

Kompetencije edukatora u radu s odraslima: stavovi zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih

Staničić, Elena

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:951590>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Elena Staničić

KOMPETENCIJE EDUKATORA U RADU S ODRASLIMA: STAVOVI
ZAPOSLENIKA USTANOVA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Elena Staničić

KOMPETENCIJE EDUKATORA U RADU S ODRASLIMA: STAVOVI
ZAPOSLENIKA USTANOVA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

Prof. dr. sc. Anita Zovko

Rijeka, 2021.

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

Elena Staničić

COMPETENCES OF EDUCATORS IN WORKING WITH ADULTS:
ATTITUDES OF EMPLOYEES OF ADULT EDUCATION INSTITUTIONS

MASTER THESIS

Mentor:

Prof. dr. sc. Anita Zovko

Rijeka, 2021.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Kompetencije edukatora u radu s odraslima: stavovi zaposlenika ustanova za obrazovanje 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 označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Elena Staničić

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

Sažetak

Uloge edukatora u obrazovanju odraslih kontinuirano se mijenjaju, a samim time postaju kompleksnije. Sve ih se češće naziva mentorima, savjetnicima, motivatorima, evaluatorima i pomoćnicima u učenju, odnosno ulogama za koje je neminovno posjedovanje širokog spektra generičkih i specifičnih kompetencija. U raspravama o kompetencijama edukatora u obrazovanju odraslih postoji jasno slaganje oko potrebe razvoja andragoških obrazovnih studija i kompetencijskih okvira edukatora u obrazovanju odraslih, koji u Republici Hrvatskoj i dalje ne postoje. Oskudan broj provedenih istraživanja o navedenoj temi na području Republike Hrvatske potvrđuje da andragoška praksa zaostaje za teorijskim spoznajama te da su potrebni daljnji istraživački naponi kojima će se utvrditi kompetencije potrebne u radu s odraslima. Sukladno tome, cilj istraživanja ovog rada bio je ispitati i analizirati stavove zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih o ključnim kompetencijama potrebnima za rad s odraslima te utvrditi stavove o važnosti pojedinih skupina kompetencija. U istraživanju je sudjelovao 91 ispitanik, a podaci su prikupljeni tijekom lipnja i srpnja 2021. godine mrežnim anketiranjem. Rezultati istraživanja sugeriraju da zaposlenici ustanova za obrazovanje odraslih generičke i specifične kompetencije smatraju potrebnima za rad s odraslima te da razumiju njihovu važnost. Točnije rečeno, ispitanici smatraju da je za rad s odraslima potrebno posjedovati društvene kompetencije, kompetencije savjetovanja odraslih polaznika, osmišljavanja i razumijevanja procesa učenja, poučavanja i vrednovanja, kompetencije razvoja obrazovnih programa i korištenja novih tehnologija te kompetencije kontinuiranog profesionalnog razvoja.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, kompetencije, edukatori u obrazovanju odraslih, kompetencije edukatora u obrazovanju odraslih

Abstract

The roles of educators in adult education are constantly changing, and thus becoming more complex. More often they are called mentors, counselors, motivators, evaluators and learning assistants, that is, roles for which it is inevitable to possess a wide range of generic and specific competencies. In the discussions on the competencies of educators in adult education, there is a clear agreement on the need to develop andragogical educational studies and competency frameworks for educators in adult education, which still do not exist in the Republic of Croatia. The scarce number of conducted research on this topic in the Republic of Croatia confirms that andragogical practice lags behind theoretical knowledge and that further research efforts are needed to determine the competencies needed in working with adults. Accordingly, the aim of this study was to examine and analyze the attitudes of employees and part-time employees of adult education institutions about the key competencies needed to work with adults and to determine their attitudes about the importance of individual groups of competencies. 91 respondents participated in the survey, and data was collected during June and July 2021 through an *online* survey. The results of the research suggest that employees and part-time employees of adult education institutions consider generic and specific competencies necessary for working with adults and that they understand their importance. Specifically, respondents believe that working with adults requires social competencies, counseling competencies, designing and understanding the process of learning, teaching and evaluation, competencies for the development of educational programs, competencies of using new technologies and competencies for continuous professional development.

Keywords: adult education, competencies, educators in adult education, competencies of educators in adult education

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Obrazovanje odraslih	2
3. Edukatori u obrazovanju odraslih	5
3.1. <i>Obrazovanje edukatora</i>	7
3.2. <i>Kompetencije edukatora u radu s odraslima</i>	11
3.2.1. <i>Prikaz dosadašnjih istraživanja</i>	20
4. Metodološki okvir	32
4.1. <i>Istraživačko pitanje, ciljevi i zadaci istraživanja</i>	32
4.2. <i>Varijable i uzorak istraživanja</i>	33
4.3. <i>Instrument i metoda istraživanja</i>	35
4.4. <i>Prikupljanje podataka</i>	36
4.5. <i>Obrada podataka</i>	37
4.6. <i>Etičke implikacije istraživanja</i>	38
5. Rezultati istraživanja	39
5.1. <i>Stavovi zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih o kompetencijama potrebnima za rad s odraslima</i>	39
5.1.1. <i>Generičke kompetencije u obrazovanju odraslih</i>	39
5.1.2. <i>Specifične kompetencije u obrazovanju odraslih</i>	47
5.2. <i>Komentari na istraživanje</i>	66
6. Zaključak	68
7. Popis tablica	70
8. Literatura	71
9. Prilozi	79
9.1. <i>Prilog 1. Anketni upitnik</i>	79

1. Uvod

Iako se koristi u gotovo svakom području ljudske djelatnosti, pa tako i u obrazovanju odraslih, za pojam kompetencija, odnosno sposobnosti kojima osoba raspolaže, i dalje ne postoji opće-prihvaćen teorijski okvir (Mašić, 2016). Kompetencije koje edukatori trebaju posjedovati kako bi adekvatno ispunjavali svoje uloge u radu s odraslima, bitno se razlikuju od kompetencija koje su potrebne za rad s djecom. Iako postoje zajedničke značajke između obrazovanja djece i odraslih pojedinaca, poput poticanja motivacije i zanimanja kod polaznika, edukatori u obrazovanju odraslih trebaju, osim specifičnih kompetencija, posjedovati i kompetencije primjenjivanja različitih metoda i strategija rada koje odgovaraju potrebama i interesima odraslih (Brčić-Kuljiš i sur., 2015).

Usprkos brojnim istraživanjima o temi kompetencija edukatora u obrazovanju odraslih, čiji rezultati prikazuju potrebu razvoja andragoških studija i kompetencijskih profila edukatora s ciljem profesionalizacije andragoške profesije, u ponekim zemljama, uključujući i Hrvatsku, oni i dalje ne postoje. Modeli andragoških kompetencija obuhvaćaju znanja, vještine i vrijednosti koje bi andragoški djelatnici trebali posjedovati za adekvatno obavljanje posla (Klapan, Herceg, 2013), a za njihov je razvoj prije svega potrebno utvrditi koje su kompetencije potrebne za rad s odraslima.

Shodno navedenom, u ovom će se radu prikazati rezultati empirijskog istraživanja čiji je cilj bio utvrditi ključne kompetencije za rad s odraslima prema stavovima zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih. Također, cilj istraživanja bio je utvrditi stavove zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih o važnosti pojedinih skupina kompetencija za rad s odraslima.

2. Obrazovanje odraslih

Obrazovanje odraslih predstavlja znanstveno utemeljenu odgojno-obrazovnu djelatnost (Petričević, 2012) koju je izrazito teško definirati zbog toga što se razvijalo pod utjecajem različitih tradicija te prijenosom i prilagođavanjem znanja iz zemalja koje su se međusobno razlikovale (Puljiz, Živčić, 2009). Počeci obrazovanja odraslih, u kontekstu Republike Hrvatske, povezuju se s Katoličkom crkvom i Ilirskim pokretom u 19. stoljeću, kojim se nastojalo prosvjetiti narod protiv tuđinskih vlasti (Lavrnja, Pongrac, 2001; Petričević, 2012). Kasniji se razvoj nije odvijao linearno, već je tijekom kratkog perioda postojanja obrazovanja odraslih moguće uočiti brojne prepreke koje su razvoj usporile, ili čak u nekim dijelovima povijesti u potpunosti zaustavile. Primjer je period trajanja Drugog svjetskog rata, prilikom kojeg su mnoge, tek nastale ustanove za obrazovanje odraslih, obustavile svoj rad zbog ratnih uvjeta, točnije, siromaštva i bijede (Lavrnja, Pongrac, 2001). Ipak, obrazovanje odraslih veoma se brzo obnavlja kao dio sustava cjeloživotnog učenja (Lavrnja, Pongrac, 2001; Petričević, 2012) zbog čega se početak 21. stoljeća smatra početkom suvremene faze razvoja obrazovanja odraslih u kojoj Vlada Republike Hrvatske 2004. godine osniva Povjerenstvo za obrazovanje odraslih, Agenciju za obrazovanje odraslih (AOO) 2006. godine te postavlja Zakon o obrazovanju odraslih 2007. godine. Nekoliko godina kasnije dolazi do spajanja Agencije za obrazovanje odraslih (AOO) i Agencije za strukovno obrazovanje (ASO) u Agenciju za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO). Osim toga, razvija se niz strateških dokumenata koji se direktno ili indirektno dotiču obrazovanja odraslih, poput Strategije razvitka Republike Hrvatske iz 2001. godine, Strategije i akcijskog plana obrazovanja odraslih iz 2004. godine te Pravilnika koji uređuju djelatnost obrazovanja odraslih iz 2008. godine. Osim Zakona o obrazovanju odraslih, na obrazovanje odraslih utječu i brojni drugi zakoni, poput Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Zakona o strukovnom obrazovanju, Zakona o pučkim otvorenim učilištima i slično (Kušić, Vrcelj, Zovko, 2016).

Važno je naglasiti da obrazovanje odraslih ne provode jedinstveni nositelji, već veoma različite institucije i interesne skupine poput područnih tijela, političkih stranaka, vjerskih zajednica, nevladinih udruga, sindikata, masovnih medija, vojske i slično (Terhart, 2001; Petričević, 2012). Točnije rečeno, pojedinci mogu učiti na različitim mjestima, u različitim ustanovama te u različito organiziranim oblicima, čime im se daje mogućnost biranja sadržaja

i načina učenja, bez svojevrsnog izoliranja u učionici (Puljiz, Živčić, 2009). Iako obrazovanje odraslih obuhvaća širok spektar aktivnosti i procesa, od opismenjavanja do poslijediplomskog obrazovanja i samoaktualizacije pojedinca (Kušić i sur., 2016), ono se često doživljava kao sustav kojim odrasli nadoknađuju znanje koje nisu stekli dok su se ranije školovali (Gudelj, 2004).

Europska komisija 2006. godine obrazovanje odraslih definira kao oblike učenja koje odrasli poduzimaju nakon napuštanja inicijalnog obrazovanja, odnosno osposobljavanja (European Commission, 2006). S navedenim se slaže i Terhart (2001), koji su svojoj definiciji spominje i funkcije obrazovanja odraslih: „Pod obrazovanjem odraslih podrazumijevaju se svi oblici organiziranog dobrovoljnog posliješkolskog poučavanja i učenja, pri čemu se djelomično izravnavaju ili nadoknađuju nedostaci školskog obrazovanja (kompenzacijska funkcija) ili se pak na osnovi problemskih stanja, zahtjeva i interesa teži proširenju dosadašnjeg općeg i/ili stručnog obrazovanja (komplementarna funkcija).“ (Terhart, 2001: 128). Gotovo se ista definicija pronalazi i kod autora Klapan i Lavrnja (2004), koji smatraju da obrazovanje odraslih čini „nadogradnju na prethodne faze cjeloživotnog učenja i obrazovanja“, a ujedno predstavlja i najdužu fazu cjeloživotnog obrazovanja i učenja (Klapan, Lavrnja, 2004: 94-95).

S druge strane, još 1987. godine, UNESCO je obrazovanje odraslih u Hamburškoj deklaraciji definirao kao niz procesa učenja u kojima odrasli pojedinci razvijaju sposobnosti i znanja, odnosno usmjeravaju svoju osposobljenost prema ciljevima kako bi zadovoljili vlastite, ali i potrebe društva (UNESCO, 1987). Slična se definicija pronalazi i u Zakonu o obrazovanju odraslih (2010) kojim obrazovanje odraslih obuhvaća procese učenja odraslih koji se osposobljavaju za zapošljavanje, odnosno stječu različite vještine, sposobnosti i znanja koja će im omogućiti razvoj osobnosti te aktivnu socijalnu uključenost. Sve se spomenute vještine, znanja i sposobnosti stječu i dopunjavaju formalnim, neformalnim i informalnim obrazovanjem (Petričević, 2012), zbog čega se obrazovanje odraslih danas često naziva i cjeloživotnim obrazovanjem (Puljiz, Živčić, 2009). Prihvaćajući koncepciju cjeloživotnog učenja, obrazovanje odraslih, ali i strukovno obrazovanje prelaze u područje učenja odraslih čime se fokus prebacuje s institucije i obrazovnog procesa na pojedinca i njegovo učenje (Puljiz, Živčić, 2009).

Naziv cjeloživotno obrazovanje bolje opisuje potrebe odraslih ljudi (Gudelj, 2004), a samim time se mijenja bit obrazovanja odraslih s obzirom da postaje sastavan dio profesionalnog rada

i slobodnog vremena pojedinca (Klapan, Lavrnja, 2004) te „važan čimbenik društvenog razvoja“ (Kušić i sur., 2016: 10). Točnije rečeno, u suvremenom društvu pojedinac mora kontinuirano nadopunjavati svoja znanja i vještine (Petričević, 2012), zbog čega se može zaključiti da obrazovanje odraslih ne predstavlja privilegiju, već potrebu pojedinca i skupine (Klapan, 2004).

Sukladno navedenom, obrazovanje odraslih, i cjeloživotno obrazovanje općenito, danas ima izuzetan značaj u životima pojedinaca koji žele prosperirati. Ipak, takav način obrazovanja ne bi bio moguć bez edukatora¹ u obrazovanju odraslih, koji predstavljaju temelj cjeloživotnog učenja (MZOS, 2014).

Europsko je vijeće još 2001. godine postavilo tri strateška cilja za europsko obrazovanje i osposobljavanje koja su se trebala ostvariti do 2010. godine, a prvi od njih jest poboljšanje kvalitete i učinkovitosti sustava obrazovanja i osposobljavanja u EU. U sklopu navedenog, kao konkretan se cilj navodi poboljšanje obrazovanja i osposobljavanja edukatora kako bi se privuklo i zadržalo dobro kvalificirane pojedince unutar nastavničke profesije. Pri tome se naglašava važnost identifikacije kompetencija koje edukatori trebaju imati s obzirom na različite uloge koje se pred njih postavljaju (European Commission, 2002). Desetljeće kasnije, u Europskoj agendi za obrazovanje odraslih, i dalje se govori o poboljšanju kvalitete obrazovanja i osposobljavanja kroz unaprjeđenje obrazovanja i osposobljavanja obrazovnog osoblja. Konkretno govoreći, zemlje članice EU-a trebale bi raditi na definiranju profila kompetencija edukatora te uspostavljanju sustava za inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj obrazovnog osoblja (The Council of the European Union, 2011). Shodno navedenome, u sljedećim će se poglavljima prikazati uloga i mogućnosti obrazovanja edukatora u obrazovanju odraslih. Također, putem teorijskih i empirijskih spoznaja prikazati će se kompetencije edukatora potrebne za rad s odraslima.

¹ Pojam *edukator* u ovom će se radu koristiti kao krovni pojam za nastavnika, učitelja, predavača, trenera i facilitatora u obrazovanju odraslih s obzirom da se navedeni izrazi u literaturi često spominju kao sinonimi, dok će se pojam *andragoški djelatnici* koristiti kada se govori o svim zaposlenicima ustanova za obrazovanje odraslih (edukatori, voditelji, stručni suradnici i drugi).

3. Edukatori u obrazovanju odraslih

Prema Zakonu o obrazovanju odraslih (2010), programe obrazovanja odraslih mogu izvoditi nastavnici, učitelji, stručni suradnici, treneri i predavači (Članak 8.), dok Jelenc (1991; prema Petričević, 2011) kao zajednički naziv za pružatelje usluge u obrazovanju odraslih koristi termin andragog. Pojam andragog prije svega označava stručnjaka osposobljenog za obrazovanje odraslih i andragogiju te ga je potrebno razlikovati od edukatora u obrazovanju odraslih. Andragog predstavlja stručnjaka „koji se bavi vođenjem programa, tj. ustanove namijenjene obrazovanju odraslih.“ (Koludrović, Vučić, 2018: 51), dok je edukator u obrazovanju odraslih pojedinac koji se bavi planiranjem, organizacijom, realizacijom i vrednovanjem nastavnog procesa, a posjeduje andragoško-didaktičko-psihološkometodičke kompetencije (Koludrović, Vučić, 2018). Ipak, prema Matijeвиću (2011), mnogi su andragozi tijekom 1960-ih godina dolazili na pozicije edukatora u obrazovanju odraslih, usprkos tome što nisu imali prethodna znanja o pedagogiji, psihologiji ili andragogiji. Pongrac (2001) pak navodi da se u andragoške procese uključuju prije svega profesionalni edukatori – organizatori i vanjski suradnici, dok autorica Klapan (2004) različite profile kadrova svrstava u tri kategorije:

- a) Prosvjetni radnici koji se nalaze na različitim pozicijama u obrazovanju odraslih, no svoje uloge obavljaju kao volonteri. Najčešće su zaposleni kao „organizatori obrazovanja, voditelji diskusijskih grupa u različitim centrima za obrazovanje odraslih, rukovoditelji odbora za obrazovanje odraslih u društvenim organizacijama, prosvjetnim društvima i udruženjima, kulturnim institucijama, narodnim bibliotekama i čitaonicama“ (Klapan, 2004: 90.).
- b) Svi pojedinci koji se uključuju u andragoški rad pored svog redovnog posla – suradnici u školama, pučkim otvorenim učilištima, čitaonicama, muzejima, centrima za obrazovanje odraslih i sl. Osim prosvjetnih kadrova, u ovoj se kategoriji pronalaze i stručnjaci iz područja ekonomije i prava, ali i inženjeri te menadžeri koji ostvaraju programe obrazovanja odraslih.
- c) Oni kadrovi koji rade na osmišljavanju obrazovanja odraslih i njegovom koncipiranju, profesionalno rukovode aktivnostima koje se provode unutar škola, institucija i centara, ispituju potrebe i mogućnosti obrazovanja odraslih te fokus stavljaju na razvoj andragoške teorije i prakse. Ova je kategorija iznimno važna zbog toga što predstavlja

„temelj za profesionalizaciju profila andragoških kadrova“ (Klapan, 2004: 91.), a u nju ulaze prije svega profesori na sveučilištima i istraživači.

Prema Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta (2014), programe strukovnog obrazovanja, usavršavanja i osposobljavanja odraslih uglavnom provode metodički nedovoljno obrazovani edukatori koji su stručnjaci za određena područja. Ovo je izrazito važan podatak zbog toga što mnogi autori (Dryden, Vos, 2001; Terhart, 2001; prema Kulić, Despotović, 2010; Jarvis, 2004) smatraju da edukatori sve češće zauzimaju uloge motivatora, menadžera, mentora, evaluatora, životnog savjetnika i supervizora s čime se slažu autori Puljiz i Živčić (2009), prema kojima edukator u obrazovanju odraslih osposobljava, poučava, trenira, odnosno prenosi svoja znanja i vještine odraslim polaznicima. To bi značilo da edukator predstavlja pomoćnika u stjecanju vještina, odnosno organizatora osposobljavanja odraslih za obavljanje nekog posla (Matijević, 2000). Uloge koje edukatori obavljaju naglašavaju njihovu obavezu poticanja odraslih učenika na obrazovanje, olakšavanja procesa učenja (Kulić, Despotović, 2010) te stvaranja pozitivnog okruženja za učenje (Cross, 1980; prema Martinko, 2010). Slično se stajalište pronalazi i kod autora Zovko, Čavar i Živčić (2016) koji edukatora u obrazovanju odraslih vide kao organizatora obrazovanja osposobljenog za predstavljanje znanja, a koji je ujedno svjestan važnosti fleksibilnosti i strpljivosti. Autori isto tako naglasak stavljaju na humanost kao važnu odliku kvalitetnog edukatora u obrazovanju odraslih. Naime, edukator koji se trudi razumjeti učenike, pokazuje empatiju, suosjećanje i zanimanje za događaje u njegovoj okolini, svojim ponašanjem ukazuje koliko mu je uz profesionalno obrazovanje važan i društveni kontekst njegova rada (Zovko, Čavar, Živčić, 2016).

Neosporno je da se uloge edukatora kontinuirano mijenjaju, odnosno postaju sve kompleksnije. Osim što utječu na razvoj odnosa prema učenju, njihova je zadaća jačanje samostalnosti, intelektualnosti i radoznalosti učenika (Delors, 1998; prema Kulić, Despotović, 2010), ali i stvaranje mogućnosti za vlastito cjeloživotno učenje i cjeloživotno učenje svojih učenika (Stoll, Fink, 2000; prema Kulić, Despotović, 2010). Bez obzira na to što bi rezultat obrazovanja trebao biti učenički razvoj, kada je edukator profesionalno ispunjen, djelotvoran na nastavi i sposoban primjenjivati stečena znanja i vještine, postoji mnogo veća vjerojatnost da će i njegovi učenici biti motivirani za daljnji rad i učenje (Stoll, Fink, 2000; prema Kulić, Despotović, 2010). Prikazani podaci dijelom otkrivaju kompleksnost andragoške profesije i uloge edukatora u obrazovanju odraslih te utvrđuju potrebu za kvalitetnim inicijalnim

obrazovanjem i usavršavanjem edukatora kako bi se kvaliteta učenja odraslih kontinuirano razvijala.

3.1. Obrazovanje edukatora

Znanje zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih sastoji se od specifično oblikovanih znanja, vještina i sposobnosti koje se neprestano trebaju razvijati kroz praktično djelovanje i proučavanje teorijskih koncepata (Ovesni, Alibabić, 2012) kako bi došlo do promjena u obrazovnom sustavu (Pavić, 2017). Uz to, prema Zakonu o obrazovanju odraslih (2010), andragoški djelatnici imaju pravo, ali i obavezu usavršavanja (Članak 10.). U većini sektora obrazovanja, stručno je usavršavanje potrebno kako bi osoblje razvilo potrebne kompetencije koje nisu imali prilike usvojiti tijekom inicijalnog obrazovanja. Neke od tih kompetencija su: upotreba formativnog ocjenjivanja, znanja o ishodima učenja, rad u inkluzivnim okruženjima, individualizirano učenje i korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije. Usavršavanje omogućava upotpunjavanje dosadašnjih znanja i vještina o određenim temama, pritom obuhvaćajući nove tehnike poučavanja i podatke iz aktualnih obrazovnih istraživanja (European Commission, 2012). Sukladno tome, autori Martinko, Matković i Živčić (2010) navode ciljeve osposobljavanja i usavršavanja zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih. Prije svega, naglasak stavljaju na stjecanje temeljnih znanja i kompetencija ključnih za rad u obrazovanju odraslih te razumijevanje koncepcija koje se odnose na učenje i rad s odraslima. Osim toga, navode planiranje i programiranje aktivnosti, unaprjeđivanje prakse, savjetovanje i vođenje odraslih učenika te osiguravanje kvalitete ustanova u kojima su zaposleni. Važno je napomenuti da je stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju odraslih, ali i onih koji se u obrazovanje odraslih uključuju kao vanjski suradnici, veoma važno za osiguravanje kvalitete učenja odraslih, no i dalje se premalo pažnje posvećuje definiranju sadržaja i procesa za inicijalno obrazovanje andragoških djelatnika (European Commission, 2006).

U kontekstu mogućnosti obrazovanja edukatora, ali i ostalih andragoških djelatnika, najčešće se spominju kurikulumi za inicijalno obrazovanje te kurikulumi za daljnje stručno usavršavanje edukatora. Dok se kurikulumi za inicijalno obrazovanje ponajviše provode kroz preddiplomske, diplomske i poslijediplomske studije, a temelje se na ECTS bodovima te na taj način omogućuju studentima prikupljanje i prijenos bodova diljem Europe, kurikulumi za daljnje stručno usavršavanje namijenjeni su pojedincima koji su već zaposleni u obrazovanju odraslih, a kroz ove kratkotrajne programe imaju mogućnost stručnog razvoja. Dakle,

možnosti za obrazovanje edukatora i ostalih andragoških djelatnika u Europi su prije svega sveučilišni programi, odnosno studiji pedagogije na kojima postoji mogućnost specijalizacije u području obrazovanja odraslih te nastavnički programi unutar kojih postoje andragoški moduli (Przybylskai, 2008a; prema Kušić i sur., 2016). Nadalje, andragoški djelatnici imaju mogućnost obrazovanja kroz različite programe koje nude organizacije, institucije i udruženja, programe koji su razvijeni kroz suradnju različitih sveučilišta, institucija i organizacija te kroz *online* programe (Przybylskai, 2008a; prema Kušić i sur., 2016). S obzirom da postoje različite mogućnosti kreiranja navedenih kurikuluma, Pflüger (1978; prema Kušić i sur., 2016) navodi tri modela koje je moguće pronaći unutar kurikuluma: akademski, problemski usmjeren i model usmjeren na područje. Akademski se model smatra najprimjerenijim za obrazovanje zaposlenika u obrazovanju odraslih zbog toga što andragoškim djelatnicima omogućava rješavanje problema u obrazovanju. Kurikulumi temeljeni na akademskom modelu naglasak stavljaju na proučavanje teorije obrazovanja odraslih, praktičan rad te njegovu povezanost s teorijom, metodologiju istraživanja i interdisciplinarnost područja. S druge strane, model usmjeren na područje predstavlja dopunu teoriji zbog toga što uključuje kratkotrajne obrazovne programe koji se nalaze u kombinaciji s praktičnim radom. Ovaj je model osmišljen kao specijalizacija za djelatnike obrazovanja odraslih koji su zaposleni u strukovnom obrazovanju, visokim narodnim školama i poduzećima, a velika je pozornost usmjerena na već spomenuti praktičan rad. Problemski usmjeren model iznimno je sličan prijašnje opisanom modelu usmjerenom na područje, no ovi su kurikulumi usmjereni na probleme poput rada s izbjeglicama i interkulturalnosti, a baziraju se na neznanstvenim sadržajima i praktičnom radu (Pflüger, 1978; prema Kušić i sur., 2016).

