

Značaj cjeloživotnog učenja

Jozić, Nikolina

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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:186:794582>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET

Nikolina Jozić

ZNAČAJ CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Završni rad

Rijeka, 2022.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

ZNAČAJ CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Završni rad

Ime i prezime studentice: Nikolina Jozić

Matični broj studentice: 0009085982

Studij: preddiplomski sveučilišni studij jednopredmetne pedagogije

Mentor: prof. dr. sc. Anita Zovko

Rijeka, rujan 2022.

IZJAVA O AUTORSTVU

Ovom izjavom potvrđujem da sam autorica rada pod naslovom: *Značaj cjeloživotnog učenja* te da sam ga samostalno napisala.

Svi dijelovi rada, spoznaje, zaključci i zakonitosti koje sam izravno navela ili parafrazirala se temelje na relevantnim izvorima. U radu su jasno naznačeni korišteni izvori na dozvoljen način te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Nikolina Jozić

Datum: 5.9.2022.

Vlastoručni potpis: _____

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. CJELOŽIVOTNO UČENJE vs CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE..... | 2 |
| 3. RAZLIČITI OBLICI CJELOŽIVOTNOG UČENJA..... | 5 |
| 3.1. Formalno učenje | 5 |
| 3.2. Neformalno učenje..... | 6 |
| 3.3. Informalno učenje | 7 |
| 4. RAZVOJ IDEJE CJELOŽIVOTNOG UČENJA KROZ POVIJEST..... | 8 |
| 5. PREDNOSTI I NEDOSTACI CJELOŽIVOTNOG UČENJA | 13 |
| 6. POLITIKE CJELOŽIVOTNOG UČENJA U EUROPSKOJ UNIJI I HRVATSKOJ | 15 |
| 6.1. Bijeli dokument o obrazovanju..... | 15 |
| 6.2. Lisabonska strategija..... | 16 |
| 6.3. Memorandum o cjeloživotnom učenju | 17 |
| 6.4. Preporuke vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje | 19 |
| 6.5. Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013..... | 21 |
| 6.6. Zakon o obrazovanju odraslih | 22 |
| 7. RAZVOJ KONCEPCIJE CJELOŽIVOTNOG UČENJA U HRVATSKOJ | 24 |
| 8. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA O CJELOŽIVOTNOM UČENJU | 27 |
| 9. ZAKLJUČAK..... | 32 |
| Popis literature | 33 |
| Sažetak | 38 |
| Summary | 39 |

1. UVOD

U današnjem svijetu obrazovanje predstavlja temelj razvoja i napretka društva. Pravo na cjeloživotno obrazovanje je temeljno ljudsko pravo te bi trebalo biti dostupno svakom pojedincu. U cijelome svijetu nezaobilazno je cjeloživotno učenje svih pojedinaca društva upravo zbog ubrzanog tehnološkog napretka koji nameće kontinuirano stjecanje novih kompetencija, znanja i vještina. Tijekom posljednjih pedesetak godina tehnološke inovacije su imale dubok učinak na potrebe i stilove učenja (Ates i Alsal, 2014). Kompetencije i znanja koje pojedinac stekne tijekom formalnog obrazovanja vrlo brzo zastarijevaju i potrebno ih je nadograđivati. Stotine milijuna odraslih ljudi treba obrazovanje, ne samo zbog zadovoljstva usavršavanja svojih sposobnosti ili doprinosa vlastitom razvoju, kao ranije, nego zbog zahtjeva za sveukupnim društvenim, ekonomskim i kulturnim razvojem društva 21. stoljeća (Faure, 1972). Obrazovanje se definira kao cjeloživotan proces koji se provodi u formalnom i neformalnom obrazovanju (Klapan, 2004). Znanost koja proučava obrazovanje i odgoj odrasle populacije je andragogija i ona istražuje izvođenje, pripremanje, vrednovanje, osposobljavanje i usavršavanje odraslih za rad i lakše snalaženje u današnjem svijetu brzih promjena (Andrilović, Matijević, Pastuović, Špan i Pongrac, 1985). Promjene iziskuju dodatno obrazovanje i kvalificiranje kako bi se kontinuirano upoznavali sa svim uvedenim inovacijama. Počevši od gospodarstva i ekonomije koje se sve više fokusiraju na implementiranje novih znanja i ideja u čemu cjeloživotno učenje ima temeljnu ulogu. Cilj ovoga rada je istaknuti značaj cjeloživotnog učenja za društvo, ali i za svakog pojedinca. Nakon uvodnog dijela, u drugom poglavlju će se definirati pojmovi cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja. U trećem poglavlju navesti će se 3 različita oblika cjeloživotnog učenja i objasniti će se svaki pojedinačno. Četvrto poglavlje se odnosi na prednosti i nedostatke cjeloživotnog učenja, a peto poglavlje pruža opis razvoja cjeloživotnog učenja kroz povijest. U šestom poglavlju navode se najvažniji dokumenti i strategije za cjeloživotno učenje te se detaljnije objašnjavaju Bijeli dokument o obrazovanju, Lisabonska strategija o obrazovanju, Memorandum o cjeloživotnom obrazovanju, Preporuke vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, Strategija o razvoju sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013. i Zakon o obrazovanju odraslih. Nadalje, u sedmom poglavlju se opisuje razvoj koncepta cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj, dok se u osmom pruža kratki pregled dosadašnjih istraživanja na temu cjeloživotnog učenja. Devetim poglavljem se sumira sve navedeno i donose se najvažniji zaključci na temu ovoga rada.

2. CJELOŽIVOTNO UČENJE vs CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE

U literaturi se vrlo često može pronaći da se pojmovi cjeloživotno učenje i cjeloživotno obrazovanje koriste kao sinonimi, ali navedena dva pojma nisu istog značenja (Jelačić, 2021). Razlika je u tome što obrazovanje predstavlja grupni entitet i dužnost i zadaću države, dok s druge strane učenje predstavlja individualni entitet i obvezu svake osobe pojedinačno (Barros, 2012). Prema knjizi *Recurrent education: A strategy of lifelong learning* iz 1973. godine, obrazovanje se definira kao pretpostavka organiziranog smislenog napora svakog pojedinca te ono iziskuje odvajanje aktivnosti obrazovanja od svih drugih aktivnosti. Dok s druge strane, učenje označava neprestani proces. No u novije vrijeme učenje se sve češće shvaća kao produktivan individualiziran proces gdje učenici (polaznici) oblikuju svoju platformu znanja. U ranom djetinjstvu i tijekom mladosti proces učenja je usmjeren na život, dok je odrasla populacija naučila kako učiti i njima su nužni učinkoviti uvjeti za uspješnu implementaciju ove sposobnosti (Rogić, 2014).

Obrazovanje ima čvrste korijene u raznim znanostima, ali i u nalazima psiholoških istraživanja koja upućuju na to da je čovjek nedovršeno biće i da se može ostvariti samo stalnim učenjem. Ako je to tako, onda se obrazovanje odvija u svakom dobnom uzrastu, svakoj životnoj situaciji i okolnostima postojanja. Obrazovanje dobiva na pravom značenju onda kada nije u funkciji stjecanja što veće količine znanja, nego u funkciji razvoja čovjeka (Langran, Culek i Filipović, 1971). Prema Andriloviću i suradnicima obrazovanje je usvajanje znanja, vještina i sposobnosti koje je „orijentirano na razvoj spoznajnih osobina i procesa te razvoj tjelesnih osobina čovjeka“ (Andrilović i sur., 1985, str. 58). Obrazovanje se od sada više ne može definirati u odnosu na fiksni sadržaj koji treba usvojiti, već se mora shvatiti kao proces ljudskog bića u kojem se pojedinac uči izražavati kako bi komunicirao i propitivao svijet kroz svoja različita iskustva i spoznaje da ispuni sebe. Ono se vraća svojoj pravoj prirodi, koja je potpuna i doživotna, te nadilazi ograničenja institucija, programe i metode koje su joj nametnute kroz stoljeća (Faure, 1972). Ključnu prijelomnicu ka definiciji cjeloživotnog učenja čini Europsko Vijeće 1971. godine definirajući pojam permanentnog obrazovanja (Lukenda, 2017). Permanentno obrazovanje ne označava nastavak tradicionalnog obrazovanja, već obuhvaća čitavi niz novih znanja koje dovode do rješenja problema društva. Permanentno obrazovanje označava učenje tijekom cijelog života u svim situacijama i dimenzijama (Langran i sur., 1971).

Prema autorici Kiss (2011) cjeloživotno učenje je sveobuhvatni naziv koji obuhvaća sve periode obrazovnih akcija. Svaka država i njezina obrazovna politika ima zajednički cilj u cjeloživotnom kontekstu, a to je osigurati svima jednake prilike, povećati kvalitetu obrazovanja i socijalno – ekonomsku opravdanost kada su u pitanju deprivirane skupine ljudi. Stoga, svaka država sukladno svojim zahtjevima i mogućnostima kreira politiku koja odgovara na sve novonastale izazove i općenito povećava razinu kvalitete života. Cjeloživotno učenje se shvaća kao povezivanje odgoja i obrazovanja uključujući svaki dobni uzrast (Kiss, 2011). Cjeloživotno učenje jest djelatnost učenja tijekom cijelog života s namjerom unapređenja znanja, vještina i sposobnosti u okviru osobnih, građanskih, društvenih i poslovnih perspektiva“ (Maravić, 2003). S druge strane, cjeloživotno obrazovanje predstavlja strategiju koja na obrazovanje gleda kao na cjeloživotni ciklus, a započinje formalnim školovanjem i traje tijekom čitavog života (Bratković, 2019). Cjeloživotno obrazovanje uključuje odrasle osobe s visokim nivoom obrazovanja preko pojedinaca koji se teže snalaze na tržištu rada, pojedinaca koji su besposleni, onih koji žele napredovati pa do umirovljenika koji žele kvalitetno trošiti svoje slobodno vrijeme. Kao što je i očito razlozi mogu biti individualni i kolektivne prirode. Svakako da proširivanje znanja i stjecanje višeg nivoa stručne osposobljenosti pozitivno utječe i na razvoj poduzeća jer doprinosi kreiranju dobiti. Usvajanje i širenje znanja je aktualan i velik fenomen političkog, društvenog, gospodarskog, kulturnog i ekonomskog karaktera. Svaki čovjek je arhitekt svoje vlastite budućnosti noseći odgovornost za odabir i angažman za proces učenja i obrazovanja. S obzirom na navedeno potrebno je shvatiti potrebu za cjeloživotnim učenjem kao nužnošću koja je ključna za život u 21. stoljeću. Upravo nepismenost ljudi predstavlja temeljni preduvjet za stvaranje uvjeta za razvoj cjeloživotnog učenja (Sapia – Drewniak, Jasiński i Bednarczyk, 2002).

Jedna od prvih utjecajnih definicija cjeloživotnog obrazovanja bila je Daveova (1976) koja je cjeloživotno obrazovanje smatrala procesom ostvarivanja osobnog, društvenog i profesionalnog razvoja tijekom cijelog životnog vijeka pojedinaca kako bi se poboljšala kvaliteta života kako pojedinaca tako i njihovih zajednica. Daveova definicija cjeloživotnog učenja obuhvaća društveno institucionalizirano učenje koje se događa u obrazovnom sustavu, ono što se događa izvan njega, te individualno učenje tijekom cijelog životnog vijeka, koje je javno priznato i akreditirano. Koncept cjeloživotnog učenja je posebno zbunjujuć otkada kombinira individualno učenje i institucionalizirano učenje (Dave, 1976, str. 35-36). Prema navedenom učenje se može shvatiti kao pojedinačni proces koji se nastavlja tijekom cijelog cjeloživotnog učenja. Ali učenje se također može smatrati institucionaliziranim i formaliziranim:

drugim riječima obrazovnim sustavom. Općenito je poznato da se moraju osigurati mnoge prilike za učenje te da moraju postojati partnerski odnosi između obrazovanja i drugih pružatelja mogućnosti učenja (Jarvis, 2004). Cjeloživotno učenje jest djelatnost učenja tokom čitavog života s namjerom unapređenja znanja, vještina i sposobnosti u sklopu osobnih, građanskih, društvenih i poslovnih perspektiva“ (Maravić, 2003). S druge strane, cjeloživotno obrazovanje predstavlja strategiju koja na obrazovanje gleda kao na cjeloživotni ciklus, a započinje formalnim školovanjem i traje tijekom čitavog života (Bratković, 2019).

Globalizacija se odnosi na društvene procese koji ojačavaju odnose društva i njihovu međuovisnost te ostavlja velike posljedice u sadašnjosti (Zlatar, 2017). Promjene koje se svakodnevno događaju, efekti globalizacije mijenjanju tradicionalne obrasce života i iziskuju od svih nas lakše shvaćanje okoline, ali i ljudi koji nas okružuju. Konceptcija cjeloživotnog učenja UNESCO-va vijeća za obrazovanje 21. stoljeća razjašnjava sve promjene koje se događaju (Delors, 1998). S obzirom na to da je cjeloživotno učenje rješenje za lakše snalaženje u procesu globalizacije kada je više nego ikad novih promjena i izazova, na prvo mjesto vještina, kojima trebaju ovladati svaki zaposlenik neke tvrtke, se postavlja vještina učenja (posjedovanje znanja kako učiti). Ovakav zahtjev pretjerano ne iznenađuje s obzirom na brzinu povećanja fonda znanstvenih spoznaja (Kiss, 2011).

