

Zbornik radova sa znanstveno-stručne konferencije

POST-KRIZNO OBRAZOVANJE ODRASLIH

POST-CRISIS ADULT EDUCATION

Zagreb, Hrvatska, 2. prosinca 2022.



Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.



Agencija za
strukovno obrazovanje
i obrazovanje odraslih



ESF projekt Promocija cijelogovnog učenja faza II
Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda

Nakladnik/Published by:

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Garićgradska ulica 18, 10 000 Zagreb, Hrvatska

+385 1 6274 666

ured@asoo.hr

www.asoo.hr

Za Agenciju za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih,

Mile Živčić, ravnatelj

Uredili / Edited by: **Tihomir Žiljak, Višnja Rajić, Morana Koludrović, Siniša Kušić,
Ivana Krešić Klaucke**

Lektura i korektura:

Snježana Zbukvić-Ožbolt

Recenzija:

Snježana Zbukvić-Ožbolt

Programski odbor / Programme Committee:

prof. dr. sc. **Mirjana Mavrk**, Sveučilište u Sarajevu, Filozofski fakultet

prof. dr. sc. **Katarina Popović**, Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet

prof. dr. sc. **Anita Zovko**, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

izv. prof. dr. sc. **Marko Radovan**, Sveučilište u Ljubljani, Filozofski fakultet

izv. prof. dr. sc. **Siniša Kušić**, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

izv. prof. dr. sc. **Višnja Rajić**, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

izv. prof. dr. sc. **Morana Koludrović**, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet

doc. dr. sc. **Maja Maksimović**, Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet

doc. dr. sc. **Tihomir Žiljak**, Hrvatsko andragoško društvo

dr. sc. **Ivana Krešić Klaucke**, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Grafičko oblikovanje: Studio Kuča

Tisak: NARODNE NOVINE d.d.

Naklada: 300 primjeraka

Zagreb, prosinac 2022.

Izrada publikacije sufinancirana je iz projekta Promocija cjeloživotnog učenja faza II.

Sadržaj

Riječ nakladnika	5
Riječ urednika	7
Povezanost motivacije za obrazovanje i zadovoljstva nastavom polaznika programa obrazovanja odraslih	9
Josipa Balajić, Ivana Batarelo Kokić	
Relationship between motivation for education and teaching process satisfaction of students in adult education programs	17
Josipa Balajić, Ivana Batarelo Kokić	
Cjeloživotno učenje i treća životna dob: stare dileme, novi izazovi.	18
Jasna Čurin	
Lifelong learning and the third age: Old dilemmas, new challenges	26
Jasna Čurin	
Osiguranje kvalitete u profesionalnom vojnem obrazovanju	27
Jadranka Herceg, Andrija Kozina	
Quality assurance in professional military education	35
Jadranka Herceg, Andrija Kozina	
Je li cjeloživotno obrazovanje osjetljivo prema ranjivim skupinama?	36
Jadranka Herceg, Siniša Kušić, Sofija Vrcelj	
Is lifelong education sensible towards vulnerable groups?	44
Jadranka Herceg, Siniša Kušić, Sofija Vrcelj	
Pristupi i metode poučavanja temeljnih čitalačkih vještina odraslih iliterata	45
Ivana Krešić Klaucke	
Approaches and methods of teaching basic reading skills to illiterate adults	54
Ivana Krešić Klaucke	
Obrazovanje odraslih za izbor i traganje u kriznim situacijama: dječja priča kao istraživački alat odraslog polaznika	55
Mirjana Mavrak	

Adult education for choice and search in crisis: a child story as methodology tool of an adult learner	66
Mirjana Mavrak	
Studenti s invaliditetom i percepcija zapošljivosti	67
Lejla Osmić, Lejla Kafedžić, Snježana Šušnjara	
Students with disability and the perception of employability	75
Lejla Osmić, Lejla Kafedžić, Snježana Šušnjara	
Learning for the future – Slovenian adult education in times of the pandemic	76
Marko Radovan, Tanja Možina	
Učenje za budućnost – slovensko obrazovanje odraslih u vremenu pandemije	84
Marko Radovan, Tanja Možina	
Analiza implementacije preporuke vijeća o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle u Republici Hrvatskoj	85
Višnja Rajić, Morana Koludrović	
Analysis of implementation of the council recommendation on upskilling pathways in the Republic of Croatia	91
Višnja Rajić, Morana Koludrović	
Razumna prilagodba u obrazovanju odraslih osoba s invaliditetom i pripadnika drugih ranjivih skupina . . .	92
Davorka Schmidt	
Reasonable adjustment in the education of adults with disabilities and members of other vulnerable groups .	100
Davorka Schmidt	
Osobine edukatora u obrazovanju odraslih – pregled istraživanja	101
Anita Zovko, Lucija Tomac	
Characteristics of educators in adult education - research overview	106
Anita Zovko, Lucija Tomac	

Riječ nakladnika

Sustav obrazovanja odraslih posljednjih petnaestak godina prolazi kroz jedno tranzicijsko i snažno razvojno razdoblje, a koje je obilježio niz poduzetih aktivnosti i procesa na strateškom, zakonodavnem, stručnom i znanstvenom području. Upravo u ovim procesima Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, zajedno s drugim dionicima sustava, pružila je značajan doprinos kroz nekoliko važnih stručnih i znanstvenih (od različitih stručnih skupova da znanstvenih konferenciјa) do sustavu orijentiranih projektnih aktivnosti (nekoliko velikih EU projekata). Danas sustav obrazovanja odraslih ima prepoznatljivo mjesto u cjelokupnom sustavu obrazovanja Republike Hrvatske i stoga s optimizmom možemo očekivati, planirati, pripremati ono što nam predstoji - uspostava sustava kvalitete; novi i modernizirani programi obrazovanja odraslih temeljeni na Hrvatskom kvalifikacijskom okviru; standardizacija, profesionalizacija i prepoznatljivost andragoške struke; informiranje građana o mogućnostima učenja te obrazovni vaučeri kao novi oblik financiranja programa obrazovanja odraslih.

Sve navedeno ne bi polučilo rezultate ako ne bismo snažili nastavnike, andragoške voditelje, ravnatelje i, naravno, znanstvenu zajednicu jer su svi oni ključni za uspjeh u radu s krajnjim polaznicima. Stoga, uvažavajući ulogu, tradiciju i doprinos Hrvatskog andragoškog društva, posebice u znanstvenom dijelu, Agencija će i dalje različitim projektnim aktivnostima pružati podršku maloj, ali snažnoj i produktivnoj andragoškoj znanstvenoj zajednici s ciljem razvoja andragoške misli i prakse u Republici Hrvatskoj.

Održavanje međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih od velikog je značaja za pozicioniranje Republike Hrvatske na andragoškoj karti Europe (i svijeta), za širenje i snaženje suradnje na međunarodnoj razini, za profesionalizaciju andragoške struke, a posljedično i za kvalitetniji i efikasniji sustav obrazovanja odraslih.

Ovim putem upućujem čestitke i zahvale svima koji su stručnim i znanstvenim radovima, organizacijom i drugim aktivnostima doprinijeli održavanju još jedne međunarodne konferencije, uz želju da Agencija i dalje bude partner i podupiratelj svih inovativnih i razvojnih ideja na ovom području.



Riječ urednika

Hrvatsko andragoško društvo već dvadeset godina organizira međunarodnu konferenciju o obrazovanju odraslih. Posljednje konferencije su organizirane u suradnji ili uz potporu Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih ili prethodne Agencije za obrazovanje odraslih. Deveta međunarodna konferencija je održana u Zagrebu također u suradnji s Agencijom za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Suorganizatori su Učiteljski fakultet u Zagrebu i Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

Na svim dosadašnjima konferencijama su predstavljana nova znanstvena postignuća u području obrazovanja odraslih, raspravljaljalo se o aktualnim trendovima u obrazovanju odraslih, a to je ujedno i mjesto poticajnih susreta znanstvenika iz susjednih i drugih europskih zemalja. Agencija, Hrvatsko andragoško društvo te zagrebački i splitski fakultet ovom konferencijom žele naglasiti važnost obrazovanja odraslih za cjelokupne obrazovne sustave, društveni razvoj te položaj andragoške profesije. Konferencija u 2022. godini je bila posvećena posljedicama aktualnih kriza na obrazovanje odraslih i izazovima daljnog rada obrazovanja odraslih. Neposredni poticaj su bile promjene izazvane COVID pandemijom, ali na to se nadovezalo niz drugih izazova koji se odnose na rat u Ukrajini, migrantsku krizu, klimatske promjene, ekonomске i energetske izazove i sl.

Ne postoji jednostavno razumijevanje pojma krize zbog njegovih različitih definicija. Isto tako brojni su praktični izazovi koji proizlaze iz poteškoća u identificiranju vještina potrebnih u različitim fazama krize i nedostatka znanja o ponašanju, emocijama i donošenju odluka u razdoblju neposredno prije krize. Ipak, sasvim je očito da se obrazovanje i obrazovanje odraslih nalaze u vremenu krize. Zbog niza uzastopnih kriza (ekonomski, migrantski, zdravstveni, sigurnosni) mijenja se okruženje u kojem se provodi obrazovanje odraslih. Ekonomski, društvene, političke promjene stvaraju nove potrebe i nove zadatke za obrazovanje odraslih.

Svaka kriza može se promatrati kao prijetnja, opasnost i poremećaj ili kao prilika i mogućnost. Krize u obrazovanju nastaju u razdoblju kada nastavni proces ne zadovoljava potrebe društva i gospodarstva niti progresivno pridonosi njihovom razvoju, a rješenje krize ogleda se u reformama obrazovnog sustava. Krizne situacije u nastavničkoj profesiji nisu novost. S razvojem globalizacije i informatizacije društva, a posebno zbog prisutnosti masovnih medija, sve više vanjskih (globalnih) kriza, koje ne moraju izravno utjecati na sudionike nastavnog procesa, utječu na nastavu i proces poučavanja.

Ovo pitanje bilo je i još je uvijek posebno izraženo uslijed pandemije COVID-19, prijetnje još jedne globalne ekonomski depresije i rata. Ove velike situacije katastrofe ostavljaju posljedice i na emocionalne i na kognitivne aspekte polaznika i nastavnika. Obrazovanje odraslih adekvatno je odgovorilo na situaciju pandemije, napravljen je značajan iskorak u organizaciji procesa učenja i poučavanja u virtualnom okruženju uz pomoć IT sustava i alata. Ipak, postavlja se relevantno pitanje: razvijamo li potrebne vještine budućih nastavnika u obrazovanju odraslih kako bismo ih pripremili za suočavanje s posljedicama kriznih situacija u skupini s polaznicima ili na globalnoj razini? Postoje li mogućnosti za profesionalni razvoj nastavnika u obrazovanju odraslih koje ih pripremaju da odgovore na krizne situacije na mikro (npr. odnosi u učionici, nastavni sadržaji; dobrobit polaznika), mezo (npr. institucionalne promjene i problemi) ili makro (kulturne, društvene, političke, ekonomski) razini? Kako pripremiti nastavnike u obrazovanju odraslih da razviju potrebne vještine za adekvatnu organizaciju procesa poučavanja i učenja? Mogu li nastavnici u obrazovanju odraslih odgovoriti na zahtjeve uslijed stalnih promjena u međunarodnom i nacionalnom zakonodavstvu koje utječu na njihov svakodnevni rad? Kako nastavnici u obrazovanju odraslih mogu pridonijeti zahtjevima zelene tranzicije i pomoći u razvoju vještina i kompetencija za održivu budućnost i društveno odgovorno učenje?

Radovi u ovom zborniku su na različiti način analizirali ključna pitanja andragoške profesije s posebnim naglaskom na krizne izazove.

Mirjana Mavrk je analizirala kojim se metodama može koristiti obrazovanje odraslih u traganju za odgovorima na krizne situacije. Pri tome se koristila specifičnim korištenjem dječja priča kao istraživačkog alat odraslog polaznika. Marko Radovan i Tanja Možina su analizirali promjene u slovenskom obrazovanju odraslih u vrijeme pandemije COVID-a. Višnja Rajić i Morana Koludrović u radu analiziraju implementaciju Preporuke Vijeća o oblicima usavršavanja: Nove prilike za odrasle u Republici Hrvatskoj.

Nekoliko radova se usmjerilo na osobine i kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih, metode koje oni koriste te načine kako se motiviraju polaznici. Anita Zovko i Lucija Tomac su dale iscrpni pregled literature o odnosu osobina i kompetencija edukatora u obrazovanju odraslih. Josipa Balajić i Ivana Batarelo Kokić su analizirale povezanost motivacije za obrazovanje i zadovoljstva nastavom polaznika programa za obrazovanje odraslih. Ivana Krešić Klaucke je prikazala metode i pristupe poučavanja temeljnih čitalačkih vještina odraslih polaznika. U ovom bloku tema Jadranka Herceg i Andrija Kozina su prikazali specifični program profesionalnog vojnog obrazovanja odraslih.

Gotovo trećina radova je posvećena odraslima koji manje sudjeluju u obrazovanju odraslih. Dva rada su se bavila obrazovanjem osoba s invaliditetom. Lejla Osmić, Lejla Kafedžić i Snježana Šušnjara su analizirale percepciju zapošljivosti studenata s invaliditetom. Davorka Schmidt ja analizirala izazove primjene koncepta razumne prilagodbe u obrazovanju odraslih osoba s invaliditetom i ostalih ranjivih skupina. Jasna Čurin je prikazala izazove obrazovanja osoba treće dobi i primjenu koncepta cjeloživotnog učenja za ovu skupinu odraslih. Jadranka Herceg, Siniša Kušić i Sofija Vrcelj su obuhvatili širi krug osoba s manje obrazovnih mogućnosti i izazove primjene koncepta cjeloživotnog obrazovanja u radu s ranjivim skupinama.

Neki od radova izloženih na konferenciji nisu bili finalizirani do tiskanja zbornika, pa će biti objavljeni u sljedećim brojevima Andragoškog glasnika. Vjerujemo da ovaj zbornik otvara nova pitanja i prikazuje nove mogućnosti i područja istraživanja u obrazovanju odraslih te daje nove podatke o stanju i izazovima obrazovanja odraslih u kriznim i post-kriznim vremenima.

Tihomir Žiljak

Višnja Rajić



POVEZANOST MOTIVACIJE ZA OBRAZOVANJE I ZADOVOLJSTVA NASTAVOM POLAZNIKA PROGRAMA OBRAZOVANJA ODRASLIH

Josipa Balajić, Filozofski fakultet Split
Ivana Batarelo Kokić, Filozofski fakultet Split
Hrvatska

batarelo@ffst.hr, jbalajic@ffst.hr

Sažetak - U svijetu stalnih i brzih promjena, znanja i vještine stečene tijekom formalnog obrazovanja brzo zastarijevaju. Važnost obrazovanja odraslih u suvremenom obrazovnom sustavu prepoznaje se i u utjecaju na razvoj cjeloživotnog obrazovanja. Istraživanja o motivaciji za obrazovanje i zadovoljstvu nastavom u obrazovanju odraslih nisu mnogobrojna. Glavni cilj ovog istraživanja bio je utvrditi razinu samoprocijenjene motivacije za obrazovanje i razine zadovoljstva nastavom kod polaznika programa za obrazovanje odraslih i programa cjeloživotnog obrazovanja, utvrditi njihovu povezanost i rezultate staviti u kontekst suvremene literature. U ovoj studiji sudjelovalo je 120 polaznika programa obrazovanja odraslih i programa cjeloživotnog obrazovanja. U ovom istraživanju korištene su dvije validirane skale čiji su prijevodi na hrvatski jezik provjereni metodom obrnutog prijevoda. Riječ je o Skali samoprocijenjene motivacije za obrazovanje (Vallerand, Blais, Brière, i Pelletier, 1989) i Skali razine zadovoljstva nastavom (Fieger, 2012). Za određivanje njihove faktorske strukture koristili smo se eksploratornom i konfirmatornom faktorskom analizom. Analiza je potvrđila ranije faktorske strukture za obje skale i pokazala visoku razinu pouzdanosti u ovom uzorku. Razina samoprocijenjene motivacije za obrazovanje i razine zadovoljstva nastavom utvrđena je korištenjem deskriptivne statistike. Rezultati korelacijske analize ukazuju na statistički značajnu povezanost intrinzične motivacije polaznika programa obrazovanja odraslih s procjenom različitih aspekata zadovoljstava nastavom (generičkim vještinama i iskustvom učenja, poučavanjem, procjenjivanjem). Ekstrinzična motivacija statistički je značajno povezana s procjenom zadovoljstva generičkim vještinama i iskustvom učenja. Dok je amotivacija u negativnoj statističkoj korelaciji sa zadovoljstvom generičkim vještinama i iskustvom učenja te zadovoljstvom poučavanjem. Rezultati ove studije mogu poslužiti u dalnjim istraživanjima i pri oblikovanju programa obrazovanja odraslih i programa cjeloživotnog obrazovanja.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, zadovoljstvo nastavom, motivacija za obrazovanje, polaznici programa obrazovanja odraslih

Uvod

U svijetu stalnih i brzih promjena, znanja i vještine stečene tijekom formalnog obrazovanja brzo zastarijevaju. Obrazovanje odraslih pruža svakoj odrasloj osobi mogućnost razvijanja i usavršavanja svojih potencijala i sposobnosti. Na ovaj način, odrasli mogu biti aktivni sudioconi u društvu i svijetu rada te se u isto vrijeme razvijati na osobnom i profesionalnom planu (UNESCO, 2015). Teoretičari obrazovanja odraslih naglašavaju da obrazovanje odraslih ne treba biti usmjereni samo na osposobljavanje za rad već i na daljnje razvijanje ličnosti i potencijala kod pojedinca, pri čemu se prepoznaje važnost ustroja nastavnog procesa, stila poučavanja i odabranih metoda, ali i načina na koji polaznici u obrazovanju odraslih doživljavaju nastavu (Jarvis, 2004). Istraživanja stavova polaznika obrazovanja odraslih osiguravaju smjernice za načine motiviranja odraslih za sudjelovanje i ustrajanje u učenju odraslih. Stoga je vrijedno istražiti iskustva polaznika u formalnim programima obrazovanja odraslih i programima cjeloživotnog obrazovanja. Problem ovog istraživanja je utvrđivanje razine motivacije za pohađanje programa obrazovanja odraslih, razine zadovoljstva nastavom te njihove međusobne povezanosti.

Teorijski okvir

Obrazovanje odraslih suočava se s brojnim izazovima kao što su nedostatak sustava osiguranja kvalitete, uspješnije upravljanje, potreba za boljim praćenjem provedbe i proširenje ponude programa obrazovanja odraslih (Flavian, 2020). Programi obrazovanja odraslih u provedbi trebaju biti prilagođeni potrebama usavršavanja odraslih osoba, uključujući i izobrazbu i učenje pri radu (Glasovac, Belović, Dujmović i Petranović, 2013) i usklađeni s potrebama tržišta rada (Europska komisija, 2010). U Hrvatskoj je obrazovanje odraslih usmjereni na potrebe tržišta odnosno povećanje mogućnosti zaposlenja i osiguranje konkurentnosti (Mašić, 2015). U suvremenom obrazovnom sustavu utjecaj obrazovanja odraslih prepoznaje se i u razvoju cjeloživotnog obrazovanja. Europske obrazovne politike cjeloživotno učenje sagledavaju kao važan alat u suočavanju s ekonomskim i demografskim izazovima, a pristup usmjeren na razvoj cjeloživotnog učenja čini veliki dio središnje obrazovne politike Europske unije (Roche, 2017). Brzina promjena uslijed tehnologiskog razvoja i globalizacije zahtijeva stalnu prilagodbu ljudi i društva, otuda i potreba za cjeloživotnim učenjem u društvu koje uči. Budući da su kompetencije za cjeloživotno učenje važan element obrazovnih programa na svim razinama obrazovanja, nužno je prepoznavati važnosti pripreme nastavnika za razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje (Batarelo, 2007).

Uspješnost provedbe programa obrazovanja odraslih vezuje se uz niz čimbenika koji utječu jedni na druge. Proučavanje načina i konteksta učenja odraslih moguće je vezivati uz poznavanje razloga za učenje i koristi od učenja određenih sadržaja, uvažavanje samostalnosti polaznika, uvažavanje iskustava odraslih polaznika i korištenje tih iskustava u nastavi, motivaciju polaznika koja se povećava s osjećajem pripadnosti skupini i obrazovno okruženje koje je sigurno mjesto za sve polaznike (McGrath, 2009). Uz navedene postavke, dodatna odrednica uspješnosti programa obrazovanja odraslih je prilagodba potrebama polaznika uz prepoznavanje njihovih prethodnih obrazovnih iskustava i rizičnih čimbenika. Odluku o odustajanju od škole, pojedinac ne donosi iznenada već do nje dovodi duže razdoblje nezadovoljstva i otuđenja od škole (Aarkrog, Wahlgren, Larsen, Mariager-Anderson i Gottlieb, 2018). Odgovornost nije isključivo na pojedincu, već i na školi koja često ne reagira na odgovarajući način ili čak, na određeni način usmjerava učenika na donošenje ovakve odluke. Rano napuštanje školovanja rezultira mladima koji nemaju temeljne kvalifikacije i imaju niske vještine što utječe na neizvjesnost pronalaženja posla. Rano napuštanje školovanja vezuje se uz ranija negativna iskustva s učenjem i školovanjem, ali i nepovjerenje u osiguravanje zaposlenja temeljenog na obrazovanju (Budimir-Bekan i Batarelo Kokić, 2016).

Cilj istraživanja

Glavni cilj ovog istraživanja bio je utvrditi razinu samoprocijenjene motivacije za pohađanje programa i razine zadovoljstva nastavom kod polaznika programa cjeloživotnog obrazovanja i programa obrazovanja odraslih, utvrditi njihovu povezanost i rezultate staviti u kontekst suvremene literature. Za postizanje ovog cilja postavljena su sljedeća pitanja:

- Koja je razina samoprocjene motivacije polaznika programa cjeloživotnog obrazovanja i obrazovanja odraslih?
- Koja je razina procjene zadovoljstva nastavom polaznika programa cjeloživotnog obrazovanja i obrazovanja odraslih?

- Postoji li veza između samoprocijenjene motivacije i procjene zadovoljstva nastavom polaznika programa cjeloživotnog obrazovanja i obrazovanja odraslih?

Istraživanja motivacije polaznika i zadovoljstva nastavom u obrazovanju odraslih

Motivacija se pokazuje iznimno važnom u postizanju uspjeha na svim obrazovnim razinama pa tako i u obrazovanju odraslih, pri čemu se prema teoriji samoodređenja, motivacija kreće od amotivacije odnosno nepostojanja nikakvog oblika motivacije do ekstrinzične i intrinzične motivacije (Puklek Levpušček i Podlesek, 2019). Ekstrinzičnu motivaciju obilježavaju vanjski poticaji kao što su nagrade ili kazne (Woolfolk, 2016), a ekstrinzični motivatori koji potiču odrasle na sudjelovanje u programima obrazovanja su, primjerice, unapređenje na poslu, povećanje plaće ili stjecanje novih kvalifikacija vezanih uz zanimanje (Gom, 2009; Žnidaršić, Kogovšek, Kogovšek i Ograješek, 2021). S druge strane, intrinzična motivacija proizlazi iz unutarnje potrebe ili interesa pojedinca za bavljenjem nekom aktivnošću (Woolfolk, 2016), a među intrinzične motivatore mogu se nabrojati želja za učenjem i stjecanjem novih znanja (Puklek Levpušček i Podlesek, 2019). Istraživanja koja su se bavila motivacijom u obrazovanju odraslih ukazuju kako su polaznici većinom intrinzično te, u nešto manjoj mjeri, ekstrinzično motivirani (Aljohani i Alajlan, 2018; Hee i sur., 2019). Kao neke od razloga sudjelovanja u programima obrazovanja odraslih, autorica Balenović (2011) u svom istraživanju navela je osjećaj zadovoljstva, želju za stjecanjem novih znanja i korisnost za buduće zaposlenje. Pojedinac ne mora isključivo biti intrinzično ili ekstrinzično motiviran. Oblik i razina motivacije često su određeni vrstom aktivnosti kao i ciljem koji se želi postići (Schunk, Meece i Pintrich, 2014; Woolfolk, 2016). Na međusobnu povezanost motivacije i zadovoljstva nastavom upućuje niz istraživanja prema kojima su polaznici s višim razinama motivacije bili i zadovoljniji nastavom (Aarkrog i sur., 2018; Levpušček i Podlesek, 2019; Radovan i Makovec, 2015; Roche, 2017). Važno je napomenuti da pojedinac ne mora biti zadovoljan svakim aspektom nastave kako bi ostao visoko motivirani (Aarkrog i sur., 2018), ali izrazito nezadovoljstvo nastavom može dovesti do opadanja motivacije (Kara, Erdogdu, Kokoc i Cagiltay, 2019).

Mnoge aktivnosti obrazovanja odraslih nemaju za cilj ovladavanje nekim sadržajem ili stjecanje vještine, već inherentno zadovoljstvo ili zadovoljstvo sudjelovanja u aktivnosti učenja. U takvim okruženjima mjerjenje zadovoljstva glavna je polaznica andragoškog istraživanja (Rachal, 2002). Ipak, velik broj programa u obrazovanju odraslih ima jasno postavljene obrazovne ciljeve uz vrednovanje koje je sastavni dio nastavnog procesa. Najveći utjecaj na percipirano zadovoljstvo polaznika programa obrazovanja odraslih imaju nastavnici, relevantan nastavni sadržaj, materijali i nastavne metode, povezanost obrazovnog programa s praksom, pravovremene povratne informacije te prepoznavanje prethodnih iskustava i obrazovnih potreba odraslih (Boeren, Nicaise i Baert, 2012; De Paepe, Zhu i DePryck, 2018; Munoz-Salazar i Ancuna-Collado, 2016; Radovan i Makovec, 2015). Iskustva polaznika u formalnim programima obrazovanja odraslih utječu na njihovu uspješnost, pa se i istraživanja nastavnog procesa u obrazovanju odraslih provode s idejom poticanja i motiviranja odraslih na sudjelovanje i ustrajanje u učenju. Istraživanja zadovoljstva učenjem u obrazovanju odraslih ukazuju na povezanost percepcije nastavnog okruženja i zadovoljstva iskustvom učenja, pri čemu osobine pojedinaca mogu utjecati na način na koji percipiraju okolinu (Boeren, Nicaise i Baert, 2012). Studija o zadovoljstvu polaznika obrazovanja odraslih u više zemalja pokazuju da na zadovoljstvo utječu jasne i dobro organizirane aktivnosti učenja, podrška nastavnika i aktivno uključivanje u učenje (Radovan i Makovec, 2015). Najveći broj odustajanja u programima obrazovanja odraslih događa se na samom početku provedbe programa, a uspjeh na uvodnim tečajevima dobar je prediktor uspjeha na sljedećoj razini. Zadržavanje u programu snažno se povećava nakon završenog prvog modula, a interakcija polaznik-nastavnik ključni je element zadovoljstva polaznika programa obrazovanja odraslih (De Paepe, Zhu i DePryck, 2018). U slučajevima kada su korisnici obrazovanja odraslih mladi ljudi koji su napustili redovno školovanje, potrebno je sagledati načine dodatne pripreme nastavnika s ciljem njihovog sposobljavanja za rad s ovom specifičnom populacijom. Istraživanja pokazuju da se stvaranjem osjećaja pripadnosti i privrženosti školi ili razredu kod mladih osoba smanjuje mogućnost njihova odustajanja od škole (Munoz-Salazar i Ancuna-Collado, 2016).

Tijekom povijesti obrazovanja odraslih nastava na daljinu često se koristila zbog različitih potreba odraslih te nemogućnosti pohađanja nastave redovnim putem. Primjenjivost nastave na daljinu u obrazovanju odraslih vezuje se i uz očekivanu sposobnost samousmjeravanja učenika koja je nužna za uspješnu provedbu obrazovanja na daljinu (Batarelo Kokić, 2020). Provedba nastave u različitim obrazovnim okruženjima ima izravan utjecaj na sudjelovanje odraslih polaznika i percepciju nastave (Batarelo Kokić i Rukavina, 2011; Kara i sur., 2019; Knapke i sur., 2016; Kuo i Belland, 2016). Sudjelovanje odraslih učenika i njihova ustrajnost u programima obrazovanja na daljinu može se povećati uz pružanje smjernica usmjerenih na učinkovito upravljanje vremenom i strategije učenja, kao i na rješavanje tehničkih problema. Kada je riječ o obrazovanju odraslih u online i mješovitom okruženju, potrebno se usmjeriti na osobne osobine odraslih učenika na mreži i kontekstualne čimbenike umjesto pristupa koji odgovara

svima u dizajnu učenja odraslih (Kara i sur., 2019). Istraživanjem zadovoljstva nastavom u online okruženju, Kuo i Belland (2016) utvrdili su kako na zadovoljstvo online nastavom i obrazovnim programom uvelike utječe interakcija polaznika s nastavnim sadržajem, potom interakcija s nastavnikom, pri čemu se interakcija s drugim polaznicima nije pokazala značajnom. Prema rezultatima istraživanja (Knapke i sur., 2016), polaznici redovne nastave u obrazovanju odraslih iskazali su veće razine interakcije i suradnje s kolegama nego li polaznici online nastave što je moguće povezati i sa spremnošću nastavnika za izvođenje redovite nastave. U sagledavanju različitih oblika nastave u obrazovanju odraslih, važno je navesti da prema rezultatima provedenih istraživanja mješovita nastava doprinosi konstrukciji značenja iz osobne perspektive i omogućava rad u skupinama pri čemu je u radu s odraslim učenicima moguće ostvarivati više razine učenja (Batarelo Kokić i Rukavina, 2011).

Pregled metodologije

Sudionici i instrumenti istraživanja. U ovoj studiji sudjelovalo je 120 polaznika programa obrazovanja odraslih i cjeloživotnog obrazovanja iz cijele Hrvatske. Uzorak ispitanika ujednačen je s obzirom na tri dobne skupine, veličinu mjesta boravka polaznika programa, način financiranja programa i oblik provođenja nastave (tablica 1). Istraživanje je provedeno početkom 2022. godine, a sudionici su uslijed pandemije COVID-19 i prijelaza na nastavu na daljinu imali priliku dio nastave pohađati u online i mješovitom obrazovnom okruženju.

Tablica 1. Demografske karakteristike sudionika istraživanja

DOB	F
16 do 25	40
26 do 35	43
36 do 50	37
Ukupno	120
MJESTO	F
grad preko 100.000 stanovnika	71
mjesto/grad ispod 100.000 stanovnika	49
Ukupno	120
PROGRAM	F
program osnovne/srednje škole za odrasle	27
program osposobljavanja	60
programi usavršavanja ili cjeloživotnog obrazovanja	33
Ukupno	120
FINANCIRANJE	F
osobna sredstva	64
potpora/subvencije	56
Ukupno	120
OBLIK NASTAVE	F
redovita nastava	41
konzultativno-instruktivna / dopisno-konzultativna / otvorena nastava	35
nastava na daljinu/mješovita nastava	44
Ukupno	120

U ovom istraživanju korištene su dvije validirane skale čiji su prijevodi na hrvatski jezik provjereni metodom obrnutog prijevoda. Riječ je o *Skali samoprocjene motivacije za obrazovanje* (Vallerand, Blais, Brière, i Pelletier, 1989) i *Skali razine zadovoljstva nastavom* (Fieger, 2012), a koje su odabrane zbog dobrih metričkih svojstava i dimenzionalne strukture. Skale su dijelom prilagođene kako bi odgovarale ciljnoj populaciji studije i ciljevima istraživanja, a za određivanje njihove faktorske strukture korištena je eksploratorna i konfirmatorna faktorska analiza kojom su potvrđene ranije faktorske strukture za obje skale i na ovom uzorku utvrđena je visoka razinu pouzdanosti.

Provadena je faktorska analize 28 čestica na *Skali samoprocjene motivacije za obrazovanje*. Dobivena faktorska struktura je trofaktorska i s obzirom na tri osnovne vrste motivacije (intrinzičnu, ekstrinzičnu i amotivaciju) poklapa se s obzirom na faktorsku strukturu originalne skale (Vallerand, Blais, Brière i Pelletier, 1989). Indeksi unutarnje konzistencije (Cronbachova alfa) različitim podskala bili su u rasponu između 0,74 i 0,91. (Vallerand, Blais, Brière i Pelletier, 1989). Za navedenu skalu u ovom istraživanju, rezultati Bartlettovog testa kojim se testira homogenost varijance su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa kojim se ispituje prikladnost podataka za primjenu faktorske analize je 0,891. Na navedenoj trofaktorskoj skali, Cronbachov Alpha za prvi faktor – intrinzičnu motivaciju je C.A.= 0,949, a za drugi faktor – ekstrinzičnu motivaciju je C.A.= 0,894, a za treći faktor – amotivaciju je C.A.= 0,730. Prikazane mjere konzistentnosti ukazuju na visoku unutrašnju konzistenciju skale, a izdvojene komponente objašnjavaju 61,95 % ukupne varijance.

Faktorska analiza 19 čestica na *Skali zadovoljstva nastavom* ukazuje na faktorsku strukturu koja se u cijelosti se poklapa s faktorskog strukturu originalne skale Fieger (2012). Indeksi unutarnje konzistencije za pojedine faktore u originalnom istraživanju koje je proveo Fieger iznosili su: generičke vještine i iskustvo učenja (8 varijabli) C.A.= 0,936; odlike nastave (6 varijabli) C.A.= 0,915; te odlike vrednovanja (5 varijabli) C.A.= 0,892. U ovom istraživanju, rezultati Bartlettovog testa kojim se testira homogenost varijance za skalu razine zadovoljstva nastavom su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa kojim se ispituje prikladnost podataka za primjenu faktorske analize je 0,884. Riječ je o trofaktorskoj skali za koju je Cronbachov Alpha za prvi faktor – generičke vještine i iskustvo učenja C.A.= 0,947, za drugi faktor – odlike nastave je C.A.= 0,841, a za treći faktor – odlike vrednovanja je C.A.= 0,844. Utvrđena je visoka unutrašnja konzistencija skale, a izdvojene komponente objašnjavaju 67,51% ukupne varijance.

Analiza podataka

Razina samoprocijenjene motivacije za obrazovanje i razine zadovoljstva nastavom utvrđena je korištenjem deskriptivne statistike, podaci su analizirani pomoću mjera frekvencije, srednjeg rezultata i standardne devijacije. Pearsonov koeficijent korelacije korišten je na razini $p < 0,01$ kako bi se utvrdila korelacija između samoprocijenjene motivacije za obrazovanje i razine zadovoljstva nastavom kod polaznika programa obrazovanja odraslih.

Rezultati i rasprava

Razina samoprocijenjene motivacije (SM) i procjene zadovoljstva nastavom (PZN) analizirana je pomoću deskriptivne statistike (tablicu 2), a obje skale mjerene su Likertovom skalom od 5 stupnjeva. Analiza srednjih rezultata za skalu samoprocjene motivacije (SM) pokazuje nisku do srednju razinu samoprocijenjene motivacije, pri čemu je utvrđena najviša razina ekstrinzične motivacije ($M = 4,00$, $SD = 0,94$), visoka razina intrinzične motivacije ($M = 3,89$, $SD = 0,91$) i niska razina amotivacije ($M = 1,33$, $SD = 0,60$). Analiza srednjih rezultata za faktore na skali procjene zadovoljstva nastavom (PZN) pokazala je da se najviša razina procjene nastave vezuje uz aspekt odlika nastave ($M = 4,71$, $SD = 0,51$), zatim odlika vrednovanja ($M = 4,28$, $SD = 0,83$), a najniža razina procjene nastave povezana je s odlikama generičkih vještina i iskustva učenja ($M = 4,24$, $SD = 0,93$).

Tablica 2. Deskriptivni podaci za pripadajuće faktore skale samoprocjene motivacije i skale procjene zadovoljstva nastavom

	M	SD
SM		
Intrinzična motivacija	3,89	0,91
Ekstrinzična motivacija	4,00	0,94
Amotivacija	1,33	0,60
PZN		
Generičke vještine i iskustvo učenja	4,24	0,93
Odlike nastave	4,71	0,51
Odlike vrednovanja	4,28	0,83

* Srednje vrijednosti i standardne devijacije pojedinih faktora u skali dijele se s brojem čestica u svakoj.

Korelacijska analiza povezanosti samoprocjene motivacije i procjene zadovoljstva nastavom dala je rezultate prikazane u tablici 3. Rezultati ukazuju na statistički značajnu povezanost intrinzične motivacije polaznika programa obrazovanja odraslih s procjenom različitih aspekata zadovoljstava nastavom (generičkim vještinama i iskustvom učenja, poučavanjem, procjenjivanjem). Prema rezultatima, intrinzična motivacija statistički je značajno povezana s procjenom zadovoljstva generičkim vještinama i iskustvom učenja $r(119) = 0,592$, $p < 0,01$; zadovoljstvom odlikama nastave $r(119) = 0,360$, $p < 0,01$. i zadovoljstvom odlikama vrednovanja u nastavi $r(119) = 0,276$, $p < 0,01$. Ekstrinzična motivacija statistički je značajno povezana s procjenom zadovoljstva generičkim vještinama i iskustvom učenja $r(120) = 0,395$, $p < 0,01$. Amotivacija je u negativnoj statističkoj korelaciji sa zadovoljstvom generičkim vještinama i iskustvom učenja $r(120) = -0,272$, $p < 0,01$; zadovoljstvom odlikama nastave $r(120) = -0,275$, $p < 0,01$.