S obzirom da je potreba obrazovanja edukatora i ostalih andragoških djelatnika međunarodno pitanje (Jarvis, Chadwick, 1992; prema Kušić i sur., 2016), kroz različite se projekte, poput *Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education – TEACH*, *EMAE – European Master in Adult Education*, *European Masters in Lifelong Learning: Policy and Management – MA LLL* i *Curriculum globALE*, na europskoj razini nastoji uskladiti profesionalizaciju andragoških kadrova kako bi se moglo odgovoriti na globalna pitanja obrazovanja odraslih. Usprkos tome što se europske zemlje razlikuju prema društvenom, političkom i gospodarskom kontekstu, ovakvi kurikulumi, projekti i studiji nastoje objediniti zajedničke karakteristike i potrebe u andragogiji (Kušić i sur., 2016). Upravo zbog toga što

europska obrazovna politika od andragoških djelatnika očekuje preuzimanje brojnih uloga, potrebno je kontinuirano razvijanje i usavršavanje kompetencija stečenih temeljnim obrazovanjem, a kako bi andragoški djelatnici mogli djelovati u skladu s navedenim zahtjevima, na nacionalnoj je razini potrebno artikulirati temeljne pojmove i obrazovnu politiku koja će svima biti razumljiva te osmisliti mehanizme i modele razvoja kompetencija andragoških djelatnika (Crnčić Sokol, Vučić, Pokrajčić, 2011). Potrebno je isto tako raditi na odnosu društva prema cjeloživotnom učenju i obrazovanju općenito zbog toga što već spomenute razlike između europskih zemalja uvelike utječu na koncepciju andragogije u društvu, odnosno na shvaćanje njene uloge i važnosti. Točnije rečeno, ukoliko u određenoj zemlji obrazovanje odraslih predstavlja važnu ulogu u obrazovnim politikama te ukoliko se uloga edukatora poštuje u društvu, tada će sustav andragoškog obrazovanja nuditi više mogućnosti za stjecanje kompetencija potrebnih u radu s odraslima (Kušić i sur., 2016).

U Republici Hrvatskoj je 2007. godine, prema podacima Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, nastavu obrazovanja odraslih provodilo više stručnjaka iz drugih, nenastavničkih područja, nego pojedinaca nastavničkih zvanja. Ukoliko osoba zaposlena kao edukator u formalnom obrazovanju nema nastavničko obrazovanje, dužni su teći dodatno pedagoško-psihološko obrazovanje (MZOŠ, 2007), dok stjecanje specifičnih andragoških kompetencija za rad s odraslima nije obavezno. Razlog tome jest činjenica da u Republici Hrvatskoj još uvijek ne postoji sustav obrazovanja andragoških kadrova, a samim time ona predstavlja jednu od zemalja u kojoj nije moguće pohađati studij kojim se stječe diploma iz područja andragogije (Klapan, 2004; Kušić i sur., 2016).

Postoji dugo prisutna ideja o tome da bi obrazovanje edukatora trebalo biti jednako kao obrazovanje nastavnika koji rade s djecom, uz dodatno „dopunsko“ obrazovanje kojim će se pojedince osposobiti za rad s odraslima (Kušić i sur., 2016). Upravo je zbog toga važan aspekt obrazovanja edukatora u obrazovanju odraslih ukazivanje na razliku između poučavanja djece i odraslih pojedinaca. Činjenica jest da postoje poneke općenite kompetencije i karakteristike, poput uloge edukatora da motivira i potakne zanimanje kod učenika, no kod odraslih je ljudi to nešto drugačije. S obzirom da su odrasli ljudi pojedinci s već izgrađenim stavovima, iskustvom i prethodnim znanjem, potrebno je više rada i upornosti kako bi se zanimanje za određeni aspekt obrazovanja pobudio. To bi značilo da edukatori, osim pedagoških znanja, trebaju poznavati osnovne koncepte učenja i poučavanja odraslih, teorijske osnove

obrazovanja odraslih te vještine kojima će primijeniti andragoške metode u nastavi (Cross, 1980; prema Martinko, 2010). Osim toga, odrasli imaju manji raspon koncentracije iz bioloških razloga, ali i zbog životnih obaveza te je zbog toga u obrazovanje edukatora potrebno uključiti kontinuirano praćenje istraživanja s polja andragogije koja se bave modelima i načinima učenja kod odraslih polaznika (Zovko i sur., 2016).

Istraživanje provedeno 2011. godine na području Srbije, za cilj je imalo utvrditi elemente koji imaju ključnu ulogu u zasnivanju i obavljanju andragoške profesije. Rezultati su pokazali da neadekvatno profesionalno pripremljeni andragoški kadrovi do praktičkih andragoških znanja prvenstveno dolaze snalaženjem, odnosno djelovanjem unutar obrazovanja odraslih te razgovorima s kolegama. Ovi podaci ukazuju na činjenicu da andragoški djelatnici sebe doživljavaju kao samouke zbog toga što nisu imali priliku obrazovanja za andragošku profesiju kroz inicijalno obrazovanje, ili kontinuirano profesionalno usavršavanje, već su se samostalno, ponekada i neplanski poučavali (Ovesni, Alibabić, 2012). Istraživanjem provedenim u 2016. godini na području Republike Hrvatske, utvrđena je potreba osnivanja andragoških studija u Republici Hrvatskoj i ostvarivanja suradnje s djelatnicima Ministarstva znanosti i obrazovanja te stručnjaka sa sveučilišta kako bi se izradio kompetencijski okvir andragoške profesije. Ispitanici su kao temelj za obrazovanje edukatora prije svega naglasili razvijanje sustava vrednovanja kvalitete nastave u obrazovanju odraslih kroz više dimenzija vrednovanja, počevši od samoprocjene edukatora, vršnjačkom evaluacijom među edukatorima i evaluacijom edukatora od strane polaznika (Pavić, 2017).

Usprkos tome što je Republika Hrvatska u prošlosti imala dobro razvijen sustav obrazovanja andragoških djelatnika, danas se ono temelji na programima osposobljavanja i stručnog usavršavanja koje provode Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Andragoško učilište Zvonimir i Andragoški centar (Kušić i sur., 2016). Navedeno potvrđuju i podaci Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta iz 2014. godine, prema kojima je utvrđena potreba za neprestanim obrazovanjem i strukovnim usavršavanjem andragoških djelatnika, ali kroz programe visokih učilišta i ustanova za obrazovanje odraslih (MZOS, 2014), a ne kroz andragoške studije. Razlog zbog kojeg je otežano osmišljavanje andragoških studija u Hrvatskoj jest ideja da andragogija pripada pedagoškim disciplinama, odnosno da joj je mjesto na studiju pedagogije (Klapan, 2004). Promatrajući ovu ideju i činjenicu da se andragogija kao obavezan predmet pronalazi samo u kurikulumima preddiplomskih i diplomskih studija

pedagogije te u kurikulumu dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja Filozofskog fakulteta u Rijeci i Splitu, može se zaključiti da takvo obrazovanje nije dostatno kako bi zadovoljilo potrebe i zahtjeve obrazovanja edukatora i stručnih suradnika u obrazovanju odraslih (Kušić i sur., 2016). Inicijalno bi obrazovanje edukatorima u obrazovanju odraslih trebalo pružiti andragoške kompetencije, specifična znanja vezana uz vlastito područje poduke i metodike predmeta, ali i mogućnost razvoja sposobnosti za reflektirajuću praksu, brzog dijagnosticiranja problema polaznika, stvaranja učinkovitih situacija za učenje koje odgovaraju specifičnim potrebama učenika, znanja o različitim metodama učenja te znanja o tehnikama ocjenjivanja (European Commission, 2012). Upravo je zbog toga potrebno osmišljavanje sveučilišnog obrazovanja edukatora kroz jednopredmetne ili dvopredmetne andragoške studije te osmišljavanje specijalističkih i doktorskih studije. U kurikulumu je potrebno uvesti module andragoških sadržaja za one pojedince koji se u svojem profesionalnom radu namjeravaju baviti obrazovanjem odraslih (Kušić i sur., 2016). Jedino će se na taj način obrazovanje odraslih u Hrvatskoj imati priliku razviti i „uhvatiti korak sa zemljama razvijenog svijeta“ (Klapan, 2004: 94) u kojima se velika važnost posvećuje razvoju kompetencija kroz obrazovanje, a kompetencije označavaju ključne čimbenike razvoja produktivnosti, inovativnosti i konkurentnosti (Ellström, Kock, 2008).

Naglašavanjem potrebe stvaranja andragoških studija i obogaćivanja kurikuluma andragoškim sadržajima, potvrđuje se razlika između obrazovanja koje pružaju nastavnici u osnovnim i srednjim školama te obrazovanja koje edukatori pružaju odraslim polaznicima. Ipak, s obzirom da andragoški studiji i dalje ne postoje u Republici Hrvatskoj, može se zaključiti da se pogled na andragogiju kao zasebnu disciplinu i dalje ne razvija adekvatno. Točnije rečeno, iako se, kao što je spomenuto, u literaturi kontinuirano naglašava važnost razvoja andragoških studija, suvremeno društvo andragogiju često promatra samo kao dio pedagogije čime se edukatorima onemogućuje potrebno andragoško obrazovanje. Nužno je da se navedeno stajalište promijeni, odnosno da andragoška praksa slijedi teorijske koncepte te da se samim time edukatore identificira kao pojedince kojima je potrebno pružiti adekvatno obrazovanje za stjecanje ključnih kompetencija.

3.2. *Kompetencije edukatora u radu s odraslima*

Kako bi se prikazale kompetencije koje edukatori posjeduju, a koje su potrebne u radu s odraslima, potrebno je najprije odrediti pojam *kompetencija*. Izraz *kompetencija* datira još iz

1959. godine kada ga je američki psiholog Robert W. White prvi put upotrijebio u svom radu pod naslovom *Preispitana motivacija: koncept kompetencije* (eng. *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*). Kompetenciju je definirao kao osobinu ličnosti koja je imperativ za visoku motivaciju i vrhunske performanse (Salman, Ganie, Saleem, 2020). Isto tako, izrazito važnu ulogu na području nastanka i evolucije konceptualnog okvira kompetencije (Sharma, 2017; prema Salman i sur., 2020) ima profesor psihologije na Sveučilištu Harvard – David McClelland. U svojem je radu *Testiranje kompetencija, a ne inteligencije* (eng. *Testing for Competence rather than for intelligence*) 1973. godine pripisao novi smjer kretanju kompetencija pri čemu tvrdi da su osobine ponašanja pojedinca puno korisnije u određivanju učinkovitosti i uspješnosti u određenoj situaciji od tradicionalnih testova znanja i sposobnosti (Salman i sur., 2020).

Iako se pojam kompetencije prvi puta definirao prije više od 60 godina, ipak označava izrazito kompleksan koncept za koji još uvijek ne postoji opće-prihvaćen teorijski okvir (Mašić, 2016) zbog toga što je nemoguće uskladiti i prilagoditi sve načine i područja u kojima se taj pojam koristi (Le Deist, Winterton, 2005). Uz to, predstavlja jedan od najspornijih izraza u području lingvistike (Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007). Usprkos tome, autori u većini slučajeva postižu konsenzus pri definiranju kompetencije, pa tako Anić i suradnici (2002) navode da kompetencija označava sposobnost kojom osoba raspolaže. S druge strane, iako autorica Baranović (2006) u kontekstu kompetencije ponovno spominje osposobljenost pojedinca, u definiciju uvodi pojam zadataka i ciljeva. Točnije rečeno, autorica smatra da kompetencija omogućuje pojedincu obavljanje zadataka i postizanje već postavljenih ciljeva. Ovaj se podatak može povezati s perspektivom autora Erauta (1998) te Ellströma i Kocka (2008), koji u svojim radovima navode razliku između pojmova kompetencija i kvalifikacije. Prema jednom se stajalištu kompetencija može definirati kao atribut zaposlenika, odnosno neka vrsta ljudskog kapitala koji se može pretvoriti u uspješnost. Prema drugom, veoma široko rasprostranjenom stajalištu, kompetencija se definira samo u kontekstu obavljanja zadataka koji čine određeni posao. Autori smatraju da se ovdje ne radi o kompetenciji, već kvalifikaciji (Ellström, Kock, 2008).

Gotovo se ista definicija kvalifikacije pronalazi u radu autora Erauta (1998) koji navodi da se prema Oxfordskom rječniku ona određuje kao sposobnost pojedinca da učini nešto određeno, odnosno posjedovanje postignuća koja odgovaraju jednoj funkciji. Samim time,

izraz kompetencije autor Ellström koristi za sposobnost pojedinca da riješi određene situacije ili dovrši zadatak (Ellström, 1994; prema Ellström, 1997) koristeći motoričke sposobnosti percepcije, kognitivne ili afektivne čimbenike, osobine ličnosti ili socijalne vještine (Ellström, 1997; Ellström, Kock, 2008). S navedenim se slaže i autorica Vrkić Dimić (2013), koja smatra da uz znanja i sposobnosti, kompetencije podrazumijevaju moralno ponašanje pojedinca u društvenom kontekstu, te OECD koji je 2005. godine, osim znanja i vještina, objasnio važnost stavova pojedinca. Kao primjer su naveli sposobnost učinkovite komunikacije koja se temelji na znanju jezika, praktičnim vještinama, ali i stavovima prema onima s kojima se komunicira (OECD, 2005). Dvije godine kasnije, OECD (2007) navodi kako su Ujedinjeno Kraljevstvo i Sjedinjene Američke Države korištenjem izvješća OECD-ovog projekta DeSeCo te proučavanjem literature iz Francuske kompetenciju objasnili kao sposobnost koja uz znanja i vještine uključuje:

- a) Kognitivne sposobnosti poput upotrebe teorije, koncepata i neformalnog znanja stečenog iskustvom;
- b) Funkcionalne kompetencije, odnosno one vještine koje osoba treba posjedovati kako bi bila sposobna adekvatno obavljati posao u određenom području;
- c) Osobne kompetencije koje se odnose na poznavanje ponašanja u određenim situacijama;
- d) Etičke kompetencije koje uključuju posjedovanje osobnih i profesionalnih vrijednosti.

Sukladno navedenom, kod autorice Pellerey (2007) također se pronalazi dublja analiza pojma kompetencije. Naime, kompetencija se shvaća kao sposobnost djelovanja, a ne samo sposobnost pokretanja nekog ponašanja. Točnije, da bi se govorilo o kompetentnom djelovanju, potrebno je naglasiti da nije riječ o automatskoj reakciji, već da djelovanje proizlazi iz odluke i izbora pojedinca. Iz te perspektive, kompetenciju se može promatrati s obzirom na njene tri dimenzije:

- a) Subjektivna, koja je ujedno i najsloženija, a u fokus stavlja namjeru za djelovanjem koja nastaje kroz interakciju motiva, stavova i vrijednosti pojedinca te poimanja određene situacije u kojoj se pojedinac nalazi;
- b) Intersubjektivna, prema kojoj društvo predstavlja imperativ u prosudbi kompetentnosti pojedinca – ukoliko se osoba predstavlja kao stručnjak u teškim i

složenim slučajevima te se javno svjedoči o postignutim pozitivnim rezultatima, onda je ona kompetentna;

- c) Objektivna, koja može ponuditi pokazatelje iz kojih proizlazi kompetencija, odnosno čije je pokazatelje moguće operacionalizirati i promatrati u specifičnim okruženjima.

Ipak, u istom se radu pronalazi i definicija kompetencija na europskoj razini, čija je interpretacija nešto drugačija, ali ipak u suštini veoma slična navedenom. Naime, ona se definira kao sposobnost pokretanja vlastitih unutarnjih i vanjskih resursa kako bi se djelotvorno obavila određena aktivnost ili zadatak. Pri tome nečije spoznaje i sposobnosti označavaju unutarnje resurse, dok se vanjski mogu odnositi na one materijalne naravi, poput knjiga i računala, ali i na ljudske resurse, odnosno edukatore i sve osobe koje je moguće uključiti u vlastiti život. Dakle, imperativ predstavlja sposobnost pojedinca za pokretanjem i organizacijom navedenih resursa kako bi se mogao suočiti s različitim situacijama (Pellerey, 2007).

Kompetencije se najčešće dijele na generičke i specifične, pri čemu su generičke kompetencije one koje bi svaki pojedinac trebao posjedovati kako bi se adekvatno izvršavale aktivnosti unutar pojedinog sektora, a specifične kompetencije one koje su potrebne kako bi se obavljale specifične aktivnosti poput poučavanja, savjetovanja ili administrativnih poslova (Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, Osborne, 2010; Mašić, 2016). Unutar ove je podjele, s obzirom na područje o kojem se govori, u izvorima literature moguće pronaći različite ključne kompetencije koje se smatraju važnima za pojedini sektor rada. Ipak, osnovne kompetencije koje bi svaki europski građanin trebao posjedovati utvrdili su Gordon i suradnici 2009. godine. S ciljem napredovanja u društvu temeljenom na znanju, pojedinac bi trebao biti kompetentan za komunikaciju na materinjem i stranim jezicima, biti matematički pismen, posjedovati kompetencije iz znanosti i tehnologije, digitalne, socijalne i građanske kompetencije, učiti kako učiti, biti samoinicijativan, poduzetan i kulturalno osviješten (Gordon i sur., 2009).

Kako bi se mogli adekvatno razvijati, pojedincima je potreban širok spektar kompetencija koje će im omogućiti suočavanje s različitim izazovima. Primjerice, potrebno je ovladati informacijsko komunikacijskim tehnologijama kako bi se mogle razumjeti velike količine informacija koje su dostupne na svakom koraku te imati sposobnosti suočavanja s kolektivnim izazovima društva, poput primjerice održivosti okoliša ili društvenom jednakosti (OECD, 2005), Za odrađivanje navedenih zadataka potreban je kontinuirani rad na sebi, odnosno

spoznaja vlastitih potreba za usavršavanjem kako bi nova znanja mogli procesirati i asimilirati za korištenje u svakodnevnom životu (Gordon i sur., 2009).

U literaturi postoji izrazito veliki broj definicija izraza kompetencija, a do sada prikazane predstavljaju samo dio njih. Pojam kompetencija koristi se u gotovo svakom području ljudske djelatnosti, često kao zajednički naziv za kriterije, uloge ili kvalifikacije koje bi pojedinci trebali posjedovati za odrađivanje posla, aktivnosti ili zadataka. Razlike koje se pronalaze među definicijama su minimalne, a temelje se na proširivanju, ili dodatnoj analizi konteksta koji je poznat iz prijašnjih definicija. U nastavku poglavlja naglasak će se staviti na obrazovanje odraslih. Točnije, prikazat će se različite kompetencije koje edukatori trebaju posjedovati za rad s odraslima.

Dok je potrebu i važnost edukatora osposobljenog za rad s mladima i odraslima J. A. Komensky isticao još u 17. stoljeću (Šoljan, 1972), danas takav edukator postoji u koncepciji cjeloživotnog učenja (Klapan, Herceg, 2013). Autori Klapan i Herceg (2013) navode kako je potrebno da edukator osim stručnih i pedagoških kompetencija, posjeduje i generičke kompetencije kako bi adekvatno mogao poučavati polaznike i omogućiti im razvoj kompetencija potrebnih u društvu koje se ubrzano razvija (European Commission, 2012).

S obzirom na navedeno, postavlja se pitanje što se u ovom kontekstu događa s andragoškim kompetencijama koje su potrebne kako bi se rad s odraslima adekvatno odradio. Kao što je već spomenuto, obrazovanje odraslih prema Zakonu o obrazovanju odraslih (2010) mogu provoditi andragoški djelatnici (Članak 8.), no kao što ne postoje studiji andragogije za stjecanje specifičnih kompetencija, tako ne postoje niti andragoške kvalifikacije kojima se definiraju kompetencije edukatora u obrazovanju odraslih (Brčić-Kuljiš i sur., 2015). Sličan se podatak pronalazi i u radu autora Strugar, Rajić, Lapat i Kušić (2017), koji prepoznaju problem podcjenjivanja obrazovanja i uloge edukatora u obrazovanju odraslih u većini država Europske unije što rezultira nedostatkom kompetencijskih standarada i kurikuluma za obrazovanje andragoških djelatnika. S obzirom da se radi o jedinstvenoj populaciji koju obrazuju, edukatori trebaju osim specifičnih kompetencija imati sposobnosti primjenjivanja metoda, oblika i strategija rada koje su primjerene interesima i potrebama odraslih (Brčić-Kuljiš i sur., 2015). Sukladno navedenom, Brčić-Kuljiš i suradnici (2015) s jedne strane napominju kontinuirani razvoj nastavničkih kompetencija u sustavu obrazovanja djece i mladih te nedovoljnu definiranost sustava obrazovanja odraslih, odnosno kompetencija koje su potrebne

stručnjacima u radu s odraslima s druge strane. Usprkos tome što je formalno obrazovanje andragoških djelatnika u Republici Hrvatskoj nezadovoljavajuće, a samim time nemaju mogućnost stjecanja potrebnih kompetencija iz područja andragogije, pred njih se i dalje postavljaju velika očekivanja koja trebaju ispuniti u radu s odraslima (Brčić-Kuljiš i sur., 2015). Upravo je iz tog razloga potrebno raditi na modelu andragoških kompetencija, koji je vitalan kako bi se osiguralo da programi inicijalnog obrazovanja edukatora razvijaju novo nastavno osoblje koje ima kapacitete i motivaciju za dopunjavanje nastavničkih kompetencija tijekom svoje karijere (European Commission, 2012).

Model andragoških kompetencija predstavlja standarde koji obuhvaćaju znanja, vještine, stajališta i vrijednosti koje pojedinac treba posjedovati kako bi obavljao određeni posao (Martinko, Svedružić, 2011; Klapan, Herceg, 2013). U kontekstu obrazovanja odraslih, model andragoških kompetencija predstavlja zapis procesa koje bi andragoški djelatnik trebao obavljati, pritom koristeći svoje generičke i specifične kompetencije (Klapan, Herceg, 2013). Točnije rečeno, kompetencije omogućavaju edukatoru „upravljanje, provođenje i vrednovanje nastavnog procesa“ zbog čega bi trebale biti sastavni dio modela (Klapan, Herceg, 2013: 78). Izrada kompetencijskog profila može se temeljiti na hijerarhijskom ili nehijerarhijskom pristupu, a svaki od njih može biti slobodno ili grupno (ne)hijerarhijski. Kao što samo ime govori, kod hijerarhijskog se pristupa kompetencije strukturiraju prema važnosti. Pri tome, kod slobodno hijerarhijskog profila, kompetencijske se čestice rangiraju prema važnosti, dok su kod grupno hijerarhijskog one organizirane u tematske skupine s obzirom na važnost za radno mjesto ili profesiju. Jednako se izrađuje i nehijerarhijski profil, no ovdje tematske skupine, odnosno kompetencijske čestice nisu organizirane prema važnosti, već su slobodno raspoređene te se promatraju kao jednako važne za određenu profesiju (Champion i sur., 2011; prema Turk, Ledić, 2014). Neovisno o tome na koji se način kompetencijski profil izrađuje, naglašava se važnost holističkog pristupa (Punnitamai, 2002; prema Turk, Ledić, 2014) koji se odnosi na korištenje relevantne istraživačke literature kao temelja za razvoj kompetencijskog profila, njegovo usklađivanje s misijom, vizijom i vrijednostima organizacije, konzultiranje s istraživačima te postavljanje fokusa na budućnost (Orr, Sneltjes, Dai, 2010).

Američki odjel za razvoj ljudskih resursa i obrazovanje odraslih, 2008. godine je razvio kompetencijski okvir potreban edukatorima u obrazovanju odraslih. Pri tome spominju profesionalni razvoj andragoških djelatnika, procjenu učenja i praćenja napretka učenika te

planiranje programa i nastavnog rada usmjerenog na učenika, no isto tako napominju važnost uspostavljanja pozitivnog okruženja za obrazovanje, promicanja cjeloživotnog učenja i primjene tehnologije u nastavnom radu (Maryland Department of Labor, 2008). U kontekstu planiranja programa i nastavnog programa usmjerenog na učenika, važno je spomenuti prepoznavanje različitih stilova učenja (Brookfield, 1986; prema Kulić, Despotović, 2010). Stil učenja predstavlja način razmišljanja i razumijevanja informacija, a određuje naše sklonosti u učenju. Edukator bi trebao prihvatiti činjenicu da je svaka osoba individua, odnosno da svatko uči na drugačiji način; čitajući i pišući bilješke, iskustvom, suradničkim učenjem i slično. Kako bi motivirao učenika, ali i odgovorio na njegove potrebe, bitno je da edukator uvažava različite stilove učenja tijekom planiranja nastavnih aktivnosti te da ih ima sposobnosti prilagoditi učenicima (Brookfield, 1986; prema Kulić, Despotović, 2010; Čalina i sur., 2012).