Cjeloživotni sustav učenja je kao obrazovna strategija i temeljna je pretpostavka razvitka svakog člana društva. Andragogija i gerontologija su znanstvene discipline koje se bave cjeloživotnim obrazovanjem i navedene discipline koncept cjeloživotnog učenja ističu kao stjecanje novog znanja, produbljivanje, proširivanje i obnavljanje staroga znanja poboljšavajući osobnu kvalitetu života, ali i lakšu prilagodbu društvenim promjenama (Kiss, 2011). Cjeloživotno učenje uklanja dosadašnje oštre granice među formalnim, informalnim i neformalnim oblicima obrazovanja u svim aspektima kako sadržajno – konceptijski tako i u didaktičkom – metodičkom (Klapan, 2004). Davno u prošlosti su bile definirane granice usvajanja znanja i kada je bila potrebna točno određena količina znanja. Danas toga nema, učenje nije ograničeno na količinu i područje, već nas učenje prati cijeli život, a obrazovni sustav ima zadatak omogućavanja različitih načina prelaska s jedne organizacijske razine obrazovanja na drugu (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003). Motivacija i povjerenje u vlastite sposobnosti su izrazito važne, ali pozitivan stav i povjerenje su temelj kontinuiranog učenja (Kiss, 2011). Jedini način zadržavanja količine i kvalitete aktivnog radnog stanovništva je uspostava koncepta cjeloživotnog učenja (Ates i Alsal, 2014).

3. RAZLIČITI OBLICI CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Nakon rušenja Berlinskog zida 1989. godine ostvaruju se tri oblika obrazovanja odraslih: formalno, neformalno i informalno (Klapan, Pongrac i Lavrnja, 2001). Cjeloživotno učenje obuhvaća navedena tri oblika obrazovanja, usvajanje znanja spontano na različitim mjestima, unutar obitelji, u krugu prijatelja, na radnom mjestu i drugim mjestima (Kiss, 2011). Autor Pastuović (2008) razlikuje oblike obrazovanja prema idućim kriterijima: „prema stupnju obrazovanosti, prema stupnju namjernosti te prema strukturi uvjeta u kojima se proces poučavanja zbiva (prostor, oprema, udžbenici, metoda učenja i kompetentnost edukatora)“ (str. 17).

3.1. Formalno učenje

Formalno učenje je oblik obrazovanja koji podrazumijeva provođenje djelatnosti u strogim uputama formalnih institucija koje određuje metode, model i tehnike učenja određene zakonskim propisima radi ostvarivanja znanja, vještina i sposobnosti. U formalnom obliku obrazovanja jedina misija je proces učenja, a cilj procesa učenja je pripremiti učenike za život. Prema UNESCO-ovoj terminologiji formalno obrazovanje je strukturirano tako da su učiteljeva i studentska uloga strogo definirana. Učitelj poučava i odgovoran je za studenta (Vrcelj, 1999). Formalno obrazovanje dijeli se na 2 dimenzije: na način na koji je postignuto i cilj prema kojem je postignut. Formalno učenje je institucionalizirano i podijeljeno je u odjeljke te ima hijerarhijsku školsku strukturu koji uključuje elementarno, sekundarno i visokoškolsko obrazovanje. Formalno obrazovanje je osmišljeno putem škola i tečajeva i dominira postizanje kvalifikacija. Polaznici pretežito samostalno financiraju sve troškove obrazovanja, ali unatoč tomu i dalje je širok interes polaznika. Tečajeva i škola za nepismene i polupismene nema što je izrazito loše za socijalno osjetljive skupine ljudi. Privatne ustanove najčešće pružaju mogućnost učenja stranih jezika te su u Hrvatskoj ovlaštene 324 ustanove za provođenje licenciranih oblika obrazovanja (Klapan, Pongrac i Lavrnja, 2001). U formalnom obrazovanju prevladava stjecanje kvalifikacija i orijentacija na verificirane programe strukovnog obrazovanja (Sapia – Drewniak i sur., 2002).

Neka od ograničenja u formalnom obrazovanju je rad u različitim grupama u kojima su neki od polaznika zaposleni, drugi nezaposleni, stariji ili mlađi što dovodi do heterogenosti grupe. Problem je kada su grupe polaznika sastavljene od članova koji imaju radnog iskustva i od onih koji ga nemaju. Onda polaznici s radnim iskustvom znaju biti nezadovoljni jer nitko ne vodi računa o njihovom stečenom

znanju. Stoga se pri planiranju samog obrazovanja treba uzeti u obzir dob i spol polaznika i neke druge osobne razlike kada nisu u pitanju homogene grupe (Klapan, Vrclj i Kušić, 2013). Osim toga, ako je nametnuta obaveza za usavršavanjem od strane zaposlenika, a polaznici nisu spremni i voljni to često dovodi do rezultata manjka motivacije. Ako je pod obavezno da polaznici moraju završiti neku od edukacija, onda su pod pritiskom jer postoji mogućnost da izgube posao. Često jedan od problema nezaposlenih je financijska situacija, s obzirom na to da im poslodavac ne plaća usavršavanje (Vrclj, 1999). Formalno obrazovanje je oblik obrazovanja koji se zbiva u raznim obrazovnim institucijama i pomoću kojeg se steknu verificirane diplome i kvalifikacije (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000). U Hrvatskoj je formalni oblik obrazovanja određen prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru i podrazumijeva svaki oblik obrazovanja koji se zbiva u sklopu formalnog institucionaliziranog sustava i dovršava se prizatom formalnom potvrdom (Jelačić, 2021).

3.2. Neformalno učenje

Neformalno učenje je oblik obrazovanja koji uključuje sve osmišljene procese učenja koji su usredotočeni na obučavanje ili stručno usavršavanje odraslih osoba. Neformalno učenje zbiva se nezavisno od institucionalnih obrazovnih sustava, primjerice van škola, fakulteta i raznih centara za poučavanje i često ne vodi ka dobivanju verificiranih potvrda. Ovakav oblik obrazovanja se može održavati na poslovnim mjestima ili kroz razne organizirane aktivnosti od strana civilnih društva, organizacija i drugih. Neformalno obrazovanje odraslih može pružiti značajnu pomoć odraslima da se suoče sa stalnim promjenama i razumiju ih (Sapia – Drewniak i sur., 2002). Ono obuhvaća predavanja, tribine, radionice, seminare, simpozije i druge obrazovne oblike u kojima sudionici mogu aktivno sudjelovati. Neformalno obrazovanje više odgovara novim i dinamičnim potrebama odraslih i neizostavan je oblik učenja u dobu brzih promjena. Neformalno kao i formalno donosi visoke troškove. S obzirom na sve brži razvoj tehnologije najviše je zainteresiranih polaznika za daljnju izobrazbu i usavršavanje (Klapan, Pongrac i Lavrnja, 2001). Najčešće se neformalno oblik obrazovanja realizira uz posao polaznika. Neformalno obrazovanje često je u funkciji nadogradnje formalnom obrazovanju, stoga postoje razne usluge poput sportskih klubova, muzičkih škola ili instrukcija. Vrlo često neformalno obrazovanje na tržištu rada zna biti podcijenjeno upravo zato što jer se ne smatra pravim obrazovanjem s obzirom na to da se odvija van škole i obrazovnih institucija (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000). Formalno i neformalno obrazovanje je moguće pohađati uz stalan posao (Andrilović i sur., 1985). No neformalan oblik obrazovanja izvan sustava formalnog oblika učenja više odgovara polaznicima koji

su zaposleni s obzirom na to da biraju ona znanja i vještine koja su im potrebna u njihovom napretku privatnog i profesionalnog života (Ivanova, 2016)

3.3. Informalno učenje

Informalno učenje je najstariji oblik učenja i obuhvaća sve aktivnosti u kojima polaznici samostalno upravljaju svojim procesom učenja te preuzimaju odgovornost za postignuti produkt učenja. Informalno učenje predstavlja jednu od važnijih metoda učenja u najranijem djetinjstvu i ono je oblik obrazovanja koje se ne mora na svjesnoj razini događati i upravo radi toga ga ljudi često ne vide kao čimbenikom koji znatno doprinosi produbljivanju znanja i vještina. U literaturi se ne nalazi precizirana definicija informalnog učenja te se vrlo često izjednačavaju neformalno i informalno učenje, ali Europska komisija ga definira kao „prirodnu pojavu u svakodnevnom životu“ te niti u jednom kontekstu takvo učenje nije organizirano u pogledu ciljeva ili vremena (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000, str. 84). Ljudi često na ovaj oblik učenja zaborave, a ono je izrazito bitno jer nas životne situacije znatno oblikuju i putem njih stječemo iskustvo. Značaj informalnog učenja dokazuje i spoznaja da se digitalna tehnologija najprije pojavila u obiteljskim domovima nego u različitim obrazovnim institucijama. Upravo su informalne situacije života dobra podloga u kojoj se nalaze razne mogućnosti za stjecanje znanja. Stoga se često u informalno obrazovanje polažu velike nade kao jednim od važnijih budućim oblikom učenja (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000). Informalno obrazovanje se postiže putem projekata učenja, medija, međusobnih osobnih kontakata i slično. Napredak i razvoj informalnog obrazovanja je znatno teže pratiti od formalnog i neformalnog obrazovanja (Klapan, Pongrac i Lavrnja, 2001). Važno je istaknuti da se u literaturi često nailazi da su formalno i informalno učenje međusobno povezani, no ipak je velika razlika u troškovima obrazovanja s obzirom na to da informalno učenje za razliku od formalnog ne iziskuje velike financije (Šergo, 2018). U hrvatskim strateškim dokumentima se ne pridaje velika pozornost informalnom učenju. Stoga je od velike važnosti projekt „Nove boje znanja“ u kojem je cilj Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije promijeniti shvaćanje neformalnog i informalnog obrazovanja i promovirati učenje koje se zbiva u netradicionalnim okolnostima (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015).

4. RAZVOJ IDEJE CJELOŽIVOTNOG UČENJA KROZ POVIJEST

Početak 20. stoljeća se počela razvijati koncepcija da društvena okolina treba omogućiti svakome članu društva jednaka prava na stjecanje znanja, obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja i razvoja u skladu s osobnim mogućnostima, kroz čitav život. Zamisao da bi čovjek trebao učiti dok živi je relativno stara te ideja o cjeloživotnom učenju je komplementarna konceptu obrazovanja odraslih. Ideja cjeloživotnog učenja se prvi put spominje u staroj Grčkoj, Indiji i Kini dok se sami korijeni cjeloživotnog učenja pronalaze u svetim spisima kao što su Stari zavjet, Kuran i Talmud (Lukenda, 2017). Osim navedenog, važno je spomenuti i Spartu koja je provodila procese učenja kroz „Agoge“ u kojima se prepoznaje značaj cjeloživotnog učenja. Program Agoge u Sparti je pridonosio razvijanju nezaustavljive vojske koja su bazirala na učenju, obuci i obrazovanju od rane dobi i traje cijeli život (Jelačić, 2021).

Sam koncept cjeloživotnog učenja se javlja i u najpoznatijem Platonovom djelu „Republika“ dok ju prvi put objašnjava profesor Basil Yeaxlee s Oxforda. Korijeni cjeloživotnog učenja sežu iz antičkog doba, ali sam termin „cjeloživotno učenje“ prima na značenje prilikom širenja obrazovanja poslije 2. svjetskog rata. Pojam nastaje iz drugih srodnih pojmova kao što su: „kontinuirano, trajno ili povratno obrazovanje“ (Jelić, Martić Kuran i Bosnić, 2012). Termin cjeloživotnog učenja razvijen je u Velikoj Britaniji 1920-ih godina. Razvoj ideje započeo je u zemljama razvijene industrije u sjevernoj i zapadnoj Europi kao rezultat implementiranja koncepta obrazovanja odraslih (Pastuović, 2008). Autorica Lukenda (2017) govori da razvoj koncepta cjeloživotnog učenja prolazi kroz dvije faze. Prva faza kreće od 60.-ih godina prošlog stoljeća i obilježava ju formalno usvajanje termina cjeloživotnog učenja na konferenciji o obrazovanju u sklopu UNESCO-a. Neizbježno je ne spomenuti izvještaj *Learning to Be* (Učiti kako biti) iz 1972. godine od autora Faure čiji izvještaj označava prijelomnicu u definiranju pojma cjeloživotno učenje te ujedno započinje i razdoblje u kojoj znanje postaje cjeloživotno. Nadalje, usporedno s konceptom cjeloživotnog učenja pojavljuje se i ideja o društvu koje uči. Termin „društvo koje uči“ spominju Robert Hutchins i Torsten Husen sedamdesetih godina i ono predstavlja novi oblik društva u kojem nema vremenskog ili drugog ograničenja kada je riječ o prenošenju znanja (Droit, 2005). Zatim slijedi druga faza razvoja koja započinje polovinom devedesetih godina prošlog stoljeća. Drugu fazu razvoja ideje cjeloživotnog učenja obilježava Delorsov rad „Učenje – blago u nama“ iz 1996. godine kojim se ističe učenje u svakom životnom razdoblju (Lukenda, 2017). Koncept cjeloživotnog učenja se temelji i na „osnovi da znanja rastu eksponencijalnom brzinom, složenosti socijalnih odnosa na makro i mikro razini i na koncu proizvodni i tehnološki procesi se usložavaju“ (Klapan, 2004). Potrebna je dakle

preorijentacija obrazovanja u kojem se nailazi na 4 uporišta obrazovanja : „učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno i učiti biti“ (Delores, 1998).