Tablica 3. Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije za skale samoprocjene motivacije i procjene zadovoljstva nastavom

	1	2	3	4	5	6
1. Intrinzična motivacija	1					
2. Ekstrinzična motivacija	,463**	1				
3. Amotivacija	-,366**	-,163	1			
4. Generičke vještine i iskustvo učenja	,592**	,395**	-,272**	1		
5. Odlike nastave	,360**	,172	-,275**	,493**	1	
6. Odlike vrednovanja	,276**	,147	-,164	,556**	,431**	1

**. Značajnost na razini 0,01

Temeljem dobivenih rezultata moguće je utvrditi da intrinzična motivacija ima utjecaja na procjenu zadovoljstva nastavom i to na način da su intrinzično motivirani pojedinci iskazali zadovoljstvo sa sva tri faktora odnosno generičkim vještinama i iskustvom učenja, odlikama nastave i odlikama vrednovanja. Rezultati upućuju i na povezanost između ekstrinzične motivacije i procjene zadovoljstva generičkim vještinama i iskustvom učenja. S druge strane, podaci pokazuju kako ne postoji značajna povezanost između amotivacije i zadovoljstva generičkim vještinama i iskustvom učenja te odlikama nastave. Drugim riječima, zadovoljstvo generičkim vještinama, iskustvom učenja i odlikama nastave izostaje kod amotiviranih ispitanika.

U ovom istraživanju, rezultate o motivaciji polaznika programa obrazovanja odraslih moguće je povezati s rezultatima ranijih istraživanja. Slično kao i u studiji koju su provele Puklek Levpušček i Podlesek (2019), polaznici programa obrazovanja odraslih koji su sudjelovali u ovom istraživanju u najvećoj su mjeri vođeni ekstrinzičnom motivacijom i u vrlo velikoj mjeri intrinzičnom koja ukazuje na stvarni interes za područje o kojem uče i za koje se školju. Zadovoljstvo nastavom značajna je andragoška tema, pri čemu je svrha učenja prvenstveno stručnost ili kompetencija u određenom području, pa se nastavi u obrazovanju odraslih kod procjene i vrednovanja postignuća treba prilaziti drugačije od uobičajenih pristupa tijekom redovnog školovanja (Rachal, 2002). Kod procjene zadovoljstva nastavnom, u ovom istraživanju polaznici pokazuju nešto nižu razinu zadovoljstva vezano uz stjecanje generičkih vještina iskustava i odlike vrednovanja, a što može biti smjernica za moguće promjene u nastavnom pristupu.

Podaci o povezanosti motivacije i zadovoljstva nastavom također su u skladu s prethodnim istraživanjima (Radovan i Makovec, 2015; Aarkrog i sur., 2018; Puklek Levpušček i Podlesek, 2019) koja ističu vezu između razine motivacije i zadovoljstva polaznika programom. Nadalje, negativna povezanost između amotivacije i zadovoljstva nastavom u skladu su s istraživanjem autorica Puklek Levpušček i Podlesek (2019) prema kojem vrlo niske razine motivacije i potpuni izostanak motivacije ne mogu dovesti do zadovoljstva nastavom kod polaznika.

Preporuke i zaključci

Rezultati ove studije mogu poslužiti u dalnjim istraživanjima i pri oblikovanju programa obrazovanja odraslih. Pri osmišljavanju nastave važno je uvažavati različite stilove učenja polaznika odnosno izmjenjivati više nastavnih aktivnosti i metoda, uz razumijevanje ključne uloge nastavnika u uspješnoj organizaciji i provedbi nastave u obrazovanju odraslih. Važno je istaknuti kako je, bez obzira na izraženu razinu i oblik motivacije, potrebno neprestano motivirati polaznike odgovarajućim aktivnostima i poticanjem aktivnog sudjelovanja. Iako rezultati istraživanja pokazuju kako su ispitanici zadovoljni nastavom programa obrazovanja odraslih, potrebno je stalno unaprjeđivanje i praćenje kvalitete nastavnog procesa te usklajivanje nastave s potrebama polaznika i povezivanje sa stvarnim životom i praksom. Učinkovito nastavno okruženje u obrazovanju odraslih treba polaznicima omogućiti prilike za izgradnju znanja u izazovnom i sigurnom okruženju u kojem se ne boje pogrešaka tijekom učenja. Učinkovita okruženja potiču učenike na samostalan rad, uz odgovarajuće vodstvo i podršku, a što vodi prema većem zadovoljstvu nastavnim programima i povećanju intrizične motivacije. Zasigurno su potrebna daljnja istraživanja kojima će doći do boljeg razumijevanja obrazovanja odraslih kao i boljeg uvida u čimbenike koji povoljno utječu na kvalitetu nastave i potiču motivaciju kod polaznika.

Literatura

1. Aarkrog, V., Wahlgren, B., Larsen, C. H., Mariager-Anderson, K., Gottlieb, S. (2018). Decision-Making Processes Among Potential Dropouts in Vocational Education and Training and Adult Learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 5(2), 111-129.
2. Aljohani, O. H., Alajlan, S. M. (2020). Motivating adult learners to learn at adult-education schools in Saudi Arabia. *Adult Learning*, 31(4), 150-160.
3. Balenović, K. (2011). Motivacija odraslih učenika za učenje engleskog jezika u kontekstu globalizacije. *Napredak*, 152(2), 189-209.
4. Batarelo Kokić, I. (2020). Učim od kuće: školovanje u vrijeme pandemije COVID19 bolesti. U: Strugar, V., Kolak, A. i Markić, I. (ur.) *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19* (str. 7-25). Zagreb: HAZU, HPD, Element.
5. Batarelo Kokić, I., Rukavina, S. (2011). Primjena suradničkog učenja u mješovitom obrazovnom okruženju. *Život i škola*, 25(1), 24-34.
6. Batarelo, I. (2007). Obrazovanje nastavnika za poučavanje temeljeno na kompetencijama. U: Previšić, V., Šoljan, N.N., Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. (str. 16-27). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
7. Boeren, E., Nicaise, I., Baert, H. (2012). Adult learners' satisfaction and its relation to characteristics of the individual and the educational institution. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), 132-149.
8. Budimir-Bekan, J., Batarelo Kokić, I. (2016). Uloga obrazovanja odraslih u jačanju položaja mladih bez formalnih kvalifikacija na tržištu rada. U Brčić Kuljić, M., Koludrović, M. (ur.). *Zbornik radova znanstveno-stručnog kolokvija Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj* (str. 199-217). Split : Filozofski fakultet u Splitu.
9. De Paepe, L., Zhu, C., DePryck, K. (2018). Drop-out, retention, satisfaction and attainment of online learners of Dutch in adult

- education. *International Journal on E-Learning*, 17(3), 303-323.
10. Evropska komisija (2010). *Komunikacija Komisije – Europa 2020. Strategija za pametan, održiv i uključiv rast*. Bruxellesa: Evropska komisija.
 11. Fieger, P. (2012). *Measuring Student Satisfaction from the Student Outcomes Survey. Technical Paper*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research Ltd. ED532394
 12. Flavian, H. (2020). From Pedagogy to Quality Assurance in Education: An International Perspective. U: Flavian, H. (ur.) *From Pedagogy to Quality Assurance in Education: An International Perspective*, (str. 3-9). Bingley: Emerald Publishing Limited.
 13. Glasovac, S., Belović, D., Dujmović, M., Petranović, M. (2013). *Implementacija Evropske agende obrazovanja odraslih*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
 14. Gom, O. (2009). Motivation and Adult Learning. *Contemporary PNG Studies: DWU Research Journal*, 10, 17- 25.
 15. Hee, O. C., Ping, L. L., Rizal, A. M., Kowang, T. O., Fei, G. C. (2019). Exploring Lifelong Learning Outcomes among Adult Learners via Goal Orientation and Information Literacy Self-Efficacy. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 8(4), 616-623.
 16. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Milton Park, UK: Routledge.
 17. Kara, M., Erdogan, F., Kokoc, M., Cagiltay, K. (2019). Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A Literature Review. *Open Praxis*, 11(1), 5-22.
 18. Knapke, J., Haynes, E., Breen, J., Kuhnell, P., Smith, L. i Meinzen-Derr, J. (2016). Evaluation of Online Graduate Epidemiology Instruction and Student Outcomes. *Online Learning*, 20(4), 201-211.
 19. Kuo, Y.-C. i Belland, B. R. (2016). An exploratory study of adult learners' perceptions of online learning: Minority students in continuing education. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 661-680.
 20. Mašić, M. (2015). Andragoške kompetencije nastavnika u evropskom obrazovnom prostoru. *Napredak*, 157(3), 379-397.
 21. McGrath, V. (2009). Reviewing the Evidence on How Adult Students Learn: An Examination of Knowles' Model of Andragogy. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 99-110.
 22. Munoz-Salazar, P., Ancuna-Collado, V. (2016). Juvenile Offenders: Characteristics and Reasons Why They Drop out of Regular Education, in Valparaiso Region. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 2744-2749.
 23. Puklek Levpušček, M., Podlesek, A. (2019). Links between Academic Motivation, Psychological Need Satisfaction in Education, and University Students' Satisfaction with Their Study. *Psihologische teme*, 28(3), 567-587.
 24. Rachal, J. R. (2002). Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. *Adult education quarterly*, 52(3), 210-227.
 25. Radovan, M., Makovec, D. (2015). Adult Learners' Learning Environment Perceptions and Satisfaction in Formal Education – Case Study of Four East-European Countries. *International Education Studies*, 8(2), 101-112.
 26. Roche, S. (2017). Learning for life, for work, and for its own sake: the value (and values) of lifelong learning. *International Review of Education*, 63(5), 623-629.
 27. Schunk, D., Meece, J. R., Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Harlow: Pearson Education Limited.
 28. UNESCO (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education*. Paris: UNESCO.
 29. Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.
 30. Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 31. Žnidaršić, J., Kogovšek, M., Kogovšek, M., Ograješek, I. (2021). It Is Never too Late to Learn: The Role of Organizational Support in Older Employees' Learning. *Revija za socijalnu politiku*, 28(2), 239-258.



RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION FOR EDUCATION AND TEACHING PROCESS SATISFACTION OF STUDENTS IN ADULT EDUCATION PROGRAMS

Josipa Balajić, Ivana Batarelo Kokić

Faculty of Humanities and Social sciences, University of Split

Summary - In a world of constant and rapid change, knowledge and skills acquired during formal education quickly become obsolete. The importance of adult education in the modern education system is also recognized through its impact on the development of lifelong learning. Research studies on motivation for education and teaching process satisfaction in adult education are seldom. The main goal of this research was to determine the level of self-assessed motivation for education and levels of teaching process satisfaction among participants in adult education and lifelong learning programs, address their correlation, and place the results in the context of contemporary literature. One hundred twenty students attending the adult education and lifelong learning programs participated in this study. For this research, two validated scales were translated into Croatian, and their translations were verified by the back-translation method. These are the Self-Assessment Motivation for Education Scale (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989) and the Teaching Process Satisfaction Scale (Fieger, 2012). In order to determine their factorial structure, we used exploratory and confirmatory factor analysis. The analysis confirmed earlier factorial structures for both scales and showed a high level of reliability for this sample. The level of self-assessed motivation for education and levels of teaching process satisfaction were determined using descriptive statistics. The results of the correlation analysis indicate a statistically significant correlation between the intrinsic motivation of adult education program students and the assessment of various aspects of teaching process satisfaction (generic skills and learning experiences, teaching, and assessment). Extrinsic motivation is statistically significantly related to generic skills and learning experience satisfaction. While amotivation negatively correlates with satisfaction with generic skills and learning experience and satisfaction with teaching. The results of this study can be used in further research and the design of adult education and lifelong learning programs.

Keywords: adult education, teaching process satisfaction, motivation for education, participants in adult education programs

CJELOŽIVOTNO UČENJE I TREĆA ŽIVOTNA DOB: STARE DILEME, NOVI IZAZOVI

Jasna Čurin, Zagreb

jasna.curin@gmail.com

Sažetak: Treću životnu dob karakteriziraju mnogobrojne životne promjene od kojih je sa psihosocijalnog aspekta umirovljenje jedna od najvećih. Kako bi se uspješno prevladalo to razdoblje koje često zna biti stresno, potrebno je reorganizirati život, prestrukturirati vrijeme i prihvati nove socijalne uloge. Koje se sve aktivnosti nude starijim osobama, gdje se organiziraju i u kojim oblicima te koliko oni u njima participiraju? Za jedan dio umirovljenika kontinuirano pohađanje strukturiranih obrazovnih programa izbor je koji može dati novi smisao kasnjem periodu njihova života, kako na psihofizičkom, tako i na emocionalnom i socijalnom planu. Je li nas i na području obrazovnog rada sa starijim osobama kriza uzrokovana pandemijom virusom Covid-19 nešto naučila? Na koje je probleme ukazala, a koje mogućnosti otvorila? Što kažu organizatori, a što polaznici? Što možemo očekivati u budućnosti? Za virus nismo sigurni, no sigurno je da će broj starijih osoba i dalje ubrzano rasti.

Ključne riječi: treća životna dob, umirovljenje, restrukturiranje života, cjeloživotno učenje, pandemija uzrokovana virusom Covid-19, prilagodba i nove mogućnosti

Umirovljenje, a što sad?

Poznato je da su razvijene europske zemlje suočene s ubrzanim starenjem stanovništva, pa tako i Republika Hrvatska. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske, prema popisu stanovništva iz 2021. godine, bilo je 22,3 % osoba starijih od 65 godina, što je čak 4,6 % više u odnosu na popis iz 2011. godine. Očekivana životna dob za žene iznosi 81,6 godina, a za muškarce 75,4 godine (Eurostat, 2019). Sukladno tim podacima možemo zaključiti da značajan broj stanovnika u Hrvatskoj gotovo trećinu života proveđe u tkz. trećoj životnoj dobi i u statusu umirovljenika. Budućnost u demografskom smislu nije teško predvidjeti, svi demografski pokazatelji pokazuju da će u razvijenim zemljama broj starijeg stanovništva i dalje rasti. No, grupacija starijih osoba u ukupnom stanovništvu mijenjat će se osim po dobi i po nekim drugim karakteristikama (Lučanin, 2022., str.340.) Producit će se radni vijek za dio starijih radnika, imat ćešmo još više starijih žena (koje žive prosječno duže od muškaraca), a dolazit će i sve obrazovanje generacije što je s aspekta našeg predmeta interesa važno istaknuti. Naravno da će te promjene zahtijevati prilagodbu svih segmenata društva, posebno u dijelu socijalnih i zdravstvenih usluga. No, konačno stiže vrijeme da i područje cjeloživotnog obrazovanja dobije značajno mjesto u društvu kad su u pitanju odrasle, a unutar njih starije osobe. To su stare dileme!

Životne promjene u trećoj životnoj dobi: psihosocijalni aspekt starenja

Životno razdoblje između tzv. treće i četvrte životne dobi najčešće se poklapa s velikim životnim promjenama. Promjene se javljaju kako na fizičkom, zdravstvenom i psihičkom planu, tako i na onom socijalnom. Tu je prije svega umirovljenje jedan od značajnih stresnih događaja u životu osobe. Zanimljiv je podatak da je na Skali životnih stresova (koju su konstruirali američki psiholozi Holmes i Rahe) umirovljenje zauzelo visoko deveto mjesto na listi od dvadeset i jednog stresnog događaja (Pečjak, 2001, str. 19). Osoba koja je donedavno bila radno aktivna, stvorila profesionalnu karijeru i navike, s dnevnom bazom socijalnih kontakata nađe se kod kuće u svoja četiri zida pred velikom količinom slobodnog vremena. Na ovom mjestu moramo istaknuti da odlazak u mirovinu nije za sve osobe jednak stresan. Neke osobe umirovljenje doživljavaju kao olakšanje od napornoga posla, jedva čekaju da odu u mirovinu i pripremili su se za novi način života. No, neki drugi se izgube. Materijalne mogućnosti i jednih i drugih zbog niskih mirovina odjednom postaju puno skromnije. U tom nas životnom razdoblju stigne i tzv. sindrom praznog gnijezda, odlazak djece od kuće i zasnivanje njihovih vlastitih obitelji. Neki to dožive kao teškoću, neki kao olakšanje, ali promjena je prisutna. Nažalost, to je i razdoblje gubitaka bliskih osoba. Nerijetke su situacije udovištva, gubitka bliskih prijatelja. Kako bi se što bolje prilagodili na život u mirovini, potrebno je reorganizirati život, restrukturirati vrijeme i prihvati nove socijalne uloge koje nam život donosi.

Život u mirovini i nova aktivnost

Ponekad je osobi po umirovljenju dovoljno da stvaranjem mreže susjedskih socijalnih veza, aktiviranjem prijateljstava iz mladosti ili čuvanjem unuka popuni svoje vrijeme. Postoje i oni kojima je samoća odabir i životni stil te su razlike među starijim osobama velike. Uključenje u razne oblike aktivnosti koje se umirovljenicima nude u klubovima i udrugama, gerontološkim centrima, knjižnicama, uključivanje u volonterski rad mogu popuniti vrijeme i stvoriti nove socijalne kontakte. Vrijedno je istaknuti da su se tijekom proteklih dvije godine kroz Europski socijalni fond oslobođila velika sredstva kroz kojima se financira projekt Pridruži se - Aktivni u mirovini. Projekt je omogućio organizacijama civilnog društva diljem Hrvatske organizaciju raznih besplatnih programa za umirovljenike u kojima su mnogi od njih i participirali. Od raznih programa tjelovježbe, informatičkih i kreativnih radionica, programa usvajanja kognitivnih vještina i psihosocijalne podrške. Dio starijih osoba sudjelovat će u nekom od programa koje im se nude u okviru prethodno navedenih mogućnosti, dok će drugi u kreiranju slobodnog vremena potražiti i dodatne mogućnosti cjeloživotnog obrazovanja, oblike koji više „sliče na pravu školu“.

Iako se učiti može na različite načine Sveučilišta za treću životnu dob nude mogućnost sustavnoga i strukturiranoga usvajanja novih obrazovnih sadržaja (Čurin, 2021, str. 14). Možemo ih definirati kao obrazovno kulturne centre u kojima osobe treće životne dobi usvajaju nova znanja ili utvrđuju postojeća, u ugodnom ambijentu, u društvu osoba sličnih interesa, u skladu s jednostavnim i prihvatljivim metodama (Formosa, 2010, str. 1).

Može li takvo obrazovanje biti opcija koja će dati smisao kasnijem periodu čovjekova života? To je pitanje s kojim bi se trebala baviti gerontologija, potom andragogija, a još uže gerontogogija, znanost koja se bavi starijim osobama u procesu obrazovanja. Ona bi trebala razvijati metodičke i didaktičke modele za obrazovni rad sa starijim osobama. No, kad se uzme u obzir podatak da je u Hrvatskoj udio odraslih osoba u procesu obrazovanja svega 2,9 % u odnosu na 11 % europskoga prosjeka (Eurostat, 2017) nije iznenađujuće da u našoj sredini programi namijenjeni cjeloživotnom obrazovanju starijih osoba nisu dovoljno razvijeni ni prepoznati. Europska iskustva su u ovom području znatno bolja (Čurin, 2021, str. 15).

Od kada je na Sveučilištu u Toulouseu u Francuskoj 1973. godine nastalo prvo Sveučilište za treću životnu dob ideja o organiziranim oblicima obrazovanja osoba treće životne dobi počela se širiti velikom brzinom diljem Europe i svijeta. Danas u mnogim zemljama postoje razvijeni modeli Sveučilišta za treću životnu dob od kojih neka djeluju i na razini nacionalnih mreža. U Hrvatskoj, koliko je poznato, osim Sveučilišta za treću životnu dob koje postoji već trideset godina u Pučkom otvorenom učilištu Zagreb, postoji Sveučilište za treću dob u Sveučilištu u Rijeci i jedno koje pod tim imenom djeluje u Pučkom otvorenom učilištu u Umagu. I to su stare dileme...

Kako bi bolje razumjeli koje je probleme ovim programima mogla donijeti kriza uzrokovan virusom Covid-19 u nastavku donosimo dio specifičnosti koje su vezane uz obrazovne programe za treću životnu dob.

Specifičnosti obrazovnoga rada sa starijim osobama

Već smo rekli da se kod nas mali broj stručnjaka bavi obrazovanjem starijih osoba, a formalna edukacija za to područje ne postoji, iako postoje mnoge specifičnosti obrazovnoga rada sa starijim osobama: od psihofizičkih karakteristika starije osobe, psihologije osobnosti, motivacije za učenje, nove socijalizacije, pa sve do didaktike i metodike podučavanja.

Specifičnosti obrazovnih skupina starijih osoba koje navodimo u nastavku izdvojili smo temeljem tridesetogodišnjeg iskustva iz prakse (op.a. Sveučilište za treću životnu dob u Pučkom otvorenom učilištu Zagreb vodila sam od osnivanja u šk. god. 1991/1992. do umirovljenja, 2020. godine).

Polaznici starije dobi vole kontinuitet u održavanju nastave i dobru organizaciju. Obrazovne skupine seniora odlikuje visoka motiviranost za nova znanja koja proizlazi isključivo iz intrinzičnih motiva, nastava je dinamična, redovitost dolazaka je uobičajena, a grupe su postojane i dugotrajne (npr. na ljubljanskom i zagrebačkom sveučilištu za treću životnu dob postoje grupe koje djeluju gotovo u istom sastavu već dvadeset godina). Polaznici ostaju nakon nastave, produbljuju znanje proučavajući literaturu, izmjenjuju informacije vezane uz program i u slobodnom vremenu, traže od nastavnika pisane materijale i sl. Zbog ambicioznosti koje iskazuju u učenju seniori žele imati dobro strukturiran program i jasan cilj učenja, bez obzira na to što žele imati aktivnu ulogu u njegovom kreiranju. Socijalna kohezija koju bilježimo između članova skupine i mentora seže do granice emotivnih veza koje nalazimo kod primarnih skupina, npr. obitelji (Krajnc,2016, str.151). Dobro povezane grupe ne prihvataju lako promjene i zahtjeve koje predlaže organizator, čak i onda ako su nužne. Negoduju i pružaju otpor. Članovi skupine u donošenju odluka vezano uz programe međusobno se konzultiraju i zauzimaju grupni stav. Kod prvog dolaska na programe polaznike motivira želja za učenjem nečeg novog, za što nisu imali vremena u radno aktivno doba, kako bi s vremenom i motiv druženja postao jednako važan (Čurin, 2018, str. 30). Međutim ne i dovoljan motiv za upis ukoliko nema kvalitetnoga programa koji će zadovoljiti želju za novim učenjem. Da nije tako teško da bi ikada uspjela saživjeti on-line nastava. Voditelj pojedine skupine važna je karika u obrazovanju osoba treće dobi. Već smo prethodno rekli da se dobrim nastavnikom za rad s trećom dobi ne postaje sam od sebe te se za taj obrazovni rad treba educirati. U sveučilištima za treću životnu dob neki su nastavnici umirovljenici, neki su i sami bili polaznici, a neki su istodobno i polaznici i predavači. Prema dobi javljaju se mlađi i stariji te je ponekad nastavnik mlađi od polaznika, što je također specifičnost koju ne nalazimo u redovnom obrazovanju. Ustanove koje provode obrazovanje starijih osoba trebaju se prilagoditi specifičnostima takvih programa i prihvati starije osobe kao polaznike koji ne dolaze „tek tako jer im je u životu dosadno“, nego kao osobe koje ozbiljno žele participirati u cjeloživotnom obrazovanju. I to su stare dileme.

Pandemija uzrokovana virusom Covid-19 zatekla je obrazovne skupine polaznika treće životne dobi koji su izrazito motivirani za učenje, željni druženja i dolazaka na nastavu u obrazovnu ustanovu i kojima je bliži osobni kontakt od onog na daljinu. Poruke kojima su bili izloženi putem medija izazivali su u njima anksioznost i strah. Novi izazovi !

Obrazovanje starijih – što nas je naučila kriza uzrokovana pandemijom

Protekle dvije godine s krizom uzrokovanim virusom Covid-19 organizatori kulturno-obrazovnih aktivnosti našli su se u velikim problemima, pogotovo oni koji se bave tkz. rizičnim skupinama kojima pripadaju stariji ljudi. Okupljanja i druženja, učenje „u živo“ dugo su bili na čekanju. Zanimalo nas je kako su se organizatori obrazovanja za starije osobe snašli u tim vremenima, jesu li provodili nastavu i na koji način te kako je danas i što smo naučili iz tih zahtjevnih vremena.

Podatke smo prikupili od voditelja sa Sveučilišta za treću životnu dob Pučkog otvorenog učilišta Zagreb, Sveučilišta za treću dob Sveučilišta u Rijeci te iz dva europska Sveučilišta za treću životnu dob: Univerze za tretje življenjsko obdobje iz Ljubljane i Die Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main . Anketom smo prikupili podatke i iz Knjižnice grada Zagreba, program 65+ , kao „kontrolnom“ ustanovom kojoj obrazovanje nije primarna djelatnost. Na ovom mjestu želim zahvaliti kolegicama koje su sudjelovale u anketi: Mr. Alijani Šantej, voditeljici UTŽO iz Ljubljane, mr. Silviji Dabo Cruz, voditeljici U3L iz Frankfurta, prof. dr. Sanji Smoyer Ažić sa S3D iz Rijeke, Ani Majurić iz POU Zagreb i kolegici Iri Tuzlančić, koordinatorici programa 65+ iz Knjižnice Grada Zagreba.

Kriterij po kojem smo odabrali anketirane ustanove bili su kontinuitet i iskustvo u organizaciji programa za starije osobe, obrazovanje i kultura kao osnovna djelatnost i veliki broj polaznika koji je pohađao programe u tim organizacijama (od nekoliko stotina do nekoliko tisuća) . Podatke smo mogli uspoređivati, jer iako djeluju u različitim organizacijskim formama, svi programski djeluju na sličan način i svi se bave polaznicima starije životne dobi, a *pandemija* je bila globalan problem.

Kao nadopunu podacima koje smo prikupili anketom orijentacijski smo „pretražili“ i ostalu ponudu programa za umirovljenike u kojima se kao organizatori uglavnom javljaju organizacije civilnog društva.

Rezultati ankete

Anketni upitnik sadržavao je 6 pitanja s mogućim odgovorima višestrukog odabira i jedno pitanje otvorenog tipa. U tablicama u nastavku prikazujemo rezultate, uz svaki ponuđeni odgovor na postavljeno pitanje naveden je broj organizatora koji su ga odabrali, odgovore koji imaju zvjezdice prati dodatni komentar. U komentarima rezultata navedene su i specifičnosti za pojedinog organizatora.

Krenuli smo s pitanjem koje se odnosi na vrijeme provedeno u potpunom zatvaranju i kontakt koji su organizatori održavali sa polaznicima.

Tablica 1. Vrsta kontakta (način rada) s polaznicima

Odgovor	Broj organizatora
Organizirali smo redovito nastavu na daljinu (zoom, skype, googlemeet)	4
Nastava „u živo“ čim je bilo dopušteno uz poštivanje epidemioloških mera	4
Slali smo polaznicima nastavne materijale putem emailing liste	3
Povremeno smo ih kontaktirali da vidimo kako su putem emaila ili porukama (socijalni faktor)	3
Objavljavali smo nastavne materijale, predavanja i sl. na web stranicama	2
Organizirali smo samo povremeno neka predavanja na daljinu	1
I prije pandemije smo organizirali on-line nastavu, pa smo nastavili tako raditi	0
Nismo imali tehničke uvjete za organiziranje on-line nastave	0
Nešto drugo: Organizirali smo neke oblike nastave na otvorenom	1

Kao što vidimo sva četiri učilišta za treću dob krenula su s organizacijom online predavanja, iako prije tako nije nitko radio¹. Novi izazovi! Ipak, čim su uvjeti dozvolili radilo se ponovo u razredu. Polaznicima su slali putem mailing liste nastavne materijale, neki su ih objavljavali na web stranicama ustanove. Učilišta u Zagrebu, Frankfurtu i Rijeci kontaktirala su polaznike povremeno samo da ih pitaju kako se osjećaju te time zadovoljili socijalnu dimenziju programa. STŽD u Zagrebu organiziralo je povremeno terensku nastavu na otvorenom umjesto nastave u učionici što su polaznici rado prihvaćali. Rezultati su pokazali da tehnički uvjeti organizatorima nisu predstavljali problem, već nešto drugo. Pri tome moramo imati na umu da se ovdje ne radi o redovnoj školi niti o verificiranim programima, dakle, polaznici ništa nisu moralni, samo su trebali htjeti.

Tablica 2. Kako su polaznici prihvatali način učenja na daljinu

Odgovor	Broj organizatora
Kod većine je u početku postojao otpor, kasnije su prihvaćali	4
Općenito je broj polaznika koji je slušao programe nastavom na daljinu bio mali	3
Većina polaznika nije bila zainteresirana	1
Pružali su otpor prema novom	1
Većina polaznika je odmah prihvatile takav način rada	0

¹ Upravo s organiziranim oblicima na otvorenom prostoru prednjačili su ostali organizatori programa za seniore u to vrijeme. Bilo je tu mnogo tjelovježbe, Tai chi u prirodi, nordijsko hodanje, storytelling na otvorenom i sl. Time su značajno doprinijeli psihofizičkom zdravlju seniora u vremenu krize

Kao što vidimo svi anketirani morali su se potruditi oko toga da polaznici prihvate novi način rada. Polaznici su bili nezainteresirani ili su pružali otpor prema novom (s u odnosu na životnu dob polaznika, to nije iznenadujuće). Međutim, kod većine organizatora zabilježeno je da je relativno mali broj polaznika prihvatio online nastavu. Kolege iz Ljubljane bilježe prihvaćenost od visokih 40 %, u Zagrebu se broj kretao oko 20 % (150 polaznika od 750 upisanih u ljetni semestar šk. god. 2019./20.). Za ilustraciju kako je taj otpor izgledao u praksi zagrebačkog STŽD zabilježili smo nekoliko autentičnih mailova polaznika. *Nije to za mene, to je za mlade; Ja to neću!; Naša je grupa zaključila da tako ne želimo raditi.; Mi ćemo čekati da ovo sve prođe; Nemam ja strpljenja za takav rad!; Mi želimo u razred!; Ne želim ja nikakvu novu edukaciju!*

No, vrijeme čini svoje, a pandemija uzrokovana virusom Covid-19 je trajala pa su i polaznici pomalo prihvaćali nove metode učenja. Međutim, da ne bi stekli pogrešnu sliku kako su s vremenom svi polaznici prihvativi online nastavu važno je istaknuti da se podaci koje dalje navodimo odnose samo na onaj dio polaznika koji je prihvatio nove metode rada. Ostali dio nije i s prestankom krize ili su se vratili na nastavu „u živo“ ili su se potpuno isključili iz programa. Kriza je u tom dijelu ostavila traga jer svih pet organizatora navodi da se općenito broj polaznika smanjio. Kolegica iz Frankfurta primijetila je da je strah još uvijek prisutan kod mnogih polaznika. Imali su *Korona-krizu*, sad imaju *globalnu krizu, ratnu krizu...i možda im je tih kriza previše!* No, vratimo se na predmet interesa ovog rada, a to su nove metode podučavanja starijih osoba koje je proizvela „prva od navedenih kriza“.

Zanimalo nas je što je po mišljenju organizatora najviše utjecalo na prihvatanje online nastave.

Tablica 3. O čemu je najviše ovisilo prihvatanje učenja na daljinu

Odgovor	Broj organizatora
O općoj informatičkoj pismenosti polaznika	5
O općoj motiviranosti i stavu za rad na taj način	3
O tehničkoj opremi koju polaznik posjeduje kod kuće	2
O tome da li ima stručnu pomoć oko korištenja nastave na daljinu	1
O podršci obrazovne skupine i nastavnika	0

Opća informatička pismenost doista je bila nužna za preživljavanje u tim okolnostima (i ne samo povezano s obrazovanjem). Sretna je okolnost bila da su polaznici osobe koje imaju barem srednji stupanj obrazovanja pa je većina njih posjedovala osnovnu informatičku pismenost. Drugo je pitanje jesu li bili motivirani za takav način rada i kakve tehničke uvjete su imali za praćenje nastave od kuće. Bez kamere, tona, dobre internetske veze to je išlo jako teško. Sretna je okolnost bila i ta da su polaznici koji imaju interes za cjeloživotno učenje visoko motivirani za nova učenja, pa je to predstavljalo predispoziciju za uvođenje novog. Ono što nas je iznenadilo, s obzirom da su obrazovne skupine seniora vrlo povezane, da podrška skupine i nastavnika nije mogla puno učiniti u prihvatanju novih metoda rada. Vjerojatno su prepreke bile snažnije.

Tablica 4. Vrsta stručne pomoći koju su organizatori pružali polaznicima

Odgovor	Broj organizatora
Mogli su uvijek kontaktirati mailom ili telefonom nekog od organizatora ili stručnog osoblja	4
Dobili su pisane upute kako se uključiti u online nastavu	3
Organizirali smo kratke tečajeve online i na Zoom platformi	3
Organizirali smo kratke tečajeve o tome „u živo“, ovisno o popuštanju epidemioloških mjera	1
Nismo bili u mogućnosti pružati pomoć tog tipa	1
Nije bilo potrebno, tko se uključio imao je dovoljno znanja za online nastavu	0

Kao što je vidljivo, pomoć je bila nužna jer polaznici nisu imali dovoljno znanja za online nastavu. Za organizatore je to bilo zahtjevno vrijeme. Novi izazovi. Najčešće se pomoć mogla potražiti individualno, ali praksa pisanih uputa ili kratkih online tečajeva također je bila prisutna. Kolege iz Rijeke izradili su video za korištenje Zoom-a. Knjižnice nisu imale mogućnost organizirati tehničku pomoć korisnicima.

Sljedećim pitanjima vraćamo se na današnji period i „miran epidemiološki period“. Stoga nas je zanimalo kako danas, nakon pandemije uzrokovane virusom Covid-19 izgleda situacija na sveučilištima za seniore? Što je zapravo ta kriza pokazala i ukazala?

Tablica 5. Kako se pandemija odrazila na organizaciju programa

Odgovor	Broj organizatora
Smanjio se broj polaznika, neki su izgubili interes za programe	5
Povećao se interes za programima digitalnog opismenjavanja (e-građanin, pametni telefoni i sl.)	4
U program su se uključili i polaznici iz drugih gradova putem online nastave	4
Sada organiziramo jedno i drugo „nastavu u razredu i na daljinu“ prije nismo)	3
Polaznici su jedva dočekali „nastavu u učionicama“, osjeća se pozitivna motivacija	2
Nakon pandemije, neki i dalje pohađaju nastavu na daljinu radije nego „u živo“	2
Polaznici su sada više usmjereni na druženje nego učenje (pojačala se socijalna dimenzija programa)	2
Ništa se nije promijenilo, trenutno je isto kao u vrijeme prije pandemije	0
Nešto drugo: uočavamo i dalje prisutan strah kod polaznika, možda ne više toliko od pandemije, koliko od rata i globalne krize.	

Iz odgovora je razvidno da se puno toga promijenilo i da ni u jednoj ustanovi nije isto kao što je bilo prije pandemije uzrokovane virusom Covid-19. Pojačao se interes za programima digitalnog opismenjavanja, što je očekivano. Novi izazov. Osobe koje su ušle bez ikakvih znanja o tom području bile su u izolaciji posebno ugrožena skupina. Vidimo da su to i osvijestili. Za ilustraciju navodimo da je i u okviru besplatnih programa koje su organizirale razne organizacije civilnog društva najveći interes zabilježen kod ospozobljavanja za služenje pametnim telefonima. Sljedeći dobitak koji je kriza donijela je proširenje programa izvan granica matične ustanove tj. u programe su se mogli uključivati i polaznici iz drugih gradova pa i drugih zemalja. Novi izazov. Osobno sam, kao novi umirovljenik, koristila te mogućnosti „proširenja granica učenja u svakom smislu“. Nadalje, nastala je još jedna nova nastavna metoda, organizacija hibridne nastave, istovremeno predavanje u učionici i predavanje online. Prema rezultatima spomenutog istraživanja, polaznici hibridnu nastavu procjenjuju dražom.. Kad mi je zgodno u razred, a kad nije, od kuće. U odnosu na životnu dob i sve ono što ona nosi, ovo je doista novi izazov, posebice za organizatore.