Ipak, u literaturi brojni autori spominju različite generičke i specifične kompetencije koje edukatori trebaju posjedovati u radu s odraslima, no te kompetencije često nisu dio uspostavljenih kompetencijskih okvira, već su rezultat analize teorijskih i istraživačkih spoznaja. Tako primjerice Dijanošić (2013) navodi šest područja kompetencija koje bi edukatori trebali posjedovati u radu s odraslima. Prvo se područje odnosi na profesionalni razvoj, a zatim spominje poznavanje polaznika, sadržaja poučavanja i kurikuluma. Slijedi poznavanje učenja i poučavanja, promatranje razvoja polaznika i njegovo vrednovanje te kompetentnost u socijalnim odnosima. Brookfield je još 1986. godine prepoznao važnost komunikacije i ohrabivanja, odnosno motiviranja od strane edukatora u nastavnom procesu te je njegovu funkciju objasnio kroz tri glavne uloge: edukator kao umjetnik, edukator kao pomagač te edukator kao analitički kritičar. Iako se radi o različitim područjima, u svakoj je ulozi fokus stavljen na učenika, odnosno odraslog polaznika; edukator bi trebao pokazati senzibilnost, predstavljati izvor učenja te pomoći učeniku da postigne samoaktualizaciju (Brookfield, 1986; prema Kulić Despotović, 2010). Samim se time želi ukazati da je andragoški proces usmjeren na polaznika, odnosno da edukator kroz adekvatne motivacijske tehnike treba poticati svoje učenike, pritom uzimajući u obzir njihove interese, potrebe i emocije (Čalina, Dijanošić, Gefferth, Martinko, 2012).

Usmjerenost andragoškog procesa na polaznika ogleda se i u četiri područja djelovanja edukatora u obrazovanju odraslih utvrđenih od strane Američkih instituta za istraživanje (eng. American Institutes for Research) 2015. godine. Prvo se područje odnosi na praćenje i

upravljanje učenjem polaznika i njihovim napretkom, pri čemu bi edukatori trebali posjedovati kompetencije procjenjivanja prethodnog znanja i iskustva polaznika kako bi mogli povezati sadržaj predmeta s interesima, iskustvima i ciljevima učenika. Isto tako, trebali bi pratiti proces učenja putem različitih alata za ocjenjivanje te redovito pružati povratne informacije o napretku polaznika. Slijedi zatim područje planiranja i pružanja visokokvalitetnog obrazovanja, koje u fokus stavlja korištenje nastavnih tehnika koje su učinkovite kod polaznika, poput problemske nastave i zadataka koji potiču interes, pritom obraćajući pozornost da odrasli učenici naučena znanja mogu primjenjivati u svakodnevnom životu. Treće područje djelovanja edukatora u obrazovanju odraslih jest učinkovita komunikacija s ciljem motivacije i uključivanja polaznika, a spominju se kompetencije uspostavljanja interakcije na jasan i razumljiv način te poštovanje različitosti u jeziku, kulturi i prethodnim iskustvima polaznika. Posljednje se područje odnosi na kontinuirano usavršavanje znanja i vještina, odnosno kompetencija edukatora da povezuje profesionalno učenje s nastavnom praksom, sudjeluje u profesionalnom razvoju te redovito dijeli podatke i razmišljanja o napretku učenika s ostalim članovima nastavnog osoblja (AIR, 2015).

Šest se područja kompetencija za rad s odraslima pronalaze kod autora Shermana, Tibbettsa, Woodruffa, Weidlera (1999), koji također spominju profesionalan razvoj i održavanje znanja edukatora te kontinuirano procjenjivanje učenika i nadgledanje njihova učenja. Uz to, navode i kompetencije organizacije i pružanja uputa o radu, upravljanja nastavnim resursima, upravljanja i poboljšavanja organizacije programa te pružanja preporuka za učenike. Navedeno se može usporediti s mišljenjem autora Savićevića (2002; prema Kulić, Despotović, 2010), koji smatra da edukator treba učenicima osiguravati slobodu za napredovanjem, pri čemu je izrazito važno prepoznavanje onih učenika koji imaju veću želju za učenjem, kako njihov razvoj ne bi bio ograničen zbog ostalih polaznika (Boucouvalas, Krupp, 1989; prema Kulić, Despotović, 2010). Dakle, edukatori bi trebali posjedovati kompetencije rada s polaznicima koji imaju različite sposobnosti i koji dolaze iz različitih sredina (European Commission, 2012), prema njima pokazivati poštovanje, uključivati ih u procese nastave te se odmaknuti od percepcije prema kojoj edukatori uvijek znaju što učiniti kako bi polaznici ostvarili veću inicijativu u procesu učenja (Tough, 1989; prema Kulić Despotović, 2010).

Catts i Lau (2008) naglasak stavljaju na informacijsku pismenost te komunikacijske i kognitivne vještine, a važnost integriranja informacijsko komunikacijske tehnologije spominje

i autor Witfelt, još 2000. godine, naglašavajući potrebu osnovne računalne pismenosti edukatora i multimedijske didaktičke kompetencije kako bi suvremenu tehnologiju mogli učinkovito uključiti u nastavni proces. Štoviše, s obzirom na ubrzani razvoj postmoderne kulture, autor smatra da bi edukatori trebali biti sposobni koristiti IKT istom lakoćom kojom čitaju i pišu te rješavaju osnovne matematičke zadatke (Witfelt, 2000).

2004. godine Američko Ministarstvo za domovinsku sigurnost izvelo je popis kompetencija koje su proizašle kao kombinacija 31 kompetencije razvijene od strane ASTD (eng. *American Society of Training Developers*) te 14 temeljnih kompetencija razvijenih od strane IBSTPI (eng. *International Board of Standards for Training, Performance, and Instruction*). Prema tome popisu, kompetencije koje bi edukatori trebali posjedovati su sljedeće (Center for Domestic Preparedness, 2004):

- a) Vještine modeliranja pozitivnog ponašanja – pokazivanje empatije, poboljšavanje samopouzdanja i samopoštovanja učenika, poticanje sudjelovanja u nastavi, pružanje podrške;
- b) Komunikacijske vještine – aktivno slušanje, otvorenost, prihvaćanje tuđih iskustava i mišljenja;
- c) Sposobnost sažimanja informacija – razmišljanje o problemima koji se pojavljuju tijekom nastave, rad na prezentacijskim vještinama;
- d) Upravljanje učenjem – sposobnost promjene smjera učenja kako bi se zadovoljile potrebe pojedinaca, korištenje vizualnih pomagala, upotreba humora; bez uvredljivih šala;
- e) Facilitacijske vještine – rješavanje sukoba, kontroliranje rasprave, pružanje pozitivne povratne informacije;
- f) Primjena teorije učenja odraslih – prepoznavanje uvjeta u kojima odrasli najbolje uče, uspostavljanje dinamike koja odgovara cijeloj grupi;
- g) Tehničke vještine – dijeljenje znanja, bivanje stručnim u kontekstu tehnologije i predmeta.

Navedeni se popis može djelomično povezati s pojmom *soft skills*, odnosno *mekih* vještina koje spominje autor Looney (2008) pritom govoreći o humoru, strpljenju, fleksibilnosti, empatiji i sposobnosti kvalitetne interakcije kao središtu učinkovitog učenja, poučavanja i vrednovanja.

U kontekstu Republike Hrvatske, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Sveučilište u Zadru, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu te Hrvatsko andragoško društvo, predložili su izradu standarda zanimanja i kvalifikacije za edukatore i andragoge u obrazovanju odraslih. Pri tome su, kao ključne poslove edukatora, izdvojili sljedeće (Koludrović, 2016: 8):

- a) „Planiranje, priprema i organizacija nastave u obrazovanju odraslih;
- b) Ocjenjivanje i samovrednovanje u nastavnom procesu namijenjenom obrazovanju odraslih;
- c) Suradivanje s unutarnjim i vanjskim dionicima;
- d) Osobni i profesionalni razvoj edukatora u obrazovanju odraslih;
- e) Profesionalno usmjeravanje polaznika;
- f) Obavljanje administrativnih poslova u obrazovanju odraslih.“

Standardizacija navedenog zanimanja uvelike može pridonijeti profesionalizaciji djelatnika u obrazovanju odraslih na području Republike Hrvatske, a isto tako, može djelovati u kontekstu osiguranja kvalitete sustava obrazovanja odraslih (Koludrović, 2016).

Sažeto rečeno, edukatori bi trebali biti sposobni raditi s različitim vrstama znanja te bi ih njihovo obrazovanje i profesionalni razvoj trebali osposobiti za promišljanje i prijenos znanja i učinkovitu uporabu tehnologije u prikladnim situacijama. Kompetencije koje posjeduju bi im pak trebale omogućiti izgradnju i upravljanje okruženjem za učenje, trebali bi biti sposobni voditi i podržavati polaznike, imati dobro znanje o predmetu, koristiti širok raspon strategija učenja i poučavanja u skladu s potrebama polaznika te gledati na učenje kao doživotan proces (European Commission, 2009).

3.2.1. Prikaz dosadašnjih istraživanja

Dosadašnja istraživanja na nacionalnom (Brčić-Kuljiš i sur., 2015; Černja, Pavić, 2018), europskom (Jääger, Irons, 2006; Nijssen, 2008; VINEPAC Project, 2008; prema Zagir, Mandel, 2020; Ovesni, 2009; prema Žiljak, 2011; Buiskool i sur., 2010; Bernhardsson, Lattke, 2011; Godding, Kreft, Read, 2011; Gedvilienė, Stancikas, 2019) i širem području (Maryland Department of Labor, 2008) bave se upravo temama važnosti edukatora i posjedovanja andragoških kompetencija za rad s odraslima. U nastavku ovog poglavlja navedene će se

studije prikazati kronološkim redoslijedom, pritom uzimajući u obzir područje njihova nastanka.

Istraživanje koje je proveo Američkog odjel za razvoj ljudskih resursa i obrazovanje odraslih (Maryland Department of Labor, 2008) imalo je cilj poboljšanja kvalitete i djelotvornosti programa obrazovanja odraslih. Razvijena je samoprocjena namijenjena edukatorima u obrazovanju odraslih od strane edukatora, stručnjaka i koordinatora za nastavu koja je služila kao popratni vodič Okvira standarda za edukatore u obrazovanju odraslih u Marylandu. Ovom su se samoprocjenom utvrdile potrebe za profesionalnim razvojem, ali i ključne vještine, znanja i sposobnosti koje su potrebne kako bi se rad s odraslima adekvatno realizirao te je samim time razvijen okvir koji se sastoji od šest standarda, odnosno područja znanja, vještina i sposobnosti edukatora u obrazovanju odraslih; niza kompetencija koje su povezane sa svakim standardom te opisom ponašanja u obavljanju posla. Standardi i odgovarajuće kompetencije su sljedeće:

Standard 1. Realizacija ciljeva i odgovornosti programa

Ovaj standard obuhvaća sposobnosti edukatora u kreiranju i unaprjeđivanju programa, njegove misije, cilja i prioriteta. Osim toga, naglasak se stavlja na korištenje materijala i strategija te suradnju s kolegama, sve s ciljem poboljšanja upornosti i motivacije učenika.

Standard 2. Osiguravanje pozitivnog okruženja za obrazovanje i promicanje cjeloživotnog učenja

Obuhvaća vještine i sposobnosti edukatora u poticanju ustrajnosti učenika i njegovog stava prema vlastitom uspjehu putem promicanja međusobnog poštovanja, udovoljavanja individualnih potreba, korištenja odgovarajućih strategija i vještina upravljanja grupom, kulturne osviještenosti te njegovanja stava učenika za rastom i promjenom.

Standard 3. Planiranje, programiranje nastave usmjerene na učenika

Obuhvaća vještine i sposobnosti edukatora u planiranju i programiranju sadržaja poučavanja koji treba biti u skladu s ciljem programa obrazovanja. Edukator pri tome treba koristiti širok opseg različitih modela i načina učenja, biti facilitator, poticati refleksiju svojih učenika te koristiti svaku priliku kako bi povezao teoriju s praksom i dopustio učenicima da svoja nova znanja povežu s vlastitim životnim iskustvima.

Standard 4. Procjena učenja i praćenje napretka učenika

Obuhvaća znanja i vještine potrebne kako bi savjetovao učenike, prepoznao one kojima je potrebna posebna procjena, koristio odgovarajuće procjene potreba da bi utvrdio snage, potrebe i ciljeve učenika po ulasku u program te izradio odgovarajuće materijale koji će olakšati proces učenja.

Standard 5. Implementacija tehnologije

Obuhvaća razumijevanje tehnoloških koncepata i korištenje tehnologije u nastavnom procesu kako bi poboljšao proces učenja. Kontinuirano razvija svoja znanja iz područja informacijsko-komunikacijske tehnologije, istražuje i koristi različite tehnološke resurse poput aplikacija, internet preglednika i elektroničkih izvora.

Standard 6. Profesionalni razvoj i održavanje baze znanja

Obuhvaća kompetencije razvoja i održavanja znanja o teoriji učenja odraslih i ostalim relevantnim područjima andragogije te sudjelovanja u različitim oblicima profesionalnog razvoja, poput radionica, tečajeva ili konferencija kako bi kasnije stečena znanja i vještine mogli koristiti u nastavi s ciljem poboljšanja kvalitete. Isto tako, izrazito je važno da edukator ima sposobnosti osobne procjene za profesionalnim rastom i razvojem (Maryland Department of Labor, 2008).

U europskom je kontekstu prije svega potrebno spomenuti projekt pod imenom AGADE – *A Good Adult Educator in Europe*² proveden između 2004. i 2006. godine s ciljem osnaživanja mreže edukatora za odrasle u Europi. Mreža edukatora planirala se ojačati provođenjem tečaja čije se teme temelje upravo na ulozi i ključnim kompetencijama edukatora u obrazovanju odraslih, a koje su definirane ovim projektom. Sukladno navedenom, projektom su identificirane četiri uloge i dvije skupine kriterija za edukatore u obrazovanju odraslih, pri čemu se uloge fokusiraju na četiri glavne kompetencije:

- a) Znanje;
- b) Sposobnost organizacije procesa učenja i poučavanja;

² U ovom je projektu sudjelovala skupina europskih zemalja: Estonija, Mađarska, Irska, Latvija, Litva, Portugal, Švedska i Norveška.

- c) Stav prema učenicima i obrazovanju općenito;
- d) Sposobnost prijenosa vještina na učenike.

S druge strane, jedna se skupina kriterija orijentira na osobni, a druga na profesionalni razvoj. Naravno, osobni je razvoj važan kako bi se spoznala zrelost osobe za poučavanje drugih i organizirao proces učenja, a u ovoj se skupini pronalazi šest minimalnih kriterija koje edukator u obrazovanju odraslih treba posjedovati: samopoštovanje, tolerancija, odgovornost, komunikacijske vještine, empatija i fleksibilnost. Što se tiče profesionalnog razvoja, autori naglašavaju važnost znanja o psihologiji odraslih i njihovom načinu učenja, metodama i načinima rada, planske i organizacijske vještine, sposobnost motivacije učenika i razvoja pozitivnog okruženja za učenje koje je u skladu s učenikovim potrebama. Isto tako, edukatori u obrazovanju odraslih trebaju kritički promišljati, poticati samoevaluaciju kod učenika, ali i kod samih sebe te imati sposobnost vrednovanja učeničkog rada (Jääger, Irons, 2006).

Nadalje, projekt proveden između 2006. i 2008. godine pod imenom VINEPAC – *Validation of informal and non-formal psychopedagogical competencies of adult educators*³ usredotočio se na profil kompetencija koji sadrži glavne uloge edukatora u obrazovanju odraslih. Na temelju navedenog profila kompetencija, projektom se dalje razvio paket instrumenata, pod nazivom *Validpack*, kako bi se potvrdile kompetencije edukatora. VINEPAC-om je utvrđeno šest kompetencija edukatora u obrazovanju odraslih (VINEPAC Project, 2008; prema Zagir, Mandel, 2020):

- a) Znanje o psiho-socijalnim značajkama odrasle osobe;
- b) Sposobnost upravljanja i poučavanja, odnosno planiranja i realizacije programa;
- c) Procjena i evaluacija učenja, potreba i interesa učenika;
- d) Motivacijske kompetencije i savjetovanje učenika;
- e) Kompetencija osobnog i profesionalnog razvoja;
- f) Otvorena kategorija kompetencija koje mogu biti specifične za određenu državu.

³ Ovaj je projekt nastao pod vodstvom Rumunjskog instituta za obrazovanje odraslih u partnerstvu s Njemačkom, Francuskom, Maltom i Španjolskom.

Studija pod nazivom ALPINE – *Adult Learning Professions in Europe* (Nijssen, 2008)⁴ provedena je s ciljem definiranja kategorija praktičara koji rade u području obrazovanja odraslih, otkrivanja čimbenika koji utječu na kvalitetu rada koji pružaju stručnjaci u radu s odraslima, utvrđivanja kompetencija, vještina i kvalifikacija potrebnih kako bi pojedinac postao edukator te utvrđivanja atraktivnosti profesije. Rezultati su pokazali da je područje obrazovanja odraslih izrazito složeno polje za osoblje koje uči odrasle zbog toga što su im potrebne posebne kompetencije kako bi izvršavali svoje profesionalne zadatke poput podučavanja, planiranja programa, upravljanja i slično. Neke od kompetencija povezanih s profesijom su: sposobnost za rad u grupi, uvođenje inovacija, socijalne i kreativne kompetencije, IKT vještine, ekstrovertiranost te kompetencije u razvoju didaktičkih metoda za prijenos znanja. Osim navedenoga, potrebno je da edukatori u obrazovanju odraslih posjeduju specifična znanja o predmetu, znanja o razvoju odraslih i cjeloživotnom učenju, sposobnost povezivanja teorije i prakse te radno i životno iskustvo. (Nijssen, 2008).

Sljedeće važno istraživanje nastalo je na temelju preporuka zadanih u prethodno spomenutoj studiji (ALPINE istraživanje iz 2008. godine) kako bi se razvio zajednički skup ključnih kompetencija koji doprinose razvoju obrazovanja odraslih u Europi, a koje države članice mogu slobodno koristiti. Za razvoj skupa kompetencija istraživački je tim proučavao tri skupine dokumenata: akademske i političke dokumente koji govore o kompetencijama potrebnima za rad u obrazovanju odraslih; opise poslova te ishode učenja obrazovnih programa osmišljenih za pojedince koji žele postati stručnjaci u području poučavanja odraslih. Identificirane su dvije glavne kategorije kompetencija, generičke i specifične, unutar kojih je navedeno dodatnih 19 skupina kompetencija. Generičke su kompetencije naravno one koje svaki stručnjak u području obrazovanja odraslih treba posjedovati, bez obzira na to provodi li nastavu, savjetovanje, upravljanje ili se bavi administrativnim poslovima. Prve su tri kompetencije orijentirane na profesionalnost, a ostalih četiri fokusira se na pedagoške, odnosno didaktičke kompetencije (Buiskool i sur., 2010):

- 1) Personalna kompetencija – sposobnost sustavnog promišljanja vlastite prakse, učenja i osobnog razvoja;

⁴ Ova je studija obuhvaćala 27 država članica EU, zemlje EFTA-e koje su članice Europskog gospodarskog prostora (Norveška, Island i Lihtenštajn) te tadašnje dvije zemlje kandidata: Turska i Hrvatska.

- 2) Interpersonalna kompetencija – sposobnost komunikacije i suradnje s odraslim učenicima, kolegama i dionicima;
- 3) Profesionalna kompetencija – sposobnost preuzimanja odgovornosti za daljnji razvoj učenja odraslih i institucionalni okvir u kojem se odvija učenje odraslih;
- 4) Kompetencija korištenja vlastite stručnosti (teorijskih i praktičnih znanja) u kontekstu poučavanja odraslih;
- 5) Didaktička kompetencija – sposobnost korištenja različitih metoda, stilova i tehnika učenja koje su u skladu s potrebama odraslih učenika;
- 6) Motivacijska kompetencija – sposobnost osnaživanja i podržavanja učenika u učenju i razvoju;
- 7) Kompetencija snalaženja unutar heterogenih skupina – sposobnost nošenja s potrebama, motivacijom i prethodnim iskustvom odraslih učenika.

Specifične su kompetencije pak potrebne za provođenje određenih aktivnosti unutar specifičnog područja djelovanja. One dakle nisu namijenjene svim stručnjacima koji rade u području obrazovanja odraslih, a razlikuju se one koje su izravno povezane s procesom učenja te one koje su neizravno povezane, ili podržavaju proces učenja. Prvih šest kompetencija izravno povezanih s procesom učenja su (Buiskool i sur., 2010):

- 1) Sposobnost procjene prethodnog iskustva, potreba za učenjem, motivacije i želja odraslih učenika;
- 2) Osmišljavanje procesa učenja – sposobnost odabira odgovarajućih stilova učenja, didaktičkih metoda i sadržaja za učenje odraslih;
- 3) Sposobnost olakšavanja procesa učenja i motiviranja učenika;
- 4) Kontinuirano praćenje i evaluacija procesa učenja s ciljem poboljšanja istog;
- 5) Savjetovanje – sposobnost savjetovanja o karijeri, životu, daljnjem razvoju i, ukoliko je potrebno, korištenju stručne pomoći;
- 6) Osmišljavanje i izrada programa obrazovanja.

Preostalih šest kompetencija koje su neizravno povezane s procesom učenja, ili ga podupiru su (Buiskool i sur., 2010):

- 7) Upravljanje financijskim resursima;
- 8) Upravljanje ljudskim resursima;

- 9) Upravljanje i vođenje institucije za obrazovanje odraslih;
- 10) Kompetencije vezane uz odnose s javnošću i marketingom;
- 11) Pružanje podrške u administrativnim poslovima;
- 12) Stvaranje okruženja za učenje temeljenog na IKT-u.

U sklopu projekta „QF2TEACH - Qualified to Teach“ razvijen je kompetencijski model usmjeren na facilitatore učenja. U ovom kontekstu, pojam facilitatora učenja odnosi se na edukatore, voditelje, trenere, savjetodavno osoblje i druge dionike u obrazovanju odraslih koji su u izravnom kontaktu s odraslim učenicima te obavljaju različite profesionalne zadatke koji se smatraju samom srži obrazovanja odraslih. Projektom je identificirano devet ključnih kompetencija edukatora u obrazovanju odraslih, pri čemu je prvih sedam proizašlo iz analize faktora nakon prvog vala, dok su preostale dvije kompetencije razvijene tumačenjem različitih stavki koje ne pripadaju niti jednom od analiziranih faktora (Bernhardsson, Lattke, 2011). Pregledom kompetencija, moguće je uočiti sličnosti s prethodno navedenim projektom iz 2010. godine:

- 1) Komunikacija i upravljanje grupom – rješavanje problema i konflikata, suočavanje s grupnom dinamikom;
- 2) Specifično znanje vezano uz vlastito područje poduke – posjedovanje znanja koja su potrebna kako bi pojedinac bio stručnjak u području poduke;
- 3) Pružanje podrške tijekom učenja – poticanje sudjelovanja učenika kroz korištenje svakodnevnih primjera i širokog spektra metoda;
- 4) Učinkovito poučavanje – sposobnost prilagodbe poučavanja dostupnim resursima (prostor, oprema npr.), učenikovim potrebama i interesima;
- 5) Osobni i profesionalni razvoj – fleksibilnost, kreativnost, samopouzdanost edukatora, sposobnost nošenja s kritikom te prepoznavanje vlastitih potreba za razvojem;
- 6) Motiviranje učenika za proces učenja;
- 7) Analiza, praćenje i procjena procesa učenja – provođenje formativnog ocjenjivanja i dijaloga s učenicima;
- 8) Personalna kompetencija – autentičnost, emocionalna stabilnost i otpornost na pritisak;
- 9) Pružanje pomoći učeniku – stvaranje pozitivnog okruženja za učenje, pokazivanje empatije, aktivnog slušanja i podrške.

Iste godine, završen je projekt pod nazivom *Flexi-Path* koji je bio proveden zbog uočenih razlika u programima osposobljavanja stručnjaka zaposlenih u obrazovanju odraslih diljem Europe, a temelji se na alatu koji korisnicima omogućava da prikažu vlastite kompetencije koje koriste u obrazovnom radu. Alat je prilagođen i pojedincima koji su svoj profesionalni ugled izgradili kroz radno iskustvo, a ne putem obrazovnih studija te je razvijen od strane stručnjaka za obrazovanje odraslih kako bi se osigurao standardizirani pristup procjeni kompetencija andragoških djelatnika. Projektom su razvijene tri skupine kompetencija unutar kojih se nalaze različite kategorije poslova edukatora u obrazovanju odraslih (Godding i sur., 2011), a koje se mogu povezati s ranije spomenutim istraživanjem, također iz 2011. godine:

- a) Učenje – nadgledanje izrade nastavnog plana, pružanje podrške polaznicima, korištenje strategija učenja za individualno i učinkovito učenje, prikupljanje i primjena informacija, pronalazak dovoljne količine izvora za učenje, praćenje i vrednovanje programa, suradnja s različitim dionicima u kontekstu osiguravanja kvalitete, održavanje znanja unutar svog područja nastavnog plana i programa, praćenje napretka polaznika i njegova učenja;
- b) Osobe – suradnja s vanjskim dionicima, postavljanje polaznika u središte procesa obrazovanja, učinkovita komunikacija sa svim zaposlenicima, savjetovanje i usmjeravanje polaznika, doprinos u osnaživanju pojedinaca, skupina i organizacije, poštivanje različitosti, održavanje odnosa s poslodavcima;
- c) Praksa – rad na razvoju kulture cjeloživotnog učenja, upravljanje financijama, osiguravanje usklađenosti obrazovanja odraslih s lokalnim, nacionalnim i europskim prioritetima, uvođenje inovacija, briga o vlastitom profesionalnom razvoju i profesionalnom razvoju ostalih zaposlenika organizacije, usklađivanje procesa učenja s potrebama pojedinaca i skupina polaznika, upravljanje timovima.