Nadalje, prema autoru Jelić i suradnicima (2012) istaknuto je da praksa obrazovanja odraslih potiče razvijanje ideje o cjeloživotnom učenju. Za razvoj koncepta cjeloživotnog učenja je presudna konferencija kojoj je nazočilo 25 ministara iz zemalja srednje i zapadne Europe održane u Parizu 1996. godine. Na konferenciji je donesena odluka da društvo prolazi kroz promjenu paradigme od „obrazovanja ka učenju“ što je ujedno i temeljni cilj reforme obrazovanja u svijetu. Važno je spomenuti i okupljanje organizacija na Svjetskom forumu za obrazovanje u Dakaru 2000. godine na kojoj je određeno 6 temeljnih ciljeva koje se nastoje ostvariti. Neki od ciljeva su ekspanzija obrazovanja u najranijoj dobi, osiguranje pristupa obrazovanju svima bez iznimaka, zadovoljenje obrazovnih potreba svih ljudi, smanjenje nepismenosti odrasle populacije do 2015. godine, ostvarivanje rodne neravnopravnosti u području obrazovanja i unaprjeđenje obrazovne kvalitete (Droit, 2005). Cjeloživotno učenje se javlja kao jak društveno-politički poziv za sveobuhvatnu reformu dosadašnjih obrazovnih sustava, ali javlja se i ja kao radikalna promjena u načinu sagledavanja samog koncepta i zadaće obrazovanja (Kiss, 2011).

Zaključno, u zadnja četiri desetljeća koncept cjeloživotnog učenja se promicao kao vodeće načelo svih obrazovnih politika (Jelačić, 2021). Kada govorimo o cjeloživotnom obrazovanju, obrazovanje postaje jedna stalna aktivnost, pravo i potreba čovjeka i društva (Klapan, 2004). Cjeloživotno učenje podrazumijeva sve aktivnosti učenja u svim životnim razdobljima koje za cilj imaju osobni i profesionalan razvoj pojedinca (Ančić, 2016).

Cjeloživotno učenje zahtjeva i promjene u sadržajima i oblicima obrazovnih putova. Uviđajući koliki značaj obrazovanje i učenje imaju, u tom kontekstu se sve više prihvaća i značaj cjeloživotnog učenja. Promjene na političkom, gospodarskom, ekonomskom, društvenom i kulturnom polju donose sa sobom i neke nove ideje u promišljanju sustava odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. S vremenom se primjećuju nedostaci tradicionalnog poučavanja, javlja se reforma školstva i budi se sukladno tim i ideja o koncepciji cjeloživotne edukacije i Hrvatske kao „društva koje uči“ (Klapan 2004). Promjene u društvenoj strukturi u odnosu na tehnološki napredak pokazale su nam da klasične obrazovne metode više nisu dovoljno dobre (Ates i Alsal, 2012). Prijelaz s ideje inicijalnog obrazovanja na ideju kontinuiranog obrazovanja obilježje je moderne pedagogije. Za razliku od tradicionalnih školskih oblika inicijalnog obrazovanja, kontinuirano obrazovanje postaje složen kibernetički sustav, temeljen na situaciji 'osjetljivoj na reakciju' koja se sastoji od sljedećih elemenata: učenika čije se ponašanje može procjenjivati i modificirati; učitelj,

funkcionalno gledano odgajatelj; izvori strukturiranog znanja, koji se prezentiraju učeniku ili ih učenik sam istražuje; okruženje dizajnirano posebno za učenike kako bi imali pristup potrebnim podacima; aranžmani za ocjenjivanje i provjeru modificiranog ponašanja (Faure, 1972).

Ideja cjeloživotnog učenja pojavljuje se potkraj šezdesetih godina 20. stoljeća kao odgovor na krizu i tadašnja događanja u cijelome svijetu. Ideja cjeloživotno učenje se zasniva na 3 dimenzije: „1.kritika postojećeg školskog sustava i formalnog obrazovanja, 2.zahtjev za osiguranje ponude cjeloživotnog obrazovanja koje će biti usklađene s vremenom i tako osigurati građanima da njihova znanja i vještine budu u skladu s tehnološkim razvojem, i u konačnici 3. osigurati svima jednake obrazovne mogućnosti“ (Ančić, 2016, str. 28). Brze tehnološke promjene iziskuju fleksibilan obrazovni sustav u smislu ponude raznih mogućnosti prekvalifikacije i doškolovanja. Koncept cjeloživotnog učenja nije novi, činjenica je da učimo svaki dan, na različitim mjestima, u svakoj dobi, u svakom periodu života, u raznim aktivnostima, druženjima, itd.. Konceptcija cjeloživotnog učenja i obrazovanja polazi od toga da je kvalitetno ono obrazovanje koje pruža znanje i kompetencije kao temeljne osnove za nesmetano i uspješno uključivanje u „društvo znanja“ i u promjene. Stoga koncept cjeloživotnog učenja je neprekinut kontinuum u kome svaki pojedinac i član društva ima puno pravo i mogućnost na usavršavanje, nastavak učenja „bez obzira na to koje obrazovanje je prethodno stekao“ (Kiss, 2011). Dakle koncept cjeloživotnog učenja priznaje svaki oblik znanja i vještina i nije važan način i put njihova stjecanja. Kritizira se tada postojeći školski sustavi upravo radi toga jer sprječava cjeloživotno učenje pojedinca upravo jer su u prvom planu formalni institucionalizirani oblik obrazovanja kao presudan oblik za razvijanje zajednice. Ideja cjeloživotnog učenja za cilj ima smaknuti tradicionalno shvaćanje obrazovanja kao resursa koji je isključivo namijenjen aristokraciji i potaknuti kreiranje razumnijeg i humanijeg društva koje će biti puno više socijalno mobilnije. Program cjeloživotno učenja uspostavlja se odlukom Europskog parlamenta i vijeća EU (Ančić, 2016).

Koncept cjeloživotnog učenja podrazumijeva provođenje obrazovanja u raznim oblicima i sredinama učenja i samoučenja i njihovo povezivanje na lokalnoj i društvenoj sredini u sustav cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. U tom smislu obrazovanje postaje fleksibilan sustav u svakom smislu (organizacija, trajanje, sadržaj, strategija, struktura, postupci učenja). I zbog toga je važno obrisati granicu između općeg i stručnog obrazovanja kako bi se prožimali svi oblici stjecanja znanja i kompetencija i kako bi članovi naučili kako stjecati znanja (naučiti učiti), bi bili sposobni i spremni na samoučenje. Kada govorimo o brisanju oštih granica između općeg i stručnog, misli se i na granice između osnovnoškolskog (elementarnog), srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja (Klapan,

2004). Govoreći o trajnom učenju u kontinuitetu bez završenog procesa, neophodan je uvjet stjecanja temeljnih znanja općeg obrazovanja kao podloge za stručna, profesionalna znanja, vještine, kompetencije koje se kroz čitav život mogu nadopunjavati i usavršavati. Obavezno obrazovanje treba imati funkciju povećanja učenikovih potencijala i vještina samoučenja te kvalitetne pripreme učenika za cjeloživotno učenje (Demirel, 2009). Obrazovna politika svake zemlje bi trebala težiti konceptu cjeloživotnog učenja kako bi mogle ići „u korak s vremenom“. Sve razvijene zemlje pretežno gledaju na odgoj i obrazovanje kao na društveni prioritet te u tom smislu i teže cjeloživotnom učenju u svrhu doprinosa društvenom razvoju pojedinaca, ali i sveukupnog društva. Hrvatska i tranzicijske zemlje iz „postkomunističkog razdoblja“ su zaokupljene prošlošću i ideološkim naslagama koje su zahvatile nažalost i obrazovanje (Klapan, 2004).

Koncept cjeloživotnog učenja je nastao u zemljama zapadne i sjeverne Europe (Engleska, Njemačka, Skandinavske zemlje). Prvi zamah je dobila tek na drugog svjetskog rata, a naziv cjeloživotnog učenja međunarodno je usvojen na međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih koja je održana u UNESCO (Blažević, 2010). Još tijekom 90-ih godina 20. stoljeća obrazovna politika EU isticala je nužnost koncepta cjeloživotnog učenja. Koncept cjeloživotno učenje se razvijao kroz razne programe komisije Europske Unije poput Erasmus, Leonardo da Vinci, e-learning program, Europass, Erasmus Mundus, Comenius i drugi (Vizek Vidović i sur., 2005). Treba istaknuti i dvostruku važnost koncepta cjeloživotnog učenja za nastavničku profesiju s obzirom na to da se promjene i izmjene vrlo brzo događaju i u školskom sustavu. Osim navedenog, nastavnici su zaduženi i za sistematsko stimuliranje motivacije kod učenika u svakoj dobi za cjeloživotnim učenjem i suočavanje kognitivno socijalnih vještina. Osim što se podučava učenike kako proces učenja nikad nije završen, ovakvim načinom stvara nezavisne učenike sa stalnom težnjom za ulaganje napora u vlastiti i akademski razvitak. Nastavnik bi trebao stalno nadograđivati i pratiti znanja i vještine u profesionalnom području znanja i učenja kako bi mogao učinkovito odgovoriti na nailazeće zahtjeve. Nastavnik mora biti spreman na koncept cjeloživotnog učenja i kontinuiranog usavršavanja. Jednostavno promijenjeni okolinski uvjeti u modernom društvu koji su usmjereni stjecanju znanja, značajno mijenja i nadograđuje nastavničku ulogu (Vizek-Vidović i sur., 2005). Važno je stručno usavršavanje i trajni profesionalni razvoj učitelja/nastavnika. Funkcija cjeloživotnog učenja kod učitelja /nastavnika je posebno bitna jer ima i funkciju poticanja cjeloživotnog učenja kod svojih učenika. Koncept cjeloživotnog učenja uključuje i podrazumijeva odgovornost poslodavca za osiguranjem mogućnosti konstantnog stručnog razvoja, ali jednako važno i pravo djelatnika na cjeloživotno učenje (Vizek-Vidović i sur., 2005).

Razvitak koncepcije obrazovanja odraslih značajno je doprinio konceptu cjeloživotnog učenja.. U izvještaju *Learning to be: The world of education today and tomorrow* je istaknuto da je ideja cjeloživotnog obrazovanja ojačala u posljednjih deset godina, iako je iluzija misliti da je to otkriće tadašnjeg vremena. Nema ništa novo u ideji kontinuiteta obrazovnog procesa. Bilo da pojedinci to čine svjesno ili ne, ljudska bića nastavljaju učiti i educirati se tijekom cijelog života, prije svega kroz utjecaj okoline i kroz iskustva koja oblikuju njihovo ponašanje, njihove predodžbe o životu i sadržaj njihovog znanja (Faure, 1972).

5. PREDNOSTI I NEDOSTACI CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Za razvijenu zemlju i za njezin ekonomski rast, nužno je raspolagati kvalitetnim obrazovanjem i nuditi prekvalifikacije za sve građane. Rast i razvoj neke zemlje ovisi o kvaliteti ljudskih resursa. Osnovni element razvoja svake zemlje je korištenje ljudskih resursa u svrhu podizanja kvalitete ekonomskog i gospodarskog razvoja. Cjeloživotno obrazovanje predstavlja ključan aspekt razvitka svake zemlje i neizbježan je koncept u životu svih pojedinaca (Maravić, 2003). Ono pruža mogućnost primjenjivanja tehnika učenja koje su prilagođene posebnim interesima u država Europe multikulture. Obrazovni sustav cjeloživotnog učenja usredotočen je na korisnike, prilagođeniji su, tutori i učitelji postaju posrednici, mentori i drugi (Blažević, 2010). Potreba za prilagodbom obrazovnog sustava s obzirom na to da tehnološki napredak je nužan s obzirom na to da znanja, sposobnosti i vještine koje se stječu u djetinjstvu i mladosti nemaju dugoročni vijek trajanja. Stoga je koncept cjeloživotnog učenja važan oblik obrazovanja jer podrazumijeva aktivno učenje nakon formalnog obrazovanja. U cjeloživotnom učenju do izražaja više dolaze neformalni i informalni oblik učenja. Neformalni oblik obrazovanja potiče individualni razvoj i zapošljivost, dok je donedavno formalno obrazovanje imalo ulogu određivanja politike i način usvajanja znanja. Neformalni oblik obrazovanja je cjeloviti dio koncepta cjeloživotnog učenja i predstavlja kontinuitet učenja. Ideja cjeloživotnog učenja dolazi od hipoteze da je čovjek najznačajnije blago društva u koje je potrebno neprestano ulaganje. Važnost cjeloživotnog učenja se očituje u produljivanju očekivanog životnog vijeka pojedinca, održavanju dobrog psihičkog i fizičkog stanja ljudi, povećanju konkurentnosti na tržištu i povećanju životne kvalitete (Ates i Alsal, 2012). Neformalno učenje potiče osobni rast i omogućava razvoj vlastitih potencijala. Neformalni oblik učenja kao dio koncepta cjeloživotnog obrazovanja predstavlja okvir detektiranja interesa za buduća zanimanja i odabir područja rada (Maravić, 2003). Cjeloživotno učenje predstavlja glavno načelo svih europskih obrazovnih politika. Prednosti cjeloživotnog učenja su neupitne jer koncept pruža mogućnost implementacije raznih oblika učenja i tako ispunjava težnje svakog pojedinca. Važno je i napomenuti kako cjeloživotno učenje pretvara polaznike iz pasivnih primatelja znanja u aktivne sudionike procesa učenja (Jelačić, 2021). Osim navedenog, cjeloživotno učenje bitno poboljšava povezanost suvremenog društva, sprječava nepotizam, unaprjeđuje raspodjelu prihoda i time doprinosi razvoju države (Zlatar, 2017).