Zanimljivo je da strah među polaznicima još uvijek postoji. A i prijetnja novih globalnih problema stalno nam „visi nad glavom“ kao što smo i prethodno istakli. Ono što ne znamo, a ne bi bilo dobro, je to, da u osnovi straha kod starijih osoba stoji depresivnost koju je dugotrajna izolacija i neizvjesnost realno mogla izazvati.

I na kraju, što kažu polaznici, kako su oni doživjeli nove načine rada.

Tablica 6. Kako su polaznici doživjeli on-line nastavu po mišljenju organizatora

Odgovor	Broj organizatora
Ako ne može u razredu, vide to kao prelazno rješenje	5
Najbolje bi bilo istovremeno i u razredu i on-line	4
Osjećali su se sigurnije po pitanju ugroženosti zdravlja	3
„Bolje čujem, vidim, koncentriram se na sadržaj, nema „ometala“ iz grupe	3
Na taj način ipak su vidjeli ostale članove skupine i nisu bili sami	3
Bilo bi dobro imati bolju opremu i upute (organizirati edukaciju) za online nastavu	2
Ne bi željeli ponovo učiti na taj način, to je prekomplikirano	2

Iz odgovora vidimo da su se i polaznici navikli na novu situaciju. Pomirili se da ako ne može drugačije, mora biti tako. To je mudrost koja odlikuje treću generaciju! Čak šta više ima to i prednosti koje vide u sljedećem: bolja

koncentracija, bolje se čuje i vidi prezentacija (starije osobe!), čuvaju zdravlje, ne moraju izlaziti iz kuće, a opet vide ostale iz grupe. U Ljubljani i Zagrebu radije ne bi više učili na taj način. Preduvjet je i taj da bi se rado educirali za novi način rada i imali bolju tehničku opremu. Novi izazov!

Ono što su uočili organizatori u stavovima polaznika oko novog načina učenja, poklapa se velikim dijelom s onim što su rekli polaznici sami na početku krize uzrokovana pandemijom virusa Covid-19, a što kratko prikazujemo u sljedećem dodatku.

U kratkoj anketi kojom smo ispitali 32 polaznika Sveučilišta za treću životnu dob u Zagrebu koji su sudjelovali u online nastavi na početku korona krize (lipanj 2020.), polaznici su na pitanje otvorenog tipa što misle o toj nastavi dali zanimljive odgovore. *On-line nastava i nije tako loša, u kući se osjećaju sigurnije, predavanje koje prate na kompjuteru bolje čuju, bolje vide prezentaciju, ne trebaju ići u javni prijevoz niti na vrućinu ili hladnoću, ako su bolesni ništa ne gube od nastave, predavanja mogu pratiti i ako nekuda otpisuju, općenito je koncentracija praćenja nastave bolja nego u razredu, a svoje školske kolege opet vide u „malim kvadratićima“ i mogu čak neformalno popričati.* Iako je tada nekoliko polaznika izjavilo da bi bez obzira na okolnosti i dalje predavanja slušali online, većina bi se rado vratila u razred, a online nastavu vidjeli su kao nužnost u neprilikama koje su nas snašle.

Zaključak: stare dileme - novi izazovi

Prikupljeni podaci jasno pokazuju da je *korona kriza* nametnula nove izazove u obrazovanju odraslih, unutar toga i obrazovanju starijih osoba koje čine osobe koje žele participirati u cjeloživotnom obrazovanju iako im to nije obvezno i to čine isključivo iz unutarnje motivacije. To su osobe čiju bi potrebu za obrazovanjem kao dijelom njihovog aktivnog stareњa svi dionici u društvu trebali shvatiti ozbiljno jer treća dob je generacija koja ne odlazi, ona tek dolazi. Stare dileme...

Novi izazovi! Možemo zaključiti da se nakon pandemije uzrokovane virusom Covid-19 u području obrazovanja starijih osoba dosta toga promijenilo. Uvedene su nove metode prenošenja znanja o kojima prije nismo razmišljali niti smo ih koristili. To se prvenstveno odnosi na organizaciju nastave na daljinu putem različitih alata (Zoom, Skype, Google Meet), koju je prihvatio jedan dio polaznika na koje se odnose izneseni podaci u ovom radu. Polaznici su tu nastavu postepeno prihvaćali, ali stručna podrška organizatora je pri tome bila nužna. Time je i njihov posao u vremenima krize bio zahtjevniji. Polaznici koji nisu imali osnovna informatička znanja kao niti nužnu tehničku opremu tu nastavu nisu mogli pratiti. To je pak potaklo starije osobe na nove izazove u području osobnog obrazovanja. Organizatori nakon *korona krize* bilježe povećan interes za programima informatičkog ospozobljavanja (posebno za pametne telefone). Danas starije osobe u procesu obrazovanja hibridnu nastavu ističu kao odličnu mogućnost. S obzirom na sve trenutno prijeteće krize oko nas i njihove godine života, to je mudro razmišljanje (mudrost i je odlika „generacije koja dolazi“). Prednost i novost koja se dogodila putem online nastave je širenje programa izvan matične ustanove uključivanjem polaznika iz udaljenijih sredina.

Iskustva koja su prikupili tijekom *korona krize* organizatori trenutno koriste u radu. Iako su se svi vratili na „nastavu u živo“, ovisno o karakteru programa i tehničkim mogućnostima organizira se i nastava na daljinu. Pojačana je ponuda programa za usavršavanje digitalnih vještina. Kolege iz Ljubljane ističu da su polaznici osvijestili prednosti novih metoda učenja. Kolege u Rijeci uvođenje online nastave istovremeno su provodili i kao njenu evaluaciju, te u budućnosti misle razvijati i nove metode. Kolege iz Frankfurta i Zagreba željeli bi pojačati ili vratiti i socijalnu dimenziju programa koju je korona kriza „bacila u drugi plan“. O socijalnoj komponenti razmišlja se možda više nego prije. Ne bez razloga. no što nas rastružuje, a što nam je pandemija uzrokovana virusom Covid - 19 također ostavila u naslijeđe, je zabilježen pad polaznika kod svih. Neki su polaznici izgubili interes za obrazovno kulturnim programima, neki su se možda razboljeli, kod nekih je i dalje prisutan strah. Jesu li pri tome „izgubili i sebe“ ne znamo (depresija često prati stariju životnu dob i prisutna je u krizama). To ostaje nulta hipoteza za neki budući rad. Ja se, iako u mirovini, „izgubiti ne dam“. Dalje živim ono što sam radila. Bazen znanja oko nas je neiscrpan, a obrazovanje seniora tajna je dugovječnosti! Novi izazov!

Literatura

1. Čurin, J. (2018), Sveučilište za treću životnu dob Pučkog otvorenog učilišta Zagreb, 26 godina kontinuiteta u obrazovanju seniora u Hrvatskoj, *Andragoški glasnik* 22(1); 27-38
2. Čurin, J. (2021), U mirovini sam, što sad?, Školske novine 3-4; 14-15
3. Čurin, J. (2021), Da se čuje i njihov glas, Školske novine 5-6; 14-15
4. Despot Lučanin, J. (2022), *Psihologija starenja, izazovi i prilagodba*, Naklada Slap
5. Formosa,M. (2010), Lifelong Learning in Later Life: The Universities of the Third Age, *The LLI Review*, Fall 2010.
6. Krajnc, A. (2016), *Starejši se učimo - izobraževanje starejših v teoriji in praksi*, Ljubljana, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje
7. Pečjak, V. (2001), *Psihologija treće životne dobi*, Zagreb, Prosvjeta

LIFELONG LEARNING AND THE THIRD AGE: OLD DILEMMAS, NEW CHALLENGES

Jasna Čurin

Summary: *The third age is characterized by numerous life changes, of which retirement is one of the biggest from a psycho-social point of view. In order for a person to successfully overcome this period, which can often be stressful, it is necessary to reorganize life, restructure time, accept new social roles. What activities are offered to older people, where and in what forms are they organized, and how much do they participate in? For some retirees, continuous attendance at structured educational programs is a choice that can give new meaning to the later period of their lives. Both on a psychophysical, emotional and social level. Has the corona crisis taught us anything in the field of educational work with the elderly? What problems did it point out, what possibilities did it open up? What do the organizers say, and what do the participants say? What can we expect in the future? We are not sure about the virus, but it is certain that the number of elderly people will continue to grow rapidly. And it will open up new challenges in the field of adult education.*

Keywords: *third age, retirement, life restructuring, lifelong learning, corona crisis, adaptation and new opportunities*



OSIGURANJE KVALITETE U PROFESSIONALNOM VOJNOM OBRAZOVANJU

Jadranka Herceg, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatsko vojno učilište „Dr. Franjo Tuđman“

Andrija Kozina, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatsko vojno učilište „Dr. Franjo Tuđman“

jadranka0herceg@gmail.com, andrija.kozina@morph.hr

Sažetak - Zakonom o osnivanju Sveučilišta obrane i sigurnosti (Narodne novine 34/2021), stvaraju se ključni uvjeti za daljnji razvoj Hrvatske vojske i vojnog umijeća kao znanosti, za što postoje nacionalne i međunarodne potrebe. Strategija nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske (Narodne novine 73/2017) ističe da obrazovanje ima jednu od najvažnijih uloga u očuvanju hrvatskoga nacionalnoga identiteta i to putem razvoja obrazovnih programa, koji na odgovarajući način tretiraju hrvatsko povjesno, kulturno, jezično, graditeljsko, prirodno i drugo nasljeđe i baštinu. Slijedom navedenog, a promovirajući profesionalno vojno obrazovanje u Republici Hrvatskoj kao dio cjeloživotnog obrazovanja (Strategija nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske, Narodne novine 73/2017), u Ministarstvu obrane Republike Hrvatske razvijena je metodologija društvenih potreba po kompetencijama za buduća zanimanja. Hrvatski kvalifikacijski okvir reformski je instrument kojim se uređuje cjelokupni sustav kvalifikacija na svim obrazovnim razinama u Republici Hrvatskoj s pomoću standarda kvalifikacija temeljenima na ishodima učenja i uskladene s potrebama tržišta rada, pojedinca i društva u cjelini. Metodologija civilno-vojnog obrazovanja (Herceg, 2020), koja je nastala na temeljima Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira, utvrdila je potrebe i definirala načine izrade standarda zanimanja, cjelovitih i djelomičnih kvalifikacija, uz razvoj novih i unaprjeđenje postojećih studijskih programa. Metodologijom civilno-vojnog obrazovanja (Herceg, 2020), primjenom kompetencijskog okvira, definiran je i metodički tijek unaprjeđenja nastavničkih kompetencija.

Ključne riječi: Strategija nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske, Metodologija civilno-vojnog obrazovanja, nacionalni standardi u profesionalnom vojnem obrazovanju, kompetencijski okvir, osiguranje kvalitete.

Uvod

Strategija nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske (Narodne novine 73/2017) dodijelila je obrazovanju jednu od najvažnijih uloga u očuvanju nacionalnoga identiteta, ukazujući na potrebu za nastavkom razvoja nastavnih programa koji na odgovarajući način tretiraju hrvatsko povjesno, kulturno, jezično, graditeljsko, prirodno i drugo nasljeđe i baštinu. Hrvatski nacionalni i kulturni identitet promatraće se u kontekstu europske zajednice naroda, jezika, povijesti, tradicije i identiteta, čime će se građani sposobljavati za ravnopravno komuniciranje u takvoj zajednici.

U *Strateškom pregledu obrane* (Narodne novine 43/2018) istaknuto je da su analize dosadašnjih rezultata na području obrazovanja ukazale na potrebu promjene postojećeg modela i na opravdanost uspostave novog sustava obrazovanja za potrebe Oružanih snaga Republike Hrvatske (OS RH).

Takav bi sustav obrazovanja trebao pridonijeti senzibiliziranju društva za pitanja nacionalne sigurnosti, kao i za oblikovanje sigurnosne kulture. Trebao bi se temeljiti na cjeloživotnom učenju i provoditi tijekom cijele osobne i profesionalne karijere.

Slijedom navedenog, a u skladu sa *Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije* (Narodne novine, 124/2014) napisan je *Metodološki okvir razvoja obrazovnih standarda za potrebe civilno-vojnoga obrazovnog sustava* (Herceg, 2019)² koji je definirao devet ciljeva.

Znanje i tehnologija, istaknuto je u *Strategiji nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske* (Narodne novine 73/2017), pokretači su i nositelji globalnog gospodarstva, čija konkurentnost ovisi o neprekidnome tehnološkom usavršavanju. Prihvaćanjem novih znanja te usvajanjem i razvojem novih tehnologija i inovacija, gradi se sustav izvrsnosti u obrazovanju i znanosti.

Osnovno načelo na kojemu se zasniva *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (Narodne novine, 124/2014) jest autonomija svih institucija u području obrazovanja i znanosti, kao i autonomija svih djelatnika. Za ostvarenje navedenog, treba stvoriti preduvjete. Prvo, treba jasno dogоворiti ishode svakoga pojedinog segmenta obrazovanja i istraživačkog rada. Hrvatski kvalifikacijski okvir³ u tom je smislu važan instrument. Drugi je preduvjet postojanje sustava osiguravanja kvalitete, kojim će se provjeravati uspješnost obrazovnih procesa i istraživačkog rada.

Hrvatski kvalifikacijski okvir (engl. Croatian Qualifications Framework, CROQF), instrument je uređenja sustava kvalifikacija u Republici Hrvatskoj koji osigurava jasnoću, pristupanje stjecanju, utemeljeno stjecanje, prohodnost i kvalitetu kvalifikacija, kao i povezivanje razine kvalifikacija u Republici Hrvatskoj s razinama kvalifikacija Europskoga kvalifikacijskog okvira za cjeloživotno učenje (engl. European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF-a) i Kvalifikacijskog okvira Europskog prostora visokog obrazovanja (engl. Qualifications Framework for the European Higher Education Area, QF-EHEA) te posredno s razinama kvalifikacija kvalifikacijskih okvira u drugim zemljama.

Članak 9. *Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (Narodne novine, 22/2013, 41/2016, 64/2018, 47/2020, 20/2021) propisao je da su tijela i dionici koji sudjeluju u razvoju i primjeni Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira: Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala, ministarstvo nadležno za obrazovanje i znanost, ministarstvo nadležno za rad, ministarstvo nadležno za regionalni razvoj, Agencija za znanost i visoko obrazovanje, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Agencija za odgoj i obrazovanje i sektorska vijeća.

Članak 12. *Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (Narodne novine, 22/2013, 41/2016, 64/2018, 47/2020, 20/2021) propisao je da su Sektorska vijeća savjetodavna tijela koja skrbe o razvoju ljudskih potencijala u skladu s potrebama tržišta rada unutar pojedinih sektora. Sektorska vijeća isto tako analiziraju postojeće i potrebne kompetencije unutar sektora, predlažu preporuke za razvoj sektora, Nacionalnom vijeću daju preporuke o upisnoj politici, upisnim kvotama i financiranju kvalifikacija iz javnih izvora, prema kvalifikacijama i prema županijama, ministarstvu nadležnom za rad daju preporuke za promjene u Nacionalnoj klasifikaciji zanimanja, promiču sektor te mogućnosti zapošljavanja unutar sektora te predlažu godišnji plan rada i podnose izvješća o izvršenju plana agencijama u obrazovanju koje im pružaju administrativnu i stručnu podršku.

Slijedom navedenog, Sektorsko vijeće XXIV. Sigurnost i obrana je za vrijeme svog djelovanja od 2017. do 2021., uz ostalo, dalo i preporuke za promjenom i unaprjeđenjem Nacionalne klasifikacije zanimanja (NKZ) te, analizirajući postojeće i potrebne kompetencije unutar sektora, definiralo i prioritetne kvalifikacije.

² Dokument je dostupan u Ministarstvu obrane Republike Hrvatske.

³ Doc. dr. sc. Jadranka Herceg aktivno sudjeluje u razvoju Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira od 2007. do danas.

Metodologija civilno-vojnog obrazovanja (Herceg, 2020)⁴, koja je nastala na temeljima Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira, utvrdila je potrebe i definirala načine izrade standarda zanimanja, cjelovitih i djelomičnih kvalifikacija, uz razvoj novih i unaprjeđenje postojećih studijskih programa. *Metodologijom civilno-vojnog obrazovanja* (Herceg, 2020), primjenom kompetencijskog okvira, definiran je i metodički tijek unaprjeđenja nastavničkih kompetencija.

„Kompetencijski okvir se definira kao skup kompetencija potrebnih za učinkovito izvođenje posla ili struke. Pojam koji je neraskidivo povezan s pojmom kompetencijski okvir je pojam kvalifikacijski okvir, a definiran je kao skup ovjerenih i pravno usvojenih kompetencijskih okvira, od kojih svaki kvalificira osobu za profesionalne uvjete na standardiziranoj razini. Nadalje, svi kvalifikacijski okviri će se temeljiti na dogovorenim kompetencijskim okvirima“ (Herceg, Zovko, Vrcelj, 2018: 82).

„Glavne funkcije kompetencijskog okvira (Ingvarsson, 2002) su definiranje kompetencija, osnova za analizu potreba poučavanja za usavršavanje i cjeloživotno učenje, alat za samoprocjenu, izradbu i nadopunjavanje osobnog puta cjeloživotnog učenja, definiranje profesionalnih standarda, a time i kriterija profesionalnih kvalifikacija određenog zanimanja“ (Herceg, Zovko, Vrcelj, 2018: 82).

Profesionalno vojno obrazovanje

Samo obrazovanje časnika OS RH još uvijek je nepoznanica za civilno stanovništvo. Slijedom promjena u društvu, koje su nastale invazijom Rusije na Ukrajinu, sve više se javlja interes za kvalitetu sposobljenosti vojnika, dočasnika i časnika za provedbu njihove osnovne djelatnosti. Profesionalno vojno obrazovanje ne bi trebalo biti obavijeno tajnama, već transparentno i kvalitetno objašnjeno širem društvu. Časnici u OS RH nedvojbeno su jedni od bolje obrazovanih pripadnika bilo koje profesije u našoj zemlji.

Profesionalno vojno obrazovanje ima mnogo zajedničkih karakteristika s bilo kojim drugim oblikom obrazovanja, ali i neke važne posebnosti koje su karakteristične za vojne sustave. Tradicija vojnog obrazovanja je proučavanje svojih postupaka i operacija iz prošlosti, (naučenih lekcija⁵) kako bi se proučile dobre i loše strane provedbe. Posebno se obraća pažnja na sprječavanje grešaka u budućnosti koje bi mogle biti pogubne. Da bi se to spriječilo, po završetku operativne misije, postrojba provodi raščlambu nakon djelovanja, gdje se provodi vrednovanje svih vojnih djelovanja. Kako bi profesionalno vojno obrazovanje bilo svrshishodno, treba uzeti u obzir sadašnje izazove i predviđati buduće. Osiguranje svrshishodnosti najjednostavnije je provesti koristeći iskustva iz naučenih lekcija koja moraju biti uskladjena s vojnim potrebama i sposobnostima časnika za samostalno donošenje odluka i preuzimanje odgovornosti (Committee on Armed Services, 2010). Ono daje kritičnu akademsku/intelektualnu prednost OS pri provedbi vojnih operacija bile one ofanzivne, defanzivne, borbene, neborbene, ratne ili neratne.

NATO je profesionalno vojno obrazovanje odredio kao: “(...) sustavna provedba poučavanja pojedinaca koja će poboljšati njihovo znanje i vještine te razviti kompetencije. To je razvojna aktivnost koja pojedincima omogućuje donošenje razumnog odgovora na nepredvidivu situaciju” (Military Decision on MC 0458/3, 2014: 7). Slijedom navedenog možemo reći da je profesionalno vojno obrazovanje „sustavno osmišljeno i organizirano poučavanje vojnih osoba, koje će poboljšati njihovo znanje i vještine, sposobnost, samostalnost i odgovornost te razviti njihove kompetencije za donošenje pravilnih odluka u različitim situacijama“ (Kozina, 2018: 126).

Vojni studijski programi kombinacija su akademskog i profesionalnoga vojnog obrazovanja koje se provodi uz nacionalnu potporu. Takva vrsta obrazovanja sastoji se od kontinuiranog učenja koje kao rezultat daje vođe, mislioce i praktičare (časnike) koji ne provode slijepo dobivene zapovijedi, već svaku dobivenu zadaću provode sukladno svojoj procjeni, stečenom znanju, profesionalnom iskustvu te su spremni preuzeti odgovornost za njezinu provedbu. Vojni studijski programi sinergijski su rad civilnog i vojnog akademskog osoblja koje zajedno priprema kadete, buduće časnike da mogu odgovoriti svim izazovima koji se pred njih postave. Da bi to uspjeli, svi elementi nacionalne sigurnosti moraju se obvezati na kontinuirano ulaganje u profesionalno vojno obrazovanje kao dio izgradnje sposobnijih, prilagodljivijih i snažnijih OS RH. Trenutačno Hrvatsko vojno učilište „Dr. Franjo Tuđman“, u suradnji sa Sveučilištem u Zagrebu i Sveučilištem u Splitu, ima središnju ulogu u stvaranju budućih časnika OS RH. Steingartner, Galinec i Kozina (2021) ističu da profesionalno vojno obrazovanje mora biti učinkovito te zadovoljavati potrebe svih sudionika, od nalogodavca, polaznika, nastavnika i ostalih sudionika vojnog obrazovanja. Profesionalnim vojnim obrazovanjem polaznici vojnih studija razvijaju opće i vojne vještine koje će im pomoći u njihovom profesionalnom radu. Navest ćemo neke od bitnijih vještina: suradnja i zajedničko djelovanje, suradnički način rada, kritičko

4 Dokument je dostupan u Ministarstvu obrane Republike Hrvatske.

5 Poboljšana sposobnost koja nakon usvajanja rezultira pozitivnim promjenama u ponašanju, sposobnostima, navikama ili procesima. Informacije stvorene iz iskustva koje, kada se objave, mogu biti od koristi drugima (Ministarstvo obrane, 2010).

promišljanje, sposobnost analiza pojava i njihovih posljedica, prepoznavanje predrasuda, stereotipa i egocentričnih stavova, mogućnost razumijevanja stavova, načina života i vjerovanja drugih, preuzimanje odgovornosti za vlastite postupke i dr. (Fountain, 1999). Razvoj vještina stječu s pomoću dvije sastavnice jedinstvenoga studijskog programa: akademskom sastavnicom (studijski programi ovlaštenih sveučilišta i veleučilišta) i vojnom sastavnicom (manifestira se tijekom organiziranog života i rada u kadetskim postrojbama te u postojećem nastavnom planu i programu temeljne časničke izobrazbe).

Nakon završetka preddiplomske i diplomske razine kadeti dobivaju prvi časnički čin i raspored u postrojbe. Nakon pet godina rada u postrojbi imaju obavezu završetka jedne od tri razine slijedno-rastuće izobrazbe⁶ koja im je neophodna za napredovanje u službi i činu. Takvim oblikom izobrazbe dopunjavaju svoja stečena akademska znanja, vojnim (profesionalnim) znanjima, koja su neophodna za provođenje svakodnevnih poslova kojima se omogućava funkciranje OS RH, kao što su djelatnosti organiziranja, djelatnosti izobrazbe i obuke te djelatnosti potpore (Ministarstvo obrane, 2010). Cilj profesionalnoga vojnog obrazovanja je stvoriti časnika kao suvremenoga demokratskog građanina, koji će biti spreman braniti domovinu i sudjelovati u različitim vojnim operacijama koje osiguravaju sigurnost i mir u cijelom svijetu (Kozina, 2018).

Osnivanjem Sveučilišta obrane i sigurnosti „Dr. Franjo Tuđman“ postavljeni su uvjeti kvalitetnog nastavka razvoja profesionalnoga časničkog kadra s pomoću zajedničkog profesionalnog i akademskog obrazovanja ne izostavljajući obuku koja će zadovoljiti potrebe OS RH. Ne smijemo zaboraviti ni na razvoj vojnih nastavnika koji sve ovo moraju provesti. Kozina (2014) napominje da vojni nastavnici moraju biti sposobljeni za cjeloživotno učenje, biti spremni na provođenje promjena, moraju razumjeti i koristiti nove putove, načine, metode i temeljne spoznaje učenja i poučavanja. Sekulić-Majurec (2005: 272) upozorava da „(...) dok je jučer nastavnik bio vođa i onaj koji je nudio znanje, danas on mora preuzeti ulogu katalizatora učenja i usmjeravatelja obrazovnog procesa.“ Svi vojni nastavnici imaju pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje, a uz navedeno se svake godine na Hrvatskom vojnom učilištu organizira i tečaj Suvremene metode poučavanja. Tečaj se sastoji od tri djela: 1. andragoške metode, poučavanje usmjereni na polaznika, metode aktivnog poučavanja, 2. vrednovanje i procjenjivanje nastave, davanje povratnih informacija (feedback, forward back) i 3. obrnuto planiranje i ADDIE model instrukcijskog dizajna pri izradi kurikuluma tečaja ili predmeta.

Ključne kompetencije časnika OS RH

„Ključne kompetencije su sposobnosti koje su bitne za uspješno sudjelovanje u provedbi i organizaciji rada. One su usredotočene na sposobnosti primjene znanja i vještina na integriran način u različitim situacijama. Ključne kompetencije su generičke u tom smislu da se ne odnose samo na provedbu rada općenito, nego su one i specifične za rad u određenim zanimanjima ili različitoj vrsti industrije. Ova karakteristika znači da ključne kompetencije nisu samo neophodne za učinkovito sudjelovanje u radu, već su također neophodne i za učinkovito sudjelovanje u dalnjem obrazovanju.“ (Mayer, 1992: ix).

Ključne kompetencije časnika ne mogu se vezati samo uz vojnu struku jer su one složene, multidisciplinarne i uključuju područja iz sociologije, prava, menadžmenata, psihologije, pedagogije, interkulturnalizma, globalizacije i dr.

Wong i sur. (2003: 7-10) u svom radu jasno su izdvojili metakompetencije⁷ koje mora imati svaki časnik:

- *Identitet* – sposobnost razumijevanja kako procijeniti sposobnosti, prepoznati snage i slabosti u operativnom okruženju i naučiti kako ih pravilno koristiti.
- *Mentalna prilagodljivost* – sposobnost prepoznavanja nastalih promjena u okolini; utvrditi promjene i ustanoviti što se mora novo naučiti da bi bilo učinkovito te poboljšati sam proces učenja. Ona se nadovezuje na sposobnost prepoznavanja i prilagođavanja učenja na temelju okoline, uz snalažljivost i mogućnost improvizacije.
- *Kroskulturna inteligencija* – sposobnost razumijevanja različitih kultura izvan svojih organizacijskih, ekonomskih, vjerskih, društvenih, geografskih i političkih granica. Strateški vođa s interkulturnim vještinama ugodan je za komunikaciju te vođenje zajedničkih, međunarodnih, međuagencijskih i međuorganizacijskih cjelina.
- *Interpersonalna zrelost* – određena je ovim međuljudskim vještinama: osnaživanje, izgradnja konsenzusa, pregovaranje, sposobnost analiziranja, izazov i sposobnost promjene kulture organizacije kako bi ga uskladila

⁶ Slijedno-rastuća vojna izobrazba ospozobljava vojnu osobu za obnašanje dužnosti određene razine odgovornosti i provodi se kroz četiri razine dočasničke i četiri razine časničke izobrazbe (Zakon o službi u OS RH, 2013).

⁷ Metakompetencija je ona kompetencija koja je tako snažna da utječe na sposobnost osobe za stjecanje ostalih kompetencija (Zook, 2006: 6).

s okružjem. Među najvažnijim vještinama je sposobnost za preuzimanje odgovornosti. Od strateških vođa očekuje se da pokažu suosjećanje s podređenima o osjetljivim pitanjima koja su bitna za provedbu dobivene zadaće.

- Svjetski ratnik⁸ – u današnje vrijeme časnik najviše svoga profesionalnog života proveđe u operacijama različitih od ratnih, u svojoj domovini ili stranim zemljama po cijelom svijetu pomažući uspostaviti mir.
- Stručnost – shvaćanje da časnici nisu samo pripadnici vojske, već predstavnici i međunarodnih organizacija koje vode operaciju (NATO, UN, EU) te predstavnici svog naroda, države.

U strateškome istraživačkom projektu pod nazivom *Ključne kompetencije vođa* (Gay, 2008.) određene su i jasno opisane potrebne ključne kompetencije časnika kao vojnih vođa:

- *Biti predvodnik drugima.* Vojne vođe vode utječući, motivirajući i nadahnjujući svoje unutarnje organizacije i vanjsko okruženje oko njih. Kao vođa, sposobnost vođenja drugih je osnovna temeljna kompetencija. Časnik mora uspostaviti zajedničku viziju postrojbe u koju vjeruju i koju usvajaju njegovi podređeni kao svoju.
- *Proširivati svoj utjecaj izvan zapovjednog lanca.* Utjecaj uzrokuje prilagođavanje pojedinca i organizacije u mijenjaju svoga ponašanja. Pravilno korištenje utjecaja pokreće ljudе u pozitivnom smjeru.
- *Voditi primjerom.* Vođenje primjerom kao temeljna sposobnost vojske, ključna je za učinkovito vodstvo. Vojni zapovjednici uvijek su pod budnim okom svojih vojnika i javnosti. Kao takvi, uvijek moraju biti primjer održavajući visoke standarde dužnosti, osobnog izgleda, držanja i iznad svega, etičkog ponašanja.
- *Biti komunikativan.* Časnik mora znati uspostaviti otvorenu, dvosmjernu komunikaciju koja će jasno prenijeti misli i informacije te postići zajedničko razumijevanje problema i rješenja. Bez jasne komunikacije, časnici neće moći voditi, nadzirati, izgrađivati timove, savjetovati, podučavati i mentorirati podređene.
- *Biti u mogućnosti stvoriti pozitivno ozračje.* Odgovornost časnika je uspostaviti i održavati pozitivna očekivanja i stavove unutar i izvan svojih ustrojbenih cjelina. Da bi to postigli, moraju učiti iz iskustava drugih, primjeniti to iskustvo i pripremiti se za budućnost. Časnik prilagođava svoj stil vođenja danoj situaciji, kako bi motivirao, utjecao na situaciju i postigao uspjeh.
- *Znati se pripremiti za zadaću.* Časnici se oslanjanju na svoju samosvijest i konceptualne sposobnosti razumijevanja složenosti današnjeg svijeta i trebaju se pripremiti za buduće izazove. Svoje znanje i iskustvo moraju crpiti iz stečenih vojnih i akademskih znanja i iz svoga osobnoga referentnog okvira.
- *Omogućiti razvijanje ostalih.* Razvoj časnika ključan je za budući uspjeh vojske. Časnici moraju prihvati odgovornost za razvoj podređenih i stožera, obučavanjem, mentorstvom i intelektualnim izazovima, s povećanom odgovornošću. Razvojem drugih, postaju pokretači budućeg uspjeha.
- *Znati iskoristiti dobivene rezultate.* Časnici mjere uspjeh svojom sposobnošću da ostvare dobivenu misiju. Moraju znati koristiti dobivene povratne informacije kako bi poboljšali kvalitetu svog rada, osigurali vitalne informacije s kojima mogu odrediti što je važno sada, a što u budućnosti.

Osim metakompetencija i ključnih kompetencija, koje su prethodno navedene, časniku su za provedbu svakodnevnih vojničkih zadaća, potrebne i zdravorazumske kompetencije. Navedene kompetencije omogućuju mu komuniciranje i razumijevanje odnosa u postrojbi i okružju u kojem se nalazi. Peterson (2004) je prepoznao jedanaest zdravorazumskih kompetencija koje bi trebao posjedovati svaki časnik: kulturna samosvijest (poznavanje svoje i tuđih kultura), kulturna svijest o drugima (poznavanje razlika među podređenima), kulturna osjetljivost (poštivanje i prihvatanje drugih), komunikacijske vještine (verbalne i neverbalne vještine komuniciranja), razumijevanje dvosmislenosti (jasno komuniciranje), fleksibilnost (privikavanje na različite uvjete života), otvorenost (različiti načini razmišljanja), umjerenost (poštivanje drugih), empatija (potpuno razumijevanje drugih te stavljanje u njihovu ulogu), zajedničke osobine (korektni međusobni odnosi), samodostatnost (jednostavnost) (Peterson, 2004: 162-165).

Svaki časnik suočen je s moralnim dvojbama u svom svakodnevnom radu. Bit je moralnih dvojbi sukob između različitih vrijednosti, stavova i činjenica. Zbog toga časnik mora biti svjestan vlastitih moralnih vrijednosti i vrijednosti koje su važne za njegovu vojnu organizaciju. Da bi mogao kvalitetno odgovoriti na moralne izazove koji se pred njega postavljaju, mora biti svjestan: osobne vrijednosti i vrijednosti svoje vojne organizacije, prepoznati moralnu dimenziju situacije i vrijednosti kojima prijeti opasnost od povrede i kršenja prava, pravilno procijeniti

8 Pod sintagmom svjetski ratnik misli se, da se većina vojnika u današnjem svijetu nalazi u provedbi operacija (vojnih ili mirovnih) u stranim zemljama diljem svijeta.

nastalo pitanje ili izazov, objasniti procjenu, postupati na temelju te procjene i to na moralno prihvatljiv način postupati po samoj procjeni te utjecati na sebe i druge (Wortel i Bosch, 2011).

Istraživanjem Euwema i Van Emmerik, (2007, 435) utvrđene su sljedeće skupine interkulturalnih kompetencija koje bi trebale biti razvijene kod časnika: kulturna empatija (sposobnost suošjećanja s osjećajima, mislima i ponašanjima pripadnika različitih kulturnih skupina), otvorenost (biti otvorenog uma i promatrati svaki izazov iz drugačijih perspektiva), društvena inicijativa (biti spreman stupiti u interakciju sa svima), emocionalna stabilnost (razumjeti sebe i druge) i fleksibilnost (prihvati nove spoznaje i rješenja).

Iz navedenog možemo primijetiti da kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. Razvoj tih kompetencija cilj je svakoga obrazovnog programa. Kompetencije se razvijaju u svim programskim jedinicama i utvrđuju u različitim stupnjevima programa. Neke su kompetencije područno specifične (svojstvene određenoj disciplini), dok su druge generičke (zajedničke svim programima). Uobičajeno je da se razvoj kompetencija odvija ciklički i na integriran način tijekom cijelog programa.

Hrvatski kvalifikacijski okvir kao reformski instrument civilno-vojnog obrazovanja

Kompetencije se definiraju kao skupina povezanih znanja i vještina te pripadajuće samostalnosti i odgovornosti koje omogućavaju učinkovito izvođenje aktivnosti ili skupine aktivnosti. Isto se tako definiraju i kao standardizirani uvjeti koje pojedinac mora ispunjavati za pravilno izvođenje nekoga posla ili struke. Skup kompetencija potrebnih za učinkovito izvođenje posla ili struke tvori kompetencijski okvir, dok se kvalifikacijski okvir definira kao skup ovjerenih i pravno usvojenih kompetencijskih okvira, od kojih svaki kvalificira osobu za profesionalne uvjete na standardiziranoj razini. Kako bi se povećala mobilnost unutar Europske unije, razvijen je i usvojen *Europski kvalifikacijski okvir* (D. G. Education and Culture, 2008.). Države Europske unije, a među njima je i Republika Hrvatska, imale su obvezu izraditi nacionalni kvalifikacijski okvir i to na temelju i u skladu s *Europskim kvalifikacijskim okvirom* (D. G. Education and Culture, 2008.). Dana 14. veljače 2013. donesen je i *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (Klapan i Herceg, 2013).

Važnost Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira je u osiguravanju poveznice između tržišta rada i obrazovanja, tj. između kompetencija potrebnih na radnom mjestu i ishoda učenja obrazovnih programa. Ideja je da se potrebe tržišta rada pretvore u standardizirane ishode koji će biti transparentni i prenosivi u obrazovne programe. Hrvatski kvalifikacijski okvir predstavlja jedinstven sustav koji omogućuje da se ishodi učenja mijere i uspoređuju jedni s drugima, a ima i jednostavnu temeljnu građu te sadržava cjelovit i minimalan broj osnovnih elemenata. Zadaća Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira je povezati ishode učenja koji se postižu u svim obrazovnim institucijama te ih postaviti u međusobne odnose u Republici Hrvatskoj i na međunarodnoj razini.

Tijela i dionici u razvoju i primjeni Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira su: Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala, ministarstvo nadležno za obrazovanje i znanost, ministarstvo nadležno za rad, ministarstvo nadležno za regionalni razvoj, Agencija za znanost i visoko obrazovanje, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Agencija za odgoj i obrazovanje i sektorska vijeća.

Sektorska vijeća savjetodavna su i stručna tijela koja skrbe o razvoju ljudskih potencijala u skladu s potrebama tržišta rada unutar pojedinih sektora. Sektorska vijeća isto tako analiziraju postojeće i potrebne kompetencije unutar sektora, predlažu preporuke za razvoj sektora, Nacionalnom vijeću daju preporuke o upisnoj politici, upisnim kvotama i financiranju kvalifikacija iz javnih izvora, prema kvalifikacijama i prema županijama, ministarstvu nadležnom za rad daju preporuke za promjene u Nacionalnoj klasifikaciji zanimanja, promiču sektor te mogućnosti zapošljavanja unutar sektora te predlažu godišnji plan rada i podnose izvješća o izvršenju plana agencijama u obrazovanju koje im pružaju administrativnu i stručnu podršku.