Istraživanje provedeno 2019. godine u fokus pak postavlja komunikaciju i suradnju s ciljem otkrivanja razvoja socijalne kompetencije polaznika i edukatora u obrazovanju odraslih. Pregledom literature, analizom sadržaja i kasnijim empirijskim istraživanjem utvrdila se važnost socijalne kompetencije za polaznike i edukatore u obrazovanju odraslih zbog kolektivnog učenja koje dovodi do razvoja novih sposobnosti polaznika. Osim toga, društvena je kompetencija neophodna i za učinkovite aktivnosti te predstavlja potencijal za razvoj i održivost didaktičkih znanja i kompetencija u obrazovanju odraslih. Edukatori, prema

rezultatima istraživanja, svoju društvenu kompetenciju ocjenjuju vrlo dobrom, a najviše su ocjene davali u tvrdnjama koje su se doticale aktivnog slušanja, rješavanja sukoba i empatije. Što se tiče suradnje, edukatori smatraju da su najkompetentniji u kontekstu planiranja i organiziranja aktivnosti, kurikuluma i modula s kolegama, aktivnog sudjelovanja u sastancima s ostalim zaposlenicima organizacije te održavanju aktivnosti isplaniranih od strane organizacije (Gedvilienė, Stancikas, 2019).

Što se tiče susjednih zemalja Republike Hrvatske, u Sloveniji je 2009. godine provedeno istraživanje pod vodstvom Andragoškog centra Slovenije kako bi se utvrdilo okruženje u kojem edukatori u obrazovanju odraslih rade, koje su njihove zadaće te koje sve kompetencije i znanja trebaju posjedovati kako bi mogli obavljati aktivnosti. Pregledom relevantne literature te provođenjem intervjua i dviju fokus grupa s brojnim andragoškim djelatnicima, razrađeni su elementi andragoškog procesa, kompetencija i aktivnosti vezanih uz zanimanja edukatora, voditelja i organizatora obrazovanja odraslih. S jedne strane, ovim su istraživanjem definirane sposobnosti koje svaki edukator u obrazovanju odraslih treba posjedovati, bez obzira koje aktivnosti obavlja (Klemenčić, 2009; prema Žiljak, 2011):

- a) Sposobnost rada s drugim ljudima;
- b) Sposobnost rada s tehnologijom, informacijama i znanjem;
- c) Sposobnost rada unutar i s društvom.

S druge strane pak, ključnim se elementima andragoškog procesa identificiraju specifične kompetencije koje edukatori trebaju imati. U kontekstu procjene obrazovnih potreba, edukatori trebaju imati sposobnosti prepoznavanja obrazovnih potreba pojedinaca, skupina, tvrtki i ustanova. Nadalje, planiranje, organizacija, izvođenje i evaluacija obrazovanja odnosi se na različite sposobnosti kojima andragoški djelatnici adekvatno planiraju i izvode obrazovne programe, promoviraju ih te u konačnici vrednuju rezultate i učinke obrazovanja te zadovoljstvo korisnika. Posljednja dva elementa govore o vođenju i upravljanju obrazovnim procesom, a naglašavaju važnost kompetencija vezanih uz donošenje različitih poslovnih i financijskih odluka te vođenja kadrovskih postupaka, radnih skupina i oblikovanja stručnog usavršavanja suradnika (Klemenčić, 2009; prema Žiljak, 2011).

Istraživanje provedeno na području Republike Hrvatske u 2015. godini za cilj je imalo utvrditi potrebe tržišta rada. Točnije rečeno, ovim se istraživanjem htjelo utvrditi koje

kompetencije edukatori u obrazovanju odraslih trebaju posjedovati kako bi se u konačnici mogle oblikovati preporuke za poboljšanje prakse i izradu standarda zanimanja, a pronalaze se sličnosti s kompetencijama utvrđenima prethodnim istraživanjem. Istraživanje se provodilo s poslodavcima u 250 organizacija koje provode programe za obrazovanje odraslih, a koji su u sklopu anketnog upitnika trebali za svaku skupinu ključnih poslova odabrati pet najvažnijih znanja i vještina koje svaki edukator u obrazovanju odraslih treba posjedovati. Pet ključnih poslova, zajedno s najvažnijim kompetencijama edukatora u obrazovanju odraslih prema mišljenju poslodavaca su (Brčić-Kuljiš i sur., 2015):

- 1) Priprema nastave – osmišljavanje nastavnog procesa u skladu s andragoškim izvorima, strukturiranje programa i planiranje nastave s obzirom na načela aktivnog učenja te interese, sposobnosti i motivaciju polaznika;
- 2) Izvođenje nastave – fleksibilnost i autentičnost edukatora, poticanje aktivnog sudjelovanja u nastavi;
- 3) Ocjenjivanje i samovrednovanje – poznavati ključne pojmove iz područja ocjenjivanja, vrednovanja i praćenja polaznika, korištenje različitih oblika vrednovanja i praćenja polaznika;
- 4) Usavršavanje u andragoškim znanjima i vještinama – poticanje i poznavanje načela cjeloživotnog učenja, korištenje teorija motivacije;
- 5) Suradnja s unutarnjim i vanjskim dionicima – suradnja s agencijom za obrazovanje odraslih.

U sklopu ovog se istraživanja isto tako poslodavcima ponudio skup kompetencija za koje su procjenjivali potrebnu razinu razvijenosti kako bi se posao edukatora adekvatno obavio. One su bile podijeljene u nekoliko područja (Brčić-Kuljiš i sur., 2015), a vidljivo je i djelomično poklapanje s kompetencijama koje su definirali Gordon i suradnici (2009), a koje bi svaki europski građanin trebao posjedovati:

- 1) Komunikacija na materinjem i stranim jezicima;
- 2) Matematička pismenost i znanja iz tehnologije;
- 3) Digitalna kompetencija;
- 4) Spremnost na učenje;
- 5) Inicijativnost i poduzetnost;
- 6) Društvene i građanske kompetencije;

7) Kulturalna osviještenost i kreativno izražavanje.

Istraživanje provedeno tri godine kasnije, također na području Republike Hrvatske, za cilj je imalo utvrditi kolika je razina samoprocjene kompetencija edukatora u obrazovanju odraslih. Samoprocjena se vršila odgovaranjem na deset postavljenih pitanja, odnosno odabirom odgovarajuće procjene na skali od 1 (u potpunosti ne mogu) do 5 (u potpunosti mogu). Pitanja koja su bila postavljena obuhvaćala su različita područja poput prilagodbe nastavnog sadržaja potrebama učenika, područje digitalnih kompetencija, poučavanja, evaluacije, ishoda učenja te prepoznavanja različitih teškoća kod polaznika. Rezultati su pokazali kako edukatori svoje kompetencije u prosjeku procjenjuju visokima, no nešto niže ocjene daju u kontekstu izrade nastavne jedinice u sustavu za e-učenje te određivanju ishoda prema Bloomovoj taksonomiji (Černja, Pavić, 2018).

Iz pregleda istraživačkih i teorijskih doprinosa moguće je uočiti da se potreba za osnivanjem studija andragogije i kompetencijskih profila andragoških djelatnika povećava. U literaturi se spominje izrazito velik broj uloga i kompetencija koje edukatori u obrazovanju odraslih trebaju posjedovati, no s druge se strane edukatore najčešće obrazuje kroz stručno usavršavanje i osposobljavanje koje nude različite andragoške ustanove na području Hrvatske, što često nije dovoljno za održavanje i povećanje kvalitete obrazovnog sustava. U tradicionalnom je obrazovnom sustavu edukator imao zadaću prijenosa znanja, no u suvremenom se kontekstu više ne govori samo o edukatoru, već o motivatoru, savjetniku, menadžeru i podršci. Naravno, kod ispunjavanja navedenih uloga, veliki značaj imaju osobine pojedinca, njegov karakter i sposobnost nošenja s grupnom dinamikom, no ipak, ove je kompetencije, postavljene u kontekst obrazovanja odraslih, potrebno ponajprije osvijestiti i savladati obrazovnim studijem, koji će pojedincu pružiti podlogu za daljnji osobni i profesionalni razvoj. Sama činjenica da se u navedenim istraživanjima ne pronalaze značajne razlike, usprkos tome što su provedena na različitim geografskim područjima i u različitim vremenskim razdobljima, daje naslutiti da se u gotovo svakoj zemlji, već godinama shvaća važnost i kompleksnost andragoške profesije, odnosno profesije edukatora u obrazovanju odraslih. Ipak, kao što je već navedeno, bez obzira na broj provedenih istraživanja i pokušaja uspostavljanja kvalitetnijeg obrazovanja odraslih, u ponekim se zemljama i dalje ne pronalaze kompetencijski profili andragoških djelatnika i razvijeni obrazovni studiji koji predstavljaju imperativ u profesionalizaciji andragoške profesije. Kako bi se uopće moglo promišljati o

njihovom razvoju, prije svega je potrebno utvrditi koje kompetencije zaposlenici ustanova za obrazovanje odraslih smatraju ključnima za obrazovni rad s odraslim osobama.

4. Metodološki okvir

4.1. Istraživačko pitanje, ciljevi i zadaci istraživanja

Proučavanjem znanstvene i stručne literature koja se bavi temama obrazovanja odraslih, uočava se postavljanje naglasaka na edukatore i kompetencije koje trebaju posjedovati za rad s odraslima. Upravo su zbog toga, za potrebe ovog istraživanja, ciljanu skupinu činili zaposlenici ustanova za obrazovanje odraslih. Vodeći se pretpostavkom da su svi djelatnici upoznati s kompetencijama i zadacima koje edukatori u radu s odraslima trebaju posjedovati, u istraživanju su, osim edukatora, mogli sudjelovati i ravnatelji/voditelji institucija za obrazovanje odraslih, voditelji stručnih aktivnosti, stručni suradnici i ostali djelatnici koji su neposredno uključeni u proces obrazovanja odraslih, prema uzoru na istraživanja iz 2015. i 2018. godine (Brčić-Kuljiš i sur., 2015; Černja, Pavić, 2018).

U kontekstu istraživačke teme, važno je promišljati o brojnim ulogama i zadacima koje edukatori u obrazovanju odraslih trebaju obavljati uzimajući u obzir ciljanu skupinu obrazovanja – odrasle učenike (Kušić i sur., 2016). S obzirom da se radi o pojedincima različite dobi, obrazovanja, iskustva i socijalnog statusa (Martinko, 2010), od edukatora se, osim uloga koje se tiču obrazovnog konteksta, očekuje i razumijevanje, podrška i osjetljivost za obiteljske, radne i zdravstvene okolnosti odraslih učenika (Merriam, 2001; prema Martinko, 2010). Iz tog je razloga izrazito važno da djelatnici u obrazovanju odraslih posjeduju set andragoških generičkih i specifičnih kompetencija, koje se razlikuju od pedagoških kompetencija potrebnih za obrazovni rad s djecom (Kušić i sur., 2016). Usprkos tome, na nacionalnom području i dalje ne postoje kompetencijski profili edukatora i razvijeni studiji za andragoške djelatnike te je važno naglasiti da se većina dosadašnjih istraživanja provodila s ciljem (samo)procjene kompetencija za rad s odraslima te ispitivanja kompetencija koje su prema mišljenju edukatora i drugih djelatnika potrebne za rad u obrazovanju odraslih.

Iz toga proizlazi temeljno istraživačko pitanje: *Koje su kompetencije ključne za rad s odraslima prema zaposlenicima ustanova za obrazovanje odraslih te koja je njihova važnost za rad s odraslima?*

S obzirom na ovako postavljeno istraživačko pitanje, ciljevi su ovog istraživanja:

1. Ispitati i analizirati stavove zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih o ključnim kompetencijama potrebnima za rad s odraslima
2. Ispitati i analizirati stavove zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih o važnosti pojedinih skupina kompetencija za rad s odraslima
3. Ispitati i analizirati postojanje statistički značajnih razlika u stavovima ispitanika s obzirom na definirane nezavisne varijable (spol, dob, radno mjesto, godine radnog iskustva/staža u struci)

4.2. Varijable i uzorak istraživanja

Vodeći se istraživanjima provedenima unutar Republike Hrvatske (Brčić-Kuljiš i sur., 2015; Černja, Pavić, 2018) te s ciljem opisivanja uzorka ovog istraživanja, korištene nezavisne varijable su sljedeće: spol, dob, radno mjesto (ravnatelj/voditelj institucije, voditelj stručnih aktivnosti, stručni suradnik, nastavnik/predavač i kategorija *ostalo*) i godine radnog iskustva/staža u struci (manje od 3 godine, 4 – 10 godina, 11 – 20, 21 – 30, više od 30 godina). Zavisne varijable u ovom istraživanju su: kompetencije poznavanja društvenih odnosa, savjetovanja odraslih učenika, osmišljavanja i razumijevanja procesa učenja, poučavanja i vrednovanja, razvoja obrazovnih programa, korištenja novih tehnologija te profesionalnog razvoja i spremnosti na učenje.

U ovom je istraživanju sudjelovalo ukupno 91 ispitanika, odnosno zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih, od čega 64 (70,3%) ispitanica te 26 (28,6%) ispitanika (Tablica 1.).

Spol	f	%
Muško	26	29,7
Žensko	64	70,3
UKUPNO	91	100,0

Tablica 1. Struktura ispitanika s obzirom na spol

Prosječna dob ispitanika bila je 41 godina ($M=41,76$; $SD=11,114$), s rasponom dobi od 23 do 71 godine. U Tablici 2. vidljiva je podjela ispitanika na pet dobnih skupina. U istraživanju je sudjelovalo najviše ispitanika (35,2%) u dobi od 31 do 40 godina, 24,2% ispitanika u dobi od 41 do 50 godina i 17,6% ispitanika u dobi od 23 do 30 te 51 do 60 godina. Najmanji broj ispitanika (5,5%) je u dobi od 61 do 71 godine.

Dob	f	%
23 – 30 godina	16	17,6
31 – 40 godina	32	35,2
41 – 50 godina	22	24,2
51 – 60 godina	16	17,6
61 – 71 godina	5	5,5
UKUPNO	91	100,0

Tablica 2. Struktura ispitanika s obzirom na dob

S obzirom na radno mjesto, u istraživanju je sudjelovalo najviše (28,6%) nastavnika, odnosno predavača, 26,4% voditelja stručnih aktivnosti, 24,2% ravnatelja, odnosno voditelja institucije, 12,1% stručnih suradnika te 8,8% ostalih djelatnika, koji označavaju one zaposlenike koji su indirektno povezani s procesom obrazovanja odraslih (Tablica 3.).

Radno mjesto	f	%
Ravnatelj/voditelj institucije	22	24,2
Voditelj stručnih aktivnosti	24	26,4
Stručni suradnik	11	12,1
Nastavnik/predavač	26	28,6
Ostalo	8	8,8
UKUPNO	91	100,0

Tablica 3. Struktura ispitanika s obzirom na radno mjesto

U Tablici 4. vidljiva je struktura ispitanika s obzirom na godine radnog staža, odnosno staža u struci (struka podrazumijeva rad u obrazovanju odraslih). Pri tome 30 (33,0%) ispitanika u struci radi od 11 do 20 godina, 25 (27,5%) ispitanika od 4 do 10 godina, 13 (14,3%) ispitanika više od 30 godina, 12 (13,2%) ispitanika manje od 3 godine te 11 (14,3%) ispitanika od 21 do 30 godina.

Godine radnog iskustva/staža u struci	f	%
--	----------	----------

Manje od 3 godine	12	13,2
4 – 10 godina	25	27,5
11 – 20 godina	30	33,0
21 – 30 godina	11	12,1
Više od 30 godina	13	14,3
UKUPNO	91	100,0

Tablica 4. Struktura ispitanika s obzirom na godine radnog iskustva/staža u struci

4.3. Instrument i metoda istraživanja

Za prikupljanje podataka razvijen je anketni upitnik (Prilog 1.) koji se provodio *online*⁵. Anketni se upitnik sastojao od ukupno 45 pitanja podijeljenih na sedam glavnih dijelova te prostora za dodatne komentare:

- Opći podaci o ispitaniku/ci
- Stavovi o skupini kompetencija *Poznavanje društvenih odnosa*
- Stavovi o skupini kompetencija *Savjetovanje odraslih učenika*
- Stavovi o skupini kompetencija *Osmišljavanje i razumijevanje procesa učenja, poučavanja i vrednovanja*
- Stavovi o skupini kompetencija *Razvoj obrazovnih programa*
- Stavovi o skupini kompetencija *Korištenje novih tehnologija*
- Stavovi o skupini kompetencija *Profesionalni razvoj i spremnost na učenje*⁶

U uvodnom se dijelu anketnog upitnika nalazi kratak opis cilja istraživanja, informacije o anonimnosti podataka te predviđeno vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika, a prije samog početka anketnog upitnika, ispitanicima je zadana kratka uputa o načinu rješavanja te informacija o pitanju otvorenog tipa koje se nalazi na kraju svake skupine pitanja. Prvi dio

⁵ Razlog odabira *online* anketnog upitnika jest prije svega ekonomičnost, odnosno niski troškovi provođenja istraživanja, a zatim i epidemiološka situacija uzrokovana virusom SARS-CoV-2, koja onemogućava ulazak u pojedine institucije kako bi se obavila fizička distribucija anketnih upitnika.

⁶ Iako se u dosadašnjim teorijskim i istraživačkim spoznajama pronalaze i druge skupine kompetencija, navedena je podjela nastala analizom kompetencija koje se u literaturi najčešće spominju kao ključne za rad s odraslima (Tibbets i sur., 1999; Witfelt, 2000; Center for Domestic Preparedness, 2004; Jääger, Irons, 2006; Catts, Lau, 2008; Maryland Department of Labor, 2008; Nijssen, 2008; VINEPAC Project, 2008; prema Zagir, Mandel, 2020; Ovesni, 2009; prema Žiljak, 2011; Buiskool i sur., 2010; Bernhardsson, Lattke, 2011; Godding, Kreft, Read, 2011; Dijanošić, 2013; AIR, 2015; Brčić-Kuljiš i sur., 2015; Koludrović, 2016; Černja, Pavić, 2018; Gedvilienė, Stancikas, 2019). U različitim se izvorima literature također koriste drugačiji nazivi za određene skupine kompetencija te su iz tog razloga, za potrebe ovog rada, osmišljeni nazivi iznad navedenih skupina kompetencija koje ujedinjuju kompetencije spomenute u literaturi.

anketnog upitnika, odnosno opći podaci o ispitaniku/ci, obuhvaća nezavisne varijable spola, dobi i radnog mjesta ispitanika te godine radnog iskustva/staža u struci.

U svakom sljedećem dijelu anketnog upitnika, zadatak je ispitanika da uz pomoć Likertove ljestvice od pet stupnjeva, koja je jedan od najčešće korištenih psihometrijskih alata u društvenim znanostima i istraživanjima u kontekstu obrazovanja (Joshi, Kale, Chandel, Pal, 2015), procijene koliko je određena kompetencija potrebna za rad s odraslima. Na Likertovoj se ljestvici nalaze pripadajuće vrijednosti: 1 – *Uopće nije potrebna kompetencija*; 5 – *Iznimno je potrebna kompetencija*. Čestice koje su korištene u anketnom upitniku definirane su u skladu s literaturom korištenom za izradu teorijskog dijela rada (Buiskool i sur., 2010) te prilagođavanjem čestica dvaju anketnih upitnika: *Skala samoprocjene kompetentnosti nastavnika u obrazovanju odraslih* (Maryland Department of Labor, 2008) i *Anketa o standardu zanimanja – predavač u obrazovanju odraslih* (Brčić-Kuljiš i sur., 2015). Pri definiranju čestica iz stranih izvora literature, koristili su se prijevodi iz domaće stručne literature (Kušić i sur., 2016; Martinko, Svedružić, 2011).

Dakle, drugi se dio anketnog upitnika sastoji od sedam tvrdnji koje se tiču kompetencija u skupini *Poznavanje društvenih odnosa*, a treći dio od tri tvrdnje povezane s kompetencijama *Savjetovanja odraslih učenika*. Četvrti se dio sastoji od 12 tvrdnji o kompetencijama *Osmišljavanja i razumijevanja procesa učenja, poučavanja i vrednovanja*, dok u petom dijelu ispitanici uz pomoć Likertove ljestvice procjenjuju slaganje s tri tvrdnje o kompetencijama *Razvoja obrazovnih programa*. Posljednje se dvije skupine odnose na četiri tvrdnje o kompetencijama *Korištenja novih tehnologija* te pet tvrdnji o kompetencijama *Profesionalnog razvoja i spremnosti na učenje*.

Osim navedenoga, na kraju svakog dijela anketnog upitnika, odnosno na kraju svake skupine kompetencija nalazi se pitanje otvorenog tipa pri čemu se od ispitanika traži kratko objašnjenje važnosti određene skupine kompetencija.

4.4. *Prikupljanje podataka*

Prikupljanje podataka odvijalo se tijekom lipnja i srpnja 2021. godine mrežnim anketiranjem. Poziv za sudjelovanje u istraživanju poslan je elektroničkom poštom, a primile su ga ustanove za obrazovanje odraslih koje djeluju na području Republike Hrvatske (ukupno

116 institucija s izuzetkom osnovnih i srednjih škola te fakulteta koji nude programe obrazovanja odraslih). Elektronska je pošta poslana svakoj ustanovi pojedinačno, na službene adrese elektroničke pošte dostupne na *web* stranicama ustanove, a sastojala se od molbe za ispunjavanjem mrežne ankete, kratkog opisa cilja istraživanja, poveznice kojom se anketni upitnik otvarao, molbe za prosljeđivanje anketnog upitnika djelatnicima ustanove koja je elektroničku poštu primila te molbe za povratnom informacijom o privitku, prosljeđivanju i ispunjavanju anketnog upitnika⁷.

4.5. Obrada podataka

Za obradu podataka dobivenih anketnim upitnikom (Prilog 1.) koristile su se metode kvantitativne analize. Prikupljeni su se podaci obrađivali uz pomoć IBM SPSS 27.0, programa koji se najčešće koristi za analizu podataka u društvenim znanostima.

Prilikom obrade podataka korištene su univarijatne i bivarijatne statističke metode. Točnije, univarijatne statističke metode (metode deskriptivne statistike) korištene su za izračunavanje frekvencije, postotaka, mjere centralne tendencije i varijabilnosti na varijablama. Bivarijatne statističke metode korištene su za utvrđivanje statistički značajnih razlika s obzirom na nezavisne varijable (spol, dob, radno mjesto i godine radnog iskustva/staža u struci). Dok je za utvrđivanje statistički značajne razlike s obzirom na spol korišten t-test za nezavisne uzorke, za utvrđivanje statistički značajnih razlika s obzirom na druge nezavisne varijable (spol, dob, radno mjesto i godine radnog iskustva/staža u struci)

⁷ S obzirom da se u bazi *Andragoškog zajedničkog upisnika podataka* (AZUP) nalaze podaci o ustanovama za obrazovanje odraslih koji su zadnji puta bili ažurirani 24. studenog 2011. godine, dolazak do ispitanika potrebnih za istraživanje bio je izuzetno težak. Ipak, koristio se popis ustanova dostupnih u bazi AZUP-a (uz dodatno *online* pretraživanje registriranih ustanovama za obrazovanje odraslih) te se elektronička pošta poslala svim ustanovama za obrazovanje odraslih, s izuzetkom osnovnih i srednjih škola te fakulteta navedenih na popisu. Usprkos tome što je elektronička pošta sadržavala molbu za povratnom informacijom o tome je li anketni upitnik prosljeđen/ispunjen, potvrdu o primitku elektroničke pošte i prosljeđivanju anketnog upitnika poslalo je svega 17 ustanova. Osim toga, dio je ustanova povratno poslalo e-mail o tome da trenutno, ili do daljnjega ne provode obrazovne programe za odrasle, odnosno da su potpuno zatvoreni, nekoliko je ustanova objasnilo da nemaju niti jednog zaposlenog, već da rade samo s honorarnim radnicima zbog čega nisu ispunili anketni upitnik, dio se e-mailova nije poslao zbog nevažećih adresa ili popunjenih elektronskih sandučića, a dio je ustanova objasnilo da zbog previše posla trenutno nisu u mogućnosti, ili ne žele, sudjelovati u istraživanju i prosljeđiti anketni upitnik svojim zaposlenicima. Usprkos tome što se istraživanje odvijalo u dva ciklusa (tijekom prvog je poslan poziv za sudjelovanje, a u drugom je poslan podsjetnik za sudjelovanje u istraživanju), istraživanje se počelo provoditi tek u lipnju, odnosno periodu povećanog obujma posla ustanova te periodu godišnjih odmora što može biti razlog manjeg odaziva.

korištena je jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke (ANOVA). Testovi su provedeni na razini rizika od 5%.

4.6. *Etičke implikacije istraživanja*

Anketni upitnik korišten u istraživanju bio je potpuno anoniman te se za njegovo ispunjavanje od ispitanika nije tražilo navođenje osobnih podataka (ime i prezime). Također, u uvodnom se dijelu anketnog upitnika ispitanicima naglasila mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku. Podaci prikupljeni ovim istraživanjem korišteni su isključivo za potrebe diplomskog rada, a dostupni su samo autoru rada.