Objektivnu prepreku u ostvarivanju cjeloživotnog učenja čini loša obrazovna struktura radno aktivnog stanovništva kao i vrlo visoka stopa nezaposlenosti u Hrvatskoj, ali i nekim drugim zemljama (Sapia –

Drewniak i sur., 2002). U prva dva desetljeća provedbe cjeloživotnog učenja nailaze na razne implikacije poput toga da primarni cilj cjeloživotnog učenja – transformacija društva prema društvu koje uči ili pravednijem društvu nije uistinu njegov primarni cilj. Obrazovna politika prepoznaje cjeloživotno učenje kao mehanizam društvene prilagodbe pojedinca u sustav u svrhu realiziranja neoliberalnih privatnih interesa. U tom kontekstu, cjeloživotno učenje postaje kao „diskurzivno sredstvo“ za prilagođavanje društva neprekidnim globalnim promjenama kriterija na tržištu rada. Osim navedenog, cjeloživotno učenje nameće stjecanje točno određenih znanja koja su „tržišno isplativa“, dok se znanja iz osobnog interesa ili znanja za implementaciju u europski sustav društva stavljaju u drugi plan. Važno je spomenuti kao jednim od nedostatom i sustavnu konfuziju te neshvaćanje u potpunosti sadržaja i značaja cjeloživotnog učenja koja se dogodila prilikom implementacije cjeloživotnog učenja u prvim godinama obrazovnog sustava (Ančić, 2016). Još neki nedostaci koncepta cjeloživotnog učenja su nedostatni programi daljnjeg školovanja, kao i slab razvoj mogućnosti nastavka obrazovanja što predstavlja zapreku ka ostvarivanju društva znanja. Osim toga, često se nailazi i na podcjenjivanje neformalnog i informalnog obrazovanja te nedostatak definiranog zakonskog okvira kada su u pitanju navedena dva oblika učenja (Jelačić, 2021).

6. POLITIKE CJELOŽIVOTNOG UČENJA U EUROPSKOJ UNIJI I HRVATSKOJ

Mnogo je važnih strateških dokumenata za cjeloživotno učenje kao parametar obrazovnih politika u Europskoj uniji i Hrvatskoj. Termin cjeloživotnog učenja se pojavljuje u raznim dokumentima poput OECD-ovog Izvješća iz 1973. godine s kojim dolazi do sve značajnijeg priznavanja cjeloživotnog učenja u europskim okvirima politike. Cjeloživotno učenje se spominje i u Bijelom dokumentu iz 1995. godine. Bitan značaj cjeloživotno učenje dobiva proglašenjem 1996. godine kao Godinom cjeloživotnog učenja od strane Europskog parlamenta i Vijeća Europe. Za ispunjenje svih ciljeva cjeloživotnog učenja ističu se razni strateški dokumenti poput: Deklaracije V. Confintea iz 1997. godine, Bolonjske deklaracije iz 1999. godine, Lisabonske strategije iz 2000. godine, Memorandum Vijeća Europe o cjeloživotnom učenju iz 2000. godine, Praško izvješće iz 2001. godine, Kopenhaške deklaracije iz 2002. godine, Europskog kvalifikacijskog okvira iz 2006. godine i mnogi drugi (Kiss, 2011). Koncept cjeloživotnog učenja se integrira u Bolonjski proces 2001. godine Praškim izvješćem. Kopenhaškom deklaracije iz 2002. godine kojom se stvaraju temelji za snažnije partnerstvo među zemalja te povećavanje kvalitete obrazovanja i pokretljivosti u obrazovnom konceptu.

Detaljnije će se u sljedećim poglavljima opisati Bijeli dokument o obrazovanju, Lisabonska strategija, Memorandum o cjeloživotnom učenju, Preporuke vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013. i Zakon o obrazovanju odraslih.

6.1. *Bijeli dokument o obrazovanju*

Bijela knjiga *Prema društvu koje uči* je obrazovni dokument koji predstavlja jedan od najvažnijih strateških dokumenata o cjeloživotnom učenju izrađen od strane Europskog vijeća 1995. godine. Bijela knjiga o obrazovanju predstavlja novi koncept odgoja i obrazovanja u kojemu se ističu neke temeljne strategije kako ostvariti određene zadatke i obaveze svakog pojedinca u složenom društvu dinamičnih promjena. Razvoj, kompetencije i zapošljavanje ustvari su struktura novijeg modela dinamičnog rasta u suvremenoj Europi u kojoj obrazovanje, istraživanje i investiranje u njihov razvitak čine osnovu društva u nastanku. Jedna od polazišnih točaka Bijele knjige o obrazovanju je briga svakog građanina Europe suočenog s problemom prilagodbe novim uvjetima zapošljavanja i promjenjivom prirodom posla (Pivac, 1997). Vizija knjige je „društvo koje uči“ i njemu se pridaje sve veći značaj, znanje i vještine svakog

pojedince predstavljaju društvo budućnosti. Da bi se postiglo društvo koje uči određeni su konkretni ciljevi: promicanje stjecanja novog znanja, usko umrežavanje škole i profesionalnog područja, sprječavanje društvenog isključivanja, stvaranje sposobnosti rabljenja tri jezika i jednako proučavanje ulaganja u kapital i u obrazovanje. Obrazovanje postaje odrednicom napretka i samoispunjavanja. Zbog svega navedenog, Bijeli dokument o obrazovanju promatra značaj obrazovanja na europskom području te strategije izgradnje kvalitetnijeg obrazovanja. Stoga se knjiga dijeli na: Izazove i Izgradnju društva koje uči (Pivac, 1997). U bijelom dokumentu o obrazovanju nije upitna vrijednost tradicionalnog obrazovanja, nego ističe fleksibilniji pristup u kojemu glavnu ulogu preuzima pojedinac koji je motiviran kombinirati već usvojene vještine u formalnom obrazovanju sa stečenim poslovnim iskustvom (Jelačić, 2021). U bijelom dokumentu ideju cjeloživotnog obrazovanja preuzima cjeloživotno učenje, a kao novi utjecaji na promjene obrazovne politike se podrazumijevaju globalizacija, tehnološki napredak i razvoj informatičkog društva (Ančić, 2016). Republika Hrvatska je predstavila i hrvatski Bijeli dokument o obrazovanju u okviru projekta „Strategija razvitka Republike Hrvatske Hrvatska u 21. stoljeću“. Cilj navedenog dokumenta je promicati koncepciju cjeloživotnog učenja kao temelj nacionalnog razvitka Hrvatske u narednim godinama (Pastuović, 2001). Novi društveni i ekonomski zahtjevi rezultiraju velikim porastom nezaposlenosti društva što predstavlja globalno bitan problem. Upravo cjeloživotno učenje nastoji ponuditi odgovore na novonastale izazove društvenog kolektiva. S obzirom na dosad spomenuto, zaključuje se kako su pokretačke godine upravo devedesete u kojima se uvodi definicija i tematika cjeloživotnog učenja kao jednim od glavnih diskursa europskih politika. Dok 2000-te čine odredišnu točku u kojoj cjeloživotno učenje postaje ključnom policy odrednicom glavnih dokumenata i razvoja Europske unije (Ančić, 2016).

6.2. Lisabonska strategija

Konferencija Europskog vijeća u Lisabonu 2000. godine je značajna radikalna promjena za cjeloživotno obrazovanje. Na konferenciji je donesen konstruktivni okvir za primjenu cjeloživotnog učenja koji uključuje sljedeće: osiguranje cjelovitog i stalnog učenja, povećano investiranje u ljudske resurse, razvoj novih metoda podučavanja, razvoj uvjeta koji su potrebni za cjeloživotni kontinuitet učenja, osiguravanje mogućnosti cjeloživotnog učenja uz pomoć IT tehnologije i pronalaženje metode za vrednovanje rezultata (Kiss, 2011). Osim navedenog, Lisabonski proces određuje ulogu cjeloživotnog učenja u europskoj obrazovnoj politici. Osim toga, definira cjeloživotno učenje kao jednim od temelja dugoročnog razvoja EU do 2010. godine. Lisabonski proces donosi i konkretnu strategiju razvoja EU do 2010. godine sa zadatkom stvaranja najrazvijenijeg svjetskog gospodarstva koji se temelji na znanju kojim se

poboljšava kvaliteta života i zapošljivost (Žiljak, 2004). Lisabonski nautpci navode kao ključne izazove navedenom cilju upravo prebrze promjene koje se zbivaju te iziskuju efikasnu i kvalitetnu prilagodbu. Osim toga važno je spomenuti i razvitak ekonomije koja se temelji na znanju (knowledge – driven economy). S obzirom na navedeno, cjeloživotno učenje nije samo u funkciji osobnog i profesionalnog razvitka pojedinca i stjecanju znanja tijekom cijelog života, nego i kao ključan čimbenik europskog socijalnog modela (Kiss, 2011). Razrađen plan 2002. godine za postizanje obrazovnih ciljeva u Lisabonskom procesu temeljen je na opsežnim raspravama među državama predstavnicama i Odborom za obrazovanje. Identificirani su ciljevi obrazovanja: pojedinačni razvoj (radostan i smislen život), društveni razvoj (suzbijanje razlika i neravnopravnosti), ekonomija (postizanje uravnoteženog tržišta rada). Osim nabrojanih ciljeva, Lisabonskom strategijom se utvrđuju prioritete Europskih politika koji ukazuju na nužnost realiziranja učinkovitijeg prenošenja znanja (Žiljak, 2004). Mnoge međunarodne organizacije i institucije EU koje djeluju u okviru Lisabonske strategije od 2000. godine promiču i ističu važnost cjeloživotnog učenja. Svaki član društva i svaka država bi trebala težiti ostvarenju koncepta cjeloživotnog učenja ako žele ostati konkurentni na tržištu rada. Lisabonska strategija ima za cilj poboljšati kvalitetu cjeloživotnog učenja i ističe prioritete stvaranja inovacija, upotrebu tehnologije i smanjenje nezaposlenosti što i je jezina jezgra (Jelačić, 2021).

6.3. Memorandum o cjeloživotnom učenju

Izuzetno važan dokument za koncept cjeloživotnog učenja je Memorandum o cjeloživotnom učenju. U ožujku 2000. godine na sastanku Vijeća Europe u Lisabonu se dogodila prijelomnica za obrazovnu politiku. Europa je te godine zakoračila u “vrijeme znanja“. Memorandum o cjeloživotnom učenju (*Memorandum on Lifelong Learning*) je objavila Europska komisija 2000. godine koji ujedno predstavlja i jedan od najviše objavljenih policy dokumenta 21. stoljeća. Na vijeću u Lisabonu sve zaključene odluke vode prema potrebi unaprjeđenja cjeloživotnog učenja za uspješni prijelaz ka društvu znanja te se pozivaju sve države članice da odrede strategije i pravila sa zadatkom poboljšanja obrazovanja odraslih za sve. Donesene odluke o cjeloživotnom učenju na sastanku vijeća Europe u Lisabonu se provode Memorandumom čiji je primarni cilj potaknuti diskusiju oko kreiranja strategija i mjerila za uvođenje cjeloživotnog učenja (Rogić, 2014).

U dokumentu Memoranduma, cjeloživotno učenje se tumači „kao svaku svrhovitu aktivnost učenja, poduzeta na kontinuiranoj razini sa svrhom unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija“ (Memorandum, 2000, str. 3). Memorandum, osim definicije cjeloživotnog učenja, ističe važnost tri modaliteta učenja (formalno, neformalno i informalno učenje) kojime pojedinac može steći dodatno

znanje, vještine i sposobnosti potrebne za suočavanje s brzim promjenama u društvu. Naglasak je na jednakom priznavanju stečenih sposobnosti putem neformalnog i informalnog učenja kao i putem formalnog učenja koje ne garantira trajnu sigurnost u društvu globalizacije. Osim navedenog, Memorandum stavlja naglasak i na pojedinca koji uči čija bi uloga trebala biti aktivni građanin koji podrazumijeva stalno usavršavanje i preuzimanje života u svoje ruke. Konkretnije, svaki pojedinac u društvu bi trebao u potpunosti razviti svoje potencijale u skladu s promjenama koje se događaju. Uloga države i obrazovnog sustava je presudna jer bi trebala osigurati i omogućiti svakom pojedincu da aktivno sudjeluje u obrazovanju na bilo koji način, no svakako je krucijalan posrednik prilagodbi upravo svaki član društva. Memorandum navodi dva ključna cilja cjeloživotnog učenja: građanstvo koje je aktivno i moguće zapošljivo. Ova dva cilja su vrlo važna upravo radi postizanja društvene ravnoteže, suzbijanja isključenosti i diskriminacije (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000).

U Memorandumu je navedeno da cjeloživotno učenje nije jedan od oblika edukacije i usavršavanja, već ono predstavlja „vodeće načelo“ u prisustvovanju i stjecanju obrazovanja. U prvom poglavlju Memoranduma navodi se problem pokretanja cjeloživotnog učenja, zatim se u drugom ističe jednaka važnost cilja aktivnog građanstva i povećanja zapošljivosti. U trećem poglavlju govori se o nužnosti novog pristupa obrazovanju zbog svih promjena koje se zbivaju. Četvrto poglavlje donosi šest osnovnih poruka koje pružaju „strukturalni okvir za otvorenu raspravu“ (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000, 79 str.). Posljednje poglavlje se fokusira na akcije Europske razine koje će nastojati pružiti podršku za napredak svih država članica. Memorandum navodi ključne vještine potrebne za aktivno građanstvo poput kompjutorske pismenosti, poznavanje stranog jezika, društvene kvalitete, poduzetničke vještine, naučiti kako učiti, sposobnost brzog učenja i druge. Prema autoru Demirel (2009) informacija pismenost je vještina dobivanja, korištenja i prenošenja informacija i ona predstavlja temelj cjeloživotnog učenja.