Slijedom navedenog Sektorsko vijeće XXIV. Sigurnost i obrana je za vrijeme svog djelovanja od 2017. do 2021., uz ostalo, analiziralo i postojeće kompetencije unutar sektora te dalo preporuke za izradu kurikuluma u prioritetnim područjima civilno-vojnog obrazovanja.

U skladu sa *Strateškim pregledom obrane* (Narodne novine 43/2018) u kojemu je istaknuta potreba za promjenom postojećeg modela i uspostavom novog sustava obrazovanja za potrebe OS RH, a koji bi se trebao temeljiti na cjeloživotnom učenju i odvijati tijekom cijele osobne i profesionalne karijere te preporukama Sektorskog vijeća, napisana su dva strateška dokumenta, *Metodološki okvir razvoja obrazovnih standarda za potrebe civilno-vojnoga obrazovnog sustava* (Herceg, 2019) i *Metodologija civilno-vojnog obrazovanja* (Herceg, 2020).

Metodološki okvir razvoja obrazovnih standarda za potrebe civilno-vojnoga obrazovnog sustava (Herceg, 2019) koji je uskladen sa *Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije* (Narodne novine, 124/2014) definirao je devet ciljeva, a *Metodologija civilno-vojnog obrazovanja* (Herceg, 2020) definirala je i njihove provedbene mjere.

Zaključak

Sustav osiguranja kvalitete na Sveučilištu obrane i sigurnosti „Dr. Franjo Tuđman“ treba utemeljiti na *Standardima i smjernicama za osiguravanje kvalitete u Europskom prostoru visokog obrazovanja* (ESG, 2015), međunarodnoj normi ISO 9001:2008, *Zakonu o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju* (Narodne novine, 45/2009), preporukama za osiguravanje kvalitete te drugim relevantnim zakonima i dokumentima. Isto tako, treba ga definirati i Pravilnikom o sustavu za osiguranje kvalitete te Priručnikom u kojemu će biti definirane relevantne procedure.

Sustav osiguravanja kvalitete stalno treba razvijati te time osigurati kvalitetu procesa obrazovanja, kao važnoga strateškog opredjeljenja i na taj način omogućiti Sveučilištu obrane i sigurnosti „Dr. Franjo Tuđman“ brži i učinkovitiji razvoj na putu dostizanja poslovne izvrnsnosti u obrazovanju.

Postavljene ciljeve moguće je ostvariti samo stalnim jačanjem kompetencija koje se trebaju razviti s pomoću visoke kvalitete stručnog i znanstvenog rada. Navedeno se može postići samo kontinuiranim usavršavanjem nastavničkih i tehničkih potencijala, praćenjem svjetskih dostignuća u područjima našeg djelovanja te unaprjeđenjem metoda izvođenja nastave i suradnjom s gospodarstvom, podižući akademske standarde u pružanju kvalitetne podrške studentima.

Provedbom internih i eksternih prosudbi sustava, kao i drugim oblicima provjere osiguravanja kvalitete, treba osigurati stalni nadzor s ciljem prepoznavanja mogućnosti za kontinuiranim unaprjeđenjem i boljom efikasnošću.

Literatura

1. Committee on Armed Services (2010). *Another Crossroads? Professional Military Education Two Decades After The Goldwater-Nichols Act and The Skelton Panel*. U. S. House of Representatives, Subcommittee on Oversight & Investigations.
2. D.G. Education and Culture (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Publications of the European Communities.
3. Euwema, M. C. Van Emmerik, H. (2007). Intercultural competencies and conglomerated conflict behaviors in intercultural conflicts. *International Journal of Intercultural Relations*, 31 (4), 427-441.
4. Fountain, S. (1999). *Education for development - A teacher's resource for global learning*. London: Hodder & Stoughton.
5. Gay, Philip, W., Sr. (2008). *Leadership core competencies*, Strategy Research Project, Carlisle Barracks, U.S. Army War College.
6. Herceg, J., Zovko, A. i Vrcelj, S. (2018). Nacionalni standardi u andragogiji kao uvjet kvalitete cijeloživotnog obrazovanja. U: Rajić, V. i Kušić, S. (ur.). *Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 81-89.
7. Ingvarsson (2002). *Development of a National Standards Framework for the Teaching Profession*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
8. Klapan, A., Herceg, J. (2014). Jezično-komunikacijska kompetencija nastavnika, kao ključna kompetencija u provedbi programa obrazovanja odraslih. U: Matijević, M. i Žiljak, T. (ur.). *Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, 73-82.
9. Kozina, A. (2014). Ključne kompetencije vojnog nastavnika. U: Matijević, M. i Žiljak, T. (ur.). *Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, 83-100.
10. Kozina, A. (2018). Profesionalno vojno obrazovanje: izazovi za Oružane snage Republike Hrvatske. *Strategos*, 2 (1), 119-136.
11. Mayer, E. (1992.) *Key competencies: report of the Committee to advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on employment – related key competencies for postcompulsory education and training*. Melbourne: Australian Education Council.
12. Ministarstvo obrane Republike Hrvatske (2010). *Doktrina oružanih snaga Republike Hrvatske ZDP-1*. Zagreb: HVU „Petar Zrinski“.
13. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Odluka o imenovanju predsjednika i članova Sektorskog vijeća XXIV. Sigurnost i obrana*. Preuzeto s: <http://www.kvalifikacije.hr/hr/sektorska-vijeca/sv-xxiv-sigurnost-i-obrana/odluke> [10.9.2022.]
14. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Odluka o izmjeni i dopuni o imenovanju predsjednika i članova Sektorskog vijeća XXIV. Sigurnost i obrana*. Preuzeto s: <http://www.kvalifikacije.hr/hr/sektorska-vijeca/sv-xxiv-sigurnost-i-obrana/odluke> [10.9.2022.]
15. Narodne novine (2017). *Strategija nacionalne sigurnosti*, NN 73/2017. [1. 8. 2022.]

16. Narodne novine (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, NN 124/2014. [4. 8. 2022.]
17. Narodne novine (2018). *Strateški plan obrane*, NN 43/2018. [4. 8. 2022.]
18. Narodne novine (2013). *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*, NN 22/2013, 41/2016, 64/2018, 47/2020, 20/2021. [12. 8. 2022.]
19. Narodne novine (2009). *Zakon o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju*, NN 45/2009. [10. 8. 2022.]
20. Narodne novine (2021). *Zakon o osnivanju Sveučilišta obrane i sigurnosti*, NN 34/2021. [1. 8. 2022.]
21. Narodne novine (2013). *Zakon o službi u OS RH*, NN 73/2013, 75/2015, 50/2016, 30/2018, 125/2019. [11. 8. 2022.]
22. NATO (2014). *Military Decision on MC 0458/3 (NATO Education, Training, Exercises and Evaluation (ETEE) Policy)*. Brussels: NATO HQ.
23. Peterson, B. (2004). *Cultural Intelligence: a Guide to Working with People from Other Cultures*. Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
24. Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole – istraživački izazov školskim pedagozima. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 267-277.
25. Standardi i smjernice za osiguravanje kvalitete u Europskom prostoru visokog obrazovanja (ESG, 2015). Preuzeto s: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Croatian_by%20ASHE.pdf [17. 8. 2022.]
26. Steingartner, W., Galinec, D., Kozina, A. (2021) Threat Defense: Cyber Deception Approach and Education for Resilience in Hybrid Threats Model. *Symmetry*, 13 (4, 597), 1-25.
27. Wong, L. Gerras, S. Kidd, W. Principe, R. Swengros R. (2003). Strategic Leadership. Preuzeto s: <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA631451.pdf> [20. 8. 2022.]
28. Wortel, E. Bosch, J. (2011). Strengthening Moral Competence: a Train the Trainer Course on Military Ethics, *Journal of Military Ethics*, 10 (1), 17-35.
29. Zook, A. M. (2006.) *Military competency – Based Human Capital Management: A Steps Toward The Future*. USAWC Strategy Research Project. U.S. Army War College. Pennsylvania. Preuzeto s: <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA448319.pdf> [16. 8. 2022.]



QUALITY ASSURANCE IN PROFESSIONAL MILITARY EDUCATION

Jadranka Herceg; Andrija Kozina

Summary - The Law on the Establishment of the University of Defence and Security (OG 34/2021) creates key conditions for the further development of the Croatian Army and military art as a science, for which there are national and international needs.

National Security Strategy of the Republic of Croatia (OG 73/2017), states that education has one of the most important roles in preserving the Croatian national identity through the development of educational programs that adequately treat Croatian historical, cultural, linguistic, architectural, natural and other heritage.

Following the above, and promoting professional military education in the Republic of Croatia, as part of lifelong education (National Security Strategy of the Republic of Croatia, OG 73/2017), the Ministry of Defence of the Republic of Croatia has developed a methodology of social needs in terms of competencies for future occupations.

The Croatian Qualifications Framework is a reform instrument that regulates the entire system of qualifications at all educational levels in the Republic of Croatia through qualification standards based on learning outcomes and harmonised with the needs of the labour market, the individual and society as a whole. The Methodology of Civil-Military Education (Herceg, 2020), which was created on the basis of the Croatian Qualification Framework, determined the needs and defined ways of creating occupational standards, complete and partial qualifications, along with the development of new and improvement of existing study programs. With the Methodology of Civil-Military Education (Herceg, 2020), the methodical course of improving teacher competencies is defined by applying the competency framework.

Keywords: The National Security Strategy of the Republic of Croatia, Methodology of Civil-Military Education, national standards in professional military education, competence framework, quality assurance.

JE LI CJEOŽIVOTNO OBRAZOVANJE OSJETLIVO PREMA RANJIVIM SKUPINAMA?⁹

Jadranka Herceg, Hrvatsko vojno učilište „Dr. Franjo Tuđman“

Siniša Kušić, Filozofski fakultet u Rijeci

Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet u Rijeci

Hrvatska

jadranka0herceg@gmail.com, skusic@ffri.uniri.hr, svrcelj@ffri.uniri.hr

Sažetak - U radu se analiziraju ranjive skupine u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja. Iako pri određivanju ranjivih skupina treba uzeti u obzir širi kontekst socio-kulturnog pozicioniranja, što sugerira da će ranjivost varirati od mjesta do mjesta i od zajednice do zajednice te da je obrazovanje javno dobro na nacionalnoj i globalnoj (europskoj i svjetskoj) razini, ranjive skupine susreću se s nizom problema u obrazovanju. Potrebno je razumijevanje ranjivosti putem veće razine izloženosti teškoćama u akademskoj ili društvenoj integraciji, odnosno putem smanjenih mogućnosti za neke aspekte i razine obrazovanja. Ovakvo pozicioniranje ranjivih skupina u obrazovanju prepostavlja susretanje ranjivih skupina s nizom specifičnih prepreka povezanih s njihovim situacijskim ili inherentnim društvenim položajima i identitetima.

Prihvatajući situacijsku i inherentnu ranjivost, kao dinamične kategorije u koncipiranju (cjeloživotnog) obrazovanja, valja jasno artikulirati organizacijske, didaktičke, sadržajne i savjetodavne aspekte obrazovanja koji bi uvažavali ranjivost i poticali ranjive skupine na uključivanje u obrazovanje u periodima koje one procjenjuju najoptimalnijim. Kako je obrazovanje najčešće prilagođeno neranjivim skupinama i dominantnoj kulturi, velike nade polažu se u cjeloživotno obrazovanje koje može u većoj mjeri uvažiti potrebe ranjivih skupina te im omogućiti uključenost u društveni život, smanjiti siromaštvo, poljuljati stereotipe i smanjiti stigmatizaciju.

Ključne riječi: ranjive skupine, situacijska ranjivost, inherentna ranjivost, cjeloživotno obrazovanje, obrazovanje odraslih.

⁹ Ovaj rad je financiralo Sveučilište u Rijeci projektom [uniri-drustv-18-124 / 1263].

Uvod

Koncept ranjivosti posljednjih nekoliko desetljeća je u središtu europskih (obrazovnih) politika s ciljem prevencije socijalne isključenosti među različitim skupinama. Ranjivost potječe od latinskog glagola *vulnerare* (raniti) i pridjeva *vulnerabilis* (ranjiv) (Vuk, 2020; Verlage, Milenkova i Ribeiro, 2019).

Biti ranjiv i ranjivost važni su aspekti svakoga modernoga društva koji izazivaju potrebu za posebnom pažnjom, debatom i raspravom, kako na individualnoj razini, tako i na makro razini (Kasi i Saha, 2019). Unatoč raširenosti, ranjivost je relativno sporan koncept jer ga istraživači različito shvaćaju i određuju, ovisno o diskursu koji se uzima primarnim za analizu (Alwang, Siegel i Jorgenson, 2001). Svaka disciplina ima svoje kriterije definiranja i mjerena ranjivosti i posljedično svoje koncepte, mjere i metode. Svjetska banka prepoznaje potrebu definiranja ranjivosti u mjerljivom i operativnom smislu i često je mjera ekonomski izražena. Kreatori politike i praktičari iz različitih disciplina, uključujući ekonomiju, sociologiju, antropologiju, pedagogiju, andragogiju, ekologiju, medicinu i druge discipline, postavljaju standarde za rad s *rizičnim* ili ranjivim skupinama te koriste različite metode za usporedbu ranjivosti (Brule i Eckstein, 2017).

Govoreći o ranjivim skupinama u obrazovanju, potrebno je uvažiti različite aspekte, kao što su jednakost u pristupu obrazovanju (iste mogućnosti za sve za pristup kvalitetnom obrazovanju bez obzira na socio-ekonomsku pozadinu pojedinca, vrstu ustanove i njezinu lokaciju), u realizaciji odgojno-obrazovnog procesa (kvalitetno obrazovanje prilagođeno potrebama svih pojedinaca uključenih u sustav) i u ishodima koji se očituju u stečenim kompetencijama i kvalifikacijama (CEC, 2006. str. 7).

Globalno gospodarstvo, zajedno s učincima finansijske krize, povećalo je interes za politike cjeloživotnog učenja kao instrumenta za borbu protiv socijalne isključenosti, a time i za potporu ranjivim skupinama i pojedincima. Unatoč velikom interesu za cjeloživotno obrazovanje posljednjih desetljeća, suvremena populacija ranjivih osoba i njihova korist od obrazovnih programa ostaju na periferiji znanstvenih istraživanja (Papaioannou i Gravani, 2018). Nedostatak izraženijeg interesa može se tumačiti nepostojanjem jasno konceptualiziranog konstrukta ranjivosti koji je kontekstualno određen (Toivainen, Kersh i Hyttiä, 2019), iako ranjive skupine i pojedinci imaju zajedničke karakteristike, a to je da su napustili obrazovni sustav rano (tj. prije završetka srednjeg obrazovanja i stjecanja kvalifikacije), nisko su kvalificirani i/ili (funkcionalno) nepismeni, obično imaju nisku radnu poziciju, karakteriziraju ih osjetljive životne priče (mogu biti imigranti, izbjeglice, samohrani roditelji, osobe s posebnim potrebama, osobe koje imaju bolesnog člana obitelji, zatvorenici, ovisnici, pripadnici etničkih i vjerskih zajednica, pripadnici LGBTQI zajednice i dr.) te su često primatelji socijalnih usluga (Torres, 2004).

Konceptualizacija pojma ranjivosti u obrazovanju

Ranjivost je ovisna o kontekstu koji određuje definiciju pa se ranjivost u medicinskom diskursu razlikuje od onoga koji se nalazi u ekološkom, političkom, ekonomskom, pedagoškom ili andragoškom diskursu. Ranjive skupine, također poznate kao socijalno ranjive skupine ili ranjive skupine u društvu, koncept je koji se koristi u analizi nepravdedne raspodjele ekonomskih interesa i društvene moći te nesklad i iracionalnost društvenih struktura u modernom društvu. Na međunarodnom planu, znanstvenici su postigli određeni konsenzus da se ranjive skupine odnose na one socijalno ugrožene osobe koje se susreću s određenim preprekama zbog nedostatka ekonomskih, političkih i društvenih prilika (Schweiger, 2019). Pojam *ranjivi* posebno se koristi u istraživanjima siromaštva i socijalne isključenosti, ukazujući na osobe ili skupine koje su izložene različitim oblicima marginalizacije (Luna, 2009).

Mogu se razlikovati dva izvora ranjivosti: ranjivost na prirodu i ranjivost na ljudsko društvo (Verlage, Milenkova i Ribeiro, 2019). Prvi se odnosi na prirodne katastrofe i njihove posljedice, poput gladi (Delor i Hubert, 2000), a pristupa im se znanstveno, primjerice upravljanjem rizikom od katastrofa (Vatsa, 2004). Neki autori (Obasuyi, Rasiah i Chenayah, 2020; Lundgren i Jonsson, 2012; Villagrán De León, 2006) govore o biofizičkoj ranjivosti koja predstavlja mjeru u kojoj je sustav osjetljiv na štetne učinke klimatskih promjena i u kojoj je mjeri pojedinac (ne) sposoban prilagoditi se takvim utjecajima.

U kontekstu cjeloživotnog obrazovanja, drugi izvor ranjivosti – ranjivost prema društvu (Verlage, Milenkova i Ribeiro, 2019) – još je dominantnije izražen u modernom društvu. Socijalna ranjivost djelomično je proizvod društvenih nejednakosti – onih društvenih čimbenika koji utječu ili oblikuju osjetljivost različitih skupina na oštećenja i koji također upravljaju njihovom sposobnošću da reagiraju i da (ne)razviju otpornost (Obasuyi, Rasiah i Chenayah, 2020; Lundgren i Jonsson, 2012; Villagrán De León, 2006) kao i ranjivost u informacijskom društvu koje nisu lišene ni bogate osobe jer ne mogu dobiti potpuni pristup informacijama.

Činjenica da je ranjivost dinamičan konstrukt, postoje i druge podjele. Druga diferencijacija ranjivosti predstavljena je unutar taksonomije ranjivosti koju su razvili Mackenzie i sur. (Mackenzie, Rogers i Dodds, 2014), a razlikuju inherentnu ranjivost od situacijske ranjivosti. Inherentna ranjivost odnosi se na prirodne – ili ontološke – značajke, a primjeri za ovu vrstu ranjivosti posebne su razvojne potrebe i nedostatak određenih sposobnosti (kognitivnih, fizičkih, emocionalnih). Takve inherentne ranjivosti osoba čine ih sklonima određenim rizicima i pokazuju njihovu nesposobnost da se zaštite (Mackenzie i sur., 2014).

S druge strane, situacijska ranjivost ovisi o kontekstu i uzrokovana je osobnim, društvenim, političkim, ekonomskim ili ekološkim situacijama pojedinaca ili društvenih skupina, a utemeljena je na društvenim praksama i normama (Mackenzie i sur., 2014) kao i osobnim životnim uvjetima i (auto)biografijama. Takva ranjivost, koja je dinamičan proces, uključuje različite društvene interakcije i društveni kontekst, umjesto jednoga čvrstog oblika ranjivosti koja nadilazi sve okolnosti, a izloženost takvoj ranjivosti može biti kratkoročna, povremena ili dugotrajna. Drugim riječima, osoba nije ranjiva, ali je postala ranjiva zbog određenih situacija, a intenzitet ranjivosti ovisi o određenoj situaciji i kontekstu (Scandurra i sur., 2017; Luna, 2009; Delor i Hubert, 2000).

Inherentne i situacijske ranjivosti često su isprepletene te imaju dinamičke značajke, koje se mijenjaju tijekom života (Schweiger, 2019), bilo zato što se sama osoba koja je inherentno ranjiva razvija stječući određene kompetencije ili zato što ranjive osobe društveno okruženje počinje drugačije tretirati. Neke norme i prakse možda nisu toliko relevantne u najranjijim godinama života ranjivih osoba, ali mogu postati relevantne u kasnijim životnim razdobljima. Vrste i stupnjevi ranjivosti variraju kako se čimbenici mijenjaju i razvijaju jer, dob, primjerice, oblikuje potrebe osobe, a istovremeno ju izlaže potencijalnim novim rizicima (Schweiger i Graf, 2015) posebno riziku od socijalne isključenosti.

Castel (1995) predstavlja model socijalne isključenosti koji društvenu sferu dijeli na tri zone integracije: 1) integracijska zona, koja uključuje ljudе koji imaju siguran posao i čvrstu društvenu mrežu; 2) zona ranjivosti, koja uključuje one pojedince čiji posao nije siguran ili koji imaju nestabilne društvene odnose s malo socijalne podrške; 3) zona isključenja u kojoj se nalaze svi oni koji su isključeni s tržišta rada, sudjelovanja u obrazovanju itd. Sukladno tome, pojedinci mogu u jednom trenutku skliznuti iz jedne u drugu zonu (Verlage, Milenkova i Ribeiro, 2019) pri čemu je kontekst ključni čimbenik ranjivosti, a ne karakteristike pojedinca ili skupine. U tom se smislu ranjivost može shvatiti kao „socijalno-relacijski fenomen“ (Scandurra i sur., 2017. str. 10). Svatko može postati ranjiv u jednom trenutku ako se nađe u ranjivoj situaciji što naglašava dinamiku svih procesa koji se događaju u vremenima individualizacije, fleksibilizacije i destandardizacije životnih puteva. Nestabilna ekonomija, visok stupanj fluktuacije u tržišnim odnosima, nesigurni uvjeti vezani uz materijalno okruženje i institucije, funkcionalna nepismenost i drugi različiti rizici čine ranjivost i različite oblike neizvjesnosti u društvu međusobno povezanim fenomenima.

Budući da su mnoge osobe u globalnoj neoliberalnoj arenji često situacijski ranjive prihvatali smo situacijsku ranjivost za analizu osjetljivosti cjeloživotnog obrazovanja prema ranjivim skupinama uz isticanje da su agregacije (i generalizacije) često manje smislene i zahtijevaju pažljivo tumačenje (Cardona i sur., 2012).

Je li cjeloživotno obrazovanje rješenje za ranjive skupine?

Obrazovanje se često smatra ključnim mehanizmom za pomoć ljudima u prilagodbi društvenim i ekonomskim promjenama te se naglašava važnost sudjelovanja u cjeloživotnom obrazovanju s ciljem razvoja *društva koje uči*. Unatoč tome, istraživanja pokazuju da inicijative obrazovne politike imaju ograničen uspjeh u rješavanju problema ranjivosti (Downes, 2011). Uvažavajući određenje ranjivosti kao socijalno-relacijskog fenomena potrebne su strategije koje uključuju različite dionike i državne sektore i politike poput demografske, ekonomske, socijalne, obrazovne, pravne i zdravstvene politike. Kombinacija različitih strategija i državnih sektora i politika moći će uspješnije odgovoriti na probleme ranjivosti pojedinaca i skupina od izdvojenih odgojno-obrazovnih intervencija (CEC, 2006. str. 9). Cjeloživotno obrazovanje može se odrediti kao sredstvo kojim se kompenziraju nedostaci u obrazovanju i učenju, dajući pojedincima drugu priliku, kao i kontinuirani modus koji je posebno važan u kontekstu brzih društvenih promjena, a koji omogućuje proširenja ili produbljivanja postojećeg znanja za kvalitetne društvene interakcije (Benavot i sur., 2022).

Cjeloživotno obrazovanje/učenje koncept je koji obuhvaća formalne, neformalne i informalne oblike stjecanja znanja u najraznovrsnijim situacijama i svim životnim fazama. Ovaj koncept prvenstveno je nastao kao opozicija školi, odnosno prostornom i vremenskom aspektu obrazovanja, ističući neformalne i informalne oblike učenja (Barros, 2012). Također, utjecaj filozofije postmodernizma i poststrukturalizma (Habermas, 1987) stvorili su potencijal cjeloživotnog obrazovanja u decentralizaciji obrazovne politike te stavljanja pojedinca u središte, potičući

tako individualizaciju obrazovnog procesa i micanje institucionalnih struktura i hijerarhija. Međutim, neki od sadržajnih i organizacijskih koncepata obrazovanja imaju tendenciju ograničavanja cjeloživotnog obrazovanja unutar tradicionalnoga obrazovnog konteksta.

Također, neoliberalizam i teorija ljudskog kapitala potisnuli su humanističku viziju obrazovanja i snažan naglasak stavili na ekonomski rast s ciljem stvaranja konkurentnih radnika pri čemu se odgovornost za obrazovanje s države prebacuje na samog pojedinca koji je odgovoran za svoju zapošljivost. OECD i Svjetska banka postali su glavni zagovornici ovog koncepta podržavajući ciljeve neoliberalne agende u obrazovanju ističući ovaj koncept kao rješenje svih problema. Cjeloživotno obrazovanje na taj je način omogućilo „prelazak sa socijalnog liberalizma na neoliberalizam, s države blagostanja na kompetitivne ekonomije, s koncepta ljudskih prava na ekonomsko-menadžerski koncept“ (Popović, 2021. str. 62). Kako navodi Biesta (2021), tim se prelaskom pravo na obrazovanje (op. a. uloga države) vrlo suptilno transformiralo u obavezu učenja (op. a. uloga pojedinca). Ovakvo shvaćanje rezultiralo je sve većim povlačenjem države iz velikog dijela obrazovanja, odnosno obrazovnog sustava, prvenstveno u kontekstu finansiranja i obvezne infrastrukture s ciljem smanjenja troškova koji se prebacuju na samog pojedinca. Upravo je to dovelo do zamjene pojma cjeloživotnog obrazovanja pojmom cjeloživotnog učenja, s obzirom na to da je učenje individualan proces.

Ovakva promjena diskursa nije samo pitanje naziva, ideje i koncepta, već pitanje promjene vrijednosti, ciljeva i sadržaja. Koncept cjeloživotnog učenja postao je generički pojam i „toliko sveobuhvatan da je izgubio suštinu i razvodnju sadržaj do mjere da se više ne razaznaje šta mu je differentia specifica“ (Popović, 2021. str. 61). Iako je cjeloživotno obrazovanje u samoj svojoj biti ideja ili koncept, ono se u jednom trenutku počelo shvaćati kao dio obrazovnog sustava, odnosno područje prakse, a ne filozofsko-koncepcijalna osnova obrazovanja što se odrazilo i na teoriju, praksu i istraživanje obrazovanja. Cjeloživotno obrazovanje pretvoreno je u sastavni dio sustava obrazovanja što je neprihvatljivo budući da cjeloživotno obrazovanje nema odlike sustava. Obrazovni se sustav sastoji od različitih podsustava (predškolski, osnovnoškolski, srednjoškolski, visokoškolski i obrazovanje odraslih) koji imaju svoje specifičnosti, a koncept cjeloživotnog obrazovanja treba ukazivati samo na njihovu vertikalnu i horizontalnu povezanost i prohodnost.

Rubenson (2008) teorijsko razumijevanje koncepta ranjivosti u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja smješta između normativnih i empirijskih konstrukcija. Cjeloživotno obrazovanje koncept je koji bi trebao povezati i objediniti sve razine obrazovnog sustava pri čemu se pojedine razine, odnosno podsustavi obrazovnog sustava, moraju promatrati u ovisnosti jedan od drugoga. Sukladno tome, teorija sustava jedan je od načina predviđanja ključnih pitanja u vezi s premošćivanjem jaza između (obrazovnih) politika i provedbe u stvarnosti. Takav sustavni pristup omogućuje holističko promišljanje i nadilaženje pojedinačnih razina analize (Foster-Fisherman i Behrens, 2007). Temeljne postavke strukturalizma (Lévi-Strauss 1963; 1973) i poststrukturalizma (Habermas, 1987) primjenjuju se, ne samo na razini formalnih obrazovnih struktura, već i na sustavima odnosa koje je potrebno razmatrati na različitim razinama, kako bi se razvila dinamičnost i prevladala inercija unutar različitih razina sustava, odnosno podsustava s ciljem promjene sustava.

Na različitim razinama obrazovnog sustava ranjive skupine susreću se s brojnim preprekama. Kako su prepreke obilježene društveno-kulturnim uvjetima, one su u globalizacijskim procesima vrlo slične. Prepreke na razini obrazovnog sustava, odnosno na razini pojedinog podsustava, obuhvaćaju različite strukturne norme i čimbenike te obrazovno-političke odluke. Strukturne norme povezane su s različitim odnosima između podređenih i dominantnih skupina u svakom društvu i one djeluju kao strukturne prepreke koje generiraju ranjive skupine. S druge strane, Brüning (2002. prema Hippel i Tippelt, 2010) opisuje čimbenike koji utječu na proces obrazovanja na mikro razini (npr. subjektivni i socio-demografski čimbenici), mezo razini (npr. finansijske i sadržajne značajke obrazovnih programa) i makro razini (poput strukturno okvirnih uvjeta, društveno-političkih ciljeva, organizacije i strukture obrazovnog sustava, zakonske i finansijske regulative). Obrazovne prepreke nisu ograničene na jednu razinu, već se međusobno isprepleću i nadograđuju jedna na drugu, tako da čak mogu povećati njihov prinudni karakter, što ukazuje na svojstvo emergencije obrazovnog sustava.

U literaturi se kao najčešće prepreke navode situacijske, dispozicijske i institucijske prepreke (Kušić, Vrcelj, i Zovko, 2019; Saar, Täht i Roosalu, 2014; Broek i Hake, 2012; Flynn i sur., 2011; Cross, 1986) koje su u različitim zemljama i na različitim razinama obrazovnog sustava različito izražene i različito međusobno utječu. Situacijske prepreke generirane su životnim okolnostima pojedinca i odnose se na brojne kontekstualne čimbenike poput finansijskih troškova, brige o djeci, zdravstvenih problema, nedostatka vremena te poslovnih i obiteljskih obveza. Dispozicijske prepreke podrazumijevaju unutarnje prepreke koje se odnose na stavove, vlastita očekivanja i shvaćanja o sebi kao učeniku, nedostatak motivacije, niske aspiracije, nisko samopoštovanje, nedostatak povjerenja u vlastite sposobnosti, negativna iskustva u prethodnom obrazovanju itd. Institucijske prepreke odnose se na brojne institucionalne politike, prakse i postupke koji onemogućavaju i/ili obeshrabruju sudjelovanje pojedinaca u obrazovanju poput krutosti

samog obrazovnog sustava, krutosti kurikuluma i načina poučavanja, organizacijskog otpora prema promjenama, nedostatka podrške sukladno potrebama pojedinaca i ranjivih skupina, nedostatka podržavajuće institucijske kulture u prihvaćanju drugačijih te arhitektonskih obilježja odgojno-obrazovnih ustanova (Kušić, Vrcelj, i Zovko, 2019). Osim navedenih, postoje i profesionalne prepreke kojima je također potrebno posvetiti pažnju. Wilson (1997) naglašava potrebu za razumijevanjem iskustava pojedinaca iz ranjivih skupina koji se suočavaju s jedinstvenim problemima, pri čemu bi institucije i nastavnici trebali razviti specifične procedure i pristupe za pojedinu ranjivu skupinu. U tom kontekstu nastavnicima je potrebno, uz pedagoške i andragoške kompetencije, omogućiti stjecanje dodatnih znanja o specifičnostima pojedine ranjive skupine.

Vidljivo je da različite prepreke različitom dinamikom i jačinom djeluju na pojedine ranjive skupine i pojedince te da obrazovne politike i prakse obrazovanja ranjivih skupina stoje u vakuumu. Upravo neoliberalna politika oblikuje (cjeloživotno) obrazovanje prema svojoj ekonomskoj i političkoj logici (Kušić, Vrcelj, i Zovko, 2019). Uvažavajući neoliberalni kontekst, nisu zanemarivi prigovori OECD-ovog strateškog okvira *Lifelong learning for all*, sukladno kojemu svaki pojedinac može pristupiti svim oblicima obrazovanja na svim razinama, a koje će poboljšati njegove životne uvjete. Neoliberalne reforme proteklih desetljeća sve više smanjuju državnu intervenciju i polako ukidaju socijalnu državu (Tuparevska, Santibanez i Solabarrieta, 2019). Deregulacija i privatizacija snažno su utjecale na ranjive skupine ili su prouzročile nastanak novih, ograničavajući im pristup osnovnim pravima, kao što je pravo na obrazovanje. Rezultati PIAAC istraživanja pokazuju da starije odrasle osobe, nedovoljno obrazovane odrasle osobe, one s nižim razinama funkcionalne pismenosti i odrasli s nižim socio-ekonomskim statusom, znatno manje sudjeluju u obrazovanju odraslih (Desjardins, 2015). To ukazuje da obrazovne politike putem cjeloživotnog obrazovanja ne uspijevaju zahvatiti upravo one pojedince i skupine kojima su prilike za obrazovanje najpotrebnije, već dosežu uglavnom one koji su već dobro obrazovani i imaju viši socio-ekonomski status.

Ovakav fenomen poznat je kao Matthewov učinak: oni koji već imaju, dobivaju više (Boeren, 2009) odnosno državna sredstva završe u rukama onih koji već imaju resurse (npr. obrazovaniji su), a ne u rukama onih koji su ranjivi (Bonoli i Liechti, 2018). Le Grand (1982) ističe da postoji nejednakost u korištenju, pristupu, mogućnostima i rezultatima, posebno u obrazovanju, gdje je 50 % više državnih finansijskih sredstava potrošeno od strane onih s višim socio-ekonomskim statusom. Ovaj fenomen može se objasniti niskim povjerenjem i lošim iskustvima nisko obrazovanih (Illeris 2004).

Prema OECD-u, prioriteti obrazovnih politika koji su povezani s uvažavanjem različitosti i poticanjem jednakosti i inkluzije u obrazovanju uključuju sljedeće aspekte: obrazovne ishode (kvaliteta ishoda, razina uspješnosti, stope završetka pojedine razine obrazovanja); jednakost ishoda (isti ishodi za pojedine skupine); kvalitetu odgojno-obrazovnih procesa (kvaliteta nastave, provođenje reformi i inovacija u sustavu, upravljanje odgojno-obrazovnim ustanovama); kvalitetu odgojno-obrazovnih djelatnika (uvjeti rada, obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika, podizanje statusa nastavničke profesije); kao i neka druga ciljana područja (podizanje kvalitete strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih, podizanje kvalitete i veća uključenosti u predškolski odgoj i obrazovanje) (OECD, 2020). Politike za jednakost i inkluzivnost u obrazovanju, vidljive su na općenitoj razini putem općih obrazovnih ciljeva, ali još i više na specifičnim načinima u samom kurikulumu.

Kurikulum je ključni instrument obrazovne politike i odgojno-obrazovnih ustanova u promicanju jednakosti i inkluzije u oblikovanju osjećaja pojedinca za sebe i pripadnost društvu. Upravo kurikulum, koji je utemeljen na načelima uključenosti, jednakosti i fleksibilnosti, bolje odgovara potrebama učenika i uvažava situacijsku ranjivost. To uključuje izbor predmeta, udžbenika i tema koje se obrađuju u razredima i/ili (odgojno-)obrazovnim skupinama, kao i fleksibilnost u didaktičko-metodičkom aspektu i na razini škole, kako bi prilagodba odgojno-obrazovnog procesa ranjivim pojedincima i skupinama bila što učinkovitija. Odgojno-obrazovni sadržaji, koji potiču na razumijevanje različitosti, trebali bi biti uključeni u svakodnevni život na svim razinama obrazovnog sustava. Takav inkluzivni kurikulum uključuje neposredne i posredne reference na *drugačijost* utemeljene na participativnoj pedagogiji, andragogiji i gerontogogiji. Participativne strategije vođenja razreda i/ili (odgojno-)obrazovne skupine, odgovarajući modeli i sustavi nastave i odgojnog rada, inkluzivni didaktičko-metodički pristupi, inkluzivni sustav vrednovanja učenikovih postignuća i napretka te korištenje tehnologije, mogu odgovoriti na različite potrebe ranjivih skupina u samoj učionici. Poučavanje usmjereno na učenika moralo bi se temeljiti na načelima diferencijacije, individualizacije i jednakosti šansi.