5. Rezultati istraživanja

5.1. Stavovi zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih o kompetencijama potrebnima za rad s odraslima

Stavovi zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih o potrebitosti određenih kompetencija za rad s odraslima ispitani su putem 35 tvrdnji podijeljenih u šest skupina. Ispitanici su uz pomoć Likertove ljestvice od 1 (*Uopće nije potrebna kompetencija*) do 5 (*Iznimno je potrebna kompetencija*) trebali izraziti svoje stavove o kompetencijama potrebnima za rad s odraslima. S obzirom da bi edukatori trebali posjedovati niz generičkih i specifičnih kompetencija za rad s odraslima, prilikom prikaza rezultata istraživanja, spomenutih će šest skupina kompetencija biti raspodijeljeno na spomenute dvije kategorije: generičke, odnosno opće i specifične kompetencije, vodeći se pritom klasifikacijom kompetencija Buiskoola i suradnika (2010).

5.1.1. Generičke kompetencije u obrazovanju odraslih

Skupina kompetencija „Poznavanje društvenih odnosa“

U Tablici 5. vidljivo je da gotovo svi ispitanici prepoznaju potrebu odgovornog ponašanja ($M=4,91$; $SD=0,321$) te uspješne komunikacije i suradnje s drugima ($M=4,89$; $SD=0,379$). Sukladno navedenom, više od 90% ispitanika smatra da su navedene kompetencije iznimno potrebne. U prosjeku, ispitanici se slažu i s drugim tvrdnjama, pri čemu 97,8% ispitanika ukupno smatra moralnost i etičnost potrebnom, odnosno iznimno potrebnom kompetencijom za rad s odraslima ($M=4,84$; $SD=0,429$). 82,4% ispitanika smatra da je uvažavanje dostojanstva, prava i slobode izbora svakog ispitanika iznimno potrebna kompetencija ($M=4,76$; $SD=0,584$), a sukladno tome, nešto manje ispitanika (73,6%) iznimno potrebnom kompetencijom smatra i poštovanje različitosti ($M=4,69$; $SD=0,552$). Empatičnost je prema stavovima ispitanika manje potrebna ($M=4,54$; $SD=0,720$). Iako čak 63,7% ispitanika smatra da je iznimno potrebno biti empatičan, 6,6% ispitanika ipak ima stav da empatičnost nije niti potrebna, niti nepotrebna u obrazovanju odraslih. 1,1% ispitanika smatra da nije uopće potrebno biti empatičan. Kao najmanje potrebnu kompetenciju edukatora za rad s odraslima, ispitanici su odabrali poduzetnost i inicijativnost ($M=3,92$; $SD=0,957$). Pri tome 6,6% ispitanika smatra da nije potrebna, a čak 29,7% ispitanika da navedena kompetencija nije niti potrebna, niti nepotrebna. Ipak, 28,6% ispitanika smatra da je poduzetnost i inicijativnost potrebna, a 35,2%

ispitanika da je iznimno potrebna za rad s odraslima. Ne postoje statistički značajne razlike između stavova ispitanika o kompetencijama poznavanja društvenih odnosa s obzirom na nezavisne varijable (spol, dob, radno mjesto i godine radnog iskustva/staža u struci).

TVRDNJE	1	2	3	4	5	M	SD
	%						
1. Uspješno komunicirati i surađivati s drugima.	0	0	2,2	6,6	91,2	4,89	0,379
2. Poštovati različitosti.	0	0	4,4	22,0	73,6	4,69	0,552
3. Uvažavati dostojanstvo, prava, slobodu izbora svakog polaznika.	0	1,1	4,4	12,1	82,4	4,76	0,584
4. Biti moralan i etičan.	0	0	2,2	12,1	85,7	4,84	0,429
5. Biti empatičan.	1,1	0	6,6	28,6	63,7	4,54	0,720
6. Odgovorno se ponašati.	0	0	1,1	6,6	92,3	4,91	0,321
7. Biti poduzetan i inicijativan.	0	6,6	29,7	28,6	35,2	3,92	0,957

Tablica 5. Stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija iz skupine „Poznavanje društvenih odnosa“

Na otvoreno pitanje o razlogu važnosti poznavanja društvenih odnosa, koje je bilo postavljeno nakon sedam navedenih tvrdnji, 49 ispitanika je ponudilo svoje odgovore. Pri tome se najviše ispitanika referiralo na važnost poznavanja društvenih odnosa zbog individualnog pristupa (24,49%):

Odrasli su nestrpljivi, polovično slušaju informacije i potrebno im je jasno i konkretno istaknuti najbitnije informacije. Potrebno je razlučiti na koji način se treba pristupiti pojedincu na temelju pojedinih obilježja (razina obrazovanja, osobnost, dob i slično). (Ž, 30 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Zbog specifičnosti rada sa odraslima i vrlo heterogenih grupa različitog stupnja obrazovanja, dobi, iskustva, želja i potreba. (Ž, 43 god., edukator)

Učenici/polaznici bi se na satu trebali osjećati ugodno. U dosadašnjem radu sam se susrela s različitim profilima ljudi i nije uvijek bilo lako osigurati pozitivnu radnu atmosferu. Polaznici nerijetko međusobno nisu komatibilni. To su ljudi različitih dobnih skupina s različitim motivima, ciljevima i očekivanjima. Nastavnik mora biti

u mogućnosti zainteresirati, potaknuti, ohrabriti ali i suptilno ukoriti ako je potrebno, diplomatski zaobići nezgodne teme, ponekad se oglušiti na nečije komentare i sl. (Ž, 33 god., edukator)

Za uspješno poučavanje odraslih izrazito je bitno poznavati i uvažavati sve gore navedeno kako bismo lakše i uspješnije proveli nastavu, ostvarili zadane ishode i kako bi polaznici stekli sve potrebne kompetencije. Ne uče svi na isti način... Ne odgovara svakome jednaki pristup... A radimo sa odraslima čije su ličnosti formirane.... (Ž, 46 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Također, 20,41% ispitanika osvrnulo se na važnost kompetencija poznavanja društvenih odnosa zbog razvoja kvalitetne komunikacije s polaznicima:

Pored adekvatne razine znanja iz struke svaki predavač mora imati i razvijati kompetencije kojima se omogućuje kvalitetna komunikacija s polaznicima. Na taj način se polaznike motivira, potiče da rado sudjeluju u nastavnom procesu, stvara se pozitivna radna atmosfera i osjećaj povjerenja prema predavaču. Svojim ponašanjem, iskazivanjem moralnih vrijednosti, empatijom i odgovornosti predavač pozitivno utječe na polaznike u odgojnom i obrazovnom smislu. (Ž, 33 god., stručni suradnik)

Poznavanje društvenih odnosa i uspostavljanje dobrih međuljudskih odnosa s polaznicima preduvjeti su da bi naobrazba dobro funkcionirala. I u radu s djecom, a pogotovo u radu s odraslima, važno je znati izgraditi dobre odnose, i u smislu dobre komunikacije, razumijevanja potreba drugih, otvorenosti prema njihovim zahtjevima i sugestijama. Moralnost i etičnost kvalitete su koje će moralni i etični ljudi cijeniti, a kod predavača i zaposlenika u obrazovanju moralno i etično ponašanje je neophodno, i zbog odgovornosti prema poslu, ali i zbog davanja pravog primjera polaznicima. (Ž, 38 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Rezultati istraživanja (Jäger, Irons, 2006; Maryland Department of Labor, 2008; Nijssen, 2008; Buiskool i sur., 2010; Bernhardsson, Lattke, 2011; Godding i sur., 2011; Gedvilienė, Stancikas, 2019) ukazuju na potrebu socijalnih kompetencija u kontekstu obrazovanja odraslih upravo zbog čimbenika koje je većina ispitanika spomenula u prijašnjim odgovorima. Kvalitetna komunikacija, pozitivno ozračje i mogućnost pristupa heterogenim

grupama odlike su uspješnog stručnjaka za obrazovanje odraslih. Kroz posjedovanje navedenih kompetencija edukator adekvatno vodi grupu i olakšava učenje, ali isto tako stvara mogućnosti za identifikaciju mogućih problema unutar skupine koja nije kompatibilna te sprječava, odnosno umanjuje sukobe prema pojedinim odraslim polaznicima (Buiskool i sur., 2010).

Nekoliko se ispitanika osvrnulo i na stvaranje kvalitetnog odnosa s polaznicima:

Za edukatora su posebno važne komunikacijske vještine, kako bi edukator uspješno uspostavio odnos sa svojim studentima i ulijevao povjerenje te ostavio dojam osobe koja svoj posao radi s ciljem prenošenja znanja i razvoja polaznika nekog obrazovnog programa. Pritom su socijalne vještine koje uključuju moral, etiku, osjećaj odgovornosti i poštovanje tuđih ljudskih prava tek početna stavka za uspješan rad svakog edukatora. (Ž, 40 god., ravnatelj institucije)

Zato što su sve navedene kompetencije u službi uspostavljanja dobrog odnosa s odraslim polaznikom, koji je u središtu pozornosti svakog obrazovnog procesa. (Ž, 59 god., ravnatelj institucije)

Edukatori u obrazovanju odraslih zaposleni su u struci koja se temelji na njegovanju potencijala svakog učenika i individualnom pristupu svakom učeniku s ciljem razvoja punopravnih i aktivnih članova društva (European Commission, 2009), a svi navedeni odgovori ukazuju na činjenicu da ispitanici odraslog učenika prepoznaju kao središte andragoškog procesa, odnosno pojedinca čiji se interesi, potrebe i emocije trebaju uzimati u obzir (Ćalina i sur., 2012)

Skupina kompetencija „Profesionalni razvoj i spremnost na učenje“

Tablica 6. prikazuje stavove ispitanika o kompetencijama iz skupine „Profesionalni razvoj i spremnost na učenje“. Vidljivo je da se veliki broj ispitanika slaže sa svim tvrdnjama, pri čemu najveću potrebitost za rad s odraslima vide u primjenjivanju novih znanja i vještina u nastavni proces (M=4,77; SD=0,518), procjenjivanju vlastitih potreba za profesionalnim razvojem (M=4,73; SD=0,539) te posjedovanju znanja o mogućnostima za daljnji razvoj vlastite profesionalne prakse (M=4,70; SD=0,548). U navedenim se tvrdnjama više od 95% ispitanika

izjasnilo da su kompetencije potrebne, odnosno iznimno potrebne za rad s odraslima. Nešto manje potrebnom smatraju kompetenciju „Razumjeti i održavati poznavanje relevantnog sadržaja o nastavnim metodama.“ (M=4,45; SD=0,654), no ipak 53,8% ispitanika smatra da je iznimno potrebna. U tvrdnji „Razumjeti i održavati bazu o teoriji učenja odraslih.“, 15,4% ispitanika smatra da kompetencija nije niti potrebna, niti nepotrebna, ali je prema aritmetičkoj sredini, koja iznosi 4,23 (M=4,23; SD=0,700), vidljivo da ju ispitanici u prosjeku smatraju potrebnom. Dodatnom analizom nisu utvrđene statistički značajne razlike između stavova ispitanika s obzirom na nezavisne varijable. Ispitanici dakle u prosjeku kompetencije profesionalnog razvoja smatraju potrebnima, što se povezuje s velikim brojem istraživanja u kojima one također imaju važnu ulogu (Jäger, Irons, 2006; Maryland Department of Labor, 2008; VINEPAC Project, 2008; prema Zagir, Mandel, 2020; Buiskool i sur., 2010; Bernhardsson, Lattke, 2011; Brčić-Kuljiš i sur., 2015). Kao što Buiskool i suradnici (2010) navode, edukatori bi trebali biti kompetentni u promišljanju vlastite prakse te se redovito reflektirati na istu, a samim time biti upoznati s mogućnostima vlastitog razvoja i imati volju za daljnjim usavršavanjem.

TVRDNJE	1	2	3	4	5	M	SD
	%						
31. Razumjeti i održavati bazu o teoriji učenja odraslih.	0	0	15,4	46,2	38,5	4,23	0,700
32. Razumjeti i održavati poznavanje relevantnog sadržaja o nastavnim metodama.	0	0	8,8	37,4	53,8	4,45	0,654
33. Procjenjivati vlastite potrebe za profesionalnim razvojem.	0	1,1	1,1	22,0	75,8	4,73	0,539
34. Primjenjivati nova znanja i vještine u nastavni proces u svrhu poboljšanja.	0	1,1	1,1	17,6	80,2	4,77	0,518
35. Posjedovati znanja o mogućnostima za daljnji razvoj vlastite profesionalne prakse.	0	1,1	1,1	24,2	73,6	4,70	0,548

Tablica 6. Stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija iz skupine „Profesionalni razvoj i spremnost na učenje“

Na otvoreno pitanje o razlogu važnosti profesionalnog razvoja edukatora odgovorio je 51 ispitanik, a najveći se broj ispitanika (35,3%) u svojim odgovorima referirao na pojam cjeloživotnog obrazovanja i njegove važnosti u suvremenom svijetu:

Smatram da smo mi profesori nekako na to i navikli (ili sam to samo ja? hm). Cjeloživotno učenje nije neki novi hipsterski pojam, nego profesorska praksa. Osobno rado učim i neumorno skupljam nove ideje. (Ž, 33 god., edukator)

Smatram kako proces učenja nikad ne završava, a svakako nakon lista papira (poput diplome) ne bismo trebali prihvatiti dotadašnje znanje i baratati samo njime već pratiti vrijeme, trendove, potrebe, tehnologije i sadržaje koji će nas dodatno usavršavati kako bismo mogli biti kvalitetni mentori i predavači. (Ž, 33 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Cjeloživotno učenje i usavršavanje od iznimne je važnosti kako za svakog pojedinca tako i za društvo u cjelini. Svi koji su uključeni u proces obrazovanja odraslih trebaju se kontinuirano usavršavati kako bi svoja znanja i vještine primijenili u obrazovni proces i time pridonijeli što kvalitetnijem sustavu obrazovanja odraslih. (Ž, 43 god. Voditelj stručnih aktivnosti)

Stjecanje novih znanja (cjeloživotno učenje) u svim područjima danas je imperativ. Ipak, u području poučavanja stranih jezika ne može se govoriti o nekakvim revolucionarnim novim metodama. Ne postoji jedna metoda koja bi bila superiorna, već profesor u svom radu primjenjuje elemente različitih metoda koje su se u povijesti nastave stranih jezika pojavile. Važno je, međutim, da nastavnici što češće sudjeluju na različitim stručnim skupovima gdje s drugim kolegama mogu izmijeniti pozitivna iskustva iz nastave i poslušati korisne savjete dobrih metodičara. Učenje teorije ne pomaže mnogo, praktični savjeti zlata vrijede. (Ž, 69 god., voditelj stručnih aktivnosti)

S posljednjim se odgovorom, u kojem se ispitanica osvrće na potrebu češćeg sudjelovanja na stručnim skupovima, moguće je pronaći sličnost s odgovorom druge ispitanice:

Važne su, ali nisu dovoljno dostupni načini razvitka kompetencija. (Ž, 30 god., voditelj stručnih aktivnosti)

U ovom je odgovoru vidljiva svojevrsna kritika višim institucijama, koje bi trebale provoditi programe usavršavanja. Konkretno, na mrežnim stranicama Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih postoje edukacije za jačanje pedagoških, andragoških i specifičnih metodičkih kompetencija edukatora, za jačanje stručnih kompetencija te unaprjeđenje kulture kvalitete, odnosno razvoja kompetencija za cjeloživotno učenje. U sklopu svake kategorije postoje informacije o edukacijama koje su već završene, ili koje se planiraju održati, a kojima nastavnici strukovnih predmeta mogu pristupiti. Od sveukupno 25 ponuđenih edukacija, 13 ih je već provedeno, dok za 12 njih ne još ne postoje informacije o datumu i trajanju (ASOO, n.d.). S obzirom da se prijave na edukacije provode putem sustava EMA, s 24. kolovozom kao početnim datumom, moguće je pronaći 16 edukacija koje su namijenjene različitim sektorima rada (ekonomija, zdravstvo i socijalna skrb, strojarstvo, brodogradnja i metalurgija, ugostiteljstvo), a čiji je organizator upravo Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (EMA – e-Škole). Osim navedenoga, ASOO provodi i program pod nazivom *Curriculum GlobALE* koji je usmjeren na praksu, kompetencije, polaznike i održivost, a edukacije temeljene na spomenutom programu unaprjeđuju profesionalizaciju edukatora u obrazovanju odraslih, daju im podršku i potiču razmjenu znanja. Na godišnjoj se razini također organizira Međunarodni andragoški simpozij, koji sudionicima (svi koji rade u obrazovanju odraslih) omogućuje upoznavanje s recentnim trendovima na području obrazovanja odraslih, a uz to se, prema podacima ASOO-a, redovito provode stručna usavršavanja na regionalnoj i lokalnoj razini (ASOO, 2021). Ipak, s obzirom da u Republici Hrvatskoj postoji preko 600 registriranih ustanova koje provode programe obrazovanja odraslih (uključujući osnovne i srednje škole te fakultete) (EURYDICE, 2021), broj dostupnih stručnih usavršavanja, programa i edukacija u kojima edukatori i drugi zaposlenici ustanova za obrazovanje odraslih mogu sudjelovati nije zadovoljavajuć.

Nešto se manji broj ispitanika (21,6%) u svojim odgovorima, osim cjeloživotnog obrazovanja, dotaknuo i profesionalnog usavršavanja kao preduvjeta za kvalitetnije pružanje obrazovanja:

U svakom je području važno usavršavati svoja znanja i vještine, tj. kompetencije kako bismo mogli bolje raditi svoj posao i kako bi usluga koju pružamo bila kvalitetnija. (Ž, 27 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Ako osoba zaposlena u sustavu obrazovanja odraslih nema sklonost prema stalnom usavršavanju i stjecanju novih znanja, teško će moći adekvatno i kvalitetno pružati uslugu i doprinosti razvoju svoje ustanove i samog sustava obrazovanja odraslih. (Ž, 33 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Cjeloživotno obrazovanje i učenje svakako bi trebao biti cilj svakog kvalitetnog edukatora. Svojim profesionalnim razvojem on podiže kvalitetu provođenja nastavnog procesa čime profitira i polaznik i sam edukator. (Ž, 33 god., stručni suradnik)

Svi se nastavnici trebaju kontinuirano profesionalno usavršavati da bi mogli i dalje obavljati svoju ulogu u obrazovnom procesu. (M, 43 god., edukator)

Sva zanimanja u suvremenom svijetu moraju ići ukorak s novim spoznajama i profesionalno se razvijati. Obrazovni djelatnici još i više od drugih moraju raditi na svom profesionalnom razvoju i konstantno biti spremni na učenje jer su oni ti koji znanje prenose drugima i odgovorni su za to da ih pripreme za obavljanje posla u skladu sa zahtjevima tržišta i profesije. (Ž, 38 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Svijet se mijenja pa se tako treba prilagođavati i učiti nove vještine i raditi na profesionalnom razvoju. Ulaganjem u vlastiti razvoj lakše ćemo prenositi znanja i obučavati druge. (Ž, 41 god., ravnatelj institucije)

15,69% ispitanika je u svojim odgovorima objasnio da edukator prije svega mora i sam biti učenik kako bi mogao uspješno poučavati polaznike što nalaže i istraživanje Buiskoola i suradnika (2010) u sklopu kojeg se spominje potreba za percepcijom samoga sebe kao autonomnog cjeloživotnog učenika:

Osobe koje promoviraju cjeloživotno učenje moraju to pokazati svojim primjerom i kontinuirano se usavršavati. (Ž, 47 god., ravnatelj institucije)

Profesor se stalno mora educirati i sam učiti i napredovati. (Ž, 47 god., ravnatelj institucije)

Jedino ako radim na sebi, mogu uspješno podučavati druge. (Ž, 43 god., edukator)

Ako se bavimo poučavanjem moramo i sami biti spremni učiti i usavršavati se. (Ž, 40 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Dobar edukator prije svega mora biti dobar učenik. (Ž, 56 god., ravnatelj institucije)

Ipak, jedan je ispitanik naveo da bi svaki pojedinac trebao odlučivati za sebe u kontekstu profesionalnog razvoja:

Profesionalni razvoj i spremnost na učenje je stvar individue. (Ž, 36 god., stručni suradnik)

U kontekstu profesionalnog razvoja, jedna je ispitanica iznijela svoje mišljenje o kompleksnosti uloge edukatora u obrazovanju odraslih:

Prenijeti znanje po mom mišljenju je pravo umijeće. Postat dobar predavač nije jednostavno. Za to treba jako puno truda. Ono što je razumljivo jednom učeniku nije razumljivo drugom s toga pristup i način predavanja su važne komponente. Nema pravila, nema šablona. Ukratko, to je poziv koji u sebi krije strast, ljubav i entuzijazam prema radu, čovjeku i znanosti. Ako vam nedostaju ove komponente promašili ste profesiju i osiromašili ste društvo. (Ž, 52 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Ovaj se odgovor može povezati s ulogama edukatora koje se kontinuirano mijenjaju i bivaju kompleksnijima. Kao što literatura nalaže, od edukatora se u suvremenom svijetu traži da bude mentor, izvor učenja, supervizor, evaluator, savjetnik i slično (Brookfield, 1986; prema Kulić Despotović, 2010; Dryden, Vos, 2001; Terhart, 2001; prema Kulić, Despotović, 2010; Jarvis, 2004), no kao što je ispitanica objasnila, nije jednostavno ispuniti sve navedene uloge, već se radi o umijeću za koje je potrebno mnogo truda i predanosti profesiji.

5.1.2. Specifične kompetencije u obrazovanju odraslih

Skupina kompetencija „Savjetovanje odraslih učenika“

U kontekstu kompetencija savjetovanja odraslih učenika (Tablica 7.), ispitanici potrebnijom smatraju sposobnost uspostavljanja odnosa povjerenja s odraslim učenicima ($M=4,59$; $SD=0,649$), a nešto manje potrebnom procjenjuju sposobnost upućivanja odraslih učenika kojima je potrebna stručna pomoć ($M=4,03$; $SD=0,912$). Pri tome 72,6% ispitanika smatra da

je kompetencija potrebna, odnosno iznimno potrebna u procesu obrazovanja odraslih, 23,1% ispitanika smatra da ona nije niti potrebna, niti nepotrebna, a 4,4% ispitanika da nije potrebna, ili nije uopće potrebna. Za posljednju tvrdnju, „Biti sposoban savjetovati odrasle učenike o njihovoj karijeri, poslu i daljnjem razvoju“, nešto više od polovice ispitanika (57,2%) smatra da je potrebna, odnosno iznimno potrebna kompetencija, dok 33% ispitanika smatra da nije niti potrebna, niti nepotrebna, a čak 9,9% ispitanika da nije potrebna u radu s odraslima.

TVRDNJE	1	2	3	4	5	M	SD
	%						
8. Biti sposoban savjetovati odrasle učenike o njihovoj karijeri, poslu i daljnjem razvoju.	0	9,9	33,0	37,4	19,8	3,67	0,907
9. Biti sposoban uputiti odrasle učenike kojima je potrebna stručna pomoć.	1,1	3,3	23,1	36,3	36,3	4,03	0,912
10. Biti sposoban uspostaviti odnos povjerenja s odraslim učenicom.	0	1,1	5,5	26,4	67,0	4,59	0,649

Tablica 7. Stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija iz skupine „Savjetovanje odraslih učenika“

Provedena je daljnja analiza s ciljem utvrđivanja statistički značajnih razlika s obzirom na nezavisne varijable. Jednosmjernom analizom varijance (ANOVA) utvrđena je statistički značajna razlika u stavovima ispitanika o potrebitosti sposobnosti savjetovanja odraslih učenika o karijeri, poslu i daljnjem razvoju s obzirom na radno mjesto ($F(4, 86)=3,288$, $p<0,05$), pri čemu je post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno da ravnateljica institucija ovu kompetenciju smatraju potrebnijom ($M=4,00$; $SD=0,873$) od edukatora u obrazovanju odraslih ($M=3,19$; $SD=0,831$). U ovom slučaju radno mjesto objašnjava 13% varijance stava o potrebitosti navedene kompetencije, što bi značilo da je stupanj povezanosti između radnog mjesta i stava o potrebitosti savjetovanja učenika o karijeri, poslu i daljnjem razvoju srednji ($\eta^2=0,133$). Nisu utvrđene statistički značajne razlike s obzirom na druge nezavisne varijable.