U dokumentu Memoranduma o cjeloživotnom učenju navode se idući ciljevi:

1. cilj: garancija sveobuhvatnog i stalnog pristupa učenju radi postizanja i proširivanja vještina potrebnih za cjelovito prisustvovanje u društvu znanja
2. cilj: povećano investiranje u ljudske resurse sa zadatkom pružanja prednosti prvenstveno građanima
3. cilj: stvaranje učinkovitih metoda i uvjeta za učenje potrebnih za ostvarivanje kontinuiteta cjeloživotnog učenja

4. cilj: unaprjeđivanje shvaćanja i ocjenjivanja participiranja u procesu obrazovanja, naročito se fokusira na neformalni i informalni oblik obrazovanja
5. cilj: garantiranje efikasnog pristupa pouzdanim podacima i savjetima vezanih za doživotno usvajanje znanja u cijeloj Europi
6. cilj: omogućavanje cjeloživotnog obrazovanja praćeno tehnologijom svim građanima blizu njihovog mjesta življenja

Osim navedenih ciljeva, Memorandum o cjeloživotnom učenju naglašava da uspostava cjeloživotnog učenja vodi ka sigurnom uspjehu:

- razvijanja društva u kojem svaki pojedinac ima isti pristup obrazovanju tijekom cijelog života,
- usklađivanja obrazovanja i osposobljavanja tako da svaki pojedinac može biti dio cjeloživotnog učenja, ali da u isto vrijeme vješto kombinira svoj rad, privatni život i učenje
- ostvarivanja višeg levela obrazovanja i kvalifikacija u svim područjima života tako da su stečeno znanje i vještine u skladu s kriterijima na poslu, organizaciji i metodama rada
- jačanja i pripravljanja pojedinaca za sudjelovanje na aktivan način u svim sektorima javnog života, posebice u političkom i socijalnom životu

S obzirom na sve navedene ciljeve, zaključuje se da Memorandum obuhvaća temeljne ciljeve poticanja svakog pojedinca na nastavak obrazovanja i osposobljavanja te ga oprema smjernicama za održanje u društvu znanja (Jelačić, 2021). Implementacija cjeloživotnog učenja u praksu zahtjeva timski rad i tako osigurava napredak. Temeljni uspjeh je izgradnja osjećaja zajedničke dužnosti među svim državama, institucijama, civilnim društvima, organizacijama, obrazovnim sektorima i na koncu članovima društva (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000).

6.4. Preporuke vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje

Europski referentni okvir 2006. godine usvaja 8 ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje: kompetencija pismenosti, kompetencija višejezičnosti, matematička kompetencija, digitalna kompetencija, osobna i socijalna kompetencija, kompetencija građanstva, poduzetnička kompetencija i kompetencija kulturne svijesti i izražavanja. Svaka kompetencija je detaljno objašnjena te je opisano što sve uključuje. Kompetencija pismenosti obuhvaća znanje čitanja i pisanja i dobro poznavanje vokabulara, gramatike i funkcije jezika općenito. Kompetencija višejezičnosti uključuje dobro razumijevanje različitih jezika za korištenje u razne svrhe komunikacije i sporazumijevanja.

Matematičke kompetencije obuhvaćaju sve kompetencije u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu koje podrazumijevaju dobro poznavanje i razumijevanje matematikom i prirodnog svijeta. Digitalna kompetencija podrazumijeva dobro baratanje digitalnom tehnologijom u sektoru obrazovanja, posla i općenito u svakodnevici. Osobna i socijalna kompetencija uključuje sposobnost učenja kako učiti, za ovu je kompetenciju vrlo bitno poznavati sebe i svoje mogućnosti te koliko je sposoban suočiti se sa kompleksnim zadacima i na koncu riješiti ih. Kompetencija građanstva uključuje odgovorno postupanje u svijetu u ulozi građanina i sudjelovanje u građanskom životu. Poduzetnička kompetencija je sposobnost pojedinca da bude kreativan i motiviran kako bi riješio određene probleme, naglasak je na samoinicijativi suradnje s drugima u svrhu ostvarivanja projekta. I zadnja kompetencija je kompetencija kulturne svijesti i izražavanja i ona uključuje multikulturalnost, razumijevanje svakog člana pojedine lokalne zajednice i njihovih načina komuniciranja ili tradicija. Sve navedene kompetencije pokrivaju znanje, vještine, stavove i kombinaciju istih (Komisija, 2018). Dokumentom Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje se željelo ponuditi svim pojedincima u društvu ključne kompetencije koje su baza za nastavak obrazovanja i daljnji rad te će im olakšati njihov razvoj i kontinuirano osposobljavanje.

Navedeni dokument Preporuke Europskog parlamenta i Vijeća se zamjenjuje s Preporukom vijeća Europske unije koje je sastavljeno u Bruxellesu 22. svibnja 2018. godine. U dokumentu je navedeno 8 preporuka koje bi države članica trebale usvojiti i primjenjivati. Preporuke se temelje na prethodno spomenutom dokumentu o osam ključnih kompetencija. Preporuke podrazumijeva da članice država trebaju:

- 1) Osnažiti i omogućiti svakom pojedincu uključivanje u program cjeloživotnog učenja te osigurati svima kvalitetan razvoj ključnih kompetencija uz korištenje dokumenta „Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir“
- 2) osigurati i poticati razvoj ključnih kompetencija s naglaskom na podizanju osobnog i socijalnog razvoja, razvoju svih kompetencija bez kompromisa te ističući važnost usvajanja ključnih kompetencija
- 3) omogućiti uspješno stjecanje ključnih kompetencija provođenjem kvalitetne prakse pritom osigurati nove metode učenja, uporabu tehnologije, smjernice za učenje, potporu svim sudionicima u procesu učenja te tako ojačati komunikaciju polaznika i nastavnog osoblja
- 4) istaknuti i uvesti temu održivog razvoja i ciljeve koje se trebaju promicati tijekom obrazovanja
- 5) pružati redovite izvještaje o stečenom iskustvu, napredcima u provođenju ključnih kompetencija u granama obrazovanja

- 6) podržava provođenje Preporuka vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje i implementaciju Europskog referentnog okvira s ciljem jačanja suradnje država članica
- 7) podupire daljnje strategije za napredak obrazovanja
- 8) dostavlja izvješća iz prakse u svrhu poboljšanja ključnih kompetencija učenika i koncepta cjeloživotnog učenja u sektoru obrazovanja

Osim navedenih preporuka, dokument je iznimno važan jer proširuje definiciju kompetencija: „kombinacija znanja vještina i stavova pri čemu se znanje sastoji od činjenica i podataka, koncepata ideja i teorija koje već postoje te podupiru razumijevanje određenog područja ili teme, vještine se definiraju kao sposobnost i mogućnost provođenja procesa i korištenja već postojećim znanjem za postizanjem rezultata te stavovi opisuju spremnost na djelovanje ili reagiranje na ideje, osobe ili situacije te povezani način razmišljanja“ (Komisija, 2018, str. 12). Cijeli dokument je ispunjen pojmovima kao što su kritičko mišljenje, inicijativa, donošenje odluka, kreativnost, rješavanje problema i drugih pojmova koji su bitni za razumijevanje definicija osam ključnih kompetencija. Cilj dokumenta Preporuke o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje je poticaj i poziv svih država da učenje ključnih kompetencija postane jedinstveni dio sveukupnog sadržaja cjeloživotnog učenja, konkretnije implementacija ključnih kompetencija u strategije cjeloživotnog učenja. Preporuka ističe i osam ključnih kompetencija kao temelj društva znanja (Ilić, 2019).

6.5. Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013.

U Republici Hrvatskoj usvajanjem dokumenta Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013. godine počinje reforma strukovnog obrazovanja i proces osuvremenjivanja. Strategijom se nastoji razviti sustav strukovnog obrazovanja koji osigurava cjeloživotno učenje kao neizostavan proces svakog društva utemeljeno na znanju. Navedeni strateški dokument nastaje s ciljem da se izgradi sustav strukovnog obrazovanja koji će osigurati usvajanje znanja, vještina i sposobnosti koje vode ka kvalitetnijem zapošljavanju i podizanju ekonomskog rasta. Sustav strukovnog obrazovanja je vrlo važan dio obrazovnog sustava jer vodi ka usavršavanju i osposobljavanju pojedinaca koji predstavljaju konkurentno društvo na tržištu rada. Kako bi se brže i efikasnije odgovorilo na zahtjeve poslodavaca potrebni su: novi pristup poučavanju, stjecanje širih kompetencija koje kasnije omogućuju pojedincima da se bave raznim poslovima, implementacija novijih metoda i dodatne kompetencije nastavnika. Jedan od prvih strateških ciljeva u Strategiji je „usmjerenje razvoja kvalifikacija koje se temelje na kompetencijama i ishodima učenja“ (NN 124/2014 (2364)). Strategija se usredotočuje na ciljeve i načela Lisabonske deklaracije iz 2000. godine u kojoj se pozivaju sve članice

države na modernizaciju obrazovnih sustava s ciljem da Europa postane najkonkurentnija ekonomija koja se temelji na znanju. Spominju se strateški ciljevi strukovnog obrazovanja koji se odnose na fleksibilnost sustava strukovnog obrazovanja koji građane čini mobilnima za tranziciju u daljnje obrazovanje. Razlog donošenja ove Strategije je podizanje privlačnosti strukovnog obrazovanja, kao i priznavanje ranije stečenih znanja, kompetencija i vještina. Važno je da sustav strukovnog obrazovanja prati trendove na tržištu rada i sukladno tomu prilagođava obrazovnu ponudu. Ciljevi strategije su: utvrđenje smjera razvoja strukovnog obrazovanja i princip njegova realiziranja, određenje kriterija izmjena strukovnog obrazovanja, uspostava sistema evidencije postizanja ciljeva, promoviranje jednakih prava i uvjeta učenja za svakog pojedinca, promoviranje strukovnog obrazovanja, poboljšanje kvalitete strukovnog obrazovanja i izgradnja mehanizama koji omogućuju uspoređivanje i priznanje hrvatskih strukovnih kvalifikacija u Europi. Strategija koristi svim dionicima u sustavu strukovnog obrazovanja, akterima obrazovnih politika, socijalnim partnerima i svim ostalim korisnicima odgojno obrazovnog sektora (Vlada RH, 2008).

6.6. Zakon o obrazovanju odraslih

Ustav Republike Hrvatske 2021. godine donosi odluku o proglašenju novog Zakona obrazovanja odraslih. Zakon o obrazovanju odraslih iz 2007. godine je prvi dokument koji je izvorno koncipirao sustav obrazovanja odraslih koje se odvija putem formalnog, neformalnog i informalnog učenja. Prvim Zakonom iz 2007. godine obrazovanje odraslih postaje sastavnim dijelom obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Velika većina u novom Zakonu iz 2021. godine ostaje ista kao i u Zakonu iz 2007. godine no postoje nadopune u svrhu usklade sa Zakonom o Agenciji za mobilnost i programe Europske unije i Zakonom o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Hrvatski Sabor je na sjednici 15. prosinca 2021. godine donio novi Zakon o obrazovanju odraslih nadopunjen nekim novim odredbama sa ciljem eliminiranja svih postojećih nedostataka u starom Zakonu. Jedan od glavnih ciljeva donošenja novog Zakona o obrazovanju odraslih je podizanje kvalitete ponuda obrazovnih programa i provedbe programa obrazovanja te vrednovanja formalnog, neformalnog i informalnog učenja. Cilj formalnog učenja je usklađivanje ponude i potražnje na tržištu rada kojeg će provjeravati Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. U Zakonu se definira svaki od oblika obrazovanja (formalno, neformalno i informalno) koji se provode u svrhu stjecanja vještina, znanja i sposobnosti potrebnih za rad. Obrazovanje se zasniva na načelu cjeloživotnog učenja, slobode izbora sadržaja, oblika ili načina učenja, međusobnog poštivanja, profesionalne dužnosti andragoških djelatnika, osiguranja kvalitete obrazovnih opcija i poštivanja svakog sudionika u procesu učenja. U Zakonu su zastupljena

značenja pojmova poput: andragoški voditelj, cjelovita i djelomična kvalifikacija, cjeloživotno učenje, Hrvatski kvalifikacijski okvir, formalno, informalno i neformalno učenje, Nacionalni informacijski sustav obrazovanja odraslih, stručno mišljenje, vrednovanje kvalitete, osiguravanje kvalitete u obrazovanju odraslih i drugih pojmova. Zakon o obrazovanju odraslih pojam cjeloživotnog učenja definira kao „svi oblici učenja tijekom života čija je svrha stjecanje i unaprjeđivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe te potrebe tržišta rada“ (NN 144/2021, (2460)). U Zakonu se navode ciljevi obrazovanja odraslih poput osiguranja prava na osnovno obrazovanje i kvalitete obrazovnog sadržaja primjenom Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, povećanje uključenosti polaznika u obrazovanje odraslih, omogućavanja dobivanja potvrda te priznavanja prethodno stečenih znanja. Obrazovne ustanove za obrazovanje odraslih su one ustanove koje ispunjavaju pravne uvjete te će biti pod strogim nadgledanjem i ocjenjivat će se kvaliteta svake ustanove zasebno na vremensko razdoblje od pet do sedam godina. Nadgledanje provedbe obrazovnih programa je zamišljeno na način tako da se prati rad ustanove putem nacionalnog informacijskog sustava obrazovanja odraslih. Uspostava navedenog sustava bit će u nadležnosti Ministarstva i pridonijet će jednostavnije vođenje administracije. Propisane su i odredbe da svaka ustanova za obrazovanje odraslih mora imati andragoškog voditelja, ravnatelja, upravno vijeće, stručna tijela i druge odredbe koje se moraju poštivati. Osim navedenog, svaki zaposlenik u andragoškoj ustanovi će imati zadaću stručno se usavršavati. Polaznici obrazovanja odraslih prema Zakonu o obrazovanju odraslih su osobe od 14 godina i starije koje zadovoljavaju određene uvjete utvrđene programima za obrazovanje odraslih. U programe obrazovanja odraslih prema Zakonu su uključeni svi programi za stjecanje cjelovite ili djelomične kvalifikacije koji se izvode na hrvatskom ili stranom jeziku. Osim navedenog, Zakon obuhvaća komponente poput praćenja i razvoja obrazovanja odraslih, financiranja obrazovanja odraslih, andragoške dokumentacije i evidencije, kaznenih odredbi i prijelaznih završnih odredbi (NN 17/2007, (668)). U Zakonu o obrazovanju odraslih iz 2021. godine bitna izmjena je u sektoru financiranja obrazovanja u kojem se dodjeljuju vaučeri građanima iz europskih strukturnih i investicijskih fondova. Kriteriji dodjele vaučera su određeni pravilnikom ministra uz odobrenje drugih ministara. Kvaliteta obrazovnog sadržaja mjeri se propisima Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, ali i unutarnjim i vanjskim sustavom osiguravanja kvalitete. Unutarnji sustav osiguravanja kvalitete definira obrazovna ustanova, dok vanjski sustav osiguravanja određuje i obavlja Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (NN 144/2021, (2460)). Zakon o obrazovanju odraslih predstavlja veliki iskorak za razvoj koncepta cjeloživotnog učenja te svakako podiže svijest o važnosti cjeloživotnog učenja u životu svakog pojedinca.