Cjeloživotno obrazovanje kao koncept obuhvaća formalne, neformalne i informalne oblike stjecanja znanja, ali zbog krutosti formalnih oblika, Eynon i Helsper (2011) ističu da je neformalno obrazovanje područje koje ima najviše potencijala za ranjive skupine. Sustav neformalnog obrazovanja jedno je od mogućih rješenja za povećanje socijalne uključenosti jer omogućuje različite putove za prepoznavanje doprinosa učenika. Neformalni oblici obrazovanja omogućuju privlačnije, sigurnije, neformalnije i fleksibilnije ozračje za učenike na svim razinama. Takvo ozračje uvažava prethodna životna iskustva pojedinaca i nudi priliku učenicima razviti osjećaj samopoštovanja koji je pozitivno

povezan s akademskim uspjehom (Hay, Ashman i van Kraayenoord, 1997). Neformalno obrazovanje tradicionalno se povezivalo s izvanškolskim obrazovanjem, s obrazovanjem odraslih i općenito s fleksibilnim obrazovanjem usmjerenim na zadovoljavanje obrazovnih potreba pa tako i potreba ranjivih skupina. U neformalnim oblicima obrazovanja manje su izraženi hijerarhijski odnosi između učenika i nastavnika te se razvija demokratska klima koja se ističe kao ključan element za motivaciju i učenje. MacDevitt (1998) naglašava da je jedan od smjerova obrazovne reforme u europskom kontekstu „priznavanje postignuća za sve“ (str. 47). Da bi neformalni oblici obrazovanja ispunili svoju svrhu u kontekstu dostupnosti i kvalitete obrazovanja ranjivih skupina, nužno je usustaviti i implementirati sustav priznavanja i vrednovanja neformalnog obrazovanja i informalnog učenja. Sukladno Preporukama Vijeća Europske unije (Council of the European Union, 2012) sustav priznavanja i vrednovanja neformalnog obrazovanja i informalnog učenja trebalo bi temeljiti, između ostalog, i na načelu da pojedinci iz ranjivih skupina imaju pristup vrednovanju, pri čemu se naglašava potreba uvođenja posebnih oblika podrške (savjetodavna, finansijska i dr.) pripadnicima ranjivih skupina.

Zaključak

Unatoč različitim smjernicama u definiraju ranjivih skupina, ranjivost ostaje koristan koncept, a pokušaji da se isti definira putem različitih smjernica pokazuju da bismo zapravo svakog pojedinca i/ili skupinu trebali smatrati ranjivim dok se na pojedinačnoj osnovi ne dokaže suprotno (Ruof, 2004). S obzirom na rastezljivost koncepta ranjivih skupina, valjalo bi u kurikulumima, kako neformalnih, tako i formalnih oblika obrazovanja, voditi računa o skupinama koje se susreću sa stigmom i diskriminacijom radi *drugacijosti*, što je povezano s uklanjanjem iz prihvaćenih ili prihvatljivih normi. U smjeru takvog pozicioniranja, ključno je razumijevanje heterogenosti subjekata u odgojno-obrazovnom procesu te uvažavanje različitih proživljenih iskustva svih subjekata obrazovanja.

S obzirom na to da postoje različiti organizacijski koncepti, cjeloživotno obrazovanje ima potencijal za uvažavanje potreba ranjivih skupina i pojedinaca. Zajednice koje cijene sve učenike, na svim razinama obrazovnog sustava, nastoje iskoristiti sve potencijalne *edukatore*, sva sredstva i modalitete učenja i obrazovanja, sve osnovne potrebe, kao i sve organizacije, čime se stvara temelj za nužno potrebno sustavno propitivanje reprodukcije i privilegije u kontekstu obrazovanja, kao i za procjenu, budući da je cjeloživotno obrazovanje društveno konstruirano i kontekstualizirano i time spremno odgovoriti potrebama ranjivih.

Literatura

1. Alwang, J., Siegel, P. B. i Jorgenson, S. L. (2001). Vulnerability: A view from different disciplines. *Social Protection Discussion Paper*, No 0115. Washington, DC: World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/636921468765021121/pdf/multi0page.pdf>
2. Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA - European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3 (2), 119-134.
3. Benavot, A., Hoppers, C. O., Lockhart, A. S. i Hinzen, H. (2022). Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. *International Review of Education*, 68 (2022), 165-194. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9>
4. Biesta, G. (2021). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*, 2021.
5. Boeren, E. (2009). Adult education participation: the Matthew principle. *Filosofija-Sociologija*, 20 (2), 154-161.
6. Bonoli, G. i Liechti, F. (2018). Good intentions and matthew effects: Access biases in participation in active labour market policies. *Journal of European Public Policy*, 25 (6), 894-911.
7. Broek, S. i Hake, B. J. (2012). Increasing participation of adults in higher education: Factors for successful policies. *International Journal of Lifelong Education*, 1-21.
8. Brule, N. i Eckstein, J. J. (2017). Vulnerable Groups. U: Allen, M. (ed.), *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. (str. 1871-1874) <http://dx.doi.org/10.4135/9781483381411.n673>
9. Cardona, O. D., van Aalst, M. K., Birkmann, J., Fordham, M., McGregor, G., Perez, R., Pulwarty, R. S., Schipper, E. L. F. i Sinh, B. T. (2012). Determinants of risk: exposure and vulnerability. U: Field, C. B., Barros, V., Stocker, T. F., Qin, D., Dokken, D. J., Ebi, K. L., Mastrandrea, M. D., Mach, K. J., Plattner, G.-K., Allen, S. K., Tignor, M. i Midgley, P. M. (eds.), *Managing the Risks of Extreme Events and Disasters to Advance Climate Change Adaptation. A Special Report of Working Groups I and II of the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC)*. Cambridge (UK) and New York, NY (USA): Cambridge University Press. (str. 65-108)
10. Castel, R. (1995). *Les Métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
11. Commission of the European Communities (CEC). (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems*. (COM(2006) 481 final). Brussels: Commission of the European Communities.
12. Council of the European Union. (2012). Council Recommendation on the validation of nonformal and informal learning. *Official Journal of the European Union*, C 398/1.
13. Cross, K.P. (1986). *Adults as Learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
14. Delor, F. i Hubert, M. (2000). Revisiting the concept of "vulnerability". *Social Science & Medicine*, 50 (11), 1557-1570.
15. Desjardins, R. (2015). *Participation in adult education opportunities: Evidence from PIAAC and policy trends in selected countries*. (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015). Preuzeto 2.9.2022. s <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002323/232396e.pdf>
16. Downes, P. (2011). *A Systems Level Focus on Access to Education for Traditionally Marginalised Groups in Europe: Comparing Strategies, Policy and Practice in Twelve European Countries*. Comparative Report: Subproject 5, LLL2010 (April 2011). Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra, Dublin, Ireland.
17. Eynon, R. i Helsper, E. (2011). Adults learning online: Digital choice and/or digital exclusion. *New Media & Society*, 13 (4), 534-551.
18. Flynn, S., Brown, J., Johnson, A. i Rodger, S. (2011). Barriers to Education for the Marginalized Adult Learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57 (1), Spring 2011, 43-58.
19. Foster-Fishman, P. i Behrens, T. (2007). System change reborn: rethinking our theories, methods and efforts in human services reform and community-based change. *American Journal of Community Psychology*, 39 (3-4), 191-196.
20. Guillaumont, P. (2017). *Vulnerability and Resilience: A Conceptual Framework Applied to Three Asian Countries — Bhutan, Maldives, and Nepal*. ADB South Asia Working Paper Series, No. 53. <http://dx.doi.org/10.22617/WPS179069-2>.
21. Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity: Twelve lectures translated by Frederick Lawrence*. Cambridge.
22. Hay, I., Ashman, A. i Kraayenoord van, C. (1997). Investigating the influence of achievement on self-concept using an intra-class design and a comparison of PASS and the SDQ-1 self-concept tests. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 311-321.
23. Hippel von, A. i Tippelt, R. (2010). The role of adult educators towards (potential) participants and their contribution to increasing participation in adult education – insights into existing research. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1 (1-2), 33-51.
24. Illeris, K. (2004). *Learning in Working Life*. Copenhagen: Roskilde University Press.
25. Kasi, E. i Saha, A. (2019). Vulnerability and Vulnerable Groups of People. U: Romaniuk, S., Thapa, M. i Marton, P. (eds.), *The Palgrave Encyclopedia of Global Security Studies*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74336-3_369-1
26. Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2019). Odrasli u visokoškolskom obrazovanju. U: Pastuović, N. i Žiljak, T. (ur.), *Obrazovanje odraslih: Teorijske osnove i praksa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Pučko otvoreno učilište Zagreb.
27. Le Grand, J. (1982). *The strategy of equality: Redistribution and the social services*. London: George Allen and Unwin.
28. Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural Anthropology Vol. 1*. (Trans. C. Jacobsen & B. Grundfest Schoepf). Allen Lane: The Penguin Press.
29. Lévi-Strauss, C. (1973). *Structural Anthropology Vol. 2*. (Trans. M. Layton 1977). Allen Lane: Penguin Books.
30. Luna, F. (2009). Elucidating the concept of vulnerability: Layers not labels. *IJFAB: International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*, 2 (1), 121-39.
31. Lundgren, L. i Jonsson, A. (2012). *Assessment of social vulnerability: A literature review of vulnerability related to climate change and natural hazards*. (CSPR Briefing no 9). Centre for climate science and policy research. Linköping: Linköping University Electronic Press.

32. MacDevitt, D. (1998). Measures to combat early school leaving in EU countries. U: Boldt, S., Devine, B., MacDevitt, D. i Morgan, M. (eds.), *Educational disadvantage and early school leaving*. Dublin: Combat Poverty Agency. (str. 41-77)
33. Mackenzie, C., Rogers W. i Dodds, S. (2014). Introduction: What is vulnerability and why does it matter for moral theory? U: Mackenzie, C. (ed.), *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. Oxford: Oxford University Press. (str. 133)
34. Obasuyi, F. O. T., Rasiah, R. i Chenayah, S. (2020). Identification of Measurement Variables for Understanding Vulnerability to Education Inequality in Developing Countries: A Conceptual Article. *SAGE Open*, 10 (2). <https://doi.org/10.1177/2158244020919495>
35. OECD (2020). Strength through Diversity: Education for Inclusive Societies. Design and Implementation Plan. Directorate for education and skills, education policy committee. EDU/EDPC(2019)11/REV2.
36. Papaioannou, E. i Gravani, M. N. (2018). Empowering vulnerable adults through second-chance education: A case study from Cyprus. *International Journal of Lifelong Education*, 37 (4), 1-16.
37. Popović, K. (2021). Destruktivan pohod celoživotnog učenja. *Obrazovanje odraslih: Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 11 (2021), 53-78.
38. Rubenson, K. (2008). *Lifelong learning for all: Understanding the discrepancies between rhetoric and reality*. Lifelong Learning in Europe: LLL 2010 Dialogue Day, EU 6th Framework Programme, LLL2010, 7th Workshop, Prague, Czech Republic, September 18.
39. Ruof, M. C. (2004). Vulnerability, Vulnerable Populations, and Policy. *Kennedy Institute of Ethics journal*, 14 (4), 411-425.
40. Saar, E., Täht, K. i Roosalu, T. (2014). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *The International Journal of Higher Education Research*, 68, 691-710.
41. Scandurra, R., Cefalo, R., Hermannsson, K. i Kazepov, Y. (2017). Quantitative analysis young adults data: International report. *YOUNG_ADULLLT Working Paper*, University of Granada.
42. Schweiger, G. (2019). Ethics, poverty and children's vulnerability. *Ethics and Social Welfare*, 13 (3), 288-301.
43. Schweiger, G. i Graf, G. (2015). A Philosophical Examination of Social Justice and Child Poverty. London: Palgrave Macmillan.
44. Toivainen, H., Kersh, N. i Hyttiä, J. (2019). Understanding vulnerability and encouraging young adults to become active citizens through education: the role of adult education professionals. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25 (1), 45-64. <https://doi.org/10.1177/1477971419826116>
45. Torres, R. M. (2004). *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and Opportunities for Adult Education*. Sida Studies No. II.
46. Tuparevska, E., Santibanez, R. i Solabarrieta, J. (2019). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies. *International Journal of Lifelong Education*, 39 (1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1689435>
47. Vatsa, K. (2004). Risk, vulnerability, and asset-based approach to disaster risk management. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 24 (10-11), 1-48.
48. Verlage, T., Milenkova, V. i Ribeiro, A. B. (2019). Tackling vulnerability through lifelong learning policies? U: Parreira do Amaral, M., Kovacheva, S. i Rambla, X. (eds.), *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe: Navigating between Knowledge and Economy*. Bristol, 2019; online edn, Policy Press Scholarship Online, 17 Sept. 2020. (str. 127-148).
49. Villagrán De León, J. C. (2006). Vulnerability: A Conceptual and Methodological Review. SOURCE - Studies of the University: Research, Counsel, Education. Publication Series of UNU-EHS, No. 4/2006. <https://d-nb.info/1029693951/34>
50. Vuk, M. (2020). Razumijevanje ranjivosti kao sustavnog i preciznog diskursa. *Nova prisutnost*, 18 (2020) 3, 577-592.
51. Wilson, F. (1997). The Construction of Paradox? One Case of Mature Students in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 51 (4), 347-366.

IS LIFELONG EDUCATION SENSIBLE TOWARDS VULNERABLE GROUPS?

Jadranka Herceg, Siniša Kušić, Sofija Vrcelj

Summary - This paper analyses vulnerable groups in the context of lifelong education. Although wider context of socio-cultural positioning has to be taken into account while defining vulnerable groups, which suggests that vulnerability will vary from place to place and community to community as well as the fact that education represents public good, at both national and global (European and International) level, vulnerable groups still encounter numerous issues in education. Vulnerability(ies) have to be understood through higher level of exposure to challenges in either academic or social integration, i.e. through less opportunities provided in certain aspects and levels of education. This type of positioning of vulnerable groups in education presumes that they encounter a number of specific barriers related with either their situational or inherent social positions and identities.

By accepting both situational and inherent vulnerability as dynamic categories in conceptualising (lifelong) education, it is important to clearly articulate organisational, didactical, content as well as counselling aspects of education that would respect vulnerability and encourage vulnerable groups to participate in education in periods they deem the most optimal. Due to the fact that education is mostly adapted to non-vulnerable groups and dominant culture, high hopes are put in lifelong education that can, to a higher extent, respect the needs of vulnerable groups and enable them inclusion in social life, question the stereotypes as well as reduce poverty and stigmatisation.

Keywords: vulnerable groups, situational vulnerability, inherent vulnerability, lifelong learning, adult education.



PRISTUPI I METODE POUČAVANJA TEMELJNIH ČITALAČKIH VJEŠTINA ODRASLIH ILITERATA

Ivana Krešić Klaucke

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
Hrvatska

ivana.kresic.klaucke@gmail.com

Sažetak - Dok je proučavanje razvoja vještina čitanja i pisanja u predškolskoj i ranoj školskoj dobi iscrpno istraženo područje, znanstvena istraživanja razvoja vještina temeljne pismenosti odraslih još uvijek su nedovoljno zastupljena. Kod poučavanja odraslih uglavnom se primjenjuju metode i principi koji se koriste kod poučavanja djece, s tek manjim prilagodbama odraslim polaznicima. S obzirom na specifičnost područja početnog čitanja i pisanja ovaj rad ima za cilj ukazati na povezanost dobi i svladavanja vještina početne pismenosti, odgovoriti na pitanja kojim se (kompenzacijskim) mehanizmima služe odrasli prilikom svladavanja ovih vještina i koje su metode primjerene za poučavanje odraslih u usporedbi s metodama koje se koriste u ranoj školskoj dobi.

Vještine se čitanja i pisanja danas proučavaju i poučavaju kao iznimno složene vještine koje zahtijevaju koordinaciju niza okulomotornih, perceptivnih, kognitivnih i motoričkih procesa. Zbog iznimne složenosti procesa samo jezikoslovje nije dostatno za opisivanje cjelokupne problematike usvajanja ovih životno važnih vještina pa se u temelje suvremenih jezikoslovnih pristupa iz područja poučavanja početne pismenosti uvrštavaju glavne spoznaje iz neurologije, fiziologije i psihologije. U radu su, stoga, prikazane temeljne znanstvene spoznaje o razvoju čitalačkih vještina i primjerenošć određenih metoda poučavanja s obzirom na: 1) pretpostavku o univerzalnosti razvoja procesa među početnim čitačima bez obzira na jezik i pismo poučavanja; 2) pretpostavku o posebnostima procesa koji su uvjetovani specifičnostima pojedinih jezika i njihovih pravopisnih rješenja i 3) pretpostavku o ograničenjima odraslih iliterata u punom razvoju vještina čitanja i pisanja uvjetovanih biološkim faktorima.

Ključne riječi: temeljne čitalačke vještine odraslih, fonološka svjesnost, dekodiranje, fluentnost, rječnik, razumijevanje, metode poučavanja početne pismenosti

Uvod

Izum pisma ubraja se među najvažnija dostignuća u povijesti čovječanstva, a pismenost se, od vještine koju posjeduju samo rijetki nadareni i iznimni pojedinci, razvojem obveznog školstva proširila na sve slojeve društva i postala obveza svakog školskog djeteta. Udio nepismenosti u velikom dijelu svijeta značajno je smanjen, a istraživanja temeljnih čitačkih vještina usmjerena su na njihov razvoj u ranoj školskoj i, sve češće, predškolskoj dobi. Ipak, i danas jedan dio društva, najčešće pogoden teškim socioekonomskim uvjetima i marginaliziran, ostaje izvan redovnog školskog sustava, slabo ili potpuno nerazvijenih temeljnih vještina pismenosti, a time i mogućnosti za nastavak obrazovanja i daljnji razvoj.

Zbog malobrojnosti odraslih iliterata i čestih odustajanja ili izostanaka iz školskog sustava, izostaju i sustavna praćenja i istraživanja njihova razvoja, specifičnih potreba i prema njima usklađenih metoda i materijala poučavanja. Ovim radom nastoji se popuniti određena praznina u hrvatskom sustavu obrazovanja odraslih u području poučavanja temeljnih vještina pismenosti kod odraslih polaznika i dati smjernice za daljnja istraživanja.

Rad se oslanja na rezultate istraživanja razvoja pismenosti kod djece školskog i predškolskog uzrasta i sadrži podroban opis razvojnih faza čitanja i pisanja (fonološke svjesnosti, dekodiranja, fluentnosti, rječnika i razumijevanja) s posebnim naglaskom na različitosti između odraslih polaznika i djece početnih čitača – kada su ti podatci dostupni, te su ponuđeni primjeri kompenzacijskih metoda i tehnika poučavanja odraslih koje su se u praksi pokazale učinkovitim.

U radu se osobito osvrće na posebnosti poučavanja hrvatskoga jezika, njegovih pravopisnih i slovopisnih rješenja te strukturalnih obilježja koja značajno utječu na slijed razvojnih faza, brzinu usvajanja vještina čitanja i pisanja, a, u konačnici, i uspjeh na kraju obrazovnog procesa.

Poznavanje specifičnosti samog područja poučavanja i odraslih polaznika programa osnovnog obrazovanja, njihovih mogućnosti i svojevrsnih ograničenja, trebaju služiti kao temelj za buduće planiranje nastavnog procesa, izbor nastavnih metoda i pristupa te oblikovanje nastavnih materijala za poučavanje temeljnih čitalačkih vještina odraslih.

Što danas znamo o razvoju vještina čitanja i pisanja - znanstveni temelji suvremene nastave poučavanja čitanja i pisanja

Vještine se čitanja i pisanja danas proučavaju i poučavaju kao iznimno složene vještine koje zahtijevaju koordinaciju niza okulomotornih, perceptivnih, kognitivnih i motoričkih procesa, s krajnjim ciljem razumijevanja pisane jezične poruke. Drugim riječima, u čitanje su uključeni procesi koji usmjeravaju pokrete očiju, zatim procesi uočavanja vizualnih uzoraka riječi i kognitivne obrade informacija pri čemu se paralelno aktiviraju i viši kognitivni procesi poput pažnje, radne memorije, integracije podataka i zaključivanja. Pisanje, za koje se često smatra da prirodno proizlazi iz čitanja, odvojena je vještina i poznavanje jedne ne podrazumijeva poznavanje druge, ali se u suvremenoj nastavi paralelno poučavaju jer se smatra da se čitanje i pisanje međusobno potpomažu i, zbog aktivacije motoričke aktivnosti, dodatno učvršćuju njihove veze i pospješuje učenje.

Zbog međudjelovanja različitih psihofizioloških procesa razvoj vještina pismenosti više se ne proučava isključivo u sklopu jezikoslovja već kao interdisciplinarno područje koje uključuje istraživanja iz drugih znanosti među kojima su najvažnija istraživanja iz neurologije, fiziologije i psihologije.

Polazište suvremenih neurolingvističkih istraživanja razvoja vještine čitanja temelji se na postavci da ljudski mozak nije stvoren za čitanje (Wolf, 2008). Za čitanje, kao evolucijski relativno novu ljudsku vještinu, ne postoje specijalizirani moždani centri koji, u uvjetima urednog biološkog razvoja i optimalne izloženosti vanjskim poticajima, omogućuju nesvesni razvoj te vještine. Čitanje je moguće zahvaljujući sposobnosti ljudskog mozga da među moždanim centrima, primarno zaduženima za druge funkcije, postupno stvara nove neuronske veze koje omogućuju stjecanje novih civilizacijski potrebnih vještina.¹⁰ Stoga se vještina čitanja, za razliku od npr. vještine govora, neće spontano razviti izloženošću pisanim izvorima već je za njen razvoj potrebno eksplicitno, ciljano poučavanje i svjesno učenje.

S psiholingvističkog stajališta osnovne čitalačke vještine su dekodiranje, rječnik i razumijevanje (Perfetti, 2010). Uspjeh u čitanju ovisit će o razvoju svake od ovih vještina posebno, stvaranjem odgovarajućih veza među njima i

¹⁰ Istraživanja pokazuju da su za čitanje zadužene tri zajedničke regije koje se različito upotrebljavaju među različitim pismovnim sustavima. Poimene su to: okcipitalni režanj (primarno zadužen za vizualne funkcije poput raspoznavanja oblika i veličina, smjera lijevo-desno i dr.) a pomoću kojeg postajemo specijalizirani za vizualne karakteristike nekog pisma; frontalni režanj oko Brocinaog područja (dio frontalnog režnja u lijevoj hemisferi koje kontrolira motoričke funkcije vezane uz govornu produkciju) postaje specijalizirano na dva različita načina – za foneme u riječima i njihovo značenje; i multifunkcionalna regija koja pokriva gornje temporalne i donje parijetalne režnjeve koji su zaduženi za multiple elemente glasova i značenja (Wolf, 2008).

(recipročnim) učvršćivanjem stvorenih veza vježbom čitanja. Dok se procesi obrade značenja riječi i razumijevanja promatraju kao procesi koji su slični procesima prilikom usmenog jezičnog komuniciranja, proces karakterističan za čitanje je dekodiranje, odnosno uspostavljanje veze između grafičkog oblika riječi i značenja ili identifikacija riječi. Termin obuhvaća znanje o pisanoj formi riječi koja se sastoji od: grafičke forme, fonološke forme ili izgovora i značenja (Perfetti, 2010). Uspješna identifikacija riječi ovisi o uspostavi odgovarajućih veza između dekodiranja i rječnika putem procesa slijevanja ili tzv. *ščitavanja*, a temelji se na fluentnom (brzom i točnom) dekodiranju koje pospješuje pristup značenju riječi i njihovoj integraciji.

Svladavanje vještine dekodiranja postupan je proces i temelji se na razvijenim govornim komunikacijskim i kognitivnim sposobnostima te stjecanju niza znanja o pismu koja se usvajaju prije vremena formalne poduke.

Suvremena nastava početne pismenosti temelji se na poučavanju vještine dekodiranja i to prema određenom slijedu razvojnih faza koje se smatraju univerzalnima među govornicima različitih jezičnih, odnosno pismovnih kultura. Međutim, trajanje određenih faza može se značajno razlikovati među jezicima koji se služe različitim pravopisima ili ortografijama.

Vrsta pravopisa, uz strukturalna obilježja jezika, danas se smatraju iznimno važnim faktorom koji usmjerava izbor najučinkovitijih metoda poučavanja i određivanja vremena odnosno rasporeda poučavanja početnih pismovnih vještina.

Među alfabetskim pismima postoje dvije velike skupine pravopisa koje se razlikuju prema stupnju pravilnosti ortografskih rješenja, odnosno sistematiziranosti odnosa fonema, njihova bilježenja i izgovora. Jednu čine jezici koji se služe tzv. transparentnim ili površinskim, a drugu jezici koji se služe netransparentnim ili dubokim pravopisima (Ellis, Natsume, Stavropoulou, Hoxhallari, Van Daal, Polyzoe, Tsipa i Petalas, 2004). Transparentnim pravopisima pripadaju oni jezici u kojima je odnos grafema i fonema i njihove gorovne inačice konzistentan, slijedi neka pravila i simetriju u odnosu grafem – fonem, a netransparentnim oni jezici kod kojih je taj odnos nepravilniji. Među najnetransparentnije pravopise ubrajaju se engleski i francuski jezik, dok npr. njemački, španjolski, hrvatski i sl. pripadaju među najtransparentnije pravopise u Evropi.

Poznavanje ovih znanstvenih postavki o prirodi i razvoju vještina čitanja i pisanja temelj je suvremene nastave poučavanja osnova pismenosti i metodika materinskih i stranih jezika na nastavničkim fakultetima. Na istraživanjima razvoja čitačkih vještina baziraju se kurikulumi, preporučuju najuspješnije metode poučavanja i oblikuju obrazovni materijali. No, kada se nastavnik susretne s poučavanjem odraslih, malo ili gotovo ništa od postojećih dokumenata, dostupnih materijala i usvojenih znanja nije primjenjivo.

Odrasli polaznici osobito su specifična kategorija, a kada je riječ o odraslim iliteratima stanje se dodatno usložnjava. U nedostatku sustavnog pristupa obrazovanju odraslih nastavnici su najčešće prepušteni samima sebi, vlastitoj inovativnosti i entuzijazmu, ali i frustracijama i lošim rezultatima. Posljedično i odrasli polaznici, koji najčešće dolaze iz teških socioekonomskih prilika, gube motivaciju i odustaju od školovanja i prilike za poboljšanje svojih životnih uvjeta. Pobliže upoznavanje sa specifičnostima poučavanja odraslih pomaže nastavnicima u radu s odraslim polaznicima te potiče daljnji razvoj istraživanja.

Fonološka svjesnost

Proučavajući razvoj čitalačkih vještina kod djece, znanstvenici se slažu da se razvoj koji prethodi svakom budućem čitaču sastoji od dvaju jednako važnih razdoblja: pripremnoga razdoblja za čitanje i razdoblja aktivnoga učenja čitanja koje se razvija u nekoliko faza (Čudina-Obradović, 2002).

Pripremno razdoblje povezano je s razvojem govora i osvješćivanjem glasovne strukture jezika.

Segmentiranost govora na određeni i ograničeni broj zvukova, odnosno fonema, nije tako očigledna činjenica kako iskusnom čitaču može izgledati. Govor se ostvaruje kao kontinuiran slijed zvukova koji se u govoru gube, preklapaju i međusobno utječu na izgovor jedan drugoga (Wolf, 2008). Razvoj svjesnosti da se govor sastoji od niza pojedinačnih glasova i da se ti glasovi mogu predstavljati grafičkim simbolima osnovna je vještina na kojoj počiva razvoj čitanja. Vještina čitanja ne može se razviti spontano već zahtijeva eksplicitno poučavanje. Međutim, razvoj vještine čitanja počinje puno prije same formalne pouke i ovisi o razvoju tzv. metalingvističkih znanja o funkciji, strukturi i međuodnosu govora i pisma (Čudina-Obradović, 2014). Dio tih znanja razvija se, kod djece koja redovno pohađaju predškolske i školske ustanove, već u ranoj dobi, nesvesno – izloženošću pisanim medijima i provođenjem vremena u slušanju čitanja kada se usvajaju osnovne konvencije o pismu, poput smjera pisanja, organizacije teksta, uporaba velikih i malih slova, interpunkcijskih znakova i slično. No znanje potrebno za uspješno povezivanje slova

i glasa oslanja se na kognitivnu vještina osviještenosti glasovne strukture riječi, tj. drugo važno metalingvističko znanje koje se naziva fonološka svjesnost (Čudina-Obradović, 2014).

Svjesnost o glasovnoj strukturi jezika definirana je u znanosti kao širok pojam koji uključuje metakognitivnu sposobnost razmišljanja o jeziku, odnosno usmjeravanje pažnje na jezik, neovisno o njegovu sadržaju (Čudina-Obradović, 2014). Ona obuhvaća uočavanje segmentiranosti govora, najprije kao vještina segmentiranja rečenice na riječi, a zatim prepoznavanja rime u riječi odnosno slogovne strukture riječi. Teža faza nastupa kada se koartikulirani govor treba segmentirati na njegove najmanje jedinice, glasove ili foneme, tj. faza fonemske svjesnosti. Fonemska svjesnost jedan je aspekt fonološke svjesnosti i podrazumijeva sposobnost razlikovanja svih pojedinih glasova u riječi te njihove analize i sinteze, potom i njihove manipulacije (zamjena glasova i izostavljanje) (Wren, 2000-2001; Čudina-Obradović, 2014).

Iako su istraživanja o razvoju početnih čitalačkih vještina odraslih nečitača malobrojna, postojeći rezultati studija o razvoju pismenosti odraslih s velikom sigurnošću pokazuju da odrasli nepismeni pojedinci, kao i djeca, imaju slabo ili nikako razvijenu fonemsку svjesnost te da ju je na početku obrazovnog procesa potrebno sustavno poučavati (Kruidenier, 2002).

S druge strane, istraživanja o razvoju fonemske svjesnosti kod djece pokazuju da se fonemska svjesnost najsnažnije razvija na početku učenja čitanja, i osobito pisanja, ali i da je nakon sedme godine života prilično učvršćena pa je rehabilitacija u kasnijoj dobi teža (Čudina-Obradović, 2014). Unatoč određenim ograničnjima odraslih polaznika, eksperimentalne i neekperimentalne studije razvoja fonemske svjesnosti kod odraslih (Bertelson, Gelder, Tfouni & Morais, 1989; Gombert, 1994; Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979; Morais, Content, Bertelson, Cary, & Kolinsky, 1988; Truch, 1994) pokazuju da odrasli početni čitači, uz primjenu odgovarajućih (kompenzacijskih) strategija i uz pomoć prilagođenih pristupa poučavanju, ipak uspijevaju premostiti određene nedostatke.

Dok su rezultati postojećih istraživanja (Bertelson, Gelder, Tfouni & Morais, 1989; Gombert, 1994; Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979; Morais, Content, Bertelson, Cary, & Kolinsky, 1988; Truch, 1994) strategija poučavanja nedovoljni za utemeljenje znanstvenog pristupa poučavanja fonemske svjesnosti odraslih, za daljnji razvoj pristupa u nastavi poučavanja odraslih mogu biti značajni sljedeći zaključci:

- odrasli generalno pokazuju slabije rezultate u testovima fonološke svjesnosti od djece početnih čitača na istom stupnju, ali su znatno uspješniji od djece početnih čitača u pamćenju cjelovitih riječi – vještini koja pripada elementu čitanja dekodiranja (Kruidenier, 2002)
- eksplicitno poučavanje i vježbanje fonološke svjesnosti – izolirano ili u kombinaciji s drugim elementima čitanja pospješuje razvoj vještine čitanja (Kruidenier, 2002)
- razvoj fonemske svjesnosti pozitivno utječe na razvoj ostalih elemenata čitanja (dekodiranja, usvajanja rječnika, fluentnosti i razumijevanja) (Kruidenier, 2002)
- kod poučavanja odraslih početnih čitača preporučljivo je koristiti eksplicitnu vježbu koja se fokusira na vježbanje jedne ili dvije vještine, radije nego kombinaciju više vještina (npr. analizu i sintezu umjesto analizu, sintezu, izostavljanje i manipuliranje glasovima) (Kruidenier, 2002)
- za vježbu fonološke svjesnosti odraslih prednost se daje pisanim pred usmenim vježbama, tj. umjesto zadatka u kojem polaznici trebaju izgovoriti riječ koja počinje nekim slovom ili odgovoriti koja se riječ dobije ako iz riječi npr. banka izbriše glas b, savjetuje se rabiti vježbe s pisanim zadatcima (Kruidenier, 2002).

U nedostatku detaljnijih istraživanja, zaključci studija prikupljenih u izdanju američkog Nacionalnog instituta za pismenost o razvoju fonemske svjesnosti kod djece iz različitih okruženja ili socioekonomskih pozadina, različitih stupnjeva razvoja i tipova učenika mogu se izvesti i primijeniti na poučavanje odraslih (Kruidenier, 2002). Osobito se to odnosi na proučavanja razvoja pismenosti kod djece iz nižih socioekonomskih okruženja kojima uglavnom pripadaju i odrasli iliterati. Istraživanja djece slabijeg socioekonomskog statusa pokazuju da bolje reagiraju na strukturirani pristup od nestrukturiranog poučavanja (Kruidenier, 2002). Također, premali broj sati namijenjenih uvježbavanju fonemske svjesnosti, kao i prevelik broj sati, može biti neučinkovit (Kruidenier, 2002). U navedenim studijama preporučuje se satnica između 5 i 18 sati – ali treba imati na umu da su navedena istraživanja provedena na engleskom govornom području te se, zbog velike razlike u pravopisima, trajanje potrebnih vježbi može značajno razlikovati prilikom poučavanja hrvatskoga jezika te je potrebno napraviti daljnja istraživanja.

Temeljne čitalačke vještine: dekodiranje – fluentnost – rječnik – razumijevanje

Dekodiranje

Prema vodećim psiholingvističkim postavkama, čitanje se temelji na stvaranju odgovarajućih veza između triju osnovnih čitačkih vještina: dekodiranja, rječnika i razumijevanja (Perfetti, 2010). Dok rječnik i razumijevanje pripadaju i govornim vještinama i s njima su usko povezani, proces karakterističan za čitanje je dekodiranje. Uspješno svladavanje vještine dekodiranja, definirano kao tečno i brzo pretvaranje grafičkog u fonološki slijed temeljna je čitačka vještina. U alfabetским pismima razvija se tijekom faza koje se općeprihvaćeno nazivaju logografska, alfabetska i ortografska faza (Frith, 1985).

Prva, logografska faza odnosi se na sposobnost trenutnog prepoznavanja poznatih riječi bez poznavanja grafičko-fonoloških odnosa u riječi i u literaturi se spominje kao globalno čitanje (Frith, 1985). Temelji se na sposobnosti slikovnog prepoznavanja istaknutih grafičkih osobina riječi, poput specifičnog fonta u riječi Coca-cola, YouTube i slično.

Druga faza razvoja čitanja alfabetskih pisama podrazumijeva usvajanje tzv. alfabetetskog ili abecednog načela, tj. pravila pretvorbe slova u glasove (i obratno u pisanju) (Frith, 1985). Alfabetsko načelo razvija se postupno, a ovisit će o razvoju fonemske svjesnosti i poznavanju slova. Početna analiza riječi na glasove i slova sprva je spora i mukotrpna jer se u početku koristi veliki napor na samo povezivanje glasa s odgovarajućim slovom te je teško istodobno zadržavati u memoriji prethodno pročitani glas i onaj koji slijedi. Stoga je potrebno uvježavati brzinu, jer veća brzina dekodiranja dovodi do lakšeg prepoznavanja riječi u mentalnom leksikonu.

U posljednjoj fazi čitanja, koja se naziva ortografska faza, napušta se čitanje na razini grafem-fonem i prelazi u fazu trenutne analize riječi u ortografske jedinice, tj. prepoznavanje značenja većih smislenih cjelina bez fonološke konverzije (Frith, 1985). Za razliku od logografske faze čitanja, ortografska se faza temelji na sistematskoj analizi riječi, a ne vizualnim karakteristikama pisma; a za razliku od alfabetске operira većim cjelinama od razine fonem-grafem (Frith, 1985).

Prijelaz s dekodiranja (primjene abecednog načela) na prepoznavanje cjeline riječi osobito je delikatan (Čudina-Obradović, 2014). Oslobađanje od svjesnog dekodiranja prema automatskom čitanju cijelih riječi postiže se usvajanjem vještine tečnosti ili fluentnosti čitanja. U novije vrijeme poučavanje fluentnosti dobiva na sve većoj važnosti i smatra se jednom od najvažnijih sastavnica dobrog čitanja (Čudina-Obradović, 2014).

U metodici početnoga čitanja i pisanja razvile su se metode koje su tijekom najvećeg dijela 20. stoljeća poučavale vještine dekodiranja slijedom od globalne metode, koja je podržavala učenje čitanja u logografskoj fazi, preko analitičke metode (rastavljanje riječi na glasove) i sintetičke metode (sastavljanja glasova u riječi) te njihove kombinacije (analitičko-sintetičke metode) (Bežen, 2002) postupno razvijajući vještine koje vode ka svladavanju alfabetске faze čitanja.

No, dok je slijed razvojnih faza jednak među jezicima koji se služe različitim vrstama alfabetskih pisama, uočeno je da se brzina i lakoća svladavanja pojedinih faza značajno razlikuje među jezicima različitih pravopisa odnosno ortografija. Danas se pravopisna rješenja pojedinih jezika smatraju najvažnijom odrednicom metodičkih pristupa ranog poučavanja čitanja i pisanja na tome jeziku, odnosno u bitnome određuju izbor metoda poučavanja početne pismenosti za pojedine jezike i uvjetuju opći uspjeh u svladavanju čitanja.