Navedeni se stavovi ispitanika mogu objasniti odgovorima na otvoreno pitanje o razlogu važnosti sposobnosti savjetovanja odraslih učenika, u kojima je 14% ispitanika (od ukupno 50 odgovora) iskazalo da savjetovanje o karijeri nije zadaća edukatora. Izrazito mali broj

istraživanja navodi navedenu kompetenciju kao potrebnu edukatorima za rad s odraslima, što se može povezati sa spomenutim odgovorima ispitanika (Buiskool i sur., 2010):

Zamislila sam se nad ovim pitanje. Ja mogu dati savjet iz svoje struke ali jesam li kompetentna savjetovati polaznike o njihovoj karijeri? Pa nisam baš sigurna. Ono što bi profesor trebao je uputiti polaznika na osobu ili službu koja mu može daje pomoći. (Ž, 33 god., edukator)

Edukator/predavač nije terapeut niti savjetnik. On je bitna karika u uspješnoj realizaciji zadanih ciljeva i ishoda učenja, napretka i usvajanja vještina koje podučava, ali ne spada u savjetodavnu kategoriju osim u andragoškom smislu poučavanja o stilovima učenja i eventualnom usmjeravanju i savjetovanju kako nešto naučiti. (Ž, 43 god., edukator)

Mislim da svoje učenike mogu savjetovati samo u opsegu svog predmeta, ali nikako o njihovoj karijeri. (Ž, 43 god., edukator)

(...) Međutim, posao edukatora nije nužno karijerno savjetovanje, stoga ne smatram da mora imati izuzetno velike kompetencije u tom području. On/ona mora imati dovoljno stručnog znanja iz svog područja. (Ž, 40 god., ravnatelj institucije)

Andragog mora biti uspješan u svojoj domeni, a ovaj dio savjetovanja potrebno je da odrade stručne službe. (Ž, 48 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Savjetovanje o poslu i karijeri nije moguće iz ove pozicije osim načelno. (Ž, 49 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Karijera i posao spadaju u domenu HZZ-a, dok su kompetencije dionika u sustavu obrazovanja odraslih savjetovati u procesu učenja i obrazovanja. (Ž, 38, stručni suradnik)

Ipak, s obzirom da je samo 50 ispitanika ponudilo odgovor na pitanje o razlogu važnosti kompetencija savjetovanja odraslih učenika, većina (76%) smatra da su one važne u procesu obrazovanja odraslih:

Mnogi polaznici dolaze na upis ne znajući sami definirati što im je zapravo potrebno i čime se zapravo žele baviti u životu. Stoga zaposlenici učilišta moraju pratiti

aktualno stanje i potrebe na tržištu rada kako bi mogli uputiti i usmjeriti polaznike na određene programe. Osim toga, važna je i uspostava odnosa s polaznikom te pronicljivost, kako bi se moglo utvrditi koliko određeni program odgovara polazniku. (Ž, 27 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Djelatnost kojom se mi bavimo (poduka stranih jezika na ponekad vrlo visokoj razini, do C1 pa i C2) često implicitno uključuje upoznavanje polaznika sa zahtjevima studija ili tržišta rada pojedine zemlje (u mom slučaju njemačkog govornog područja), upućivanje na relevantne linkove za posao ili studij, pripremu za polaganje ispita za međunarodno priznate jezične diplome, poduku jezika struke i sl. To sve podrazumijeva povjerenje polaznika u stručnost i znanje profesora i očekivanje da će dobiti najrecentnije i najaktualnije informacije. (Ž, 59 god., edukator)

Neki od ispitanika koji smatraju da su kompetencije savjetovanja važne u procesu obrazovanja odraslih spomenuli su i uspostavljanje odnosa s polaznicima zbog savjetovanja u kontekstu privatnog života:

(...) Sa svakim polaznikom je važno prvo uspostaviti pozitivan odnos kako bi vaše sugestije i savjeti dobili plodno tlo. Polovica polaznika nažalost nisu sigurni jesu li pojedini programi za njih i tu je naš zadatak upoznati ih i usmjeriti. Kod nas se često informiraju oko stvari poput zdravstvenog osiguranja, prodaje nekretnina jer nemaju koga pitati. Naš zadatak je voditi i usmjeravati polaznike ne samo vezano uz daljnje obrazovanje i usavršavanje nego i uz životne odluke. (Ž, 33 god., stručni suradnik)

Suprotno navedenom, dva su se ispitanika fokusirala na nedostatak motivacije odraslih učenika te nemogućnost ostvarivanja kvalitetnog odnosa:

Važne su, ali ukoliko je polaznika uputila tvrtka na osposobljavanje teško je razviti dublji odnos s njima jer im je osposobljavanje uvjetovano poslom i nemaju drugu motivaciju. (Ž, 28 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Većina učenika kojima ja predajem su pripadnici manjine koji dolaze na nastavu zato što moraju, a ne zbog želje za razvojem karijere i napredovanjem. (Ž, 37 god., edukator)

Dio se ispitanika osvrnuo na savjetovanje u kontekstu savjeta, razgovora i usmjeravanja:

Odrasli učenici u nastavni se proces uključuju s unaprijed izgrađenim stavovima i životnim iskustvom. Takvo savjetovanje uglavnom ide u pravcu slušanja, usmjeravanja i oblikovanja želja i mogućnosti odraslog polaznika. Klasično savjetovanje u smislu patroniziranja, poučavanja općem moralu i "objašnjavanja" života u tom smislu nije primjenjivo. (Ž, 40 god., voditelj stručnih aktivnosti)

(...) polaznici (učenici) trebaju osjetiti da je nekome stalo do njihovog uspjeha, da se mogu obratiti osobi/ama s kojima je u kontaktu za vrijeme obrazovnog procesa za savjet, razgovor,... (Ž, 45 god., stručni suradnik)

Savjetovati i usmjeriti odraslu osobu nije jednostavno, uspjeti u tome znači biti izvrstan pedagog i "čovjek". (Ž, 52 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Ispitanici su kao važne kompetencije savjetovanja navodili ponajprije uspostavljanje odnosa povjerenja s odraslim polaznicima, pružanje savjeta o daljnjem obrazovanju i usavršavanju te aktivno slušanje, dok su manje govorili o upućivanju učenika kojima je potrebna stručna pomoć te savjetovanju o karijeri i poslu. Ovi se rezultati mogu povezati s rezultatima ranije provedenih istraživanja (Maryland Department of Labor, 2008; VINEPAC Project, 2008; prema Zagir, Mandel, 2020; Buiskool i sur., 2010; Bernhardsson, Lattke, 2011; Godding i sur., 2011) u kojima je upravo naglasak na savjetodavnoj ulozi edukatora u kontekstu aktivnog slušanja i uspostavljanja kvalitetnog odnosa s polaznicima s ciljem stvaranja pozitivnog ozračja i povećanja motivacije.

Skupina kompetencija „Osmišljavanje i razumijevanje procesa učenja, poučavanja i vrednovanja“

U Tablici 8 prikazani su stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija osmišljavanja i razumijevanja procesa učenja, poučavanja i vrednovanja. U prosjeku, ispitanici sve kompetencije smatraju potrebnima, što je vidljivo prema aritmetičkim sredinama prikazanima u Tablici 8.. Najveću potrebitost ispitanici vide u kompetencijama primjenjivanja različitih strategija, sredstava i materijala za olakšavanje procesa učenja (M=4,81; SD=0,445) te sukladno tome, osiguravanja raznovrsnih aktivnosti da polaznik uči iz prakse i da naučeno

primijeni ($M=4,80$; $SD=0,427$). Pri tome više od 95% ispitanika smatra da su navedene kompetencije potrebne, odnosno iznimno potrebne. Nadalje, gotovo jednako potrebnima smatraju i kompetencije posjedovanja prezentacijskih vještina ($M=4,71$; $SD=0,501$), osiguravanja podržavajućeg nastavnog ozračja ($M=4,70$; $SD=0,568$) te fleksibilnosti u usklađivanju, odnosno mijenjanju procesa učenja u skladu s potrebama i napretkom odraslih učenika ($M=4,68$; $SD=0,555$). Iako više od 70% ispitanika za navedene kompetencije smatra da su iznimno potrebne, ipak postoji mali postotak ispitanika (1,1%) koji smatra da u obrazovanju nije potrebna fleksibilnost u mijenjanju procesa učenja te osiguravanja podržavajućeg nastavnog ozračja. Jednake aritmetičke sredine dobivene su na tvrdnjama „Osmišljavati nastavni proces u skladu s recentnim znanstvenim, stručnim i andragoškim izvorima“ ($M=4,54$; $SD=0,704$) i „Identificirati i uvažavati individualne (i skupne) potrebe i interese polaznika“ ($M=4,54$; $SD=0,427$). Ipak, promatrajući ostalu deskriptivnu statistiku, vidljivo je da ispitanici potrebnijom smatraju kompetenciju uvažavanja interesa i potreba polaznika (91,2% ispitanika ju smatra potrebnom, odnosno izuzetno potrebnom). Kompetenciju strukturiranja sadržaja poučavanja uvažavajući prethodna iskustva polaznika ($M=4,49$; $SD=0,673$) 58,2% ispitanika smatraju iznimno potrebnom, a isti se postotak, za istu razinu potrebitosti, pronalazi i kod tvrdnje „Identificirati polaznike koji trebaju posebne procjene.“ ($M=4,47$; $SD=0,689$). Ipak, 11,0% ispitanika smatra da ova kompetencija nije niti potrebna, niti nepotrebna. Kompetencija preveniranja pogrešaka u ocjenjivanju ($M=4,44$; $SD=0,733$) je prema 57,1% ispitanika iznimno potrebna, no 1,1% ispitanika smatra da nije potrebna, a 11,0% smatra da nije niti potrebna, niti nepotrebna. U prosjeku, manje potrebnim kompetencijama ispitanici smatraju posjedovanje znanja o različitim tehnikama praćenja i vrednovanja ($M=4,37$; $SD=0,798$) te korištenja procjena za praćenje napretka polaznika ($M=4,26$; $SD=0,841$). Pri tome čak 13,2%, odnosno 15,4% ispitanika smatra da navedene kompetencije nisu niti potrebne, niti nepotrebne, a 2,2%, odnosno 3,3% da nisu potrebne u radu s odraslima.

Potrebitost kompetencija osmišljavanja i razumijevanja procesa učenja, poučavanja i vrednovanja potvrđena je i rezultatima velikog broja provedenih istraživanja (Jääger, Irons, 2006; Maryland Department of Labor, 2008; Nijssen, 2008; VINEPAC Project, 2008; prema Zagir, Mandel, 2020; Buiskool i sur., 2010; Bernhardsson, Lattke, 2011; Godding i sur., 2011; Brčić-Kuljiš i sur., 2015; Černja, Pavić, 2018), koja prikazuju stavove i mišljenja ispitanika o

činjenici da bez navedenog skupa kompetencija nije moguće kvalitetno obavljati ulogu edukatora u obrazovanju odraslih.

TVRDNJE	1	2	3	4	5	M	SD
	%						
11. Osmišljavati nastavni proces u skladu s recentnim znanstvenim, stručnim i andragoškim izvorima.	0	1,1	8,8	25,3	64,8	4,54	0,704
12. Biti fleksibilan u usklađivanju ili mijenjanju procesa učenja u skladu s potrebama i napretkom odraslih učenika	0	1,1	1,1	26,4	71,4	4,68	0,555
13. Primjenjivati različite strategije, sredstva i materijale za olakšavanje procesa učenja.	0	0	2,2	14,3	83,5	4,81	0,445
14. Osiguravati podržavajuće nastavno ozračje.	0	1,1	2,2	22,0	74,7	4,70	0,568
15. Posjedovati prezentacijske vještine.	0	0	2,2	24,2	73,6	4,71	0,501
16. Osiguravati raznovrsne aktivnosti da polaznik uči iz prakse te da naučeno primjeni.	0	0	1,1	17,6	81,3	4,80	0,427
17. Identificirati i uvažavati individualne (i skupne) potrebe i interese polaznika.	0	1,1	7,7	27,5	63,7	4,54	0,688
18. Strukturirati sadržaj poučavanja uvažavajući prethodna iskustva polaznika.	0	1,1	6,6	34,1	58,2	4,49	0,673
19. Identificirati polaznike koji trebaju posebne procjene.	0	0	11,0	30,8	58,2	4,47	0,689
20. Posjedovati znanja o različitim tehnikama praćenja i vrednovanja.	0	2,2	13,2	29,7	54,9	4,37	0,798
21. Koristiti procjene za praćenje napretka polaznika.	0	3,3	15,4	33,0	48,4	4,26	0,841
22. Prevenirati pogreške u ocjenjivanju (halo-efekt npr.).	0	1,1	11,0	30,8	57,1	4,44	0,733

Tablica 8. Stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija iz skupine „Osmišljavanje i razumijevanje procesa učenja, poučavanja i vrednovanja“

Provedena je daljnja statistička analiza s ciljem utvrđivanja statistički značajnih razlika u stavovima ispitanika s obzirom na nezavisne varijable. T-testom za nezavisne uzorke utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na spol ispitanika na varijabli „Koristiti procjene za praćenje napretka polaznika.“ ($t(89)=-2,564$, $p<0,05$), pri čemu muškarci navedenu kompetenciju smatraju manje potrebnom ($M=3,93$; $SD=0,958$) od žena ($M=4,41$; $SD=0,750$). Osim toga, jednosmjernom analizom varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) utvrđena je statistički značajna razlika između stavova ispitanika s obzirom na njihovu dob na varijabli „Osiguravati podržavajuće nastavno ozračje.“ ($F(4)=3,328$, $p<0,05$). Točnije rečeno, mlađi ispitanici, u dobi od 21 – 30 godina, navedenu su kompetenciju ocijenili manje potrebnom ($M=4,31$; $SD=0,704$), od ispitanika u dobnoj skupini od 31 do 40 godina ($M=4,81$; $SD=0,592$) te ispitanika u dobnoj skupini od 41 do 50 godina ($M=4,86$; $SD=0,351$). U ovom slučaju, dob objašnjava 13,4% varijance stava ispitanika o potrebitosti navedene kompetencije, što bi značilo da je stupanj povezanosti dobi i stava ispitanika na navedenoj tvrdnji ($\eta^2=0,134$) srednji. Statistički značajna razlika s obzirom na dob ispitanika utvrđena je i na tvrdnji „Identificirati i uvažavati individualne (i skupne) potrebe i interese polaznika.“. ($F(4)=2,785$, $p<0,05$), i to između ispitanika u dobnoj skupini od 23 do 30 godina i ispitanika u dobi od 31 do 40 godina. Pri tome ponovno mlađi ispitanici (23 – 30 godina) navedenu kompetenciju smatraju manje potrebnom ($M=4,06$; $SD=0,854$) od ispitanika u dobi od 31 do 40 godina ($M=4,66$, $SD=0,545$). Dob, isto kao i u prethodnoj tvrdnji, označava srednji postotak (11%) varijance stava o potrebitosti kompetencije identificiranja i uvažavanja individualnih i skupnih potreba i interesa polaznika ($\eta^2 = 0,115$). Razlike na ostalim varijablama nisu utvrđene.

Na otvoreno je pitanje o razlogu važnosti kompetencija osmišljavanja i razumijevanja procesa učenja, poučavanja i vrednovanja odgovorilo samo 45 ispitanika, od čega su gotovo svi ispitanici (93,33%) naveli da su kompetencije izrazito važne zbog individualnog pristupa polaznicima, prepoznavanja njihovih potreba i potreba tržišta rada, što je preduvjet za kvalitetno poučavanje:

Navedene kompetencije su važne, zato što su u obrazovanju odraslih prisutni i oni polaznici koji imaju iskustva i oni koji su tek izišli iz redovnog sustava obrazovanja,

bitno različitog od obrazovanja odraslih. Svima njima treba pristupiti individualno, sukladno njihovim prethodnim iskustvima. (Ž, 27 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Zato što je bitno poznavati potrebe tržišta i potrebe polaznika te iste uzeti u obzir u kreiranju programa i sadržaja obrazovanja odraslih. Također je jako važno povezati praksu s teorijom jer se radi o polaznicima koji nakon završetka programa žele se zaposliti u području za koje se obrazuju. (Ž, 33 god., edukator)

Mijenjaju se životne navike, potrebe poslodavaca, potrebna znanja za određena zanimanja. Drukčije se uči, brže se uči, na raspolaganju su nam drukčiji alati i polaznici ih isto tako traže (kako bi brže i lakše došli do rezultata). Ne znači da su promjene nužno bolje, ali potrebno je prilagoditi im se, prilagoditi se polaznicima. Stoga je potrebno redovito propitkivati svoje metode i prilagođavati ih kad se iscrpe. Pritom je vrednovanje (i voditelja i polaznika) koristan alat. (Ž, 40 god., voditelj stručnih aktivnosti)

(...) Svaki edukator bi trebao primjenjivati različite nastavne metode i strategije kod poučavanja polaznika pri čemu bi trebao posebnu pozornost obratiti na individualne potrebe svakog polaznika. Pozitivnim stavom i spremnosti na pomoć, edukator ostvaruje pozitivno radno okruženje koje djeluje stimulatивно na polaznike. Napredak polaznika važno je i pratiti i temeljem zapaženog osmisliti daljnji tijek nastavnih sadržaja i aktivnosti (je i možda potrebno nešto dodatno protumačiti i tome slično). (Ž, 33 god., stručni suradnik)

Neki su se ispitanici u svojim odgovorima dotaknuli i razlike poučavanja djece i odraslih pojedinaca koja se kontinuirano naglašava u literaturi (Kerka, 2002; Kuhn, Pease, 2006; Kušić i sur., 2016; Zovko i sur., 2016):

Nije isto poučavati dijete u razrednoj nastavi, višim razredima osnovne škole, srednjoškolce ili formirane odrasle osobe. Potrebno je poznavati proces učenja ovisno o dobi, povezivati što više teoriju s praksom i primjerima iz stvarnog života. (Ž, 33 god., stručni suradnik)

U obrazovanju odraslih još je veća raznolikost u dionicima nego u osnovnoškolskom, srednje i visokoškolskom obrazovanju, a pozadina i znanje s kojim se polaznici uključuju zna biti dosta različito. Svaki nastavni plan i program mora biti dovoljno

fleksibilan da se omoguće sitnije izmjene jednom kad nastavni proces krene. Također, od iznimne je važnosti razmišljati o modelima i metodama rada. U mojoj se praksi pokazao najboljim omjer 30-70 (teorija i praktične, odnosno meke vještine). (Ž, 33 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Prema teorijskim spoznajama, poučavanje bi se odraslih trebalo razlikovati od poučavanja djece. Naime, odrasli su polaznici autonomni pojedinci, neovisne i usmjerene osobe s brojnim iskustvima koja mogu biti bogat izvor učenja (Sipe, 2001; prema Kerka, 2002). Osim toga, prema autorima Smith i Pourchot (1998; prema Kerka, 2002), motivacijski, afektivni i razvojni čimbenici su važniji kod odraslih nego djece. Točnije rečeno, odrasli su usmjereni na sebe, artikuliraju ciljeve učenja te aktivno upotrebljavaju stručno znanje što ih u procesu obrazovanja čini različitima od djece.

Jedna je ispitanica čak ponudila i primjer onoga što ona radi na nastavi kako bi motivirala svoje polaznike:

(...) Osobno volim poticati njihovu kreativnost, rad u grupama ili paru uvijek dobro prolazi a često izrađujemo i plakate. U stranom jeziku se glume dijalozima, zamišljaju situacije a također koristim svaku priliku i za povezivanje učenja i fizičke aktivnosti. U obrazovanju odraslih samovrednovanje jako dobro funkcionira. (Ž, 33 god., edukator)

Mali dio ispitanika (6,67%) neke kompetencije iz ove skupine ne smatraju važnima, što je vidljivo iz sljedećeg odgovora:

Smatram da nešto od navedenog nije važno, npr. umjesto znanstvenih izvora nekad je puno važnije stručno iskustvo. Recimo individualni pristup je jako važan da bi svaki polaznik ostvario napredak u obrazovanju, no nekad zbog vremena i uvjeta to nije moguće ostvariti. (Ž, 40 god., edukator)

Skupina kompetencija „Razvoj obrazovnih programa“

U Tablici 9. vidljivi su stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija razvoja obrazovnih programa. Ispitanici smatraju da su kompetencije „Biti svjestan potrebe za fleksibilnim obrazovnim programima“ (M=4,76; SD=0,502) i „Biti sposoban uskladiti obrazovni program s

okolnostima odraslog učenika.“ (M=4,59; SD=0,632) potrebnije od ostale dvije kompetencije iz ove skupine. Naime, gotovo svi ispitanici (98,9% i 96,7%) smatraju da su navedene kompetencije potrebne, odnosno iznimno potrebne u radu s odraslima. S druge strane, sposobnost osmišljavanja i izrade kurikuluma u skladu s relevantnim teorijama učenja odraslih (M=3,99; SD=0,901) je procijenjena manje potrebnom, pri čemu 6,6% ispitanika smatra da nije potrebna, a 20,9% da nije niti potrebna, niti nepotrebna. Ipak, 72,6% ispitanika smatra da je ova kompetencija potrebna, odnosno iznimno potrebna. Najmanje potrebnom je ocijenjena kompetencija „Posjedovati temeljita znanja o osmišljavanju i izradi kurikuluma.“ (M=3,65; SD=1,079). Čak 20,9% ispitanika smatra da ona nije potrebna u radu s odraslima, a nešto više od polovice ispitanika (60,5%) smatra da je potrebna, odnosno iznimno potrebna. Iako su navedenu kompetenciju ispitanici procijenili kao manje potrebnom, ipak u prosjeku sve kompetencije smatraju potrebnima u procesu obrazovanja odraslih, što se može povezati s rezultatima velikog broja dosadašnjih istraživanja u kojima se kompetencije razvoja i adekvatnog provođenja obrazovnih programa spominju kao ključne za kvalitetno obrazovanje (Jääger, Irons, 2006; Maryland Department of Labor, 2008; Nijssen, 2008; VINEPAC Project, 2008; prema Zagir, Mandel, 2020; Klemenčić, 2009; prema Žiljak, 2011; Buischool i sur., 2010; Godding i sur., 2011; Brčić-Kuljiš i sur., 2015; Černja, Pavić, 2018)

TVRDNJE	1	2	3	4	5	M	SD
	%						
23. Posjedovati temeljita znanja o osmišljavanju i izradi kurikuluma.	0	20,9	18,7	35,2	25,3	3,65	1,079
24. Biti sposoban osmisliti i izraditi kurikulume u skladu s relevantnim teorijama učenja odraslih.	0	6,6	20,9	39,6	33,0	3,99	0,901
25. Biti svjestan potrebe za fleksibilnim obrazovnim programima.	0	1,1	0	20,9	78,0	4,76	0,502
26. Biti sposoban uskladiti obrazovni program s okolnostima odraslog učenika.	0	2,2	1,1	31,9	64,8	4,59	0,632

Tablica 9. Stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija iz skupine „Razvoj obrazovnih programa“

Jednosmjernom analizom varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) utvrđena je statistički značajna razlika u stavovima ispitanika o potrebitosti kompetencije posjedovanja znanja o osmišljavanju i izradi kurikuluma s obzirom na njihovo radno mjesto ($F(4, 86)=7,338, p<0,05$). Točnije rečeno, edukatori navedenu kompetenciju smatraju manje potrebnom ($M=2,85; SD=1,047$) od ravnatelja institucije ($M=3,77; SD=1,066$), voditelja stručnih aktivnosti ($M=4,17; SD=0,816$) te stručnih suradnika ($M=4,18; SD=0,874$). Radno mjesto u ovom kontekstu objašnjava znatan postotak (25,44%) varijance stava na tvrdnji o posjedovanju znanja o osmišljavanju i izradi kurikuluma ($\eta^2=0,2544$). Ovi se rezultati mogu objasniti odgovorima ispitanika na otvoreno pitanje o važnosti kompetencija razvoja programa, pri čemu se 18,75% (od ukupno 48 odgovora) ispitanika izjasnilo da edukatori ne moraju biti kompetentni za izradu kurikuluma, već ga samo trebaju razumjeti i adekvatno primijeniti:

Znanja u oblikovanju kurikuluma nisu nužna za sve dionike obrazovanja odraslih: važne su za osobe koje pišu kurikulume, uglavnom voditelje, dok je za predavače važno samo znati čitati kurikulum i postupati prema njemu. (Ž, 40 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Važno je prilagođavanje potrebama i mogućnostima polaznika, ali nije potrebna kompetencija osmišljavanja novih programa. (Ž, 41 god., ravnatelj institucije)

Nije nužno da svaki nastavnik bude stručnjak za izradu kurikuluma, ali je bitno da bude sposoban fleksibilno pristupiti kurikulumu i prilagoditi ga radu s polaznicima. (Ž, 50 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Smatram da edukatori u neposrednom procesu ne moraju biti iznimno kompetentni za izradu kurikuluma. (Ž, 56 god., ravnatelj institucije)

Edukator mora biti upoznat sa procesom razvoja obrazovnih programa, no proces može voditi i stručno pedagoški voditelj učilišta. (Ž, 47 god., ravnatelj institucije)

Mislim da je navedeno važno na razini vodstva ustanove, a onda vodstvo treba nama edukatorima dati potrebne smjernice. (Ž, 40 god., edukator)

Kao što je spomenuto, kompetencije razvoja obrazovnih programa kao potrebne se spominju u velikom broju istraživanja, no valja naglasiti da se pojavljuju u različitim oblicima, najčešće naglašavajući potrebu sposobnosti edukatora u izvođenju

obrazovnih programa. Primjerice, dok se u recentnije provedenim istraživanjima spominju kompetencije prilagođavanja nastavnog sadržaja i programa prema novim istraživačkim spoznajama i potrebama polaznika (Černja, Pavić, 2018), u ponekim se ranijim istraživanjima (Maryland Department of Labor, 2008; VINEPAC Project, 2008; prema Zagir, Mandel, 2020; Klemenčić, 2009; prema Žiljak, 2011; Buiskool i sur., 2010) konkretno spominju kompetencije planiranja, izrade i unaprjeđivanja obrazovnih programa. Uspoređujući odgovore ispitanika s rezultatima navedenih istraživanja, moguće je zaključiti da se edukatori kod kompetencija razvoja obrazovnih programa više fokusiraju na adekvatno izvođenje programa, a ne na znanja o osmišljavanju istih. U istraživanju provedenom 2006. godine (Jääger, Irons, 2006), navedeno je da su za planiranje programa odgovorni pojedinci na rukovodećim pozicijama, točnije rečeno ravnatelji ili menadžeri u institucijama, a postoje i posebna radna mjesta za pojedince koji planiraju programe, razvijaju materijale za učenje te surađuju s lokalnim vlastima i udrugama.