7. RAZVOJ KONCEPCIJE CJELOŽIVOTNOG UČENJA U HRVATSKOJ

Početak 20. stoljeća Hrvatskoj se otvaraju andragoške ustanove, posebice važno u tom razdoblju „Bazalino sveučilište“ u Zagrebu čiji je vođa bio dr. Albert Bazala. U 20.-om stoljeću su karakteristična i narodna sveučilišta, javna predavanja, civilna društva i slično. U ranim 50.-im godinama počinje „zlatan period“ koji traje sve do 1965. godine i nazivaju ga „zlatnim“ upravo iz razloga jer andragoška praksa cvijeta. Obrazovne institucije se sve više granaju i pokreću se fakulteti za obrazovanje odraslih. Početkom devedesetih godina se formiraju tri oblika obrazovanja: formalno, neformalno i informalno obrazovanje. Još uvijek je prisutno dosta nedostataka poput nedovoljnog broja programa za obrazovanje odraslih ili neadekvatnog obrazovanja stručnih kadrova (Klapan i sur., 2001). No svakako je obrazovanje odraslih naglašeno kao izrazito bitna odrednica u području obrazovanja što potvrđuju razni dokumenti. Jedni od važnijih strateških dokumenata u području obrazovanja su: „Deklaracija o HAZU-a o znanju“ iz 2002. godine i „Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja“ iz 2004. godine. Navedeni dokumenti naglašavaju znanje kao temeljnu silu osnaživanja hrvatskih građana. Proučavajući ostale zemlje i međunarodne trendove Republika Hrvatska je usvojila koncept cjeloživotnog učenja u Hrvatsku obrazovnu dokumentaciju. Vrlo važan strateški dokument je „Strategija i prijedlog akcijskog plana obrazovanja odraslih“ jer se upravo ovim dokumentom iz 2004. godine usvaja koncept cjeloživotnog učenja kao perspektiva društva znanja u Hrvatskoj (Žiljak 2004). Navedena Strategija je od velikog značaja za Hrvatsku što potvrđuje i činjenica da ovim dokumentom koncept cjeloživotnog učenja postaje dužnost građana na koje imaju pravo. U dokumentu je naročito istaknuta zapošljivost i što djelotvorniji prijenos znanja (Strategija, 2004).

Hrvatska Vlada je usvojila Strategiju obrazovanja odraslih 2004. godine, a 2006. godine se formira Agencija za obrazovanje odraslih. Proglašenje Zakona o obrazovanju odraslih 2007. godine označava integraciju obrazovanja odraslih u obrazovni sustav jednako važnog kao i sve sastavnice obrazovanja (Blažević, 2010). Zatim je Hrvatska 2007. objavila nacionalnu Strategiju obrazovanja odraslih čiji je prvobitan cilj ojačati koncept cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj tako da se poboljšaju svi osnovni kriteriji poput financija, organizacije i vremena, promovirati upotrebu informatičko – komunikacijskih pomagala, povezati procese obrazovanja s radom, osnažiti pojedince za aktivno građanstvo, regulirati uvjete rada i obrazovanja te uskladiti sve sektore u području obrazovanja (Jelačić, 2021). Republika Hrvatska je

osnovala 2010. godine Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih koja se temelji na strategiji cjeloživotnog učenja. Fokus glavnih aktivnosti Agencije je usredotočen prema cjeloživotnom obrazovanju i uključuju smanjenje nepismenosti, promicanje priključivanja odraslih cjeloživotnom učenju i stalne zapošljivosti, usuglašavanja obrazovnog i radnog tržišta te nadgleda provođenje Integriranog programa za cjeloživotno obrazovanje i programa (Kiss, 2011).

Nadalje, vrlo važan dokument za cjeloživotno učenje u Hrvatskoj predstavlja Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije koja je prihvaćena 2014. godine. Navedena Strategija se zasniva na znanosti i blagostanju kao ključnim nositeljima održivosti i sigurnosti u ekonomskom, društvenom i kulturnom sektoru. Hrvatska uvidjevši značaj i važnost koncepta cjeloživotnog učenja 2015. godine osniva projekt „Nove boje znanja“ koji se temelji na cjeloživotnom učenju kao sredstvo budućeg uspjeha. Ideja ovog projekta je da obrazovanje ima veliku ulogu i utjecaj na životnom putu svakog pojedinca te na napredak gospodarstva i društva (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015). U Strategiji je navedeno „5 ciljeva cjeloživotnog učenja:

1. cilj: izgradnja sustava za identificiranje, poticanje i razvoj sposobnosti i potencijala pojedinaca te ojačanje službe za cjeloživotno osobno i profesionalno usmjeravanje
2. cilj: unaprjeđenje kvalitete i uspostavljanje sustava za osiguravanje kvalitete
3. cilj: razvijanje procesa i sustava priznavanja neformalnog i informalnog stečenog znanja i vještina
4. cilj: unaprjeđenje sustava trajnog profesionalnog razvoja i usavršavanje odgojno – obrazovnih djelatnika
5. cilj: proširivanje i unaprjeđivanje primjene informacijske i komunikacijske tehnologije u učenju i obrazovanju“ (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015, str. 15).

Potom, Hrvatska predstavlja „Prijedlog Akcijskog plana provedbe Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije“ 2018. godine kojim se nastoje provesti zadaci održivog razvoja u sklopu Agende 2030 (Jelačić, 2021). Prema Vladi Republike Hrvatske (2018) cjeloživotno učenje u Hrvatskoj se promovira s ciljem da se suzbije obrazovna razlika između cijelog građanstva Republike Hrvatske (Vlada RH, 2018).

Autorica Kiss (2011) izvještava da je u Republici Hrvatskoj 2006. godine u procesu obrazovanja odraslih sudjelovalo 2,3 % odraslih što je pokazalo veliku potrebu za integriranjem odraslih u sustav cjeloživotnog učenja. Prema Eurostatu u 2018.-oj godini u Hrvatskoj je bilo uključeno 2,9 % odrasle populacije u aktivnostima cjeloživotnog učenja, dok u 2019.-oj godini 3,4 % zaposlenih, a 2,4 % nezaposlenih odraslih je sudjelovalo u aktivnostima obrazovanja i usavršavanja prema radnom statusu. I dalje su

navedeni postotci vrlo niski naspram ostalih Europskih zemalja (Švedska, Njemačka, Latvija i Portugal), no svakako su viši nego 2006. godine.

U razvoju koncepta cjeloživotnog učenja najvažniji dokumenti su Deklaracija o znanju HAZU-a, Strategija obrazovanja odraslih, izglasavanje zakona obrazovanja odraslih Bijeli dokument o Hrvatskom obrazovanju te Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. Republika Hrvatska praktički da ne odskaka za strategijom naprednim državama članica Europske Unije i provodi u mnogim institucijama obrazovanje odraslih te ima mrežu ustanova za obrazovanje odraslih. Popis stanovništva iz 2001. godine u Hrvatskoj je bez škole bilo 105.332 stanovnika (2,86 posto), bez završene osnovne škole 580.379 stanovnika (15,76 posto), s osnovnom školom 801.168 stanovnika (21,75 posto), sa srednjom školom 1.733.198 (47,06 posto), više obrazovanje imalo je 150.167 stanovnika (4,08 posto), visoko obrazovanje 287.867 stanovnika (7,82 posto) dok 24.715 (0,67 posto) stanovnika nema nikakvih podataka i ne zna se kojoj obrazovnoj strukturi pripadaju (Blažević, 2010). Uključivanjem koncepta cjeloživotnog učenja u obrazovnu dokumentaciju, cjeloživotno učenje prerasta u temeljno određenje napretka hrvatskog obrazovanja. Postoje zadane mjere i aktivnosti u obrazovanju odraslih. S obzirom na to da se vrijeme brzo mijenja, tehnologija brzo napreduje, količina novog znanja se velikom brzinom povećava stoga se javlja potreba za usvajanjem novog znanja jer znanje stečeno u formalnom obliku (tradicionalnom sustavu obrazovanja) zastarijeva (Blažević, 2010). Postoji općeprihvaćeno uvjerenje da obvezne obrazovne aktivnosti možda neće biti dovoljne za pružanje potrebnih informacija i vještina koje bi pojedincu mogle trebati kroz život (Demirel, 2009).

Svjesni svega navedenog, Republika Hrvatska shvaća važnost potrebe za cjeloživotnim učenjem i aktivno se uklapa u svjetske modele i trendove (Klapan, 2004). Osim toga, razvoj cjeloživotnog učenja traje od 21. stoljeća te i dalje traje razvijanje i osiguravanje kvalitete obrazovanja.

8. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA O CJELOŽIVOTNOM UČENJU

Istraživanja koncepta cjeloživotnog učenja krenula su početkom sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća. S obzirom na to da je cjeloživotno učenje dio svakog segmenta društva i tako pobuđujući interes mnogih istraživača nastala su brojna istraživanja na temu cjeloživotnog učenja. Europska komisija za obrazovanje i kulturu surađujući s dva Europska centra provodi istraživanje u siječnju i veljači 2003. godine u kojem je sudjelovalo 18 277 ispitanika iz svih europskih država i Norveške i Islanda. Cilj istraživanja je bio ispitati stavove, mišljenja i iskustva građana Europske zajednice o cjeloživotnom učenju. U istraživanju su bili uključeni sudionici stariji od 15 godina svih zemalja. Rezultati istraživanja su pokazala da znatan broj Europskih građana misle da je cjeloživotno učenje za ljude svakog dobnog uzrasta i pridali su veliku pažnju i važnost cjeloživotnom obrazovanju. Ispitanici podržavaju socijalne, osobne i gospodarske ciljeve cjeloživotnog učenja. Rezultati pokazuju da ispitanici ocjenjuju sposobnosti čitanja i pisanja kao najvažnijim, kao i poznavanje osnovnih matematičkih operacija i opće znanje, a zatim slijede i društvene sposobnosti. Velika većina ispitanika nije sudjelovala u nekom od oblika obrazovanja u posljednjih godinu dana, a nedavna iskustva učenja odvijala su se pretežito u neformalnom obliku. Smatraju da su važniji osobni i socijalni motivi za učenje od profesionalnih. Najvećim poticajem smatraju individualizirano i fleksibilno obrazovanje. Ispitanici navode razne prepreke za sudjelovanje u cjeloživotnom učenju, a kao najveću prepreku naveli su nedostatak vremena. Kada je u pitanju financiranje cjeloživotnog učenja, podijeljena su mišljenja te će financirati ako su uvjereni da će im to kasnije koristiti na osobnom planu. Ovo istraživanje je pokazalo da ispitanici smatraju da imaju i nedovoljno znanja u baratanju tehnologijom i stranim jezicima. Na koncu, zaključak je da su velike razlike u gledištima građana koje bi valjalo opet u budućnosti ispitati (Klapan i Matijević, 2004).

Autorica Klapan (2004) provodi istraživanje na uzorku studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci i ispituje stavove, mišljenja i propitkivanja o terminu cjeloživotnog učenja. Rezultati pokazuju da velika većina studenata smatra da cjeloživotno učenje podrazumijeva nastavak učenja nakon formalnog obrazovanja te ga vide kao temeljnim preduvjetom bez kojeg nema napretka društva. Studenti su mišljenja da cjeloživotno učenje može itekako poboljšati životnu kvalitetu te da se odvija u svakom dobnoj skupini. Da bi se ostvario koncept cjeloživotnog učenja smatraju potrebnim: primjeren kadar obrazovanja, širok spektar institucija obrazovanja, na raspolaganju slobodno vrijeme, visoka motivacija, želja za učenjem, razumijevanje koliko moć ima znanje i slično. U to vrijeme ispitanici smatraju da Hrvatska nije društvo

koje uči zbog toga što hrvatsko društvo ne cijeni dovoljno učenje, država ne zadovoljava sve aspekte kako bi se koncept razvio i općenito nije se razvila svijest o učenju. Na buduće učenje gledaju kao na učenje koje ne ovisi o vremenu i prostoru, brže se širi, naglasak će biti na samoučenju i samoobrazovanju, puno više će se koristiti tehnološka pomagala, bit će dostupni razni programi formalnog i neformalnog učenja i slično (Klapan, 2004).