Pisanje se, za razliku od identifikacije riječi, definira kao produkcija riječi i u znanosti se smatra odvojenom vještinom od čitanja (Frith, 1985). Mnoga djeca i odrasli pokazuju znanje pisanja nekih riječi bez poznavanja njihovih glasovnih zamjena. Ta pojava se povezuje s postupnim razvojem vještine pisanja koja, poput čitanja, ima svoje razvojne stadije. Prvi razvojni stadij pisanja proizlazi iz logografskog čitanja. Oslanjajući se na istaknute grafičke osobine riječi koju piše, posebno prvo slovo, početni čitači lakše uočavaju segmentiranost riječi i usvajaju načelo nepromjenljivosti redoslijeda pojedinih sastavnica riječi (Frith, 1985). Zbog toga se vještina pisanja smatra prethodnicom primjene alfabetске strategije u čitanju, a zasniva se na istraživanjima koja pokazuju da početni čitači lakše i prije nauče pisati ograničeni broj simbola – dok je njihova ograničenost prilikom obratnog procesa, tj. njihova povezivanja s glasovima koje predstavljaju u jeziku, teža pa se i pojavljuje tek nakon primjene alfabetetskog pisanja (Frith, 1985).

Pojmovi fonemska svjesnost, dekodiranje i primjena abecednog načela u literaturi su odvojeni, ali u praksi se ne može povući jasna granica između usvajanja ovih čitačkih vještina – osobito kod odraslih polaznika. Odrasli generalno pokazuju slabije rezultate u testovima fonološke svjesnosti od djece početnih čitača na istom stupnju, ali su znatno uspješniji od djece početnih čitača u pamćenju cjelovitih riječi – vještini koja pripada sposobnosti početnog dekodiranja (Byrne i Ledez, 1983; Gottesman, Bennett, Nathan, Kelly, 1996; Greenberg, Ehri i Perin, 1997; Read i Ruyter, 1985). Pamćenje cjelovitih

riječi, međutim, s vremenom postaje zamorno i vodi do pogađanja riječi¹¹ i pogrešaka u oblicima riječi što može kasnije znatno otežavati razumijevanje.

U hrvatskome pravopisu, koji pokazuje veliku dosljednost odnosa grafem – fonem usvajanje dekodiranja u osnovi je brže i jednostavnije te se u nastavi globalno čitanje generalno ne primjenjuje u količini u kojoj se primjenjuje za poučavanje jezika s netransparentnim pravopisima. Kod poučavanja odraslih bitno je koristiti prednosti koje imaju kako bi se kompenzirali određeni nedostaci ili slabosti, no zbog prirode jezika, preporučuje se, kao i kod čitanja djece početnih čitača, što ranije uvoditi strategije povezivanja slova i glasa, odnosno primjenu analize i sinteze.

Metoda globalnih riječi u hrvatskome se i dalje koristi za poučavanje najkraćih i najčešćih riječi u jeziku. Prema istraživanju koje je proveo Ivo Furlan još šezdesetih godina 20-og stoljeća najfrekventnije riječi u našem jeziku ujedno su i najkraće riječi: veznik i, prijedlog *u*, riječ se, oblik glagola biti *je*, potom riječi *na, on, za, će, ne, koji, a, s, od, to, ja, kada, pa, svoj, moći, taj, kao, ti, svi, ili, ali, imati* itd. (Kobola, 1980). Za čitanje ovih riječi i dalje se preporučuje globalno čitanje ili primjena načela globalne metode. Kako bi se te riječi, koje su često značenjski *ispraznjene* sastavljele u smislene tekstove za čitanje, u početnicama za djecu kombiniraju se sa slikama. Uz prilagođenu grafiku i sadržaj prikaza, metoda globalnog čitanja primjenjiva je i na odrasle polaznike. Ovih pedesetak najkraćih riječi ujedno predstavlja 40 do 50 % ukupnog broja riječi koje se rabe u hrvatskome jeziku (Kobola, 1980).

Osim odnosa grafem – fonem i druga strukturalna obilježja jezika utječu na izbor metoda poučavanja. Hrvatski jezik ima strukturu kraćih i srednje duljih riječi (Kobola, 1980). Jezici s kraćim riječima pogodniji su za analitičke i globalne metode jer ih je lakše obuhvatiti okom i u svijesti zadržati njihov povezan slovni i glasovni niz te se na njih vraćati i zadržavati u svijesti. Rjede riječi, koje su obično dulje, preporučljivo je poučavati analitičko-sintetičkom metodom (Kobola, 1980).

Do posljednje, najdelikatnije faze svladavanja vještine čitanja – automatskog prepoznavanja cjelovite riječi, potrebno je uvježbavati brzinu dekodiranja. Brzina čitanja važan je pokazatelj razvijenosti čitanja i pospešuje razumijevanje procitanog jer oslobađa dovoljno radne memorije koja se može usmjeriti na druge osobitosti teksta – povezivanje značenja riječi i rečenica (Visinko, 2014).

Za objektivno mjerjenje brzine čitanja u hrvatskim školama koristi se Furlanov *Jednominutni test čitanja* prema kojemu su norme čitanja u prvom razredu 40 do 50 riječi u minuti, u drugom razredu 60 do 65 riječi u minuti, u trećem 70 do 75 riječi u minuti i u četvrtom 80 do 85 riječi u minuti (Čudina-Obradović 2014). Brzina čitanja povećava se s dobi učenika tijekom viših razreda osnovne i srednje škole i doseže prosječnu optimalnu brzinu od 250 do 300 riječi u minuti za čitanje u sebi (Visinko, 2014; Kuharić, 2010). Prosječna očekivana brzina čitanja naglas odgovara prosječnom broju riječi u razumljivom glasnom izgovoru, tj. od 80 do 100 riječi u minuti (Visinko 2014). Iako se ovi rezultati odnose na djecu početne čitače, obje skupine na početnom stupnju razvoja čitanja pokazuju određene sličnosti, poučavatelji odraslih mogu se, barem dok temeljita istraživanja ne budu napravljena, voditi navedenim parametrima za praćenje napretka čitanja. Također, važno je imati na umu da čitanje popisa odvojenih riječi daje potrebne informacije o brzini dekodiranja, no ne govori ništa o tečnosti i razumijevanju - za čije se provjeravanje preporučuju smisleni, značenjski povezani tekstovi (Čudina-Obradović, 2014).

Fluentnost

Fluentnost ili tečnost čitanja dugo se nije smatrala posebnom vještinom čitanja no u novijoj literaturi zauzima sve veći značaj. Vještina tečnog čitanja riječi i rečenica najvažniji je aspekt prelaska s čitanja pojedinačnih slova u riječi na automatsko čitanje cjelovitih riječi. Tečnost čitanja usko je povezana s brzinom dekodiranja (Čudina-Obradović, 2014).

Razlika u brzini i fluentnosti, koja ujedno predstavlja i razliku između vještih i nevještih čitača, uvjetovana je najprije uspostavom, a potom specijalizacijom, odgovarajućih neuronskih veza u mozgu (Wolf, 2008). Napor koji početni čitači ulažu na početku učenja vještine čitanja odražava se na aktivaciju velikog područjakortikalnog prostora, ali i manje efikasne, sporije rute. Sporija, tzv. *dorsalna ruta*, omogućava početnom čitaču vrijeme za spajanje fonema u riječi i promišljanje o različitim pojavnostima koje su vezane za riječi (Wolf 2008). Takva bihemisferna aktivacija kod početnih čitača s vremenom se zamjenjuje efikasnijim sustavom u lijevoj hemisferi, tzv. *ventralnom* ili donjom rutom konekcija (Wolf 2008).

Ventralna ruta, karakteristična za fluentne čitače, počinje s više koncentriranom, gotovo izravnom vezom riječi i značenja koja oslobađa dragocjeno vrijeme za druge razine čitanja, osobito razumijevanje (Wolf, 2008).

¹¹ U strukturalnom smislu, hrvatski jezik, s ostalim slavenskim jezicima, pripada skupini morfoloških jezika. To znači da se u jeziku misao izražava promjenom oblika riječi odnosno njenim nastavcima prema kategorijama promjenljivosti po padežu, licu, rodu i broju. U jezicima koji pripadaju sintaktičkoj skupini jezika misao se pak izražava stalnim redom riječi bez promjene oblika. Prema tomu smatra se da je primjena globalne metode učinkovitija za sintaktičke jezike, prvenstveno engleski i francuski, gdje se riječ pojavljuje u istom obliku (Peruško, 1961.)

Fluentnost ili tečnost čitanja postiže se i čestim ponavljanjem, odnosno, susretanjem s istim riječima u istim ili različitim kontekstima. Nakon takvih ponavljanja kod čitatelja se postupno izgrađuje rječnik cjelovitih riječi (ortografski leksik) koji omogućuje brzi pristup obliku riječi i vodi uspješnjem razumijevanju (Čudina-Obradović, 2014).

Automatsko čitanje omogućuje nam čitanje sljedećeg teksta koji je kao zanimljivost kružio jedno vrijeme elektroničkom poštom:

Moežte li vejoratvi da ja svtanro mgou rzmjautei što sam npaiaso. Femnoleanla slia ljoduksg mzoga, pemra itsžrainjavu na Cmabrigde Uinervtisjyu, njie btino po kjoem rdeu su sovla solžnea, vzano je smao da su pvro i poljsdenje sovlo na pavrom meštu. Osatatk mžoe btii u ptpouonm nredeu a vi još uviek mžetoe čtitai bez porbemla. Ovo je ztao što ljoduksi mzoak ne čta skvao sovlo pobesno, ngeo rječ kao cjielu. Zidvljaućuje zar ne? A ja sam ujivek msilio kkao je tčonsot psianja vžana!

Fluentnost se, kako kod djece početnih čitača, tako i odraslih mora uvježbavati.

Znanstvenici se još uvijek ne slažu oko točnog broja izlaganja rječniku koji je potreban za usvajanje ortografskog leksika. Neki smatraju da su dovoljna samo tri izlaganja, neki da je potrebno čak i osam, ali najčešće se slažu oko četiri potrebna izlaganja (Čudina-Obradović, 2014). Ovakvi zaključci, ipak, moraju se testirati na različitim jezicima, s obzirom na njihovu strukturu, pravopis, duljinu riječi i konačno, individualne karakteristike učenika.

Rječnik i razumijevanje

Razumijevanje pročitanog krajnji je cilj čitanja.

Procesi razumijevanja, kako kod početnih, tako i iskusnih čitača odnose se na procese izbora značenja samostalne riječi, riječi u kontekstu, tj. na razini rečenice i, konačno, na razini teksta. Razumijevanje zahtjeva aktivaciju i kombinaciju općih jezičnih znanja (morpholoških, sintaktičkih i semantičkih), viših kognitivnih procesa (pažnje, radne memorije, integracije podataka, zaključivanja) i općih znanja o svijetu (Perfetti, 2007).

Poznavanje rječnika, odnosno značenja riječi ključno je za razumijevanje teksta. Na početku čitanja početni čitači prevode ili dekodiraju (relativno) nepoznate pisane riječi i oslanjaju se na njihovu glasovnu formu koja im "otkriva" značenje. Poučavanje početnih čitalačkih vještina smisleno je samo ako su riječi koje se nalaze u tekstu u općem vokabularu čitača. Za odrasle je stoga od iznimnog značaja raditi na materijalima koji su im poznati, a potom postupno uvoditi nove riječi kako bi se usvajao novi rječnik (Kruidenier, 2002).

Čimbenik koji uvelike određuje uspjeh u svladavanju ovih vještina bogatstvo je rječnika pa se napominje da je za pravilno razumijevanje pročitanoga potrebno razumjeti najmanje 90 – 95 % riječi u tekstu (Rončević, 2005).

Životno iskustvo odraslih u početku učenja čitanja može im davati prednost (jer poznaju više riječi dok su vještine dekodiranja lošije), iako ovo znanje na višim razinama može nestati (Kruidenier, 2002). Prednost kod odraslih daje se usmenom ispitivanju značenja riječi iz teksta, jer razina dekodiranja kod pojedinih početnih čitača može biti niska pa ne daju točne odgovore, iako usmeno poznaju značenje riječi (Kruidenier, 2002). Također, korisno je unaprijed objasniti vokabular koji će se pojaviti u tekstu ili lekciji (Kruidenier, 2002).

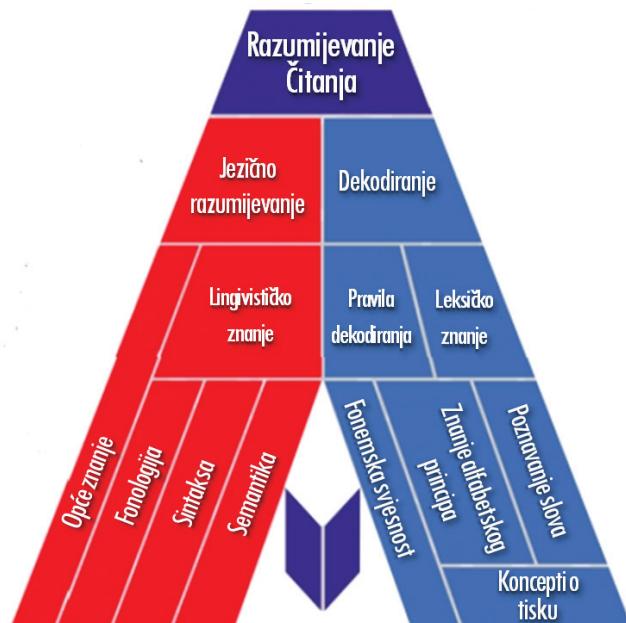
Među opće kriterije poučavanja čitanja i pisanja ubraja se kontrola rječnika. Zahtjev kontrole rječnika odnosi se na potrebu izbalansiranog odnosa različitih riječi, ravnomjernost opterećenosti novim riječima po stranici odnosno postupno uvođenje poznatih prema manje poznatim i nepoznatim ili novim riječima koje se pojavljuju u radnim materijalima za poučavanje čitanja (Kobola, 1980).

Razvoj vještina povezanih s razumijevanjem, za razliku od vještina fonološke svjesnosti i dekodiranja, vremenski nije ograničen i razvija se od djetinjstva do odrasle dobi (Kolić-Vehovec, 2013). Poteškoće u razumijevanju počinju se manifestirati kada čitanje postaje medij za usvajanje novih znanja što je u hrvatskom obrazovnom sustava kraj četvrtoga razreda (Rončević, 2005).

Konačno, premda su osnovne čitačke vještine u radu prikazane odvojeno, nijedna se od njih ne razvija neovisno jedna od druge. Dekodiranje ovisi o stvaranju koncepta o tiskanom tekstu, fonemskoj svjesnosti, znanju slova i primjeni abecednog načela koje se s vremenom automatizira do razine da omogućuje trenutno prepoznavanje

poznatih riječi i brzo i vješto dekodiranje nepoznatih (Perfetti, 2010). Jezično razumijevanje, pak, ovisi o fonološkom, morfološkom i sintaktičkom znanju te znanju o značenju riječi (semanticci) i općim znanjima o svijetu koja pomažu boljem razumijevanju različitih sadržaja (Perfetti, 2007).

U publikaciji *The Southwest Educational Development Laboratory* (SEDL), američke korporacije za istraživanja i napredak u obrazovanju, (Wren, 2000, 2001) objavljena je zanimljiva grafika koja prikazuje međuodnos čitačkih vještina.



Slika 1: Odnos vještina dekodiranja i razumijevanja (Wren, 2002)

Svaka čitalačka vještina sastoji se od drugih temeljnih elemenata koji su međusobno ovisni jedni o drugima. Međutim, slijed razvoja ovih elemenata nije lako predvidljiv i on varira od pojedinca do pojedinca. Istraživači iz SEDL grupe napominju da je svaki od ovih elemenata važan za razvoj vještine čitanja, ali se ne razvija kod svakog pojedinca istim redoslijedom i intenzitetom (Wren, 2000, 2001). U pristupima poučavanju početnoga čitanja ne preporučuje se poučavanje ovih vještina od temeljnih prema naprednijima, već se snažno preporučuje provjeravanje stupnja na kojem se nalazi svaki pojedinac (Wren, 2000, 2001). Uz pomoć slikovnog prikaza predlaže se i strategija provjeravanja stupnja razvoja čitačkih i predčitačkih vještina (Wren, 2000, 2001). Na početku se preporučuje provjeravanje jezičnog razumijevanja i vještine dekodiranja. Ako se u jednoj od njih otkrije problem, predlaže se daljnje provjeravanje i detektiranje problema među temeljnim elementima koji kod svakog pojedinca mogu biti drukčiji, pa zahtijevaju i različit pristup. Pristupi se moraju temeljiti na uvježbavanju konkretnog problema kod svakog pojedinca posebno. Pritom svaki element ne mora besprijekorno funkcionirati jer se čitanje može razviti i individualnim redoslijedom, pri čemu naprednija vještina pomaže svladavanju i razumijevanju temeljne (Wren, 2000, 2001). U istom smislu pisao je i Perfetti (2010) napominjući da individualne razlike među čitačima ovise o mnogim okolnim faktorima, osobito predčitačkom iskustvu i bogatstvu rječnika, pa sporost u dekodiranju može biti kompenzirana preko bogatstva u rječniku, tj. razumijevanju značenja može se pristupati preko rječnika, a ne dekodiranja.

Zaključak

Iako malobrojne, postojeće studije o strategijama učenja i poučavanja odraslih iliterata, oslonjene na temeljne znanstvene postavke razvojnih procesa kod djece početnih čitača, polazišna su točka za daljnji razvoj pristupa poučavanja u temeljnem obrazovanju odraslih.

Daljnja istraživanja potrebna su u svakom aspektu razvoja vještine čitanja kod odraslih, a dosadašnji rezultati pokazuju da je odrasle polaznike, kao i djecu početne čitače, potrebno poučavati u svakom segmentu čitanja – od fonološke svjesnosti do razumijevanja.

Kada je riječ o organizaciji nastave, odrasli, za razliku od djece, pokazuju veće pretenzije ka sistematiziranom pristupu poučavanja umjesto slobodnom pristupu kojem su sklonija djeca. Zbog ekstenzivnog životnog iskustva,

odrasli u određenim segmentima pokazuju prednosti pred djecom početnim čitačima, dok su u nekim segmentima limitirani biološkim faktorima, odnosno razvoj određenih vještina brže i lakše se razvija u ranoj dobi nego u kasnijoj, a povezan je s fleksibilnošću stvaranja potrebnih neuronskih veza za razvoj čitalačke vještine u ranjoj dobi. Osobito se to odnosi na usvajanje fonološke svjesnosti. Pritom odrasli u usporedbi s djecom pokazuju i neke prednosti – npr. mogućnost pamćenja većeg broja riječi ili razvijeniji rječnik te šira životna iskustva čime mogu kompenzirati određene nedostatke u ostalim segmentima čitanja.

Kompenzacijeske strategije nisu svojstvene samo odraslim polaznicima. Istraživanja pokazuju da se djeca prilikom razvoja čitačkih vještina redovno služe kompenzacijskim strategijama i da se razvoj čitačkih vještina prirodno oslanja na jače strane pojedinca i njegovih osobnih strategija učenja, pamćenja i razvoja. Stoga se, kako u redovnoj nastavi s mlađim polaznicima, i osobito u radu s odraslima, poseban naglasak stavlja na individualizirani i pluralistički pristup, odnosno snažno se preporučuje provjeravanja razvojnog stupnja svakog pojedinca posebno te prilagodba strategija i materijala za poučavanje.

Konačno, u ovom radu obrađeni su samo osnovni, temeljni elementi vještine čitanja i metode poučavanja dok su pripremljenost nastavnika, motivacija, govorni poremećaji ili poremećaji u čitanju, kao iznimno bitni čimbenici koji utječu na proces razvoja vještine čitanja ostavljeni za druga buduća proučavanja.

Literatura

1. Bežen, Ante: "Razdoblja u razvitku metodike hrvatskoga jezika", u: Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, III (4), 2002., str. 9-29.
2. Čudina-Obradović, Mira: Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja, Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu-Golden marketing-Tehnička knjiga, 2014.
3. Ellis, Nick C; Natsume, Miwa; Stavropoulou, Katerina; Hoxhallari, Lorenc; Van Daal, Victor H.P.; Polyzoe, Nicoletta; Tsipa, Maria-Louisa; Petalas, Michalis: "The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts", u: Reading Research Quarterly, Vol. 39 (4), International Reading Association, 2004, str. 438-468.
4. Kobola, Alojz: Unapredinjne čitanja u osnovnoj školi, drugo izdanje, Zagreb, Školska knjiga, 1980.
5. Kolić-Vehovec, Svjetlana: "Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja", u: Čitanje za školu i život, zbornik radova IV. Simpozija učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika, Zagreb, Agencija za odgoj i obrazovanje, 2013., str. 23-33.
6. Kruidiner, John: Research-Based Principles for Adult Basic Education Reading Instruction: RMC research Corporation Portsmouth, New Hampshire, 2002.
7. Kuharić, Vladimir: "Istraživanje austrijskih udžbenika za početno čitanje sa stajališta vizualne komunikacije", u: BEŽEN, Ante – PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, Dunja (ur.): Društvo i jezik: višejezičnost i višekulturalnost, Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu-ECSNI – europski centar za sustavna i napredna istraživanja, 2010., str. 115-131.
8. Mendeš, Branko: "Početna nastava čitanja i pisanja – temelj nastave hrvatskoga jezika", u: Magistra Iadertina, Zadar, Sveučilište u Zadru Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, IV (4), 2009., str. 116-130.
9. Rončević, Barbara: "Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju", u: Psihologische teme, Rijeka, Filozofski fakultet, XIV (2), 2005, str. 55-77.
10. Perfetti, Charles: "Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension", u: Scientific Studies of Reading, Abington, Routledge, XIX (4), 2007, 357-383.
11. Perfetti, Charles: "Decoding, Vocabulary, and Comprehension – The golden Triangle of Reading Skill", u: McKeow, Margaret G. – Kucan, Linda (ur.): Bringing Reading Researchers to Life: Essays in honor of Isabel Beck, New York, The Guilford Press, 2010., 291-303.
12. Visinko, Karol: Čitanje, poučavanje i učenje, Zagreb, Školska knjiga, 2014.
13. Wolf, Marianne: Proust and the squid: The Story and Science of the Reading Brain, New York, Harper Perennial, 2008.
14. Wren, Sebastian: The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework, Austin, Southwest Educational Development Laboratories, 2000., 2001.

APPROACHES AND METHODS OF TEACHING BASIC READING SKILLS TO ILLITERATE ADULTS

Ivana Krešić Klaucke

Summary - While the study of the development of reading and writing skills in preschool and early school age is an exhaustively researched field, scientific research on the development of basic literacy skills of adults is still underrepresented. When teaching adults, the methods and principles used in teaching children are mainly applied, with only minor adjustments for adult students. Considering the specificity of the area of initial reading and writing, this paper aims to point out the connection between age and the mastery of initial literacy skills, to answer the questions of which (compensatory) mechanisms adults use when mastering these skills and which methods are appropriate for teaching adults compared to methods used in early school age.

Reading and writing skills today are studied and taught as extremely complex skills that require the coordination of a number of oculomotor, perceptual, cognitive and motor processes. Due to the exceptional complexity of the process, linguistics alone is not sufficient to describe the entire problematics of acquiring these vital skills, so the main knowledge from neurology, physiology and psychology is included in the foundations of modern linguistic approaches in the field of teaching initial literacy.

Therefore, the paper presents basic scientific knowledge about the development of reading skills and the appropriateness of certain teaching methods with regard to: 1) the assumption of the universality of the development process among beginning readers, regardless of the language and script of instruction; 2) an assumption about the peculiarities of the process that are conditioned by the specificities of individual languages and their orthographic solutions and 3) an assumption about the limitations of adult illiterates in the full development of reading and writing skills conditioned by biological factors.

Key words: basic reading skills of adults; phonological awareness; decoding; fluency; dictionary; understanding; methods of teaching initial literacy



OBRAZOVANJE ODRASLIH ZA IZBOR I TRAGANJE U KRIZNIM SITUACIJAMA: DJEČJA PRIČA KAO ISTRAŽIVAČKI ALAT ODRASLOG POLAZNIKA

Mirjana Mavrak, Filozofski fakultet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

mrijana.mavrak@ff.unsa.ba

Sažetak - Rad se bavi razvojem/jačanjem životnih vještina i kritičkog mišljenja kod odraslih polaznika. Tema tretira mikro-razinu obrazovanja odraslih i koncentrira se na tezu da su sadržaji koje percipiramo kao dječje štivo upotrebljivi i u akademskom prostoru visokog obrazovanja kao prostoru obrazovanja odraslih. Opisano iskustvo orijentirano je mikroandragogiji - poučavanju studenata kao odraslih polaznika upotrebom dječje priče u kojoj se od čitatelja traži rješenje za problem glavnog lika, jedne zbumjene ptice. U fokusu je proces kroz koji polaznici prolaze, a moguće je ilustrirati i povezati s andragoškim konceptima suženo opažanje u njihovom snalaženju kada treba napraviti izbor za kraj priče, što je blisko zaključivanju pri pisanju samostalnih radova tijekom studija. Kako je izbor uopće vezan za mnogobrojna traganja, spremnost za avanturu i spremnost za uočavanje višestrukih rješenja umjesto jedne istine koja je najčešće izraz misaonog egocentrizma i sociocentrizma, opisana vježba teži pomicanju studentskog načina razmišljanja o paradigmama o kojima uče kroz studij i slici o sebi i svom načinu traganja za temama koje ih zanimaju.

Ključne riječi: obrazovanje za izbor, metodologija, slikovnica, andragoška didaktika, kriza

Uvod

U izlaganju koje slijedi bit će riječi o pomalo neobičnom spoju sadržaja koji se primarno percipira kao dječji, ali koji se u procesu obrazovanja odraslih primjenjuje kao alat u pomicanju razumijevanja metodološkog procesa traganja i snalaženja u nizu hipoteza čije ishodište tek treba definirati nakon istraživanja. Priča o ptici koja izlazi iz svoje komforne zone i ne može letjeti sa svojim jatom, čitatelja stavlja u poziciju pomagača. Djecu se poziva da, prateći sadržaj, pomognu ptičići prezimeti, a u primjeni tog sadržaja u skupini odraslih to je poziv na sučeljavanje više mogućnosti u traganju za rješenjima i propitivanje procesa čitanja i učenja o različitim izborima koje odrasli čitatelji-istraživači mogu primijeniti.

Iskustvo koje ovdje dijelim pripada trećem prostoru učenja (Mavrk, 2021a.) – rad je opis praktične, nastavne intervencije u skupini odraslih polaznika koja je oslonjena na složeni koncept kritičkog mišljenja, ovdje posebno obrađen s pomoću potrebe da se kritički i sveobuhvatno čita, tim prije što se sadržaj čini naivnim i jednostavnim. Teorijsko utemeljenje ovom pristupu nalazi se i u Sokratovom metodu (Bošnjak, 1982; Zorić, 2008) poučavanja koji započinje procesom spoznaje o vlastitoj zabludi, poimanju refleksivnog mišljenja Johna Deweya (Dewey, 1970) i transformativnog mišljenja o kojemu u učenju odraslih govore Kolb i Knowles (Kulić & Despotović, 2001). Kritika se u kritičkom promišljanju ovdje odnosi prije svega na introspekciju, samo-uvid koji je ishodišna točka procesa učenja i vježbanja – ne radi se, dakle, o procesu unutar kojega bi se kritizirao jedan postupak na račun drugog, već prije svega o promišljenom vrednovanju vlastitog procesa učenja i propitivanju spremnosti da se postojeći stil čitanja, pisanja i učenja promijeni. Ako su refleksivnost i vlastitost temeljne odrednice čovjeka (Buchberger, 2012:12-13), onda je prikazani slučaj pokaz rada na tim temeljnim odrednicama odraslih polaznika.

Obrazovanje za izbor i traganje: obećanja i avanture u kriznim situacijama

Obrazovanje odraslih je u lingvističkom smislu kompozicija pojmova *obrazovanje i odrasli*, gdje je semantika svakog od ovih pojmljiva različita s obzirom na međunarodni kontekst i vrijeme unutar kojega se definiraju. Dok jedni ističu da je obrazovanje odraslih „skup procesa učenja, formalnih i ostalih, u kojem odrasle osobe razvijaju svoje sposobnosti, obogaćuju svoje znanje i unaprjeđuju svoje tehničke ili profesionalne kvalifikacije ili ih preusmjeravaju da bi zadovoljile svoje potrebe i potrebe svojih društava (UNESCO)“, drugi da su to „svi oblici učenja odraslih osoba poduzeti nakon što su završile inicijalni ciklus obrazovanja i osposobljavanja započet u djetinjstvu, bez obzira na to koliko dugo ciklus traje – pa se stoga obrazovanje odraslih započeto prije ulaska na tržište rada ne smatra obrazovanjem odraslih (Europska komisija)“, a treći da obrazovanje odraslih čine „svi oblici nestrukovnog učenja odraslih bez obzira izvodi li se formalno, neformalno ili informalno (EU i UK)“ (Puljiz, Živčić, 2009: 129), lako je shvatiti da postoji više staza kojima se može poći u operacionalizaciji obrazovanja odraslih kako bismo se uopće znanstveno bavili ovim fenomenom. Na tim stazama nailazi se na dodatne putokaze na račvanjima koja govore o divergenciji određenja odraslosti s obzirom na minimalnu kronološku dob za odraslog čovjeka, koncepciju programa za učenje i obrazovanje odraslih ili razlikovanje različitih tipova programa (strukovni-nestrukovni, na primjer) koji postoje u globalnom obrazovnom prostoru, a na to se nadovezuju i novija saznanja koja odraslost nastoje pojmiti s pomoću identiteta osobe koja se deklarira kao odrasla (Isanović Hadžiomerović, 2020). U najnovijoj studiji o obrazovanju odraslih u Bosni i Hercegovini (Isanović Hadžiomerović, Pfanzelt & Pfanzelt, 2022: 14) pojašnjava se odnos između cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih s pomoću UNESCO-va koncepta iz 2015. godine: učenjem i obrazovanjem odraslih smatra se svaki oblik učenja i obrazovanja koji osigurava odraslim ljudima aktivno sudjelovanje u razvoju društva i u svijetu rada (UNESCO UIL, 2015: 6).

Sva su ova i mnoga druga određenja poznata andragoškoj znanstvenoj zajednici i predstavljaju jednu od lekcija koja se prezentira na sveučilištima gdje se andragogija izučava bilo kao jedan od kolegija odgojnih znanosti, bilo kao znanstveno područje koje, oposebljeno među drugim područjima, egzistira okupljujući mnoge discipline koje se bave obrazovanjem odraslih. Ovaj rad neće se baviti spomenutim određenjima. Ona su tu s namjerom ilustriranja mnogostruktosti koncepata koji tretiraju jedan isti pojam. O tim mnogostruktostima poučavamo na sveučilištima odrasle različitih uzrasnih skupina: one od 18 do 40 godina, one od 40 do 65 godina, pa i one preko 65 godina ako se radi o sveučilištima (univerzitetima) za treću životnu dob.

Suvremeno sveučilište više nije elitna institucija visokog obrazovanja koju upisuju samo srednjoškolci s odličnim uspjehom ne prekidajući svoj obrazovni razvoj, već je sve češće mjesto okupljanja nastavnika i polaznika s najrazličitijim biografijama, potrebama, razvojnim zadaćama i obrazovnim ciljevima. Dok poučava studijsku skupinu, svaki sveučilišni nastavnik obvezuje se i sam kontinuirano ulagati u osobni stručni i znanstveni razvoj, pa je sveučilište označeno brojnim andragoškim obrazovnim interakcijama. Sveučilište je, dakle, uz uvažavanje drugaćajnih mišljenja poput onog koje zagovara Europska komisija, ipak andragoška institucija, na kojoj bi se trebala primjenjivati andragoška načela poučavanja, a polaznici razvijati kritičko mišljenje, sposobnost argumentacije i zastupanja različitih koncepata, bez obzira na osobne preferencije.

U suvremenoj poplavi informacija, gdje je informatička pismenost postala egzistencijalna potreba svakog čovjeka, traganje za informacijama i izbor odgovarajuće informacije o nekom fenomenu javlja se kao posebno područje obrazovanja odraslih: *obrazovanje za izbor*. Tragom Delorsova potpornih stupaca obrazovanja o kojima se govorilo s kraja prošlog stoljeća, učiti znati, učiti činiti, učiti biti i učiti živjeti s drugima (Delors et al., 1998), te potpornih stupaca koje na ove dodaje Slatina u prvom desetljeću 21. stoljeća, učiti vjerovati i učiti vrednovati (Slatina, 2005: 11), čini se da je obrazovanje za izbor izniklo iz parova glagola znati i vjerovati, vrednovati i činiti, živjeti i biti. U

njima se ogledaju ciljevi i ishodi učenja odraslih u 21. stoljeću, pa tako i polaznika i polaznica sveučilišta, bez obzira što studiraju. U desetljećima poučavanja na sveučilištu koje sam ostavila iza sebe nisam se prestala pitati koračam li stazom ovih glagola, dosežem li ishode na koje oni upućuju i kako to činim.

Ovim dvojbama i uvidima vodilo me je iskustvo rada na vježbama i seminarima, sa studentima različitih studijskih odjela. Svake akademske godine studente je tijekom studija čekao niz zadaća za samostalan rad poput eseja, seminarskih ili dodiplomske radova. Kao digitalni urođenici, pripadnici generacije koja s lakoćom elektronskim putem pronađuje mnoštvo informacija o nekom fenomenu, ali se istodobno suočava s osobnom zbuđenošću u sveopćem suvremenom relativiziranju znanja, raspravljaljali bi na zadatu temu tako da obuhvate jedan koncept predstavljajući ga kao istinit (misaoni egocentrizam: *tako je, jer ja tako mislim*), a kada bi zadaća bila vezana za argumentaciju grupno odabrane teze, pojašnjenje odabira uglavnom se odnosilo na preglasavanje unutar radne skupine o tome koje je rješenje najbolje (misaoni sociocentrizam: *tako je, jer smo mi tako odlučili*). U analizi konteksta u kojem se zadaće obavljaju redovito prevladao bi *3E koncept*: ekonomičnost (što manje sredstava potrošiti na traganje, ništa ne ispisati ako je moguće ekranizirati teze, koncentrirati se na dio teksta, knjige, materijala koji je posvećen najnužnijem opisu ili raspravi o fenomenu), efikasnost (za kratko vrijeme doći do cilja, biti ocijenjen kao djelotvoran i učinkovit u broj smjernih aktivnosti izlaganja, repliciranja i sl.) i efektност (pričakati spoznato na atraktivan način kako bi publika uživala, dobiti aplauz, divljenje) (Mavrak, 2021b). Lekcije iz metodologije koje su govorile o tome kako se piše stručni ili znanstveni rad, kako se traga za temom i idejom nekog eseja, kako se odustaje od mita o nepromjenjivosti istine činile su se suhoparnim i nedovoljno razumljivim da bi potakle šaroliki sastav sudionika na rad kakav studiranje traži. Kada bih iz studijskih skupina sa sveučilišta „preselila“ predavanja u prostore stručnog usavršavanja različitih profesija (nastavnika, liječnika, sveučilišnih asistenata i profesora, knjižničara, pedagoga), nerijetko se dešavalo isto: polaznici su željeli imati što manje zbuđenosti, što više jasnih uputa i što više obećanja da se u jednom postupku traganja zaista stiže na željeni cilj.

Znanstvena područja u kojima se osobno razvijam teško mogu dati takva obećanja. Radi se o andragogiji, pedagogiji i psihologiji, o komunikaciji u nastavi i temeljnim nastavnim umijećima – radi se, dakle, o društvenim i humanističkim znanostima koje ne operiraju jednom istinom u poimanju istraživačkih fenomena, jer se ti fenomeni, gotovo bez ostatka, odnose na čovjeka i socijalne zajednice. Voditelj poput mene time se nalazi u izazovnoj *sendvič-poziciji*: s jedne su strane odrasli polaznici koji ulažu svoje vrijeme u proces učenja u kojem žele *znati* kako bi povećali kvalitetu vlastite učinkovitosti, a s druge sadržaji za beskrajno istraživanje, koji produljuju vrijeme potrebno za sticanje na taj cilj. Pri tom je poimanje znanja svedeno na know-how licenciju¹²: tehnoško znanje i iskustvo potrebno za praktično ostvarenje neke svrhe. U toj potrebi za praktičnošću nerijetko izostaje kritičko promišljanje i divergencija misaonog procesa, što je posljedica naviknutog načina na koji se u pedagoškim institucijama odgajaju djeca, učeći se ispravnim odgovorima koji trebaju dati na testu kako bi rezultat bio dobra ocjena i odličan uspjeh. Isti obrazac učenja zatim se primjenjuje i u andragoškom pristupu obrazovanju, kao da nastavnicima manjka znanja o toj mogućnosti drukčijeg rada, dok su polaznici bez očekivanja promjena.