Iako se prvenstveno radi o svojevrsnoj kritici upućenoj višim institucijama i njihovim zaposlenicima, u odgovoru je ispitanice vidljiv kriterij koji Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih provodi pri odabiru pojedinaca za izradu obrazovnih programa:

Ove kompetencije su također od velike važnosti ali smatram kako je hitno potrebno revidirati upute, obrasce i zakone vezane uz kurikulume. Primjerice, kod usavršavanja odraslih, već niz godina na stranicama Agencije za obrazovanje stoje smjernice za izradu koje su krive. Odnosno, u smjernicama se na različitim stranicama ponavlja ista definicija za dva kompletno različita (a vrlo važna) termina: kompetencije i ishodi učenja. U nekoliko navrata se reagiralo ali nije bilo odgovora od strane Agencije. Također, određeni zaposlenici agencije za obrazovanje odraslih ne toleriraju da programe slaže netko bez doktorata, odnosno netko tko je prema stupnju obrazovanja jednak ili ispod agenta koji daje stručno mišljenje. Kolege i ja smo nemali broj puta imali neugodnih iskustava s agenticama. Nemaju razumijevanja za potrebe drugih regija i novih programa, bez suglasnosti dijele nastavne planove ostalim ustanovama; uključuju u rad i ocjenjivanje svoje poznanike, supruge (i sl.). Jako neprofesionalno i zastarjelo. Eto, možda nije

relevantno za vaš diplomski ali želim napomenuti. Upute su slabe i loše napisane, iz komunikacije je vidljivo da ni agentice nisu previše razmišljale o njima, a otvorenost ka promjenama u vidu metoda rada, polaganja ispita i sl. (na načine koji bi olakšali sudionicima obrazovanja odraslih) ne dolaze u obzir. (Ž, 33 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Spomenuta kritika ispitanice govori o smjernicama koje se nalaze na stranicama Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Još je 2012. godine Agencija osmislila dokument pod nazivom *Vodič ustanovama za obrazovanje odraslih – Od ideje do javne isprave*, koji predstavlja nezaobilaznu pomoć u izradi kurikuluma. U sklopu ovog se vodiča govori o spomenutim kompetencijama i ishodima učenja kao sinonimima (Popović i sur., 2012) usprkos tome što se radi o različitim pojmovima. Dok kompetencije označavaju dokazane sposobnosti korištenja znanja i sposobnosti u različitim situacijama, ishodi učenja predstavljaju ono što polaznici znaju, razumiju i mogu učiniti po završetku procesa učenja, a formulira ih akademsko osoblje (European Commission, 2015).

Neki od ispitanika smatraju da se kompetencije iz ove skupine ne mogu adekvatno koristiti zbog neprilagodljivosti programa od strane Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih:

Kompetencije iz ove skupine uvjetovane su višim organima i ustanove ih teško prilagođavaju sebi. (Ž, 28 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Često se dogodi da su programi odobreni od Agencije ne mogu fleksibilno mijenjati jer ih onda ne možemo provoditi. (Ž, 30 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Ipak, 79,17% ispitanika smatra da su kompetencije potrebne edukatorima kako bi adekvatno obavljali svoju ulogu u obrazovanju odraslih te se ponajviše referiraju na razvoj obrazovnih programa koji će biti prilagođeni potrebama tržišta rada. S obzirom da cjeloživotno obrazovanje i učenje na razini Europske unije često označava stjecanje dodatnih kompetencija nakon završetka redovnog obrazovanja s ciljem zadovoljavanja zahtjeva tržišta rada, ono postaje osnovni način profesionalnog razvoja i efikasnijeg zapošljavanja (Pauković, Bačić, 2018):

Učilišta uključena u obrazovanje odraslih moraju biti u toku s potrebama tržišta rada i moraju aktualizirati svoje programe. (Ž, 27 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Kako bi obrazovni programi bili što kvalitetniji i prilagođeniji tržištu rada. (M, 43 god., edukator)

Dobro razrađeni program podloga je za pripremu predavača za nastavu, a osoba koja ga izrađuje treba posjedovati kompetencije koje će omogućiti usklađivanje navedenog s potrebama polaznika odnosno tržišta rada. (Ž, 33 god., edukator)

Razlike između ostalih skupina nisu utvrđene.

Skupina kompetencija „Korištenje novih tehnologija“

Kao što je vidljivo u Tablici 10., ispitanici u prosjeku sve kompetencije iz skupine „Korištenje novih tehnologija“ smatraju potrebnima. 86,8% ispitanika smatra da je kompetencija „Primjenjivati tehnologiju u skladu s pravnim, etičkim i sigurnosnim uvjetima.“ (4,41; SD=0,856) potrebna, odnosno iznimno potrebna. Gotovo isti postotak ispitanika (81,3%) smatra da je potrebno, odnosno iznimno potrebno integrirati tehnologiju u nastavni proces (M=4,35; SD=0,835), dok se 2,2% ispitanika ne slaže s ostatkom te smatra da nije potrebna. Sukladno navedenom, 4,4% ispitanika smatra da nije potrebno koristiti tehnologiju za poboljšanje procesa učenja (M=4,07; SD=0,814), 16,5% njih smatra da navedena kompetencija nije niti potrebna, niti nepotrebna, ali ipak, 47,3% ispitanika smatra da je ona potrebna u radu s odraslima. Najmanje potrebnom kompetencijom ispitanici su procijenili posjedovanje znanja o IKT okruženjima za učenje (M=4,01; SD=0,994), pri čemu 8,8% smatra da navedeno nije potrebno u obrazovanju odraslih, 22,0% ispitanika smatra da kompetencija nije niti potrebna, niti nepotrebna, a nešto manje od polovice ispitanika (40,7%) ju smatra iznimno potrebnom za rad s odraslima.

TVRDNJE	1	2	3	4	5	M	SD
	%						
27. Posjedovati znanja o IKT okruženjima za učenje.	0	8,8	22,0	28,6	40,7	4,01	0,994
28. Primjenjivati tehnologiju u skladu s pravnim, etičkim i sigurnosnim uvjetima.	0	5,5	7,7	27,5	59,3	4,41	0,856
29. Integrirati tehnologiju u nastavni proces.	0	2,2	16,5	25,3	56,0	4,35	0,835

30. Upotrebljavati tehnologiju za poboljšanje procesa učenja.	0	4,4	16,5	47,3	31,9	4,07	0,814
---	---	-----	------	------	------	------	-------

Tablica 10. Stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija iz skupine „Korištenje novih tehnologija“

Dodatnom analizom, odnosno provođenjem jednosmjerne analize varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) utvrđene su statistički značajne razlike u stavovima ispitanika na tvrdnjama „Posjedovati znanja o IKT okruženjima za učenje.“ ($F(4, 86)=17,482, p<0,05$) i „Primjenjivati tehnologiju u skladu s pravnim, etičkim i sigurnosnim uvjetima.“ ($F(4, 86)=3,618, p<0,05$) s obzirom na njihovu dob. U kontekstu tvrdnje „Primjenjivati tehnologiju u skladu s pravnim, etičkim i sigurnosnim uvjetima.“ stariji ispitanici (u dobi od 51 do 60 i 61 do 71 godine) procjenjuju kompetenciju manje potrebnom ($M=2,88; SD=0,500; M=2,60; SD=0,548$) od ispitanika u dobi od 23 do 30 godina ($M=4,44; SD=0,814$) te ispitanika iz dobne skupine od 31 do 40 godina ($M=4,31; SD=0,821$) i 41 – 50 godina ($M=4,41; SD=0,796$). Izračunavanjem eta kvadrata utvrđena je znatna povezanost između dobi i stava o potrebitosti navedene kompetencije ($\eta^2=0,448$). Točnije rečeno, dob objašnjava znatan postotak varijance stava o potrebitosti kompetencije posjedovanja znanja o IKT okruženjima za učenje (44,8%). Sukladno navedenom, na istoj su tvrdnji ($F(4)=10,496, p<0,05$) ispitanici s više radnog iskustva, točnije, ispitanici s više od 30 godina radnog staža, kompetenciju procijenili manje potrebnom ($M=2,77; SD=0,439$) od ispitanika koji su u struci zaposleni manje od tri godine ($M=4,58; SD=0,515$), ispitanika koji imaju 4 – 10 godina radnog iskustva ($M=4,16; SD=0,987$) te onih koji su u struci već 11 – 20 godina ($M=4,33; SD=0,758$). Stupanj povezanosti ($\eta^2=0,328$) između radnog staža i stava o potrebitosti posjedovanja znanja o IKT okruženjima za učenje je znatan, pri čemu duljina radnog staža može objasniti 32,8% varijance stava ispitanika na navedenoj varijabli.

Kao što je napomenuto, na tvrdnji „Primjenjivati tehnologiju u skladu s pravnim, etičkim i sigurnosnim uvjetima.“, utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na dob ispitanika. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima, stariji ispitanici (u dobi od 61 do 71 godine), ponovno kompetenciju smatraju manje potrebnom ($M=3,20; SD=1,304$) od ispitanika u dobnoj skupini od 23 do 30 godina ($M=4,63; SD=0,806$), 31 – 40 godina ($M=4,53; SD=0,671$) te 41 -50 godina ($M=4,50; SD=0,673$). Stupanj povezanosti dobi i stava na navedenoj tvrdnji iznosi $\eta^2=0,144$ (znatan), što bi značilo da dob objašnjava 14,4% varijance stava ispitanika o

potrebitosti kompetencije primjenjivanja tehnologije u skladu s pravnim, etičkim i sigurnosnim uvjetima. Na istoj je tvrdnji utvrđena statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na duljinu radnog staža ($F(4)=3,916$, $p<0,05$), pri čemu ispitanici koji su u struci zaposleni već više od 30 godina kompetenciju smatraju manje potrebnom ($M=3,20$; $SD=1,304$) od ispitanika koji imaju manje od tri godine radnog staža ($M=4,75$; $SD=0,452$) te ispitanika koji su u struci 4 – 10 godina ($M=4,48$; $SD=0,918$), odnosno 11 – 20 godina ($M=4,50$; $SD=0,572$). S obzirom da postoji znatna povezanost ($\eta^2=0,154$) između duljine radnog staža i stava ispitanika o navedenoj kompetenciji, duljina radnog staža može objasniti 15,4% varijance stava o potrebitosti kompetencije primjenjivanja tehnologije u skladu s različitim sigurnosnim uvjetima i pravilima. Između ostalih skupina ispitanika nisu utvrđene statistički značajne razlike.

Ovi se rezultati mogu povezati s činjenicom da stariji ispitanici često ne posjeduju dovoljne količine znanja o informacijsko-komunikacijskim tehnologijama kako bi ih na adekvatan način mogli implementirati. Rezultati istraživanja PIAAC⁸ (*The Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) iz 2019. godine, utvrdili su da starije osobe, u dobnoj skupini od 55 do 65 godina, prikazuju niske razine znanja u rješavanju problema u okruženjima bogatima tehnologijom. Samim time, nisu pristupili rješavanju problema zbog nedostatka iskustva u IKT okruženjima, ili su prethodno pali na osnovnom testu IKT vještina (OECD, 2019)

U prosjeku, ispitanici kompetencije primjenjivanja novih tehnologija smatraju potrebnima, što se pronalazi i u rezultatima prijašnjih istraživanja (Maryland Department of Labor, 2008; Nijssen, 2008; Klemenčić, 2009; prema Žiljak, 2011; Buiskool i sur., 2010; Brčić-Kuljiš i sur., 2015; Černja, Pavić, 2018). Isto tako, prema teorijskim spoznajama, tehnologija u obrazovanju odraslih predstavlja izvrstan način razvoja medijske pismenosti odraslih, koja kao takva stvara temelje za cjeloživotno učenje i uključivanje u formalno, neformalno i informalno obrazovanje (Zovko, Vrcelj, Kušić, 2019). Ipak, u odgovorima na otvoreno pitanje o razlogu važnosti posjedovanja kompetencija iz skupine „Korištenje novih tehnologija“, na koje je ukupno odgovorilo 49 ispitanika, njihovi su stavovi podijeljeni. Većina ispitanika (59,18%) smatra da su

⁸ PIAAC (eng. *The Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) jest program ocjenjivanja i analize vještina odraslih. Istraživanje vještina odraslih predstavlja glavno istraživanje u sklopu programa, a provodi se u više od 40 zemalja, pritom mjereći ključne kognitivne vještine i vještine na radnom mjestu, koje su pojedincima potrebne za sudjelovanje u društvu i napredak gospodarstva.

nove tehnologije u suvremenom svijetu neizbježne i veoma korisne, no čak 28,6% ispitanika smatra da one ipak ne bi trebale služiti kao zamjena za klasične oblike nastave:

Tehnologija je izvrsno pomoćno sredstvo u nastavi te ju može učiniti zanimljivijom, ali nije jamstvo da će nastavni sadržaji biti bolje prihvaćeni i usvojeni ako predavač ne posjeduje komunikacijske vještine te sposobnost da zainteresira polaznika za nastavu. (Ž, 33 god., edukator)

Važno je znati koristiti se novim tehnologijama, ali one nisu najvažnije za uspješno provođenje procesa poučavanja. Rekla bih da su dobar dodatak i podrška kvalitetno osmišljenom obrazovnom programu. (Ž, 38 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Nove su tehnologije važne, ali nije nužno biti veliki stručnjak jer se i s malim aktivnostima može pridonijeti dinamici. Oslanjati se isključivo na tehnologiju uglavnom donosi dobre rezultate kod vrlo malog postotka polaznika. Za sadašnje odrasle polaznike osobni kontakt i klasična nastava (ploča i kreda) još uvijek prednjače. Sigurno će budući odrasli polaznici biti skloniji češćoj upotrebi tehnologije u nastavi (jer ih se tome uči odmalena), ali to predavači trebaju pratiti i dozirati. (Ž, 40 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Jesu, ali samo kao dodatni alat, nikako kao osnovno sredstvo bez kojeg se ne može. (Ž, 43 god., edukator)

Tehnologija olakšava puno toga, ali u procesu učenja i razvoju dugotrajnog pamćenja ne treba se oslanjati na tehnologiju nego na strategije učenja i pamćenja. (Ž, 41 god., ravnatelj institucije)

(...) Međutim, mišljenja sam da korištenje digitalnih resursa i online komunikacijskih platformi radi podizanja kvalitete nastave i motivacije odraslih polaznika za učenje ne bi trebale isključivati nastavu u klasičnoj učionici. (Ž, 59 god., ravnatelj institucije)

Tehnologije se u nastavnom procesu povećano koriste prvenstveno zbog fleksibilnosti, bogatih resursa i isplativosti (Zhang, Cheng, 2012). Naime, različiti formati i individualizirano učenje na e-plattformama polaznicima pružaju mogućnost odabira načina učenja koji im odgovara (Hodgkin, 2009; prema Chen, 2019), a ukoliko su tehnologije na adekvatan način osmišljene i implementirane, one mogu poboljšati

angažman i sudjelovanje učenika, što u konačnici vodi do boljih ishoda učenja (Hewett, 2016; prema Chen, 2019). Uspoređujući navedeno s odgovorima ispitanika, moguće je reći da ispitanici ipak ne smatraju tehnologiju ključnom za kvalitetnu nastavu i bolje rezultate, što se može povezati s rezultatima istraživanja iz 2019. godine, kojim je utvrđena potreba za daljnjim studijima o iskustvima polaznika kako bi se utvrdila stvarna učinkovitost tehnologije u obrazovnom procesu. Osim toga, istim se istraživanjem utvrdilo da se tehnologije koriste najčešće u kontekstu olakšavanja prijenosa znanja, poput upotrebe pametnih ploča i snimljenih videozapisa (Chen, 2019).

Ispitanici su u svojim odgovorima često spominjali i nemogućnost zamjene klasične učionice, osobnog kontakta i edukatora korištenjem novih tehnologija, što je jedna ispitanica potkrijepila i vlastitim iskustvom:

(...) Ipak, ne treba s time pretjerivati jer nezamjenjivi dio nastave je nastavnik, a on nove tehnologije treba koristiti samo kao pomoć. Učenici su i u prošlosti, bez ikakvih tehnologija odlično svladavali znanja iz stranih jezika. (Ž, 69 god., voditelj stručnih aktivnosti)

Bitniji je proces učenja i odnos predavač - polaznik nego tehnologija, ona može pomoći nekad ali nije od izuzetne važnosti za usvajanje gradiva, osim ako je nastava online. (Ž, 47 god., ravnatelj institucije)

Autorice Inverso, Kobrin i Hashmi (2017) također smatraju da tehnologija ne može i neće negirati ulogu koju fizičke učionice imaju u obrazovanju odraslih. S obzirom da su i same autorice edukatori u obrazovanju odraslih, objasnile su da je učenje društveni proces za koji je potrebna interakcija s drugim pojedincima, zbog čega tehnologija neće zamijeniti interakciju licem u lice, već može biti samo dodatna pomoć koja će pružiti učinkovitije rezultate u učenju i poučavanju.

U jednom od prethodno navedenih odgovora, jedna se ispitanica referirala na važnost IKT-a u vrijeme pandemije uzrokovane virusom SARS-CoV-2, na što se osvrnulo još dva ispitanika:

To je upravo u ovoj godini jako lijepo došlo do izražaja. Profesori su pokazali iznimnu fleksibilnost. U našoj su školi primjerice polaznici mogli pratiti nastavu u učionici (dok je to bilo dozvoljeno) ali i online. Svi su materijali bili online dostupni, izrađivali

su se kvizovi, dijelili ekrani, snimale prezentacije i sl. Učenike se educiralo o platformi koju smo odabrali a i sami su nastavnici prošli niz edukacija. Online nastava je bila ogroman izazov, ali je u konačnici u obrazovanju odraslih jako dobro funkcionirala. (Ž, 33 god., edukator)

Zahvaljujući pandemiji shvatili smo važnost tehnologije, ako to nismo znali prije. Tijekom zadnje godine i pol dana, tehnološki smo spremniji, osposobljeniji, ali i pametniji. Novi, kreativni pristupi učenju postali su svakodnevnica, ali istodobno, veliki broj naših polaznika nema pristupa internetu što čini učenje na daljinu nemogućim ukoliko mu ne omogućimo pristup što predstavlja dodatni trošak često jedva financijski održivim učilištima. (Ž, 33 god., stručni suradnik)

Trenutna je kriza, odnosno pandemija uzrokovana virusom SARS-CoV-2, uzrokovala brojne izazove u obrazovanju diljem cijeloga svijeta, a navedeni odgovori ispitanika ukazuju na potrebu za fleksibilnošću i kreativnošću edukatora i svih ostalih zaposlenika u procesu obrazovanja odraslih. Osim toga, potrebno je da pojedinci budu kritični i aktivno uključeni u pronalaženje rješenja za nove izazove koji se pojavljuju na lokalnoj i globalnoj razini (UNESCO, 2020). Novonastali su se izazovi, u kontekstu ustanova za obrazovanje odraslih, rješavali *online* materijalima, kvizovima, prezentacijama, korištenjem platforma i slično. Ipak, kao što je druga ispitanica navela, javlja se problem nemogućnosti pristupa internetu zbog čega brojni polaznici moraju biti isključeni iz novih oblika nastave. UNESCO (2020) pritom objašnjava potrebu za osiguravanjem besplatnog pristupa internetu i uređajima, odnosno softverima potrebnima za obrazovanje onima koji su najugroženiji, pritom se fokusirajući na smanjenje digitalnog jaza koji je najčešće rodno, generacijski i zemljopisno određen.

5.2. *Komentari na istraživanje*

U posljednjem dijelu istraživanja ostavljen je prostor za dodatne komentare (*Ukoliko imate dodatne komentare, molim Vas da ih upišete.*). Na pitanje je odgovorilo ukupno četiri ispitanika (4,4%), pri čemu su dva ispitanika (2,2%) napomenula da je anketni upitnik preopširan:

Upitnik je previše opširan.

Predugačka anketa, sretno.

Jedan od ostalih komentara osvrnuo se na potrebu bolje suradnje s Agencijom za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih:

Potrebna je bolja suradnja s nadležnom Agencijom za obrazovanje odraslih u smislu servisne službe i ponude gotovih nastavnih programa za osposobljavanje odraslih, kako bi ustanove na terenu bile uspješnije u provedbi obrazovanja odraslih. (Ž, 58 god., stručni suradnik)

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih ima jednu od najvažnijih uloga u promoviranju i profesionalizaciji obrazovanja odraslih, a skrbi i o kvaliteti programa (Živčić, Vučić, 2016). Ipak, kao što je ispitanica u svom odgovoru navela, javlja se problem u kontekstu ponude gotovih nastavnih programa, što autori Živčić i Vučić (2016) također spominju. Pritom objašnjavaju da se kvaliteta programa obrazovanja razlikuje prvenstveno zbog velikog broja različitih usavršavanja i osposobljavanja koji međusobno nisu ujednačeni u sadržaju, ishodima učenja i satnici.

U posljednjem je komentaru ispitanik prikazao veoma zanimljivo stajalište o kompetencijama edukatora:

Kompetencije je teško prepoznati, često se skrivaju iza tehnoloških pomagala, starih navika i nezainteresiranosti onih koji ih imaju i onih koji ih primaju. (M, 52 god., edukator)

S ovim se stavom vrlo jednostavno može povezati važnost profesionalnog razvoja. Kako bi edukatori maksimalno iskoristili profesionalno usavršavanje, prvenstveno trebaju raditi na razvoju vlastitih stavova, intelektualnih kapaciteta i načina razmišljanja (Evans, 2014; prema Matherson, Windle, 2017). Upravo ovi aspekti nedostaju pojedincima na koje se ispitanik u svojem odgovoru referira: edukatori bi trebali biti voljni mijenjati načine rada, razvijati kompetencije i kontinuirano se usavršavati, sve s ciljem kvalitetnog obavljanja uloge edukatora u obrazovanju odraslih.

6. Zaključak

S obzirom na rezultate dobivene istraživanjem provedenim na uzorku od 91 ispitanika, može se zaključiti da zaposlenici ustanova za obrazovanje odraslih, koji su sudjelovali u istraživanju, smatraju da je edukatorima za rad u obrazovanju odraslih potreban širok raspon generičkih i specifičnih kompetencija te da razumiju njihovu važnost za rad s odraslima.

Rezultati su pokazali da zaposlenici ustanova za obrazovanje odraslih kompetencije poznavanja društvenih odnosa smatraju potrebnima za rad s odraslima, pri čemu više od 90% ispitanika smatra da je iznimno potrebno uspješno komunicirati i surađivati s drugima te se odgovorno ponašati. Društvene kompetencije smatraju važnima prvenstveno zbog potrebe za individualnim pristupom te mogućnosti ostvarenja kvalitetne komunikacije s odraslim polaznicima. U kontekstu kompetencija iz skupine *Profesionalni razvoj i spremnost na učenje*, više od 90% ispitanika izražava da su za rad s odraslima najpotrebnije kompetencije procjenjivanja vlastitih potreba za profesionalnim razvojem, primjene novih znanja u nastavni proces u svrhu poboljšanja te posjedovanja znanja o mogućnostima za daljnji razvoj vlastite profesionalne prakse. Kao razlog važnosti ove skupine kompetencija, 35% se ispitanika referiralo na koncept cjeloživotnog obrazovanja koji je u suvremenom svijetu izuzetno bitan. 21,6% ispitanika navodi kako je profesionalno usavršavanje preduvjet za kvalitetnije obrazovanje, a sukladno tome, 15,69% ispitanika smatra da edukator prije svega treba biti učenik kako bi mogao uspješno poučavati druge. Ipak, mali se broj ispitanika osvrnuo na nedostatak dostupnih načina razvitka kompetencija te uputio kritiku višim institucijama koje bi trebale provoditi programe profesionalnog usavršavanja. U kontekstu savjetovanja odraslih učenika, većina ispitanika (više od 70%) smatra da su za rad s odraslima potrebne kompetencije uspostavljanja odnosa povjerenja s polaznicima i upućivanja odraslih učenika kojima je potrebna stručna pomoć, no manje potrebnom smatraju kompetenciju savjetovanja polaznika o karijeri, poslu i daljnjem razvoju. Stavovi o posljednje navedenoj kompetenciji objašnjavaju se odgovorima ispitanika o važnosti kompetencija savjetovanja odraslih učenika, pri čemu 14% ispitanika smatra da savjetovanje o karijeri nije zadaća edukatora, već da se savjetovanje može odvijati u andragoškom smislu, kao savjetovanje i usmjeravanje u kontekstu određenog predmeta ili privatnog života. Kompetencije osmišljavanja i razumijevanja procesa učenja, poučavanja i vrednovanja ispitanici ponovno smatraju

potrebnima za rad s odraslima, a najveću potrebitost vide u kompetencijama primjenjivanja različitih strategija, sredstava i materijala za olakšavanje učenja te osiguravanja raznovrsnih aktivnosti kojima učenici imaju prilike učiti iz prakse. Ovi su rezultati potkrijepljeni odgovorima o važnosti navedene skupine kompetencija, pri čemu preko 90% ispitanika smatra da su one važne zbog prepoznavanja potreba odraslih polaznika i prepoznavanja potreba tržišta rada. Što se tiče razvoja obrazovnih programa, ispitanici se s jedne strane slažu da je za rad s odraslima potrebno posjedovati kompetenciju usklađivanja obrazovnih programa s okolnostima odraslih učenika te biti svjestan potrebe fleksibilnih obrazovnih programa, no s druge strane smatraju da edukatori ne moraju posjedovati znanja i kompetencije o izradi kurikuluma, već ga samo trebaju razumjeti i uspješno primijeniti. Kompetencije korištenja novih tehnologija ispitanici također smatraju potrebnima za rad s odraslima, ali pri tome izražavaju stav da tehnologije ne bi trebale služiti kao zamjena za klasične oblike nastave, već da bi se trebale koristiti kao pomoćno sredstvo.

Iako postoje metodološka ograničenja provedenog istraživanja koja onemogućuju izvođenje generalizacija, prikazani rezultati predstavljaju vrijedan izvor podataka o stavovima zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih o potrebitosti različitih kompetencija i njihovim važnostima za rad s odraslima. Ovo istraživanje također služi kao poticaj budućim istraživanjima o kompetencijama edukatora u radu s odraslima, koja bi, prije svega, trebala uključiti veći broj ispitanika kojim će se postići reprezentativnost uzorka. Isto tako, buduća bi istraživanja trebala uključiti longitudinalna ispitivanja kako bi se utvrdilo koliko edukatori u svojem radu koriste one kompetencije koje smatraju potrebnima u obrazovanju odraslih, što bi svakako doprinijelo razvoju andragoških studija na području Republike Hrvatske.