Autorica White (2004) provodi istraživanje u kojem sudjeluje dvadeset polaznika koji su uključeni u program cjeloživotnog obrazovanja. Cilj istraživanja je bio ispitati razlog zbog kojeg se ispitanici uključuju u program. Rezultati su pokazali da je najčešći razlog sudjelovanja u programu upravo njihov osobni razvoj i stjecanje određenih znanja i vještina. Osim toga, ispitanici navode da je za njih cjeloživotno učenje svrhovito, ohrabrujuće, proces koji im osigurava razvoj i slično.

Autorica Lukenda provodi istraživanje na Sveučilištu u Mostaru u kojem je sudjelovalo 253 studenta s različitih studijskih grupa nastavničkog smjera: ekonomije, engleski jezik, građevinski fakultet, hrvatski jezik, informatika, pedagogija, fakultet strojarstva i računarstva, politologija, socijalni rad i turizam i zaštita okoliša. Studenti su samovrednovali osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Rezultati su pokazali da studenti visoko ocjenjuju kompetencije koje su direktno povezane s njihovim studijem, pa tako društveni studiji visoko vrednuju kompetencije materinjeg i stranog jezika, dok građevinski fakultet i fakultet strojarstva i brodogradnje visoko vrednuju matematičke kompetencije. Ono što je vrlo zanimljivo je da sve studijske grupe vrlo visoko vrednuju digitalnu kompetenciju. Istraživanje ukazuje da studenti nisu jednako osposobljeni za svaku od navedenih kompetencija, što ističe problem ne posvećivanja jednake pažnje svim ključnim kompetencijama koje su vrlo važne za prilagodbu svim promjenama koje se događaju. Rezultati su pokazali da studenti vrlo malo ili nimalo poznaju koncept cjeloživotnog učenja, njegove programe, modele, temeljna načela, a koja su izrazito važna za napredak Bosne i Hercegovine (Zovko i sur., 2016).

Autor Adams (2007) ispituje cjeloživotne karakteristike učenika po mišljenju srednjoškolskih australskih učitelja. Provedeno je kvalitativno istraživanje (intervju) s 34 učitelja. Rezultati su pokazali kako srednjoškolski profesori u Australiji smatraju da cjeloživotne karakteristike učenike predstavljaju: sposobnost učinkovite usmene i pisane komunikacije, dobre matematičke, književne i društvene vještine, istraživačke i organizacijske sposobnosti, volja za prilagodbom nastalim promjenama, podložnost cjeloživotnom učenju, shvaćanje vrijednosti učenja, sposobnost definiranja ciljeva i uživanje u procesu učenja.

De Oliveira Pires (2009) u svome istraživanju ispituje perspektivu i mišljenje odraslih ljudi o učenju i dinamiku motivacije odraslih prema cjeloživotnom obrazovanju. U istraživanju je bilo 145 ispitanika koji smatraju da ono što ih motivira za cjeloživotno učenje su stjecanje znanja i kognitivni razvoj. Drugi razlozi su uspješniji rad na poslu i napredak u struci. Nedostatak vremena, poteškoće prilikom usklađivanja raznih obaveza i troškovi obrazovanja su im smetnje ka učenju.

Autori Rajić i Lapat (2010) su ispitale stavove studenata s Učiteljskog fakulteta o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. Studenti pohađaju kolegij Cjeloživotno učenje te su nakon uvodnog predavanja odgovarali što za njih predstavlja termin cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Rezultati su pokazali da studenti znaju razlikovati pojmove cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja te prepoznaju važnost istih. Osim toga, studenti imaju namjeru uključiti se u neformalan oblik cjeloživotnog učenja nakon završetka studija te pola ispitanika prepoznaje značaj informalnog obrazovanja.

Istraživanje koje su proveli autori Jukić i Ringel (2013) na uzorku od 86 polaznika koji su sudjelovali u programu stručnog usavršavanja HZZ-a u Osijeku. Cilj istraživanja je bio provjeriti stavove, mišljenje i zadovoljstvo polaznika programom. Rezultati su pokazali da se češće muška populacija odlučuje za program usavršavanja te da je mlađa populacija sklonija pohađati neki od programa usavršenja.

Autori Beytekin i Kadı (2014) ispitivali su studentska mišljenja o kvaliteti života studenata i njihovoj sklonosti ka cjeloživotnim učenjem. Istraživanje se provelo na uzorku od 275 studenata. Rezultati su pokazali da muški studenti imaju nižu kvalitetu studentskog života, ali su skloniji pridruživanju procesu cjeloživotnog učenja. Studenti preddiplomskog studija su skloniji ka cjeloživotnom učenju nego studenti diplomskog studija. Osim toga, pokazalo se da studenti informatičkog smjera imaju veću tendenciju ka cjeloživotnom učenju od studenata obrazovnih smjerova.

Autorica Zovko (2016) izvještava o provedenom deskriptivnom istraživanju koje provodi Klapan, Rafajac i Rončević na uzorku studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci. Uzorak istraživanja čine 83 studenta preddiplomskog studija pedagogije u studenome 2008. godine. Cilj je bio ispitati njihove stavove spram koncepta cjeloživotnog učenja. Anketni upitnik se sastojao od 134 varijable i podijeljeno je u četiri dijela. Prvim dijelom anketnog upitnika ispituju se generalni stavovi naspram cjeloživotnog učenja, u drugom dijelu se ispituju stavovi o dotadašnjem obrazovanju, u trećem dijelu se analizira percepcija praktičnih vještina iz profesionalnog i privatnog života i na kraju se ispituju stavovi o

odlučnosti ispitanika da plaćaju nastavak obrazovanja. U istraživanju je sudjelovalo 85 studenata, a valjanih anketnih upitnika je bilo ukupno 83. Rezultati istraživanja pokazuju da 91,5 % studenata smatra da hoće nastaviti svoje obrazovanje, no 44 % ispitanika pretpostavlja da će imati vremena za nastavak obrazovanja dok ostatak navedenu tvrdnju ne može procijeniti. Ispitanici se slažu da je cjeloživotno učenje u funkciji pojedinca i zajednici jer proces globalizacije nameće potrebu za ulaganjem u vlastito daljnje obrazovanje i lakšu prilagodbu zahtjevima tržišta rada. Rezultati pokazuju da ispitanici smatraju da u Hrvatskoj nema vremena za učenje te više od polovice ispitanika nema određenog stava kada je u pitanju hrvatsko društvo kao „društvo koje uči“. Većina ispitanika (92,6 %) smatra da je cjeloživotno učenje potrebno svima bez obzira na dobni uzrast. Rezultati su pokazali da s godinama raste želja za daljnjim školovanjem, a razlika u stavovima najviše se očituje između prve i druge godine studija. Osim toga 90 % ispitanika se samoeduciralo u posljednjih godinu dana s obzirom na područje interesa. Ovo istraživanje donosi zaključak da su ispitanici svjesni važnosti educiranja i svih oblika učenja, dok svaki peti ispitanik ističe važnost formalnog obrazovanja. Studenti smatraju da bi država, regionalna ili lokalna samouprava trebala snositi troškove kontinuiranog usavršavanja, a manji dio se slaže da sami polaznici trebaju financirati troškove obrazovanja. Ovim istraživanjem je utvrđeno da studenti visoko vrednuju cjeloživotno učenje (Zovko, 2016).

Pesen (2017) provodi istraživanje u svrhu analiziranja razlike sklonosti srednjoškolaca ka cjeloživotnom učenju s obzirom na spol i razred. Istraživanje je provedeno na uzorku od 466 srednjoškolaraca koji studiraju u pokrajini Siirt. Rezultati su pokazali da visoku razinu motivacije i upornosti spram cjeloživotnog učenja. Utvrđena je razlika s obzirom na spol gdje su dječaci znatnije manje ustrajni i motiviraniji, nego djevojčice koje su pokazale veću motivaciju i upornost ka cjeloživotnom učenju.

Ćaleta (2019) provodi istraživanje o motivima i mišljenju odrasle populacije za uključivanje u cjeloživotno obrazovanje odraslih. Ispitanici su bili polaznici programa Centra za kulturu i cjeloživotno obrazovanje Zlatna vrata. Rezultati su pokazali da se polaznici programa uključuju u cjeloživotno obrazovanje odraslih najčešće radi osobnih motiva (težnja za stjecanjem novog znanja ili radi javljanja znatiželje), dok se rijetko uključuju radi ekonomskih motiva (potraga za novim radnim mjestom ili želja za zadržavanjem trenutne poslovne pozicije). Zaključno, ovo istraživanje pokazuje da ispitanici imaju pozitivan stav prema cjeloživotnom učenju i smatraju kako je ono neizbježan koncept u suvremenom društvu.

Jukić (2019) provodi istraživanje na Sveučilišnim zdravstvenim studijima u Splitu na uzorku od 161 studenta. Autorica je željela ispitati koliko su studenti spremni na proces cjeloživotnog učenja s obzirom na to koliko su zadovoljni svojim studijem. Rezultati su pokazali da studenti koji su više zadovoljniji svojim odabirom studija su i značajnije spremniji na cjeloživotno učenje, za razliku od studenata koji su nezadovoljni svojim odabirom.

Tenekeci i Uzunboylu (2020) su proveli istraživanje kako bi se utvrdio odnos između stavova nastavnika privatnih institucija i kompetencija koje posjeduju za proces cjeloživotnog obrazovanja. U istraživanju je sudjelovalo 286 nastavnika zaposlenih na Cipru. Rezultati su pokazali da su nastavnici pozitivnog stava prema cjeloživotnom učenju te da imaju vrlo visoke kompetencije za cjeloživotno učenje. Nastavnici koji su prošlih godina pohađali neki od tečajeva usavršavanja imaju pozitivniji pristup prema cjeloživotnom učenju. Osim toga, što su stavovi nastavnika pozitivniji tako se povećava kvaliteta njihove kompetentnosti za cjeloživotno učenje.

Jelačić (2021) provodi istraživanje na uzorku od 162 ispitanika kojeg su činili studenti diplomske razine Fakulteta zdravstvenih studija u Rijeci. Cilj istraživanja je bio ispitati kakvih su stavova i mišljenja studenti o cjeloživotnom učenju. Rezultati su pokazali da ispitanici uspješno definiraju termin cjeloživotnog učenja i prepoznaju ga kao proces koji kontinuirano traje kroz čitav život. Osim toga, ispitanici su naveli da ih kombinacija intrinzičnih i ekstrinzičnih motiva aktivira za cjeloživotno učenje. Većina ispitanika je odgovorila kako ima u planu nastavak svog obrazovanja te pozitivno ocjenjuju cjeloživotno učenje i smatraju da donosi napredak u osobnom i profesionalnom životu. Za edukatore koji su uključeni u sustavu obrazovanja odraslih smatraju da bi trebali biti empatični, fleksibilni, humoristični, marljivi, stručni i komunikativni. Istraživanje koje je provedeno svakako doprinosi činjenici da se u Hrvatskoj malim, ali sigurnim koracima gradi koncept cjeloživotnog učenja (Jelačić, 2021).

9. ZAKLJUČAK

Koncept cjeloživotnog učenja se javlja još u antičkom razdoblju, a i tijekom 90-ih godina prošlog stoljeća obrazovna politika Europske Unije je isticala nužnost i značaj navedenog koncepta. Danas više no ikad predstavlja izuzetno važan segment svakog modernog društva, gospodarstva i ekonomije. Ono je nužna sastavnica svake države kako bi mogla ići u korak s vremenom. Unaprjeđivanje kvalitete cjeloživotnog učenja je ključ za uspješan prelazak ka društvu koje se temelji na znanju. Fleksibilan sustav obrazovanja je jedan od preduvjeta kako bi se koncept cjeloživotnog učenja u potpunosti implementirao u obrazovnu politiku. Sve brže izmjene informacija i sve više provedenih znanstvenih otkrića dovode do inovacija u obrazovanju koje postavljaju koncept cjeloživotnog učenja kao primarno načelo lakšeg snalaženja i opstanka u 21. stoljeću. Svaki pojedinac teško prihvaća promjene, ali da bi opstao u društvu informatizacije nužno je okrenuti se ka stjecanju znanja koje će olakšati proces prilagodbe svim promjenama. Da bi koncept cjeloživotnog učenja opstao i zaživio u narednim desetljećima i da bi hrvatsko društvo uistinu postalo društvo znanja, potrebno je od najranije dobi u formalnom obrazovanju poticati pozitivan stav prema učenju, kako bi svaki pojedinac nakon formalnog sustava obrazovanja nastavio svoj proces učenja. Osnovna komponenta razvoja cjeloživotnog učenja je da i sami učitelji (edukatori) budu cjeloživotni učenici. Važno je stručno usavršavanje i trajni profesionalni razvoj nastavnika jer nastavnici imaju funkciju poticanja cjeloživotnog učenja kod svojih učenika. Ideja cjeloživotnog učenja uključuje i podrazumijeva odgovornost poslodavca da osigura mogućnosti stalnog stručnog rasta, ali i dužnost i pravo zaposlenog na cjeloživotno učenje. Jednostavno promijenjeni okolinski uvjeti u modernom društvu koji su usmjereni stjecanju znanja, značajno mijenja i nadograđuje ulogu svakog pojedinca u društvu. Izniman značaj koncepta cjeloživotnog učenja je ključan mehanizam za uspješno suočavanje s društvenim promjenama. Cjeloživotno učenje jedino osigurava svakom pojedincu da uspješno prati povećanje količine informacija. Izuzetan značaj koncepta cjeloživotnog učenja je ključan mehanizam za uspješno suočavanje sa svim društvenim promjenama. S obzirom na pregled dosadašnjih istraživanja o cjeloživotnom učenju u Hrvatskoj može se zaključiti kako Republika Hrvatska laganim koracima ide ka izgradnji kvalitetnog koncepta cjeloživotnog učenja. Svakako je vrlo važno da država radi na usklađivanju ponude i potražnje na tržištu rada i tako doprinosi gospodarskom razvoju te pruži kvalitetu obrazovnih ponuda.