Obrazovanje odraslih, ma koliko se temeljilo na obećanju o postizanju željenog cilja učenja, predstavlja i veliku avanturu traganja za znanjem u situaciji koja je krizna već samom činjenicom da postoji neki nedostatak: znanja, umijeća, javno priznatih kompetencija i sl. Za avanturu je potrebna smjelost, jer je neizvjesno gdje stižemo u jednom trenu, i otvorenost, jer ne znamo koliko ćemo biti zadovoljni postignutim. Nezadovoljstvo upućuje na novo traganje izazvano novom krizom u razvoju, pa se čini da je cijeli život smjena različitih kriznih situacija u kojima dopunjavamo postojeće. Time obrazovanje za izbor i traganje dobiva na snazi i važnosti u andragoškom ciklusu, bez obzira radi li se o sveučilištu, institucijama formalnog obrazovanja ili ustanovama u kojima se i neformalno i informalno obrazovanje prepoznaju kao nezaobilazni dijelovi obrazovanja odraslih.

Ni polaznici ni voditelji andragoških procesa, pa tako i nastavnog procesa u visokom obrazovanju, ne podliježu poštedi u situacijama krize. Kriza svakome od sudionika tog procesa omogućava postaviti pitanje: jesam li spreman za gipkost razmišljanja o mogućim inaćicama jednom otkrivenog rješenja unutar neke krize ili se prema formuli 3E (ekonomično, efikasno, efektno sa zajedničkim nazivnikom „brzo“) „zaledim“ u rješenju koje se čini najbližim, najlakšim ili odgovarajućim članovima skupine kojoj pripadam?

Kako su polaznici u visokom obrazovanju sve različitiji po godinama, osnovnom motivu za studij, razvojnim zadaćama s kojima se upisuju na fakultete, radnim obvezama koje su i redovitim studentima neophodne za izdržavanje tijekom studija, jezicima na kojima žele ili mogu studirati i sl., to je opravdano nadalje pitati: kako se sveučilišni nastavnici snalaze u poučavanju, u toj krizi prouzročenoj promjenama na sveučilištu kao i nedovoljnom osobnom andragoškom izobrazbom? Drugo pitanje koje je moguće postaviti je ono o pripremi sveučilišnih nastavnika, ali i svih ostalih nastavnika, pa tako i onih izvan sveučilišta koji se bave andragoškim vođenjem, za aktivno suočavanje s posljedicama

12 Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, <http://www.enciklopedija.hr/NatukID=32097>

kriznih situacija: koliko se nastavnici mijenjaju u naviknutim oblicima poučavanja kada uvide da stare metode više ne daju rezultate? I konačno, što je u tom kontekstu s polaznicima/studentima? Ako nastavnici ne rade na osobnoj progresiji kada je poučavanje odraslih u pitanju, kako će polazničke skupine biti obrazovane za izlazak iz komforne zone naviknutog ponašanja u svom procesu učenja i studiranja s ciljem doprinosa progresivnom razvoju uopće?

Metodologija istraživačkog rada i krizna intervencija

Odarbiti rješenja i tragati za novim rješenjima, filtrirati informacije ili sažimati sve što je dostupno u nekom trenu čini se posebnim obrazovnim, ali i životnim zadatkom. Metodologija istraživačkog rada je disciplina koja se, između ostalog, bavi i ovim zadatkom. Kako napisati jedan seminarski rad pitanje je na koje se tijekom studija odgovara nizom uputa koje sadrže korake od odabira predmeta istraživanja, preko definiranja ciljeva i hipoteza, odabira uzorka, metoda i tehnika, te analize i prikazivanja rezultata do kojih se došlo (specifični hodogram). Sve teče intelektualiziranim procesom u kojemu se više predaje, a manje vježba biranje informacija i njihovo filtriranje do definiranja željenog istraživačkog fenomena i naslova rada. Upute studentima simetrične su hodogramu koji je u svakom stručnom i znanstvenom časopisu ili monografiji predočen u vidu „upute autorima“. Kako se ove upute studentima najčešće daju na početku semestra, a seminarski se rad piše kasnije, pred ispite, u suvremenim užurbanim okolnostima studiranja, na hodogram se zaboravi (informacija je u *inboxu* studentskog kratkoročnog pamćenja makar bila i dana u pisanoj formi i oglašena u nastavnom repozitoriju). Greške na koje profesor upućuje u pregledu pisanih radova ispravljaju se mehanički, poslušno kako bi se ishodio rezultat u vidu prolazne ocjene, gdje proces traganja prestaje.

Ovakvo biranje teme i traganje za informacijom isto je što i krizna intervencija u trenutku nekog stresnog događaja – korisno je za preživljavanje, jako iscrpljuje i ne ostavlja mogućnost trajne promjene ponašanja kao rezultata učenja. Studiranju se prilazi minimalistički, vježbom opće inteligencije (kako se snaći u nepoznatom), a ne razvojem njenih posebnih faktora i kompetencija koje su potrebne za ekspertizu u nekoj domeni ljudskog rada. Načelo utilitarnosti prevladava u ovom procesu, potiskujući druge vrijednosti koje andragoški obrazovni proces nosi.

Može li se obrazovanje za izbor i traganje realizirati na alternativni način, koji bi angažirao kritičko mišljenje uz poticanje afektivnosti u procesu učenja? Ovo je pitanje koje sam postavila u želji za eksperimentom u nastavi. Odgovor koji sam dobila od polaznika, odraslih ljudi raznih skupina (studenata, nastavnika, knjižničara, liječnika, učitelja...), bio je pozitivan. To mikro-andragoško iskustvo želim nadalje dijeliti u ovom tekstu.

Tradicionalni pristup u obrazovanju za izbor i traganje

Metodologija je znanstvena disciplina koja ima temeljnu transdisciplinarnu vrijednost: niti jedna znanost ne može postojati bez alata kojima se mogu istraživati znanstveni fenomeni. Odgoj i obrazovanje fenomeni su koji se proučavaju u odgojnim znanostima posebnim metodološkim postupcima. Kada se odraslot polazniku u prostoru visokog obrazovanja ponude pedagoške i andragoške teme za samostalnu obradu, izbor teme i načina na koji će se obrađivati predstavljaju umijeće za sebe.

Ovom umijeću pozvani su dati formu i suštinu sveučilišni profesori kao znanstvenici i andragoški voditelji. Te dvije uloge, barem tragom mog iskustva, pomiruju u sebi tradicionalni i inovativni pristup nastavi: profesor-znanstvenik skloniji je klasičnom predavanju, jasnoj uputi koja podcrtava disciplinu u razumijevanju i primjeni naučenog, dok andragoški voditelj razmišlja i o afektivnoj komponenti prijenosa znanja i razvoja kritičkog mišljenja koncentrirajući se na proces učenja polaznika, a ne primarno na sadržaj upute koju treba dati. Komparacija tradicionalne i interaktivne nastave ukazuje na barem 15 razlika koje je analizom andragoškog nastavnog procesa moguće uočiti (Alibabić et al., 2012:89-90; Mavrak, 2018:78), ali koje, iako predstavljaju polaritete, ne isključuju vlastitu koegzistenciju. Važno mi je naglasiti da bez obzira na primjenu inovativnih ideja uvođenjem neobičnih sadržaja u nastavni proces na sveučilištu nipošto ne zagovaram napuštanje tradicijskih vidova nastavne komunikacije. Samo kombinacija ovih pristupa u obrazovanju odraslih donosi kognitivnu jasnoću i emotivno zadovoljstvo.

Klasična transmisija znanja podrazumijeva jasnú informaciju o tome što studente čeka na putu ostvarenja cilja: odmah na početku semestra važno je definirati ishode i ispitna pitanja i zadatke koji proizlaze iz tih ishoda. Primjer ishoda koje izdvajam iz postojećeg kurikuluma Pedagogije kao zajedničkog predmeta za polaznike raznih studijskih odjela glasi: *pokazati kreativnost u promatranju poznatih praktičnih problema odgojne djelatnosti u različitim socijalnim kontekstima (obitelj, škola, društvena zajednica,*

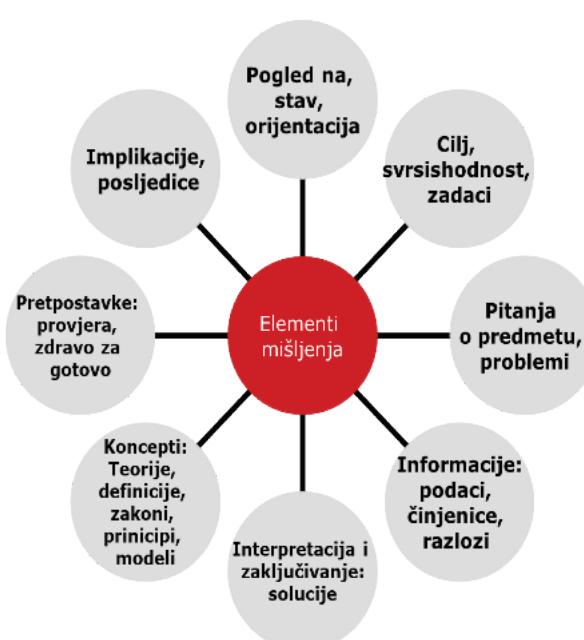
pandemija, kriza, sukob...) i osvijestiti osobne vrijednosti, stavove i predrasude o odgojno-obrazovnom radu.¹³ Dvanaest različitih tematskih cjelina vodi studente do spomenutih ishoda, ali tema *Istraživanje odgojno-obrazovne stvarnosti* slijedi odmah nakon prvog susreta u nastavi, kada su razmijenjena međusobna očekivanja tijekom semestra, očekivanja koja imamo od sebe i samog kolegija.

U klasičnom pojašnjavanju istraživanja odgojno-obrazovne stvarnosti poseban je fokus na kritičkom mišljenju. Ono je definirano kao umijeće analitičkog zaključivanja i vrednovanja sa stalnom težnjom za usavršavanjem (Paul & Elder, 2009) ili kao složen proces i rezultat analize i vrednovanja tvrdnji o nekom fenomenu, pronalaženja opravdanja za tvrdnje, usporedbe s drugim i/ili suprotnim tvrdnjama, generiranje prigovora tvrdnjama, te zauzimanja stava (Buchberger, 2012). Bez kritičkog pristupa literaturi i vlastitom iskustvu student-polaznik nije u mogućnosti obaviti zadaće koje se tiču samostalnih seminarских i esejskih radova.

Na *slici 1* pojašnjeni su koraci koje treba napraviti da bi se o odgojno-obrazovnom fenomenu promišljalo i pisalo. Polazi se od istraživačkih namjera (što želim postići), postavljaju se pitanja o fenomenu koji se problematizira, a onda se prikupljaju informacije koje kao podatke (nešto što je „dano“ ili „dato“) treba pretvoriti u činjenice (nešto s čime se ili temeljem čega se može „djelovati“, „činiti“). Interpretacija tih činjenica podrazumijeva zaključivanje koje je usporedivo s postojećim konceptima, definicijama, modelima vezanim uz istraživani fenomen, pa slijedi provjera hipoteza – pretpostavki koje su bile sadržane u istraživačkim pitanjima s početka procesa. Zaključci do kojih se dolazi podliježu novom testiranju implikacija i posljedica, vode formiranju nekog novog pogleda na fenomen, ali uz punu svijest o ograničenosti trajanja te istine u vremenu koje dolazi.

Ovako bi izgledala, ukratko opisana, uputa koju polaznici dobiju u klasičnoj nastavi koja njeguje transmisiju znanja, jednoobraznu informaciju za sve polaznike, profesorocentrični¹⁴ način biranja sadržaja i metoda izlaganja, izvanjsku motivaciju i usmjerenost na rezultat. U ovoj komunikaciji, tragom ideje o četiri uha u međuljudskoj komunikaciji koju nam donosi Shultz von Thun sa svojim suradnicima (Thun, 2001) govoreći o uhu za sadržaj, odnos, samoočitovanje i apel, koriste se dva uha: uho za sadržaj i uho za apel. Drugim riječima, publici se šalje poruka: imate zadatak i ako ga ovim hodogramom budete rješavali, stižete na cilj. Kod osjetljivijih predavača, onih koji prestaju tumačiti tek kada i posljednji polaznik klimne glavom, slijedi i pitanje koje poziva na samoočitovanje: *je li ovo jasno, ima li komentara, pitanja?* No, za studente koji se tek trebaju uhvatiti u koštac s izborom fenomena kojim se žele baviti i koji tek za tim trebaju tragati, ovo je pitanje formalno doživljeno, pa je odgovor šutnja ili komentar: *nema pitanja, sve je jasno*. Kada se to „jasno“ treba primijeniti, nikome više nije jasno gdje se javljaju slijepe pjege u postupku: zašto je tako teško koristiti mapu koja je u klasičnom aktu predavanja „jasno“ dana polaznicima?

Odgovor nalazim u karakteristici klasičnog nastavnog postupka koja učenje tretira kao izolirani kognitivni proces. Prijem informacije, doživljaj te informacije i njeno proživljavanje tri su koraka u učenju odraslih od kojih u akademskim prostorima najčešće primijenimo samo ovaj prvi. On je nezaobilazan: nudi strukturu i kognitivnu jasnoću. No, što se dešava kada ga, primjenjujući metodu frapiranja u obrazovanju odraslih (Bratanić, 1994) dopunimo sadržajem koji se čini neozbiljan, zabavan, dječji, a možda na prvi pogled i neprimjeren akademskoj ozbiljnosti kojom branimo dignitet visokog obrazovanja? U slučaju koji ovdje opisujem događa se pomak u razumijevanju vlastitog razumijevanja, pomak u razumijevanju samoga sebe i svog ustaljenog, naviknutog oblika traganja za znanjem. Kako smo ranije spomenuli, to je u Sokratovoj metodi poučavanja (Zorić, 2008) prvi stupanj spoznaje – *ironija* – gdje se uočava osobna zaglavljenošć u predrasudi ili u jednom istom ponavljanju neefikasnog obrasca ponašanja u saznavanju.



Slika 1. Elementi misaonog procesa u procesu traganja (prema Paul&Edler, 2009).

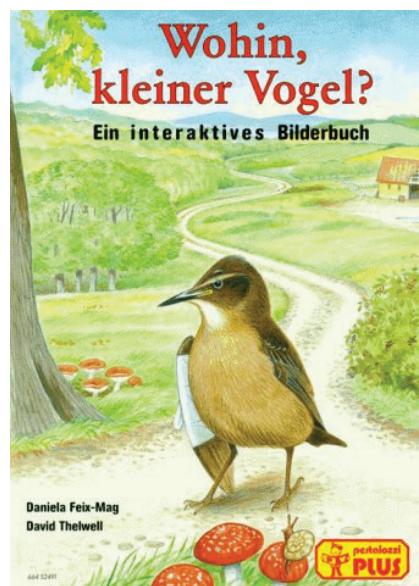
13 Nastavni plan i program Odsjeka za anglistiku, Studijska 2019-2020, <https://ff.unsa.ba/index.php/bs/nastavabs/odsjeci-na-ffunsa>

14 Pojam koristim igrajući se riječima i konceptima, imajući na umu ideje suvremenog zalaganja za obrazovni postupak orijentiran studentu ili studentocentrični pristup kojemu je onda moguće suprostaviti *profesorocentrični pristup* (*student-centred* i *teacher-centred approach* na engleskom jeziku).

Inovacija u obrazovanju za izbor i traganje: priča za djecu kao priča za odrasle

Inovativni iskorak u upravo opisanom nastavnom odnosu omogućava priča za djecu „Kuda ptičice?“ (slika 2). Priča je sastavni dio opsežnije slikovnice za djecu „Razne priče o životinjama“ (Naslov originala je „Neue kunterbunte Tiergeschichten“ u izdanju Pestalozzi-Verlag, Erlangen) za koju su tekst pisali Daniela Feix-Mag, Gisela Fischer, Edith Jentner, Elke Meinardus i Ursula Muhr, a ilustracije izradili Valerie Briggs, Ray Cresswell, Debbie Richardson

i David Thelwell. Bosansko-hercegovačko izdanje pripada IP Svjetlost, d.d. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo, knjiga je publicirana 1998. godine, a prijevod potpisuju Goran i Igor Sarajlić. Priča koja nam je ovdje alat u obrazovanju odraslih ispravljala je Daniela Feix-Mag, a ilustrirao David Thelwell. Priča se nalazi među mnogim drugim pričama u spomenutoj knjizi koja ima ukupno 140 stranica, a likovnost i tekst „naše“ priče protežu se na deset stranica – ona dominira svojom duljinom i odstupanjem od linearнog kazivanja koje karakterizira sve ostale priče u knjizi. Zbirka priča za djecu, pozicionirana na policama knjižara i knjižnica prema klasičnoj standardizaciji literature za djecu možda lako nađe odrasle konzumente u njihovim ulogama roditelja, odgojitelja, učitelja, teta-pričalica na dječjim bolničkim odjelima, ali zaobilazi visoko obrazovanje, profesore i andragoge koji, međutim, na ovom zanimljivom interaktivnom materijalu mogu ilustrirati metodološka traganja u ozbiljnim studijskim zadaćama istraživanja odgojno-obrazovne stvarnosti. Priča, naime, govori o ptici koja je slomila krilo i ne može letjeti na jug sa svojim jatom – drugim riječima, ptičica je u kriznoj situaciji i mora donositi odluke o tome kamo se skloniti kako bi prezimila. U uputi djeci kao konzumentima sadržaja priče jasno se kaže na str. 79: „Sada, djeco, možete ptičicu pratiti na njenom putu dogodovština i pomoći joj da nađe pravi put. (nastavak na strani 80)“ (Feix-Mag et al., 1998:79). Za djecu je to poziv da sada prate i stranice knjige u kojoj je priča, pri čemu je dihotomi, pedagoški pristup „pravo-krivo“ prisutan: ptica treba naći *pravi* put.



Slika 2. Originalni izgled priče u zasebnoj slikovnici.

zadaću osvijestiti kod odraslih konzumenata osobnu zaglavljenošć u ovom dihotomnom pedagoškom konceptu i vjerovanju da postoji *pravi put*. Dok je za razinu dječjeg razvoja moralne svijesti i savjesti iznimno važno pojašnjavati granice dobrog i lošeg, odrasli bi na svom spoznajnom putu morali napraviti korak dalje u izgrađivanju svijesti o funkciji atributa/ pridjeva u zaključivanju o svijetu: kada jednove rješenju okrenem lice, drugome sam okrenuo leđa i zanemarujem ga, pa se sada valja pitati hoću li ostati pri tome ne istražujući *drugo*? Naglasak je pri tom na zaustavljanju u jednom zaključku, jednom rješenju do kojega se došlo, bez povratka na mjesto prvobitnog izbora.

Ovaj oblik regresivnog zaključivanja kod studenata i drugih odraslih polaznika potječe iz naviknutog pedagoškog, školskog oblika odgoja i obrazovanja koji upućuje na jedno ispravno rješenje, traži brzinu i točnost u rješavanju zadataka, ali i iz sve češće objavljenih znanstvenih radova koji su rezultat površnih istraživačkih postupaka. U Bosni i Hercegovini rijetko provodimo analize koje bi to pokazale, a ako i dobijemo mogućnost upotrijebiti ih, ti se naslovi ne nalaze na popisu naših sveučilišnih programa¹⁵ i ne nudimo ih studentima za čitanje i dalju analizu. Kada studenti kao odrasli polaznici pišu svoje eseje i seminarske radove, potreba da svoje tvrdnje prikažu kao *prave* prisutna je u 100 % slučajeva. Razlika postoji u argumentaciji i količini istraženog materijala na osnovi čega se to tvrdi, ali analizirane informacije uvijek se traže po načelu sličnosti s početnom tvrdnjom kako bi je dokazale, a ne kako bi se razmišljalo o višestrukim rješenjima, različitim tvrdnjama i njihovoj koegzistenciji kada je istraživani fenomen u pitanju.

Priča „Kuda ptičice?“ vodi odraslog čitatelja na suprotnu stranu upravo opisanog traganja i izbora rješenja, ali u svojoj prividnoj naivnosti i jednostavnosti krije zamku: uključena u didaktički andragoški proces ona omogućava provjeru kako će odrasli polaznici, koji stoje pred zadaćom pisanja svojih studijskih zadaća, priči jednom sadržaju kao cjelini. Slikovnica je ovdje pandan stručnim ili znanstvenim sadržajima koje je na putu pisanja eseja potrebno istražiti i uvažiti. Uvedena u nastavu za odrasle priča o ptičici postaje alat obrazovanja za izbor i traganje.

Uputa za odrasle polaznike-čitatelje sada glasi: *Iz prethodnog pregleda uputa za rad na Vašim samostalnim esejima*

¹⁵ Vidjeti više u Nenad Veličković (2019), *Akademsko šarlatanstvo. Nauka o književnosti i univerzitet u tranziciji – etnografski pristup*, Beograd: Fabrika knjiga. Sarajevo: Mas Media ili Ivan Lovrenović (2017), Unutarnja zemlja. *Kratki pregled kulturne povijesti Bosne i Hercegovine*, Zagreb-Sarajevo: SYNOPSIS, Travnik: GS-Tvornica mašina

napraviti čemo neobičan iskorak. Na ovom satu vratite se u djetinjstvo i pročitajte priču o ptici koja traga za nekim rješenjima u krizi u kojoj se našla. Kada ne znamo što bismo pisali i kako bismo pisali, kako bismo tragali za informacijama koje nam mogu pomoći i sami se nalazimo u krizi. Obratite pažnju na sadržaj, ali i na proces kojim prolazite u ovoj vježbi. Pročitajte priču i prikažite što ste pročitali. Prikaz može biti ilustracija voštanim pastelom, grafitnom olovkom ili drvenim bojama, u vidu stripa, umne mape ili bilo kakvim simboličkim prikazom koji odaberete. Uputa, kako vidimo, ne inzistira na pravom rješenju, već traži od sudionika analizu sadržaja i prikaz cjeline.

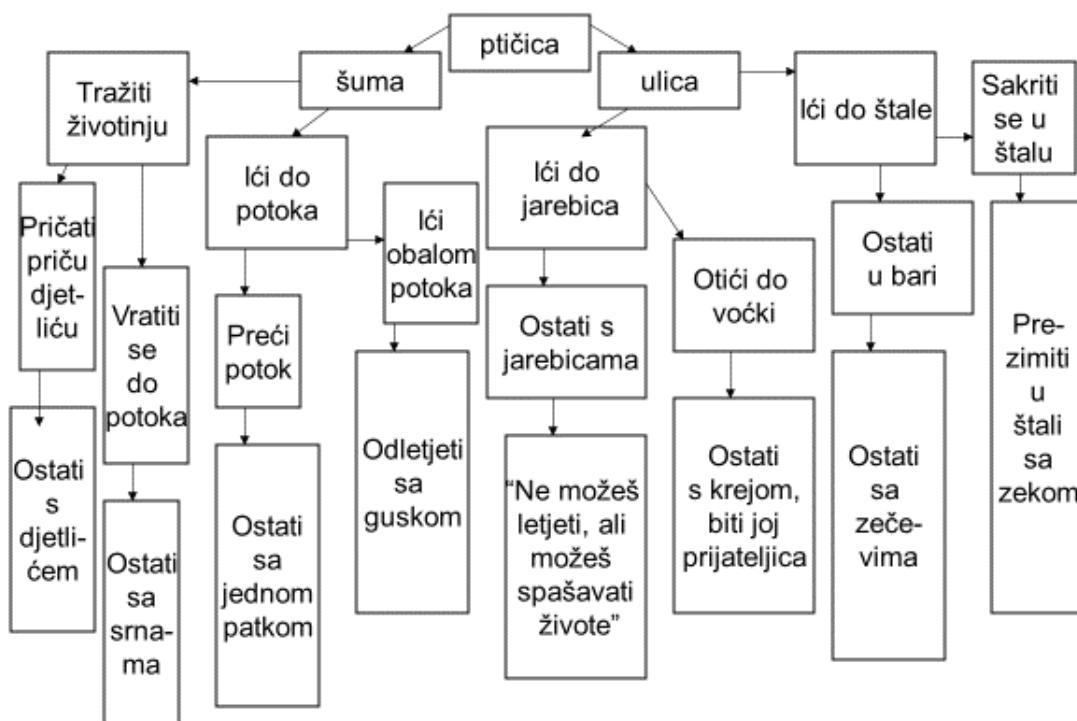
Ovu sam vježbu prvi put primijenila 2011. godine u skupini polaznika interdisciplinarnog postdiplomskog studija „Upravljanje državom i nevladine organizacije“, zatim 2013. godine u edukacijskom ciklusu za stručnu izobrazbu nastavnika i suradnika pri Medicinskom fakultetu Sveučilišta u Mostaru, pa za studente doktorskih studija Pedagoškog fakulteta i Filozofskog fakulteta/Odsjeka za pedagogiju koji su organizirani za više generacija, od 2016. do 2021. godine i, konačno, u skupinama polaznika redovitih sveučilišnih studijskih programa Odsjeka za anglistiku, Odsjeka za germanistiku i Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu kojima i danas držim nastavu. U svim ovim raznolikim skupinama koje su okupljale i adolescente i starije odrasle, i istraživače početnike i one s istraživačkim iskustvom, dogodio se isti proces: male radne skupine čitale bi priču polovično i na kraju ponudile samo jedno od osam mogućih rješenja o kojima priča govori.

Naime, ptica kreće na svoj put da bi prezimila, ali onda nailazi na različite situacije u kojim mora odabratи kuda dalje. Izbor je uvijek sveden na dvije opcije: na primjer, hoda kroz jesenju šumu i dolazi do ulice po kojoj jure automobili, jež koji bi ju mogao posavjetovati kako preći ulicu samo ju zastrašuje i uopće ne vidi da ona ne može letjeti, pa tako ptica mora sama donijeti odluku hoće li nastaviti hodati kroz šumu ili preći ulicu. U tom izboru čitatelj treba pomoći glavnom liku u ovoj odluci. Pisac se obraća djetetu (Fiex-Mag et al., 1998: 81): Ako misliš da bi ptičica trebala ići dalje kroz šumu, onda okreni stranu 82. A ako misliš da bi trebala preći opasnu ulicu, onda okreni stranu 84. U trenu odabira jednog rješenja, drugo ostaje zanemareno što je prirodno - drugičje u tom trenu ne može biti. To je kratkoročna intervencija koja dovodi do određenog rješenja, pomažuća je i prihvatljiva. No, kada se jednom stigne na neki cilj, što biva s drugim opcijama i drugim mogućim rješenjima?

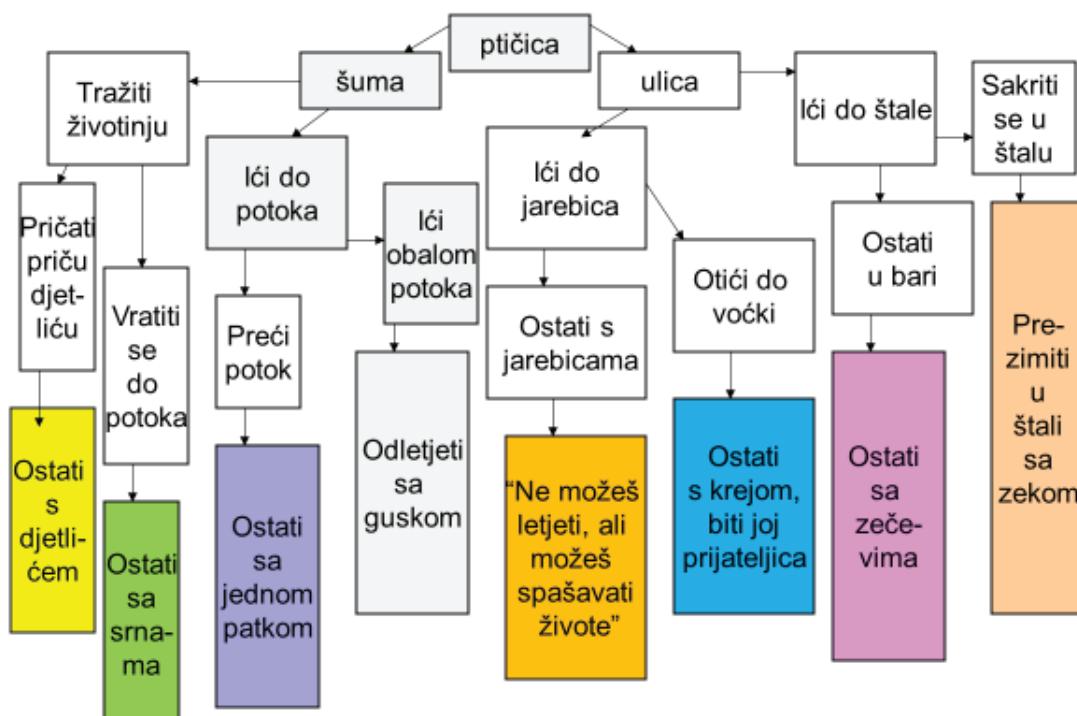
U životnim krizama rekli bismo: kad se ponovno ukaže potreba za traganjem, novo traganje će započeti. U znanstvenoj obradi nekog fenomena, međutim, zanemarivanje preostalih opcija i mogućih rješenja vodi u pogrešno zaključivanje o fenomenu, tim više što je fenomen više uronjen u humanističke i društvene znanosti. Drugim riječima, a vezano uz sadržaj ove priče: zašto je odlazak na stranicu 82 bolji od odlaska na stranicu 84? Odrasli polaznici u skupinama koje sam spomenula birali su jednu od dvije opcije i odgovor o razlozima izbora je uvijek bio sličan: mi smo se tako dogovorili, naša grupa je tako odlučila, to nam je bilo interesantno... Jedini je razlog bila osobna preferencija u izboru, a kada se taj izbor jednom napravi, više nema potrebe za traganjem – nema radoznalosti. Usljed tog nedostatka, priča je samo djelomice ispričana, a mala je grupa u mogućnosti samo usporediti svoj rad s radom drugih grupa: jesmo li birali iste putove, kako smo prikazali sadržaj, po čemu je naše izlaganje posebno? Obrazovanje odraslih koje ne njeguje radoznalost istodobno ne njeguje ni kritičko mišljenje. Da bi skrbio za svoj razvoj, odrasli polaznik najprije mora osvijestiti svoj stupanj radoznalosti i motivacije za traganjem. Slike 3 i 4 ilustriraju razliku u onome što sadržaj priče omogućava i što je polaznik spreman iskoristiti. Dok je spoznaja cjeline priče i šarenila izbora moguća korakom unatrag, do prethodnog izbora, te preispitivanjem puta kojim vodi prethodno zanemareni izbor, polaznici se, u grupama s kojima imam ovdje opisano iskustvo, zadržavaju samo na jednoj opciji prikazujući je kao optimalnu za svoju grupu. Rješenja su najčešće živopisno prikazana bojama, oblicima, crtežima i u estetskom smislu nema što zamjeriti izlagaćima, ali kada se radi o potrebi da se fenomenu priđe holistički, s raznih strana i propitujući različite pravce kojima može teći odgovor na neko pitanje, ti crteži daju sliku osiromašene mogućnosti izbora.

Od iskustvenog do transformativnog učenja

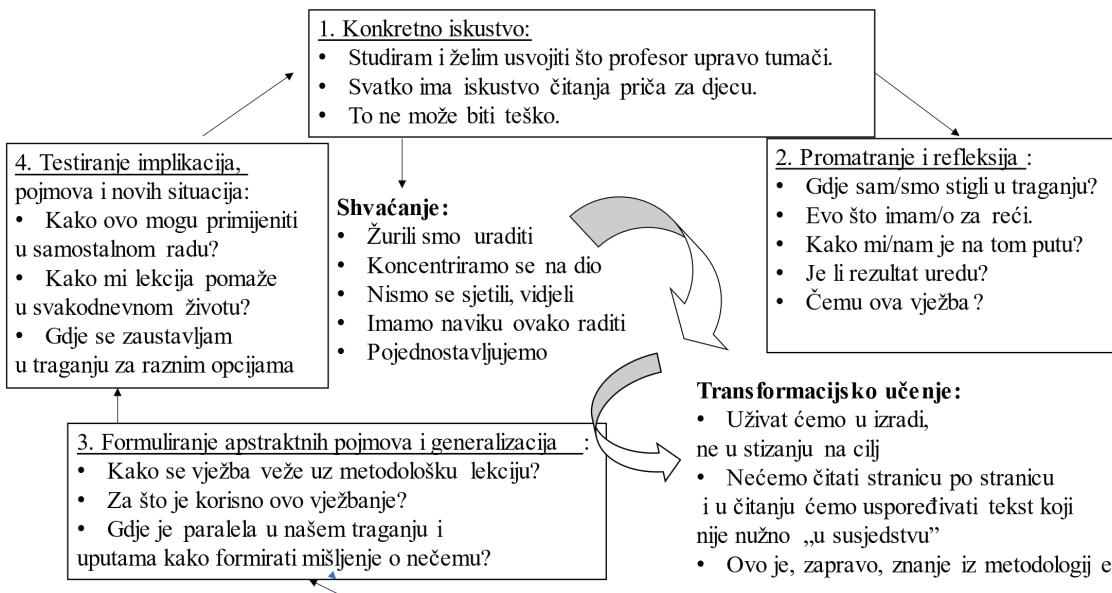
Obrazovanje za izbor i traganje podrazumijeva jasnu uputu o tome kako se istraživanje obavlja, ali isto toliko i svijest polaznika o kvaliteti asimilacije poruke i kvaliteti osobne spremnosti za uporabu znanja u svom praktičnom radu (u ovom slučaju, pisanju eseja, seminarског rada, analize teksta, knjige i sl.). Kada se akademском predavanju za odrasle doda sadržaj priče za djecu što je poziv u igru na putu spoznaje, događa se *ironija* iz Sokratovog metoda ili spoznaja vlastite zablude. Studenti dodiplomskog studija Filozofskog fakulteta u Sarajevu su nakon posljednje nastavne primjene priče „Kuda ptičice?“ prošli kroz „aha-iskustvo“ samospoznaje očitovano kroz refleksije: „žurili smo se uraditi zadatak, a ne uživati u izradi“, „bilo nam je važno pomoći ptici (*smijeh*), pa smo se koncentrirali samo na jednu opciju“, „nevjerojatno je kako se nismo sjetili, niti vidjeli...“, „naviknuti smo ovako raditi, obično je to sasvim dovoljno i dobije pohvalu za sudjelovanje i kreativne prikaze“, „pa ovdje se uopće ne radi o sadržaju



Slika 3. Shematski prikaz priče "Kuda ptičice?" kao cjeline, Priča ima osam različitih svršetaka.



Slika 4. Svijetlosiva linija rješenja kao primjer onoga što polaznici s pričom urade. Od osam mogućih rješenja, dolaze do jednog i ne vraćaju se na ostala.



Slika 5. Kolbova shema iskustvenog učenja (prema Kulić & Despotović, 2001). Opći izgled ove sheme ovdje je upotrijebljen za razumijevanje procesa transformacijskog učenja odraslih.

priče za djecu, već o našoj metodološkoj pripremi za studiranje (*smijeh*) „nevjerljivo je koliko smo pojednostavili cijeli proces i koliko smo se fokusirali na sadržaj, zapravo samo na jedna njegov dio“ „mi smo ovo sve pogriješili... (*odmahivanje glavom, blaga razočaranost*)“.

Vidljivo je koliko je polaznicima u ovom samovrednovanju važno govoriti o grupnom radu i zajedničkoj zabludi (mi-rečenice), što je još jedan element koji andragoški voditelj može istaknuti u sažimanju ove situacije učenja: pitanje je, naime, koliko primjena grupnog oblika rada ometa svijest o osobnoj odgovornosti pojedinca za izvore koje grupa pravi.

Vratimo se na odgovor koji studenti daju nakon tradicionalno izvedenog predavanja o elementima mišljenja i istraživačkim koracima kojima formiraju kritičko mišljenje: „*nema pitanja, sve je jasno*“. Nakon uvođenja slikovnice i priče kao alata koji omogućava afektivne procese u nastavi (priča za djecu na studiju – *smješno*, crtati priču – *zabavno*, sadržaj priče – *poučno, slatko*, što nam se to nudi i kuda vodi – *avantura, neizvjesnost*), sve što je prethodno djelovalo jasno, više nije jasno i zaslužuje novu posvećenost zadatku.

Kada bismo ovaj proces promjene u sudionicima prikazali shematski, slijedom koncepta o iskustvenom učenju Davida Kolba (Kulić & Despotović, 2001; Mavrank, 2018), izgledalo bi to kao na slici 5.