7. Popis tablica

Tablica 1. Struktura ispitanika s obzirom na spol.....	33
Tablica 2. Struktura ispitanika s obzirom na dob	34
Tablica 3. Struktura ispitanika s obzirom na radno mjesto	34
Tablica 4. Struktura ispitanika s obzirom na godine radnog iskustva/staža u struci	35
Tablica 5. Stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija iz skupine „Poznavanje društvenih odnosa“	40
Tablica 6. Stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija iz skupine „Profesionalni razvoj i spremnost na učenje“	43
Tablica 7. Stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija iz skupine „Savjetovanje odraslih učenika“	48
Tablica 8. Stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija iz skupine „Osmišljavanje i razumijevanje procesa učenja, poučavanja i vrednovanja“	54
Tablica 9. Stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija iz skupine „Razvoj obrazovnih programa“	57
Tablica 10. Stavovi ispitanika o potrebitosti kompetencija iz skupine „Korištenje novih tehnologija“	62

8. Literatura

1. American Institutes for Research (AIR) (2015). Promoting Teacher Effectiveness: Adult Education Teacher Competencies. Preuzeto 08.08.2021. s <https://lincs.ed.gov/publications/te/competencies.pdf>
2. Anić, V. i sur. (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi liber.
3. ASOO (2021). *Andragoška usavršavanja*. Dostupno na: <https://www.asoo.hr/profesionalni-razvoj/andragoska-usavrsavanja/>
4. ASOO (n.d.). *Mrežni portal za podršku stručnom usavršavanju nastavnika strukovnih predmeta*. Dostupno na: <https://edu.asoo.hr/>
5. Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8(1965), 84–93.
6. Baranović, B. (ur.), (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
7. Bernhardsson, N., Lattke, S. (ur.) (2011). *Temeljne kompetencije facilitatora obrazovanja odraslih u Europi*. Njemački institut za obrazovanje odraslih – Centar za cjeloživotno učenje Leibniz (DIE). Preuzeto 27.06.2021. s https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/temeljne_kompetencije.pdf
8. Brčić-Kuljiš, M. i sur. (2015). *Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih – perspektiva tržišta rada*. Split: Filozofski fakultet u Splitu.
9. Buiskool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
10. Catts, R., Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO. Preuzeto 22.06.2021. s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723>
11. Center for Domestic Preparedness (2004). *Adult Learning and Instructor Competencies*. Preuzeto 22.06.2021. s <https://www.hSDL.org/?abstract&did=456554>
12. Chen, Z. (2019). Skills, practice and challenges in the adoption of learning technologies in training and adult education. U Y. W. Chew, K. M. Chan, A. Alphonso, *Personalised Learning. Diverse Goals. One Heart. ASCILITE 2019*. (str. 76-81). Singapur: Singapore

University of Social Science. Preuzeto 02.08.2021. s
<https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:7c23a6c>

13. Crnčić Sokol, M., Vučić, M., Pokrajčić, N. (2011). Potrebne kompetencije andragoških djelatnika za primjenu europske obrazovne politike. U A. Zovko, *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*. (str. 70-77). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
14. Černja, I., Pavić, D. (2018). Samoprocjene kompetencija nastavnika u osnovnom obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 22(2), 22-33.
15. Čalina, N., Dijanošić, B., Gefferth, E., Martinko, J. (2012). *Kako uspješno poučavati odrasle*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
16. Dijanošić, B. (2013). Stjecanje ključnih kompetencija u funkcionalnom osnovnom obrazovanju odraslih. U M. Matijević, T. Žiljak, (Ur.), *Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih*. (str. 33-48). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
17. Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
18. Education management application (EMA). Dostupno na: <https://ema.e-skole.hr/>
19. Ellström, P. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training*, 21(6/7), 266-273. Preuzeto 20.06.2021. s
<https://www-emerald-com.ezproxy.nsk.hr/insight/content/doi/10.1108/03090599710171567/full/html>
20. Ellström, P., Kock, H. (2008). Competence Development in the Workplace: Concepts, Strategies and Effects, *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 5-20. Preuzeto 20.06.2021. s
https://www.researchgate.net/publication/271845562_Competence_development_in_the_workplace_Concepts_strategies_and_effects
21. Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12(2), 127-139. Preuzeto 20.06.2021. s
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/13561829809014100?journalCode=ijic20>
22. European Commission (2002). *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Preuzeto 07.08.2021. s <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/ccd78097-d2dd-4db8-9a23-3394cd608654>

23. European Commission (2006). *Adult learning: It's never too late to learn*. Brussels. Preuzeto 07.08.2021. s <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52006DC0614>
24. European Commission (2009). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Preuzeto 01.08.2021. s <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
25. European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Preuzeto 08.08.2021. s <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:52012DC0669>
26. European Commission (2015). *ECTS Users' Guide*. Preuzeto 05.08.2021. s https://ec.europa.eu/assets/eac/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf
27. EURYDICE (2021). *National Education Systems*. Preuzeto 05.08.2021. s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en
28. Gedvilienė, G., Stancikas, E. (2019). *Development of Social Competence in the Preparation and Continuing Training of Adult Educators*. Future of education: 9th international conference, 786-791. Preuzeto 08.08.2021. s <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0009/FP/5835-TPD4094-FP-FOE9.pdf>
29. Godding, B., Kreft, T., Read, K. (2011). *Flexi-Path - Vodič za kreiranje profesionalnog portfelja za prikaz visokih kompetencija stručnjaka za obrazovanje odraslih*. Preuzeto 08.08.2021. s <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/flexi-path.pdf>
30. Gordon, J. i sur. (2009). *Key Competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Varšava: Center for Social and Economic Research. Preuzeto 20.06.2021. s <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/87621/1/613705459.pdf>
31. Gudelj, G. (2004). *Obrazovanje odraslih i unapređivanje nastave*. U A. Klapan, M. Matijević, (Ur.) *Obrazovanje odraslih – Ključ za XXI. stoljeće*. (str. 63-66). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
32. Inverso, D. C., Kobrin, J., Hashmi, S. (2017). *Leveraging Technology in Adult Education*. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy*, 6(2), 55-58. Preuzeto 02.08.2021. s <https://eric.ed.gov/?id=EJ1150744>

33. Jääger, T., Irons, J. (2006). *AGADE – Towards becoming a good adult educator*. Preuzeto 27.06.2021. s <http://www.laea.lv/UserFiles/File/publikacijas/LPIA-Agade-A4.pdf>
34. Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. (3rd Edition). London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
35. Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., Pal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science and Technology*, 7(4). 396-403. Preuzeto 01.07.2021. s https://www.researchgate.net/publication/276394797_Likert_Scale_Explored_and_Explained
36. Kerka, S. (2002). Teaching Adults: Is It Different? Myths and Realities. *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*. Preuzeto 10.08.2021. s <https://eric.ed.gov/?q=teaching+adults%3a+is+it+different%3f&id=ED468614>
37. Klapan, A. (2004). Obrazovanje edukatora – pretpostavka za kvalitetniji rad s odraslima. U A., Klapan, (Ur.), *Teme iz andragogije*. (str. 103-114). Rijeka: Vlastita naklada.
38. Klapan, A., Herceg, J. (2013). Jezično-komunikacijska kompetencija nastavnika, kao ključna kompetencija, u provedbi programa obrazovanja odraslih. U M. Matijević, T. Žiljak, (Ur.), *Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih*. (str. 73-82). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
39. Klapan, A., Lavrnja, I. (2004). Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj u konceptu cjeloživotnog učenja. U A., Klapan, (Ur.), *Teme iz andragogije*. (str. 91-102). Rijeka: Vlastita naklada.
40. Klapan, A., Živčić, M. (2011). Andragoški pokreti. U M. Matijević i T. Žiljak, (Ur.), *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*. (str. 170-183). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
41. Koludrović, M. (2016). *Profesionalizacija zanimanja andragoških djelatnika u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 26.06.2021. s <https://ec.europa.eu/epale/hr/resource-centre/content/profesionalizacija-zanimanja-andragoskih-djelatnika-u-republicihrvatskoj>

42. Koludrović, M., Vučić, M. (2018). *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: Priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
43. Kuhn, D., Pease, M. (2006). Do Children and Adults Learn Differently? *Journal of Cognition and Development*, 7(3), 279-293. Preuzeto 10.08.2021. s https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1207/s15327647jcd0703_1?scroll=top&needAccess=true
44. Kulić, R., Despotović, M. (2010). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
45. Kušić, S., Vrcelj, S., Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
46. Lavrnja, I., Pongrac, S. (2001). Glavne značajke obrazovanja odraslih u Hrvatskoj do danas. U A. Klapan, S., Pongrac, I., Lavrnja. (2001). *Andragoške teme*. (str. 11-32). Rijeka: Vlastita naklada.
47. Le Deist, F. D., Winterton, J. (2005). What is Competence?. *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46. Preuzeto 20.06.2021. s <https://www-tandfonline-com.ezproxy.nsk.hr/doi/full/10.1080/1367886042000338227>
48. Looney, J. (2008). *Teaching, Learning and Assessment for Adults – Improving Foundation Skills*. Paris: OECD – Centre for Educational Research and Innovation.
49. Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14 (2. (25)), 99-109.
50. Martinko, J., Matković, J. i Živčić, M. (2010). Edukacija Edukatora, Trening Trenera Ili Usavršavanje Nastavnika? *Andragoški Glasnik*, 14(1. (24)), 21–32.
51. Martinko, J., Svedružić, A. (2011). Model kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih. U: M. Matijević, T. Žiljak, (Ur.), *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*. (str. 211-226). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
52. Maryland Department of Labor (2008). *Professional Standards for Teachers in Adult Education: Self-Assessment*. Preuzeto 20.06.2021. s <https://www.dlir.state.md.us/gedmd/selfassessment.pdf>
53. Mašić, M. (2016). Andragoške kompetencije nastavnika u europskom obrazovnom prostoru. *Napredak : Časopis Za Interdisciplinarna Istraživanja u Odgoju i Obrazovanju*, 157(3), 379–397.

54. Matherson, L., Windle, T. M. (2017). What Do Teachers Want from Their Professional Development? Four Emerging Themes. *The Delta Kappa Gamma Bulletin International Journal for Professional Educators*, 83(3), 28-33. Preuzeto 05.08.2021. s https://www.dkg.org/DKGDocs/2017_Jour_83-3_Systems-to-Address-Quality-Teaching.pdf#page=28
55. Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru: uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*. Zagreb: Birotehnika.
56. Matijević, M. (2011). Andragogija i andragozi u Hrvatskoj 2011. Godine. U M. Matijević i T. Žiljak, (Ur.), *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*. (str. 227-238). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
57. MZOS (2014). *Nove boje znanja – Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Preuzeto 07.08.2021. s <https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>
58. MZOŠ (2007). *Strategija obrazovanja odraslih*. Zagreb.
59. Nijssen, A. (2008). *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe, A study of the current situation trends and issues*. Zoetermeer: Research voor Beleid, PLATO.
60. OECD (2005). *The definition and selection of key competencies*. Preuzeto 20.06.2021. s <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
61. OECD (2007). *Education and Training Policy: Qualifications Systems – Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD.
62. OECD (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. Pariz: OECD Publishing. Preuzeto 02.08.2021. s https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_1f029d8f-en?_ga=2.35852326.741741974.1628531855-162067899.1624369915
63. Orr, J. E., Sneltjes, C., Dai, G. (2010). *Best practices in developing and implementing competency models*. Korn Ferry Institute. Preuzeto 27.06.2021. s https://issuu.com/kornferryinternational/docs/best_practices_in
64. Ovesni, K., Alibabić, Š. (2012). Obrazovanje odraslih: ključni čimbenici i novi izazovi u procesu profesionalizacije. *Andragoški glasnik*, 16(1), 7-20.
65. Pauković, M., Bačić, L. (2018). Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja. *Obrazovanje za poduzetništvo*, 8(2), 121-138.

66. Pavić, D. (2017). *Nastavnici u osnovnom obrazovanju odraslih*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
67. Pellerey, M. (2007). Poučavati i naučiti kompetencije. *Kateheza*, 29(3), 256-263.
68. Petričević, D. (2011). Prilog raspravi o profesiji: andragog. *Andragoški glasnik*. 15(1), 11-28.
69. Petričević, D. (2012). *Obrazovanje odraslih*. Zagreb: IPROZ.
70. Pongrac, S. (2001). Čimbenici ostvarivanja obrazovanja odraslih. U A. Klapan., S. Pongrac, I. Lavrnja, *Andragoške teme*. (str. 71-93). Rijeka: Vlastita naklada.
71. Popović, A. M. i sur., (2012). *Vodič ustanovama za obrazovanje odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
72. Puljiz, I., Živčić, M. (2009). *Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih.
73. Salman, M., Ganie, S. A., Saleem, I. (2020). The concept of competence: a thematic review and discussion. *European Journal of Training and Development*, 44(6/7), 717-742. Preuzeto 20.06.2021. s <https://www-emerald-com.ezproxy.nsk.hr/insight/content/doi/10.1108/EJTD-10-2019-0171/full/html>
74. Sherman, R., Tibbetts, J., Woodruff, D., Weidler, D. (1999). *Instructor Competencies and Performance Indicators for the Improvement of Adult Education Programs*. Preuzeto 20.06.2021. s [https://www.calpro-online.org/pubs/Instructor%20competencies%20and%20indicators%20\(C.pdf](https://www.calpro-online.org/pubs/Instructor%20competencies%20and%20indicators%20(C.pdf)
75. Šoljan, N. N. (1972). *Nastava i učenje uz pomoć kompjutera*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
76. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
77. The Council of the European Union (2011). *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*. Brussels. Preuzeto 07.08.2021. s <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-16743-2011-INIT/en/pdf>
78. Turk, M. Ledić, J. (2014). *Kompetencije akademske profesije*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
79. UNESCO (1987). *Hamburška deklaracija o učenju odraslih*. Preuzeto 12.06.2021. s <http://hzpou.hr/?gid=5&aid=24>
80. UNESCO (2020). *Adult learning and education and COVID-19*. Preuzeto 03.08.2021. s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374636>

81. Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(1), 49-60.
82. Witfelt, C. (2000). Educational Multimedia And Teacher's Needs For New Competencies: A Study Of Compulsory School Teacher's Need For Competence To Use Educational Multimedia. *Education Media International*, 37(4), 235-241. Preuzeto 22.06.2021. s <https://www.tandfonline-com.ezproxy.nsk.hr/doi/abs/10.1080/09523980050210420>
83. Zagir, T., Mandel, K. M. (2020). Competences of adult learning facilitator sin Europe: Analyses of five European research projects, *Hungarian Education Research Journal*, 10(2), 155-171.
84. Zakon o obrazovanju odraslih. *Narodne novine*, br. 17/2007, 107/2007, 24/2010.
85. Zhang, W., Cheng, Y. L. (2012). Quality assurance in e-learning: PDPP evaluation model and its application. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 66-82. Preuzeto 02.08.2021. s <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1181>
86. Zovko, A., Čavar, J., Živčić, M. (2016). Edukacija edukatora za rad s odraslima. U A. Zovko, *Andragoška propitivanja*. (str. 78-87). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti.
87. Žiljak, O. (2011). Andragoška profesija i andragoške kompetencije – Aktualna istraživanja, *Andragoški glasnik*, 15(1), 31-46.
88. Živčić, M., Vučić, M. (2016). Uloga Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u procesu institucionalizacije i razvoja sustava obrazovanja odraslih. U M. Koludrović, M. Brčić-Kuljiš, *Doprinos razvoju kurikuluma namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih*. (str. 15-35). Split: Hrvatsko andragoško društvo.

9. Prilozi

9.1. Prilog 1. Anketni upitnik

KOMPETENCIJE EDUKATORA U RADU S ODRASLIMA

Anketni upitnik o stavovima zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih o kompetencijama potrebnima za rad s odraslima i njihovoj važnosti.

Poštovani/a,

pred Vama se nalazi istraživanje koje se provodi u okviru diplomskog rada, a bavi se stavovima zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih o kompetencijama potrebnima za rad s odraslima. Također, anketnim se upitnikom želi ispitati Vaš stav o važnosti pojedinih skupina kompetencija za rad s odraslim učenicima.

Vaši stavovi o predmetu istraživanja od osobite su važnosti pa Vas molim da pažljivo ispunite upitnik, pritom čitajući upute koje se nalaze prije svake skupine pitanja kako ne bi došlo do teškoća prilikom analize podataka.

Anonimnost Vaših podataka je osigurana, a dobiveni će se rezultati koristiti isključivo u svrhu znanstvene analize. Od sudjelovanja u istraživanju možete odustati u bilo kojem trenutku. Predviđeno vrijeme za ispunjavanje upitnika je 15 minuta.

Ukoliko imate dodatne komentare, pitanja ili nedoumice, možete me kontaktirati na adresu elektroničke pošte: estanicic@student.uniri.hr

Unaprijed se zahvaljujem na sudjelovanju!

Elena Staničić, univ. bacc. paed.

Mentorica: prof. dr. sc. Anita Zovko

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.

OPĆI PODACI

Molim Vas da navedete osnovne podatke koji se odnose na Vas.

1. Spol:

- a) Muško
- b) Žensko
- c) Ne želim odgovoriti.

2. Dob: *(Upišite brojku.)* _____

3. Radno mjesto:

- a) Ravnatelj/voditelj institucije
- b) Voditelj stručnih aktivnosti
- c) Stručni suradnik
- d) Nastavnik/predavač
- e) Ostalo

4. Godine radnog iskustva/staža u struci:

- a) manje od 3 godine
- b) 4 – 10 godina
- c) 11 – 20 godina
- d) 21 – 30 godina
- e) više od 30 godina

STAVOVI O KOMPETENCIJAMA POTREBNIMA ZA RAD S ODRASLIMA

U ovom se dijelu anketnog upitnika ispituju Vaši stavovi o kompetencijama koje su potrebne za rad s odraslima. Molim Vas da pročitate svaku tvrdnju te na skali od 1 („Uopće nije potrebna kompetencija“) do 5 („Izrazito je potrebna kompetencija“) označite u kojoj mjeri smatrate da je određena kompetencija potrebna za rad s odraslima.

POZNAVANJE DRUŠTVENIH ODNOSA						
<i>Molim Vas da zaokružite odgovor, odnosno procijenite na ljestvici od 1 do 5 (1 znači „Uopće nije potrebna kompetencija“; 5 znači „Izrazito je potrebna kompetencija“) u kojoj mjeri Vi smatrate da je određena kompetencija potrebna, odnosno nije potrebna za rad s odraslima.</i>		PROCJENA STUPNJA SLAGANJA S TVRDNJOM				
1.	Uspješno komunicirati i surađivati s drugima.	1	2	3	4	5
2.	Poštovati različitosti.	1	2	3	4	5
3.	Uvažavati dostojanstvo, prava, slobodu izbora svakog polaznika.	1	2	3	4	5
4.	Biti moralan i etičan.	1	2	3	4	5
5.	Biti empatičan.	1	2	3	4	5
6.	Odgovorno se ponašati.	1	2	3	4	5
7.	Biti poduzetan i inicijativan.	1	2	3	4	5

Ukratko objasnite zašto kompetencije iz skupine „Poznavanje društvenih odnosa“ jesu/nisu važne za rad s odraslima.

SAVJETOVANJE ODRASLIH UČENIKA						
<i>Molim Vas da zaokružite odgovor, odnosno procijenite na ljestvici od 1 do 5 (1 znači „Uopće nije potrebna“; 5 znači „Izrazito je potrebna“) u kojoj mjeri Vi smatrate da je određena kompetencija potrebna, odnosno nije potrebna za rad s odraslima.</i>		PROCJENA STUPNJA SLAGANJA S TVRDNJOM				
1.	Biti sposoban savjetovati odrasle učenike o njihovoj karijeri, poslu i daljnjem razvoju.	1	2	3	4	5

2.	Biti sposoban uputiti odrasle učenike kojima je potrebna stručna pomoć.	1	2	3	4	5
3.	Biti sposoban uspostaviti odnos povjerenja s odraslim učenikom.	1	2	3	4	5

Ukratko objasnite zašto kompetencije iz skupine „Savjetovanje odraslih učenika“ jesu/nisu važne za rad s odraslima.

OSMIŠLJAVANJE I RAZUMIJEVANJE PROCESA UČENJA, POUČAVANJA I VREDNOVANJA						
<i>Molim Vas da zaokružite odgovor, odnosno procijenite na ljestvici od 1 do 5 (1 znači „Uopće nije potrebna“; 5 znači „Izrazito je potrebna“) u kojoj mjeri Vi smatrate da je određena kompetencija potrebna, odnosno nije potrebna za rad s odraslima.</i>		PROCJENA STUPNJA SLAGANJA S TVRDNJOM				
1.	Osmišljavati nastavni proces u skladu s recentnim znanstvenim, stručnim i andragoškim izvorima.	1	2	3	4	5
2.	Biti fleksibilan u usklađivanju ili mijenjanju procesa učenja u skladu s potrebama i napretkom odraslih učenika.	1	2	3	4	5
3.	Primjenjivati različite strategije, sredstva i materijale za olakšavanje procesa učenja.	1	2	3	4	5
4.	Osiguravati podržavajuće nastavno ozračje.	1	2	3	4	5
5.	Posjedovati prezentacijske vještine.	1	2	3	4	5
6.	Osiguravati raznovrsne aktivnosti da polaznik uči iz prakse te da naučeno primjeni.	1	2	3	4	5
7.	Identificirati i uvažavati individualne (i skupne) potrebe i interese polaznika.	1	2	3	4	5

8.	Strukturirati sadržaja poučavanja uvažavajući prethodna iskustva polaznika.	1	2	3	4	5
9.	Identificirati polaznike koji trebaju posebne procjene.	1	2	3	4	5
10.	Posjedovati znanja o različitim tehnikama praćenja i vrednovanja.	1	2	3	4	5
11.	Koristiti procjene za praćenje napretka polaznika.	1	2	3	4	5
12.	Prevenirati pogreške u ocjenjivanju (halo-efekt npr.).	1	2	3	4	5

Ukratko objasnite zašto kompetencije iz skupine „Osmišljavanje i razumijevanje procesa učenja, poučavanja i vrednovanja“ jesu/nisu važne za rad s odraslima.

RAZVOJ OBRAZOVNIH PROGRAMA						
<i>Molim Vas da zaokružite odgovor, odnosno procijenite na ljestvici od 1 do 5 (1 znači „Uopće nije potrebna“; 5 znači „Izrazito je potrebna“) u kojoj mjeri Vi smatrate da je određena kompetencija potrebna, odnosno nije potrebna za rad s odraslima.</i>		PROCJENA STUPNJA SLAGANJA S TVRDNJOM				
1.	Posjedovati temeljita znanja o osmišljavanju i izradi kurikuluma.	1	2	3	4	5
2.	Biti sposoban osmisliti i izraditi kurikulume u skladu s relevantnim teorijama učenja odraslih.	1	2	3	4	5
3.	Biti svjestan potrebe za fleksibilnim obrazovnim programima.	1	2	3	4	5
4.	Biti sposoban uskladiti obrazovni program s okolnostima odraslog učenika.	1	2	3	4	5

Ukratko objasnite zašto kompetencije iz skupine „Razvoj obrazovnih programa“ jesu/nisu važne za rad s odraslima.

--

KORIŠTENJE NOVIH TEHNOLOGIJA						
<i>Molim Vas da zaokružite odgovor, odnosno procijenite na ljestvici od 1 do 5 (1 znači „Uopće nije potrebna“; 5 znači „Izrazito je potrebna“) u kojoj mjeri Vi smatrate da je određena kompetencija potrebna, odnosno nije potrebna za rad s odraslima.</i>		PROCJENA STUPNJA SLAGANJA S TVRDNJOM				
1.	Posjedovati znanja o IKT okruženjima za učenje.	1	2	3	4	5
2.	Primjenjivati tehnologiju u skladu s pravnim, etičkim i sigurnosnim uvjetima.	1	2	3	4	5
3.	Integrirati tehnologiju u nastavni proces.	1	2	3	4	5
4.	Upotrebljavati tehnologiju za poboljšanje procesa učenja.	1	2	3	4	5

Ukratko objasnite zašto kompetencije iz skupine „Korištenje novih tehnologija“ jesu/nisu važne za rad s odraslima.

--

PROFESIONALNI RAZVOJ I SPREMNOST NA UČENJE						
<i>Molim Vas da zaokružite odgovor, odnosno procijenite na ljestvici od 1 do 5 (1 znači „Uopće nije potrebna“; 5 znači „Izrazito je potrebna“) u kojoj mjeri Vi smatrate da je određena kompetencija potrebna, odnosno nije potrebna za rad s odraslima.</i>		PROCJENA STUPNJA SLAGANJA S TVRDNJOM				
1.	Razumjeti i održavati bazu o teoriji učenja odraslih.	1	2	3	4	5
2.	Razumjeti i održavati poznavanje relevantnog sadržaja o nastavnim metodama.	1	2	3	4	5

3.	Procjenjivati vlastite potrebe za profesionalnim razvojem.	1	2	3	4	5
4.	Primjenjivati nova znanja i vještine u nastavni proces u svrhu poboljšanja.	1	2	3	4	5
5.	Posjedovati znanja o mogućnostima za daljnji razvoj vlastite profesionalne prakse.	1	2	3	4	5

Ukratko objasnite zašto kompetencije iz skupine „Profesionalni razvoj i spremnost na učenje“ jesu/nisu važne za rad s odraslima.

Ukoliko imate dodatne komentare, molim Vas da ih upišete.