Popis literature

1. Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(2), 149-160. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.200801714> (pristupljeno 15. srpnja 2022.).
2. Ančić, B. (2016). *K internacionalizaciji obrazovanja: sudjelovanje Republike Hrvatske u Programu za cjeloživotno učenje*. Agencija za mobilnost i programe Europske Unije.
3. Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Špan, M., i Pongrac, S. (1985). *Andragogija*. Školska knjiga.
4. Ates, H., i Alsal, K. (2012). The importance of lifelong learning has been increasing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4092-4096. [file:///C:/Users/nikol/Downloads/The Importance of Lifelong Learning has been Incre.pdf](file:///C:/Users/nikol/Downloads/The%20Importance%20of%20Lifelong%20Learning%20has%20been%20Incre.pdf) (pristupljeno 15. srpnja 2022.).
5. Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6741/pdf/RELA_2012_2_Barros_From_lifelong_education.pdf (pristupljeno 11. svibnja 2022.).
6. Blažević, J. (2010). *Značaj i uloga cjeloživotnog učenja* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy). <https://repozitorij.unios.hr/islandora/object/ffos%3A3594> (pristupljeno 5. svibnja 2022.).
7. Bratković, S. (2019). Cjeloživotno obrazovanje policijskih službenika u Republici Hrvatskoj. *Policija i sigurnost*, 28 (3/2019.), 284-307. <https://hrcak.srce.hr/file/328769> (pristupljeno 3. lipnja 2022.).
8. Beytekin, O. F., i Kadi, A. (2014). Quality of Faculty Life and Lifelong Learning Tendencies of University Students. *Higher Education Studies*, 4(5), 28-36.
9. Dave, R. H. (1976). Foundations of lifelong education: Some methodological aspects. In *Foundations of lifelong education* (pp. 15-55). Pergamon.
10. Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709-1716.

- <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809003061> (pristupljeno 15. srpnja 2022.).
11. de Oliveira Pires, A. L. (2009). Higher Education and Adult Motivation towards Lifelong Learning: An Empirical Analysis of University Post-Graduates Perspectives. *European journal of vocational training*, 46(1), 129-150. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864793.pdf> (pristupljeno 15. srpnja 2022.).
 12. Droit, R. P. (2005). *Towards knowledge societies* (Vol. 1). Unesco.
 13. Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco.
 14. Iličić, D. (2019). *Razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata sudionika programa mobilnosti Erasmus+* (Doctoral dissertation, University of Zadar. Department of Pedagogy). <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unizd:3811> (pristupljeno 2. kolovoza 2022.).
 15. Ivanova, I. V. (2016). Non-formal education: Investing in human capital. *Russian Education i Society*, 58(11), 718-731.
 16. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
 17. Jelačić, M. (2021). *Cjeloživotno učenje: put ka budućnosti* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy). [file:///C:/Users/nikol/Downloads/jelacic_m_00090774874%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/nikol/Downloads/jelacic_m_00090774874%20(1).pdf) (pristupljeno 10. lipnja 2022.).
 18. Jelić, P., Martić Kuran, L., i Bosnić, I. (2012). Značaj cjeloživotnog učenja s osvrtom na financiranje iz fondova EU. *Praktični menadžment, stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta*, 3(1), 62-70. <https://hrcak.srce.hr/file/142650> (pristupljeno 1. svibnja 2022.).
 19. Jukić, R., i Ringel, J. (2013). Učenje–put ka budućnosti. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 17(1.(30)), 25-34. <https://hrcak.srce.hr/file/154221> (pristupljeno 15. srpnja 2022.).
 20. Jukić, A. (2019). *Odnos spremnosti na cjeloživotno učenje i zadovoljstva studijem studenata zdravstvenih studija u Republici Hrvatskoj* (Doctoral dissertation, University of Split. University Department of Health Studies). file:///C:/Users/nikol/Downloads/jukic_ana_rad_za_povjerenstvo_za_print.pdf (pristupljeno 15. srpnja 2022.).
 21. Komisija, E. (2018). Prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. <https://eur-lex.europa.eu/legal->

- [content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG) (pristupljeno 15. kolovoza 2022.).
22. Kiss, I. (2011). *Cjeloživotno obrazovanje kao ključni čimbenik zapošljivosti i profesionalnog razvoja* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy).
[file:///C:/Users/nikol/Downloads/kiss irena svkri 2011 posli sveuc.pdf](file:///C:/Users/nikol/Downloads/kiss_irena_svkri_2011_posli_sveuc.pdf) (pristupljeno 4. svibnja 2022.).
23. Klapan, A., Pongrac, S., i Lavrnja, I. (2001). *Andragoške teme*. izdanje autora.
24. Klapan, A. (2004). *Teme iz andragogije*. Anita Klapan (Vlastita naklada).
25. Klapan, A., i Matijević, M. (2004). *Obrazovanje odraslih ključ za 21. Stoljeće*. In *Adult Education–Key to 21st Century) Collected works of the Second International Conference, Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb*.
26. Klapan, A., Vrcelj, S., i Kušić, S. (2013). Standardization of adult education in the Republic of Croatia. *Andragoska Spoznanja*, 19(1), 20.
27. Langran, P., Culek, V., i Filipović, D. (1971). *Uvod u permanentno obrazovanje*. Narodni univerzitet "Braća Stamenković".
28. Lukenda, A. (2017). Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja. *Acta Iadertina*, 14(1).
29. Maravić, J. (2003). Cjeloživotno učenje. *Časopis Edupoint*, 3, 17.
30. Memorandum o cjeloživotnom učenju: Bruxelles, 30.10.2000., SEC(2000) 1832: Radni materijal Europske komisije. (8-10).
31. Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2015). Cjeloživotno učenje. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf> (pristupljeno 25. svibnja 2022.).
32. Pastuović, N. (2001) *Hrvatska u 21. stoljeću: Odgoj i obrazovanje - Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju*. Zagreb, Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.
33. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2), 253-267. <https://hrcak.srce.hr/file/46484> (pristupljeno 22. svibnja 2022.).
34. Pesen, A. (2017). The Analysis of High School Students' Tendencies about Lifelong Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 5(n12A), 26-31.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165443.pdf> (pristupljeno 15. srpnja 2022.).

35. Pivac, J. (1997). Prema društvu koje uči-poučavanje i učenje (Bijeli dokument o obrazovanju). *Politička misao: časopis za politologiju*, 34(1), 176-179. <https://hrcak.srce.hr/file/155684> (pristupljeno 7. lipnja 2022.).
36. Rajić, V., i Lapat, G. (2010). Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 14(1.(24)), 57-63. <https://hrcak.srce.hr/file/152449> (pristupljeno 15. srpnja 2022.).
37. Rogić, A. M. (2014). Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija. *Acta iadertina*, 11(1), 0-0. <https://hrcak.srce.hr/file/280172> (pristupljeno 2. lipnja 2022.).
38. Sapia-Drewniak, E., Jasiński, Z., i Bednarczyk, H. (Eds.). (2002). Adult education at the beginning of the 21st century: theoretical and practical contexts. University of Opole.
39. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Narodne novine, NN 124/2014 (2014). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html (pristupljeno 17. kolovoza 2022.).
40. Šergo, V. (2018). *Odnos formalnog i informalnog obrazovanja* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy). file:///C:/Users/nikol/Downloads/sergo_vjeran_ffos_2018_diplo_sveuc.pdf (pristupljeno 4. lipnja 2022.).
41. Tenekeci, F., i Uzunboylu, H. (2020). Determining the relationship between the attitudes of private teaching institution teachers towards lifelong learning and their competence. *International Journal of Learning and Teaching*, 12(1), 1-16. <file:///C:/Users/nikol/Downloads/admin,+4559-Article+Text-18680-1-10-20200211.pdf> (pristupljeno 14. srpnja 2022.).
42. UNESCO. Education Sector. Unit for Education for the Twenty-first Century, Delors, J., In'am Al Mufti, Amagi, I., Corneiro, R., i Jakovlev, B. (1998). *Učenje: blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Educa.
43. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP.
44. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Riđički, R., i Žižak, A. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (No. 15). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
45. Vlada RH. (2008). *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013.*

46. Vlada RH. (2018). *Prijedlog Akcijskog plana provedbe Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije*.
47. White, S. (2004). What motivates them? Some adult learners' perceptions of and reasons for engaging in lifelong learning.
48. Zakon o obrazovanju odraslih, Narodne novine, NN 17/2007 (2007). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2007_02_17_668.html (pristupljeno 13. kolovoza 2022.).
49. Zakon o obrazovanju odraslih, Narodne novine, NN 144/2021 (2021). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_12_144_2460.html (pristupljeno 14. kolovoza 2022.).
50. Zlatar, A. (2017). *Koncepcija i odrednice cjeloživotnog učenja* (Doctoral dissertation, University of Pula. Faculty of economics and tourism" Dr. Mijo Mirković"). file:///C:/Users/nikol/Downloads/zlatar_andrea_unipu_2017_zavrs_sveuc.pdf (pristupljeno 15. srpnja 2022.).
51. Zovko, A. (ur.) (2016). *Andragoška propitivanja*. Mostar, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
52. Žiljak, T. (2004). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Anali Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*, 1(1), 225-243. <https://hrcak.srce.hr/file/56609> (pristupljeno 13. svibnja 2022.).

Sažetak

Danas cjeloživotno učenje predstavlja sastavni dio svačije svakodnevnice. Cjeloživotno učenje osigurava napredak društva s obzirom na širok spektar primjene. Temeljna svrha ovog rada je prikazati razvoj cjeloživotnog učenja kroz teorijski okvir i istaknuti njegovu relevantnost za osobni život. U radu se prikazuje znanje kao jedan od najjačih oruđa kojeg svaki pojedinac posjeduje. Obrazovanje omogućava prilagodbu svim promjenama koje se događaju u 21. stoljeću. Svaki član modernog društva bi trebao biti spreman na učenje tijekom čitavog života jer znanje i vještine koje se steknu tijekom djetinjstva vrlo brzo zastarijevaju. Stoga je cjeloživotno učenje neizbježno kako bi mogli ići u korak s vremenom. U konceptu cjeloživotnog učenja veći je naglasak na neformalnom i informalnom učenju, nego na formalnom., iz razloga što je formalni oblik obrazovanja dosada bio jedini način stjecanja znanja. Kontinuitet učenja predstavlja učenje do kraja života na raznim mjestima putem neformalnog ili informalnog obrazovanja koji potiču osobni razvoj i razvoj brojnih potencijala kod svakog pojedinca. U kontekstu cjeloživotnog učenja se govori o procesu učenja koje nikad ne završava i traje sve dok čovjek živi. S obzirom na to da se promjene u svijetu i društvu događaju nevjerojatnom brzinom, upravo koncept cjeloživotnog učenja garantira napredak društva te potiče osobni razvitak i sprječava kolotečinu života pojedinca. Cjeloživotno učenje je postalo ključnim dijelom svake obrazovne strategije. Globalizacija neprekidno donosi nove izazove, stoga je značaj cjeloživotnog učenja nevjerojatan jer osigurava aktivno građanstvo i bolju budućnost općenito za cijeli svijet. Zaključno, koncept cjeloživotnog učenja je zaživio u Hrvatskoj i odrasla populacija shvaća da pozitivan stav prema životu uključuje isto.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, obrazovanje, učenje

Summary

Nowadays, lifelong learning is an integral part of everyone's everyday life. Lifelong learning ensures the progress of society with regard to a wide range of applications. The main purpose of this paper is to show the development of lifelong learning through a theoretical framework and feature its relevance to personal life. Furthermore, it presents knowledge as one of the strongest tools that every individual possesses. Education makes it possible to adapt to all modifications taking place in the 21st century. Every member of modern society should be willing to learn throughout his life, because knowledge and skills acquired during childhood become obsolete very quickly. In the concept of lifelong learning, there is a greater emphasis on non-formal and informal learning, than on formal, for the reason that the formal form of education has been the only way of acquiring knowledge so far. Continuity of learning represents lifelong learning in various places through non-formal or informal education that encourage personal development and the development of numerous potentials in each individual. In the context of lifelong learning, we are talking about a learning process that never ends and lasts as long as a person lives. Given that changes in the world and society are happening at an incredible speed, it is the concept of lifelong learning that guarantees the progress of society and encourages personal development and prevents the rut of an individual's life. Lifelong learning has become a key part of any educational strategy. Globalization constantly brings new challenges, therefore the importance of lifelong learning is tremendous because it ensures active citizenship and a better future in general for the whole world. In conclusion, the concept of lifelong learning has taken root in Croatia and the adult population understands that a positive attitude towards life includes the same.

Key words: education, learning, lifelong learning