Iskustveno učenje je učenje čulima i razumom. Ono povezuje kognitivne i afektivne komponente u svakom obliku učenja odraslih. U odnosu voditelja i polaznika iskustveno se učenje neminovno događa i tamo gdje voditelj predaje sadržaj klasičnim nastavnim činom, a polaznik drijema, ne prati, ne unosi se (kako je to često u sveučilišnim učionicama), kao što se događa i tamo gdje se polaznik maksimalno angažira potaknut nekom inovacijom u nastavi. No, transformacijsko se učenje događa samo ako polaznik asimilira znanje i onda bude spreman na promjenu vlastitog ponašanja potaknutog tom asimilacijom. Svako doticanje emocija didaktičkim alatom povećava vjerojatnost ove promjene, a slikovnica kao umjetnički sadržaj koji se veže uz recidive dječjeg u odrasлом polazniku izuzetan je alat u andragoškoj didaktici. Afektivna komponenta u opisanom slučaju potiče se iznenadenjem, zbumjenošću, aha-uvidima, a to, posljedično, olakšava zapamćivanje i uporabu znanja. Tamo gdje ne očekujemo slikovnicu koju često definiramo kao lijepu knjigu za djecu, ostajemo iznenadeni njenim učincima ako je promatramo kao andragoško didaktičko sredstvo.

Beskrajno biranje tragalačkih staza

Obrazovanje za izbor i traganje obrazovanje je za orijentaciju u vremenu bremenitom krizama. Post-krizno vrijeme kao da ne postoji: ono što izaziva divljenje je čovjekov opstanak u stalnoj smjeni kriznih situacija. Genetikom definiran kao biće koje ima sposobnost učenja, svaki čovjek, bez obzira na kronološku dob, treba orijentaciju kroz prizore, riječi, slike, događaje. Andragoški rad je, između ostalih sličnih obrazovnih djelatnosti, takva orijentacija. Birati u tom radu samo jednu istinu značilo bi indoktrinirati one koji u obrazovni odnos donose svoju najdublju intimu – neznanje. Stoga je traganje i izbor sadržaja i metoda rada s odraslima sličan shemi po kojoj je organizirana prije više od jednog stoljeća Biblioteka Abrahama Moritza Warburga (dio današnjeg Univerziteta u Londonu /School of Advanced Studies). Načelo „orijentacija, slika, riječ, djelovanje“ prema kojemu je Biblioteka organizirana (Eilenberger, 2019) kaže da je važno ne samo razvrstati znanje po područjima (ornament, grafika, slikarstvo/ ili ritual, mit, ep, umjetnost/ ili ljudsko tijelo, ples, kazalište, erotiku ili - što osobno dodajem - dječja literatura/literatura za odrasle), već mu osigurati dobro susjedstvo: ako netko istražuje kapitalna znanja iz kemije, tik uz te knjige su knjige o alkemiji. Dobro susjedstvo znači ljubav prema različitostima i spremnost za uvažavanje bez obzira na koncept koji se zastupa. Na mjestu na kojemu andragogija prihvata sadržaje namijenjene djeci obrađujući ih svojom metodom, na mjestu na kojemu akademska djelatnost i znanost uviđaju svoju srodnost s umjetnošću, na mjestu na kojemu se manje govori o porijeklu znanja, a više o njegovoj uporabi, postoji beskrajno mnogo staza za traganje koje pomaže u teškim situacijama krize.

U andragoškoj komunikaciji opisanoj u ovom radu dogodilo se učenje kao aktivna konstrukcija znanja, ali ne znanja o sadržajima odgojnih znanosti, već o samome sebi u procesu saznavanja.

Prikupiti eseje koje studenti pišu, analizirati greške koje rade u zaključivanju, dati ideju kako bi se moglo drugačije također je koristan način učenja koji omogućava orijentaciju, ali opet nedovoljno doživljen, tim prije što se u ovom postupku postoji osjećaj kritike koja nikad nije ugodna.. Kritika koja je rezultat igre (*ludus*), ludičke aktivnosti koja omogućava emotivniji proces razmjene među sudionicima obrazovanja, doživljava se kao *samo-uvid* i motivira na odluku da se izade iz naviknutih oblika ponašanja i posegne za drukčijim pristupom, što je osnova za čovjekovu borbu s krizama.

Način čitanja priče „Kuda ptičice?“ pripada interaktivnom postupku učenja, a to znači:

- Čitatelj može svojoj individualnosti i stilu prilagoditi pristup sadržaju.
- Čitanje ne diktira navika linearнog udubljivanja u tekst, stranicu po stranicu, već radoznalost u traganju, disciplina bilježenja spoznatog i slaganje informacija u nove cjeline, mape i koncepte.
- Ako se čitanje obavlja u grupi, kooperativnost se ne svodi na preglasavanje o rješenjima, već se samo odlučuje kojim će se putem prvo krenuti, a ne i o tome da je taj put pravi.
- U učenju se fokus premješta s figure (problem, kriza) na polje (višestruka rješenja), odnosno niti je figura stalno u centru, niti je polje traganja u funkciji periferije, ove se pozicije smjenjuju.
- Osnovni je cilj ovakvog učenja bogaćenje iskustva i vježbanje gledanja u proces, ne u sadržaj, a motiviranost da se ostane u aktu učenja dolazi iznutra, od samog polaznika.
- Andragoški voditelj ovdje ima ulogu motivatora i partnera u traganju, a ne evaluadora i kritičara.
- Polaznik, uz intervenciju voditelja, lakše postaje svjestan osobne odgovornosti čak i ako u refleksiji koristi mi-rečenice u osvrtu na grupni rad.

Eric Erikson, psiholog humanističke orijentacije, govorio je o razvojnim stupnjevima čovjeka kroz polaritete povjerenje-nepovjerenje (0-1,5 godine starosti), autonomija-sram/sumnja (1,5-3 godina), proaktivnost-krivnja (3-5 godina), postignuće-inferiornost (6-11 godina), identitet-zbunjenost (12-18 godina), intimnost-izoliranost (18-40 godina), produktivnost-stagniranje (40-65 godina), integritet-očaj (više od 65 godina) (Erikson, 1958; Butler-Bowdon, 2011). Kada ove polaritete stavimo u funkciju razumijevanja učenja odraslih, čini se da uključivanjem u neki novi obrazovni proces iznova generiramo nove krize u sebi, krize u kojima se treba znati orientirati. Imati identitet odrasle osobe i istodobno si dopustiti zbunjenost adolescente i ironiju u spoznaji, htjeti dijeliti (ne)znanje s drugima i to smjenjivati s promišljanjem o sadržajima u izoliranosti, dopustiti si stagniranje, moratorij na putu razvoja i sve to integrirati u JA koje pristaje i na snagu i na očaj znajući da i jedno i drugo mora proći, znači obrazovati se za traganje i za izbor, za opstanak u krizama. Iako krize ne možemo, pa niti ne trebamo eliminirati iz svog razvoja, dobro je znati koliko obrazovni postupak i sam proces obrazovanja može pomoći u kriznim situacijama.

Andragoški voditelj mora poznavati i tradicionalne i netradicionalne pristupe poučavanju. Poučavanje je susret različitosti koji raste i usavršava ne tek na konceptualnoj razini, već prije svega na razini kontakta. Umjetnost, pa i umjetnost za djecu, obogaćuje andragoški rad na beskrajno mnogo staza koje tek trebaju biti istražene.

Literatura

1. Alibabić, Š. et al. (2012), Naknadno stjecanje osnovnog obrazovanja. Andragoški priručnik za nastavnike, Sarajevo: GIZ: GmbH
2. Bošnjak, B. (1982), Grčka filozofija: Od prvih početaka do Aristotela i odabrani tekstovi filozofa, u Filozofska hrestomatija I, treće izdanje, Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske
3. Bratanić, M. (1994), Mikropedagogija, Zagreb: Školska knjiga
4. Buchberger, I. (2012), Kritičko mišljenje. Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja, Rijeka: Udruga za razvoj visokog školstva Universitas, Opatija: Sigit d.o.o.
5. Butler-Bowdon, T. (2011), 50 klasika psihologije, Zagreb: VBZ
6. Djuj, Dž. (Dewey, J.) (1970), Vaspitanje i demokratija, Cetinje: Obod
7. Delors, J. et al.(1998), Učenje - blago u nama, Zagreb, Educa
8. Eilenberger, W. (2019), Doba čarobnjaka, Zagreb: Fraktura
9. Erikson, E. (1958), Young Man Luther. A Study in Psychoanalysis and History, London: Faber and Faber
10. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. pristupljeno 20.10.2022., <http://www.enciklopedija.hr/NatukID=32097>
11. Isanović Hadžiomerović, A. (2020). Conceptualizing Adult Identity Formation in Higher Education Context, Obrazovanje odraslih, 1-2/2020, 37-55.
12. Isanović Hadžiomerović, A., Pfanzelt, A., Pfanzelt, H. (2022), Studija o učenju i obrazovanju odraslih u Bosni i Hercegovini, Sarajevo: DVV International
13. Kulić, R. i Despotović, M. (2001), Uvod u andragogiju, Beograd: Svet knjige
14. Langsley, D. G. et al. 1968. The Treatment of Families in Crisis, New York: Grune and Stratton
15. Mavrak, M. (2018), Program socijalizacija s pravom. Andragoški priručnik, Sarajevo: PH International Ured u BiH: Triptih d.o.o. Sarajevo, <http://www.ph-int.org>
16. Mavrak, M. (2021), Andragoška recepcija književnog teksta, Zagreb: ArTresor
17. Mavrak, M. (2021a.), Slikovnica kao pedagoško i andragoško štivo u Verdonik, M. i Jerkin, C. (ur.), E-knjižica sažetaka sa Okruglog stola Mjesto i uloga slikovnice u odgoju i obrazovanju danas i sutra, Rijeka, 26. Listopada, 2021.
18. Mavrak, M. (2021b.), Andragoški ogledi u doba pandemije. Alternacije i alternative u obrazovanju odraslih, Obrazovanje odraslih 2/2021, 19-53. https://ccu.bkc.ba/wp-content/uploads/2022/08/Casopis_OO_2_2021_web.pdf
19. Paul, R. & Elder, L. (2009), The Miniature Guide to Critical Thinking, Chicago, Wheeling IL: Foundation to Critical Thinking Press, <http://www.criticalthinking.org>
20. Puljiz, I., Živčić, M. (2009), Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih 1, Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih
21. Slatina, M. (2005), Od individue do ličnosti. Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja, Zenica: Dom štampe
22. Thun, von F.S. (2001), Kako međusobno razgovaramo 1-4, Zagreb: Erudita
23. UNESCO UIL (2015), Recommendation on Adult Learning and Education, <https://unes-doc.unesco.org/ark:/48223/pf00002451179>
24. Zorić, V. (2008). Sokratova dijaloška metoda, Život i škola, 20, 56, 27-40

ADULT EDUCATION FOR CHOICE AND SEARCH IN CRISIS: A CHILD STORY AS METODOLOGY TOOL OF AN ADULT LEARNER

Mirjana Mavrak

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Sarajevo

Summary - The paper discusses life skills and critical thinking development in adult learners. Topic refers to adult education micro-level concentrating the main thesis on relationship between child visual literacy (picture-book) and academic space of higher education. Teaching experience in this example is of a microandragogy orientation – teaching university students as adults by using child story which forces a reader to help the main character, a confused bird, in search for solution in problem-solving. Adult learning process which is in focus of paper discussion has been illustrated and tuned to few andragagogical concepts representing students' narrow observation in choices recognition during critical reading. This is, furthermore, in symmetry with making poor conclusions in a process of paper writing as an examination task. Making a choice among many information and possible solutions has often been an issue of cognitive egocentrism and sociocentrism. Therefore, this exercise tends to move students' paradigms which have been already assimilated as one and only truth to more open view of self-image and personal searching style in topics that students/adults are interested to search.

Key words: education for choice, methodology, picturebook, andragagogical didactic, crisis



STUDENTI S INVALIDITETOM I PERCEPCIJA ZAPOŠLJIVOSTI

Lejla Osmić, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Lejla Kafedžić, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Snježana Šušnara, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Bosna i Hercegovina

lejla.osmic@ff.unsa.ba; lejla.kafedzic@ff.unsa.ba; snjezana.susnjara@ff.unsa.ba

Sažetak - Socijalna inkluzija osoba s invaliditetom podrazumijeva i podršku u jačanju zapošljivosti s ciljem ostvarivanja prava na zapošljavanje. Izazovi prakse u procesu tranzicije od obrazovnog sektora do sektora tržišta rada brojni su i podjednako važni za uključivanje osoba s invaliditetom u život i rad šire društvene zajednice. Ipak, polazišna tačka u promišljanju aktivnosti, modela i sadržaja podrške tranziciji studenata s invaliditetom od fakulteta do tržišta rada jeste propitivanje njihove percepcije vlastite zapošljivosti. Rad se, stoga, bavi percepcijom zapošljivosti studenata s invaliditetom.

Istraživanje je provedeno na Univerzitetu u Sarajevu, a sudjelovalo je 28 studenata s invaliditetom čiji odgovori ilustriraju percepciju zapošljivosti ove marginalizirane skupine. Rezultati dobiveni anketiranjem pokazuju da se studenti s invaliditetom doživljavaju kompetentnima za obavljanje posla za koji se školju, da posjeduju dovoljno samouvjerenosti te da su sigurni u uspjeh u slučaju da im se pruži prilika. Međutim, značajnom barijerom prilikom zapošljavanja smatraju diskriminaciju poslodavaca, uzrokovano stereotipima i predrasudama o sposobnostima osoba s invaliditetom kao i projekciju nedostatne podrške u vidu razumne prilagodbe budućeg radnog okruženja.

Pozitivna slika vlastitih kompetencija i spremnosti za uključivanje na tržište rada studenata s invaliditetom, s jedne strane, i njihova očekivanja spram poslodavaca, s druge strane, predstavljaju važne resurse za promoviranje zapošljavanja osoba s invaliditetom.

Ključne riječi: studenti s invaliditetom, socijalna inkluzija, zapošljivost, zapošljavanje

Uvodna razmatranja

Zaposlenost je jedna od osnovnih pretpostavki aktivne socijalne participacije. Nezaposlenost, uz obrazovanje, zdravlje i siromaštvo čini jednu od četiri dimenzije socijalne isključenosti (Šućur, 2004). Njihov uzajamni odnos karakterizira međuovisnost i uzročno – posljedična veza. Tako se zbog deprivacije u području obrazovanja povećava rizik od nemogućnosti zaposlenja, siromaštva te, u konačnici, lošeg zdravstvenog stanja uzrokovanoj slabijim životnim uvjetima. U slučaju da je startna pozicija zdravlje i/ili invaliditet osobe, veća je vjerojatnost izloženosti rizicima socijalnog isključivanja.

Prepoznavši ulogu obrazovanja i zaposlenosti u procesu socijalne inkluzije, razvijeni su brojni međunarodni dokumenti kojima se osigurava ostvarivanje prava na obrazovanje i zapošljavanje, ali kada je riječ o osobama s invaliditetom najvažnija je UN Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006). Konvencijom se obavezuju države potpisnice na stvaranje uvjeta za ostvarenje ljudskih prava i sloboda svih osoba s invaliditetom (Članak 4.), na zalaganje za jednakopravnost svih ljudi pred zakonom bez diskriminacije osoba s invaliditetom (Članak 5.), na osiguranje pristupačnosti osobama s invaliditetom u svim društvenim sferama (Članak 6.), osiguranje prava na obrazovanje (Članak 24.) te osiguranje prava na rad (Članak 27.).¹⁶ Ostvarivanje prava na rad odnosi se na mogućnost zapošljavanja osoba s invaliditetom što ima višestruki značaj. Na društvenoj razini, zaposlenošću osoba s invaliditetom osigurava se njihova ekonomska egzistencija, socijalna participacija što vodi smanjivanju socijalnih i drugih državnih izdataka. Promocija zapošljavanja osoba s invaliditetom, dakle, važna je kako za cijelokupnu društvenu koheziju, tako za pojedinca. Zaposlenost utječe i na samopouzdanje, percepciju vlastitih kompetencija, na poticanje razvoja vještina u područjima poput socijalizacije, komunikacije, finansijske pismenosti. Spoznaja i iskustvo o redovnom poslu u kojem se radni učinak cijeni ima ogroman utjecaj na dostojanstvo čovjeka kao i na percepciju koju osoba ima o vlastitim sposobnostima i kapacitetima (Wehman, 2011).

Za osobu s invaliditetom, pored rješavanja egzistencijalnih pitanja, zaposlenost utječe na zadovoljavanje primarnih potreba za sigurnošću, pripadanjem i (samo)poštovanjem odnosno vlastite dobrobiti i blagostanja. Ipak, u praksi se javljaju brojne barijere u pristupu ostvarivanja prava na rad i kompleksni sistemski izazovi s kojima se suočavaju osobe s invaliditetom. Prema Kozjak i Lapat (2018) neke od barijera koje se javljaju pri zapošljavanju osoba s invaliditetom jesu neprilagođenost radnog mjesa i ograničene mogućnosti obavljanja posla, a najmanja barijera su predrasude drugih i nedovoljno znanja za kvalitetan rad. Hodžić i sur. (2017, prema Živić i sur., 2009) navode da su posebno izražene prepreke nedovoljno razvijena svijest poslodavaca, nepostojanje odgovarajućih politika koje bi potaknule poslodavce da zapošljavaju osobe s invaliditetom, neprilagođeni prostori za rad i nepostojanje službi podrške za osobe s invaliditetom.

Pored navedenih barijera značajno je u obzir uzeti i samopercepciju zapošljivosti osoba s invaliditetom. Samopercepcija je dio socijalne percepcije odnosno ona označava subjektivni doživljaj sebe. Uvjetovana je unutarnjim motivima te vlastitim osjećajem identiteta, mišljenja i prosudbe drugih ljudi o nama i socijalne usporedbe koja se odnosi na percepciju sličnosti i razlika s drugim ljudima. Imajući u vidu, s jedne strane, da se samopercepcija razvija (i) u interakciji s društvenom sredinom te brojne stereotipe i predrasude prema osobama s invaliditetom, propitivanje samopercepcije osoba s invaliditetom od velike je važnosti za promišljanje prakse unapređenja i podrške u procesu tranzicije prema tržištu rada.

Kada govorimo o samopercepciji zapošljivosti, ona se odnosi na percepciju pojedinca o vlastitoj mogućnosti ostvarenja održivog zaposlenja koje je u skladu s postignutom razinom kvalificiranosti odnosno stručnom spremom (Mazalin i Parmač Kovačić, 2015). Zapošljivost se, pak, odnosi na sposobnost pronalaska posla, a proizilazi iz istraživanja tržišta rada i problema pronalaska zaposlenja, a u kontekstu obrazovanja označuje potencijale pojedine skupine na tržištu rada (Mazalin i Parmač Kovačić, 2015, prema Schomburg i Teichler, 2011). Samopercepcija zapošljivosti može se promatrati i kroz prizmu djelovanja dviju skupina faktora, situacijskih i individualnih. Situacijski se odnose na okolinu, ovdje na tržište rada, dok se individualni odnose na specifične faktore kao što su demografske karakteristike, očekivanja, stavovi, osobine ličnosti i sposobnosti (Berntson, 2008). Ovakvo razumijevanje faktora, koji u interakciji utječu na samopercepciju zapošljivosti, u suglasju je s inkluzivnim konceptom ostvarivanja prava. Naime, on objedinjuje sistemski i osobni pristup pri čemu se sistemski odnosi na uklanjanje barijera u okruženju, a osobni na osnaživanje pojedinaca, u ovom slučaju osoba s invaliditetom, za socijalnu participaciju (Osmić, 2020). Budući da se invaliditet definira kao rezultat međudjelovanja osobe i barijera koje postoe u okolini, a koje onemogućavaju njen puno i djelotvorno sudjelovanje u društvu jednako kao drugi ljudi (Kafedžić, 2020), neophodno je promišljati o kreiranju inkluzivnog okruženja u kojem je moguće ostvariti vlastite potencijale u svim sferama života i djelovanja.

16 Bosna i Hercegovina je ratificirala Konvenciju 2010. godine i time se obvezala na stvaranje uvjeta za ostvarivanje prava osoba s invaliditetom.

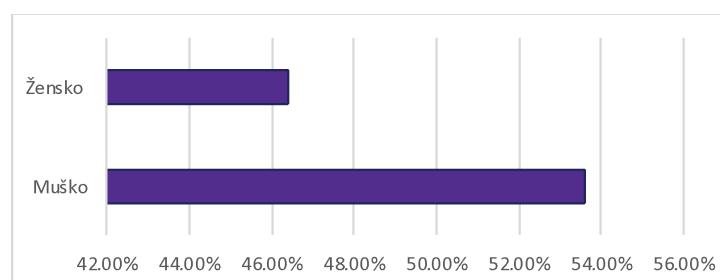
Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati (samo)percepciju zapošljivosti studenata s invaliditetom. Istraživanje je temeljeno na kvantitativno – kvalitativnoj paradigm, a korištena je deskriptivno – analitička i metoda teorijske analize. U svrhu prikupljanja podataka kreiran je instrument, anketni upitnik, koji je sadržavao pitanja zatvorenog tipa s ponuđenim stupnjem slaganja na skali od 1 do 5 i pitanja otvorenog tipa. Za potrebe ovog rada, a u kontekstu (samo)percepcije zapošljivosti, izdvojene su neke od tvrdnji koje su se odnosile na percepciju studenata u odnosu na vlastitu motivaciju, sposobnosti i stavove drugih u razvoju njihove profesionalne karijere. Odabrane tvrdnje su: Percepcija nedovoljne sposobnosti kao barijere u zapošljavanju; Percepcija nedovoljne samouvjerenosti kao barijere u zapošljavanju; Percepcija manjka motivacije kao barijere u zapošljavanju; Percepcija vlastitog odabira karijere; Percepcija stavova drugih o uspjehu osoba s invaliditetom u profesionalnoj karijeri; Percepcija potencijalne diskriminacije od strane poslodavaca; Percepcija vlastite kompetentnosti za posao i Percepcija uspjeha u profesionalnoj karijeri.

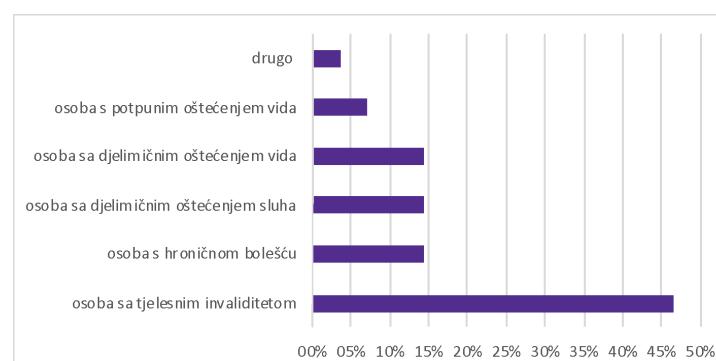
Podaci su prikupljeni online putem što predstavlja i svojevrsno ograničenje ovog istraživanja s obzirom na to da je provedeno za vrijeme trajanja pandemije Covid-19 te je moguće «zasićenje» studenata online komunikacijom uzrok slabijeg odziva za sudjelovanjem u istraživanju nego što je bilo očekivano.

Uzorak su činili studenti s invaliditetom Univerziteta u Sarajevu, ukupno 28 studenata, od čega je 46,4 % ženskog i 53,6 % muškog spola (Slika 1). Struktura uzorka s obzirom na vrstu invaliditeta prikazana je na Slici 2 i moguće je uočiti da je najviše ispitanih studenata s tjelesnim invaliditetom, a potom osoba s kroničnom bolešću, osoba s djelomičnim oštećenjem sluha, osoba s djelomičnim oštećenjem vida, osoba s potpunim oštećenjem vida i drugo. Veličina uzorka je, također, jedno od metodoloških ograničenja te se dobiveni rezultati ne mogu generalizirati. Međutim, s obzirom da se radi o specifičnoj i marginaliziranoj skupini, podaci su vrijedni za ilustraciju istraživanog fenomena.

Slika 1. Struktura uzorka s obzirom na spol



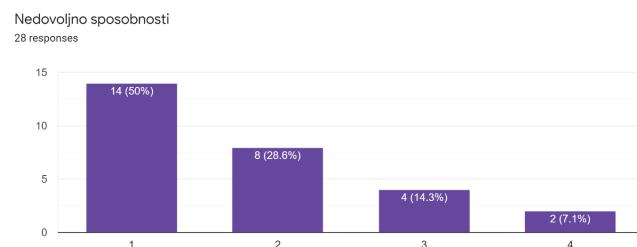
Slika 2. Struktura uzorka u odnosu na vrstu invaliditeta



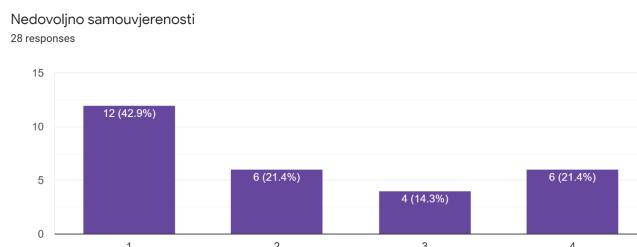
Rezultati i diskusija

Studenti s invaliditetom pitani su o faktorima koji mogu biti potencijalne barijere u razvoju profesionalne karijere. U kontekstu ispitivanja samopercepcije zapošljivosti, izdvojeni su najznačajniji odgovori. Naime, većina studenata, njih 22, uglavnom se ne slaže da nedostatak sposobnosti može biti barijera u zapošljavanju (Slika 3). Slične odgovore dali su i na faktor samouvjerenosti. Tako 20 studenata smatra da nedovoljno samouvjerenosti nije prepreka u razvoju karijere (Slika 4). Studenti s invaliditetom, također, ne osjećaju manjak motivacije, s obzirom na visok stupanj slaganja sveukupno 19 studenata (Slika 5). Navedeni odgovori općenito ukazuju na pozitivnu sliku studenata s invaliditetom o subjektivnim faktorima koji mogu biti izazovi i/ili barijere u zapošljavanju. Iako odgovorima na ova pitanja nije utvrđen stupanj procjene vlastite sposobnosti, samouvjerenosti i motivacije, rezultati su značajni indikatori pozitivne samopercepcije u procesu zapošljavanja.

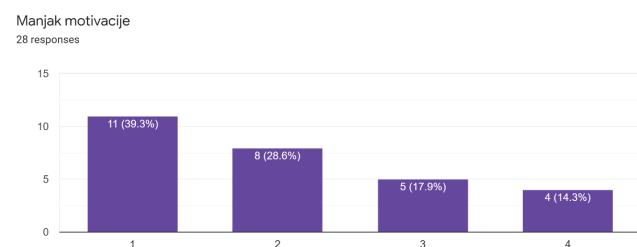
Slika 3 Percepcija nedovoljne sposobnosti kao barijere u zapošljavanju



Slika 4 Percepcija nedovoljne samouvjerenosti kao barijere u zapošljavanju

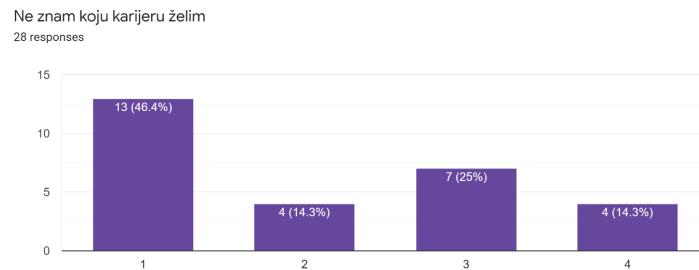


Slika 5 Percepcija manjka motivacije kao barijere u zapošljavanju



Kada je riječ o izboru karijere, 17 studenata zna što želi, dok ih se 7 niti slaže niti ne slaže (Slika 5). S obzirom na to da se radi o tercijarnom nivou obrazovanja kada su se studenti već opredijelili za potencijalno zanimanje, podaci su zanimljivi i navode na promišljanje o uzrocima ovakvih odgovora. Moguće je da se radi o izboru studija koji nije bio primarni odabir ili se radi o studentskoj anticipaciji karijere u okviru odabranog zanimanja, a da postoji percepcija faktora (subjektivnih i objektivnih) koji mogu biti značajan izazov u profesionalnom razvoju.

Slika 5. Percepcija vlastitog odabira karijere

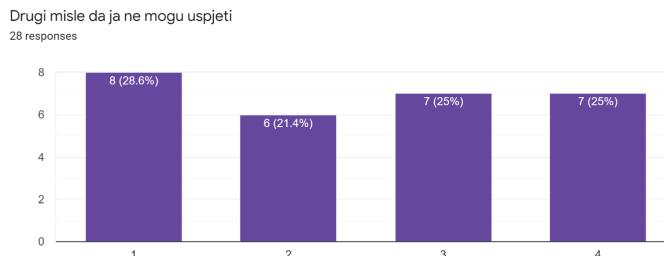


Zanimljivi su odgovori studenata koji se odnose na njihov doživljaj percepcije drugih u kontekstu njihovog profesionalnog razvoja. Tako se 14 studenata ne slaže s tvrdnjom da drugi misle da osoba s invaliditetom ne može uspjeti, 7 ih ima neutralan stav, dok ih se 7 slaže s navedenom tvrdnjom. Za razumijevanje dobivenih podataka navodimo i kvalitativni odgovor ispitanika:

„Osobe s invaliditetom ne treba sažaljevati i obećavati im nemoguće, osobe s invaliditetom samo traže da se tretiraju, poštuju kao i osobe bez invaliditeta.“

S obzirom na to da samopercepcija nastaje u interakciji s drugima i u njihovoj percepciji, evidentno je da je ipak potrebna intervencija u kreiranju poticajnog okruženja bez stereotipa i predrasuda, ali istovremeno i osnaživanje osoba s invaliditetom za socijalnu participaciju.

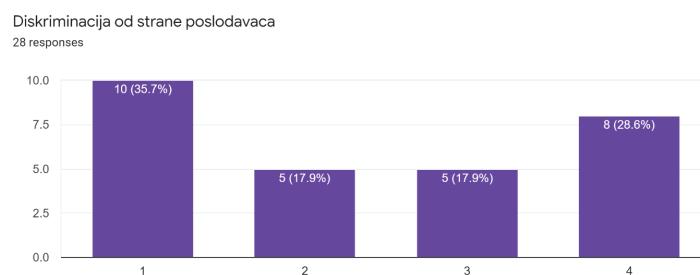
Slika 6. Percepcija stavova drugih o uspjehu osoba s invaliditetom u profesionalnoj karijeri



Kada je riječ o tome kako studenti s invaliditetom percipiraju potencijalni odnos poslodavaca prema njima, njih 15 ne misli da će ih poslodavci diskriminirati, 5 ih izražava neutralan stav, a 8 ih se slaže s tvrdnjom. Uočavamo da odgovori variraju, a s obzirom na to da se radi o anticipiranoj diskriminaciji poslodavaca, ovi odgovori mogu se povezati s odgovorima na prethodnu tvrdnju. U skladu s tim, primjećuje se da se ova skupina u određenoj mjeri ipak percipira diskriminirano što očekuju i tijekom profesionalnog razvoja. U prilog navedenom ide i izjava ispitanika:

“Osobe s invaliditetom mogu puno toga, ali im se ne daje mogućnost da pokažu, jer dolazi do diskriminacije.”

Slika 7. Percepcija potencijalne diskriminacije poslodavaca



Najvažniji rezultati o samopercepciji zapošljivosti studenata s invaliditetom dobiveni su na tvrdnjama koje se odnose na procjenu vlastite kompetencije za posao kojim se žele baviti kao i njihove vjere u vlastiti u uspjeh. Naime, njih 21 percipira se kompetentnima, 5 ih je nesigurno dok ih se 2 ne slaže (Slika 8). Ohrabrujući su i podaci koji pokazuju da su u većoj mjeri sigurni u uspjeh koji zaslužuju (21), 5 ih izražava neutralan stav, a 2 se ne slaže (Slika 9). Ako usporedimo odgovore na ove dvije tvrdnje, moguće je uočiti slaganje i pozitivnu percepciju zapošljivosti studenata s invaliditetom s obzirom na to da se uglavnom smatraju kompetentnim za posao koji žele raditi i da vjeruju da će postići uspjeh u profesionalnoj karijeri.

Slika 8. Percepcija vlastite kompetentnosti za posao



Slika 9. Percepcija vlastitog uspjeha u profesionalnoj karijeri



Zaključak

Zapošljavanje osoba s invaliditetom dobilo je značajnu pažnju posljednjih desetljeća, ali je povezano i s nizom prepreka. Istraživanja pokazuju da se razlozi navedenog mogu naći i u negativnim stavovima poslodavaca prema zapošljavanju osoba s invaliditetom (Skočić Mihić i Kiš-Glavaš, 2009). Osim što osobe s invaliditetom imaju poteškoće prilikom zapošljavanja, prisutni su i izazovi u zadržavaju posla, iako je traženje novog posla kompleksnije nego ostanak na trenutnom poslu. Istraživanja su pokazala da dugotrajna nezaposlenost ima negativni utjecaj na cjelokupno biopsihosocijalno funkcioniranje osobe. Nezaposlenost se povezuje s lošijim mentalnim i tjelesnim zdravljem koje se očituje u većoj smrtnosti, obolijevanju od kroničnih bolesti te mentalnih bolesti poput depresije i anksioznosti (Wadell i sur., 2007, prema Hanga, DiNitto, Pierre Wilken, 2015). S druge strane, brojne su prednosti zapošljavanja osoba s invaliditetom, za konkretnu osobu i društvo u cjelini. Osim ekonomski dobrobiti, zapošljavanje osoba s invaliditetom utječe na osjećaj pripadnosti i doprinosa društvu, prilagodljivost na promjene, sudjelovanje u zajednici, razvijanje vlastitih kompetencija (Bilić i sur., 2005, prema Skočić Mihić i Kiš-Glavaš, 2009; Vornholt, Uitdewilligen, Nijhuis, 2013). Osobe s invaliditetom izjavile su da im je važno samostalno zaradivati novac jer im to pruža neovisnost i omogućuje samostalnu brigu za sebe, što povećava kvalitetu življenja ovih osoba (Cvitković, Kiš-Glavaš, Bratković, 2019). Također, rad pruža osobama priliku za ispunjavanje svih svojih potencijala, što je put prema samoaktualizaciji (Šverko i Galić, 2009, prema Kiš-Glavaš, Bratković i Cvitković, 2019). Samoaktualizacijom pojedinci stječu cijenjene društvene uloge što je recipročno povezano sa samopoštovanjem i osjećajem svrhe (Cvitković, Kiš-Glavaš i Bratković, 2019).

Samopoštovanje su pokazali i ispitanici istraživanja o percepciji zapošljivosti koje je uključilo 28 studenata s invaliditetom Univerziteta u Sarajevu. Odgovori na odabrana pitanja pokazali su da studenti imaju pozitivnu percepciju zapošljavanja i pozitivnu sliku o subjektivnim faktorima koji mogu biti izazov u zapošljavanju. Studenti izražavaju visoku motivaciju i ne smatraju da nedostatak sposobnosti i nedovoljno samouvjerenosti može biti barijera pri zapošljavanju. Većina studenata zna što želi kada je u pitanju izbor karijere i smatraju se kompetentnim u biranom studiju. Stavovi na koje treba obratiti posebnu pažnju odnose se na to da ne misle da će ih poslodavci dikriminirati, te da drugi misle da osobe s invaliditetom ne mogu uspjeti. Na ovim pitanjima studenti su najviše birali potvrđan odgovor, ali se ovdje radi tek o polovici studenata iz uzorka. Ovaj nalaz nije u skladu s rezultatima drugih istraživanja kojima se potvrđuje da poslodavci imaju negativne stavove prema zapošljavanju osoba s invaliditetom. Poslodavci naročito brinu o produktivnosti osoba s invaliditetom, osiguranju pristupačnosti radnog mesta, pristupu prema osobama s invaliditetom, anticipiraju čestog odsustva osoba s invaliditetom s radnog mesta i slično. Pritom zaboravljaju na koristi zapošljavanja osoba s invaliditetom, na individualnoj razini i na društvo u cjelini, ali i međuljudske odnose, klimu i razvoj kompanije.

Predstavljeno istraživanje pokazuje svoja ograničenja u smislu broja uključenih ispitanika, načina realizacije istraživanja pomoću online upitnika, ograničenog broja pitanja, kao i mogućnosti davanja društveno poželjnih odgovora studenata. I dalje je potrebno raditi na postizanju kvalitete na svim razinama obrazovanja: na osnaživanju studenata s invaliditetom, posebno u području generičkih kompetencija, ali i na planiranju i realizaciji tranzicije tijekom cijelog formalnog obrazovanja, uključujući onu od visokog obrazovanja do tržišta rada. Značajno je ohrabrivati osobe s invaliditetom za upisivanje visokog obrazovanja, a istovremeno kreirati okruženje koje mora biti poticajno te njegovati inkluzivnost kao neizostavnu karakteristiku. S obzirom na važnu ulogu poslodavaca u kreiranju pozitivnog radnog ambijenta potrebno ih je motivirati i ospozobljavati da budu otvoreni, informirani te spremni razvijati inkluzivno društvo. I, u konačnici, važno je unapređivati postojeću zakonsku regulativu koja bi osigurala zadovoljstvo svih uključenih aktera. Osobe s invaliditetom imaju pravo na zapošljavanje, a njihova pozitivna percepcija zapošljivosti doprinosi kvaliteti u ovom području.

Literatura

1. Berntson, E. (2008). *Employability perceptions: Nature, determinants and implications for health and well-being*. Stockholm: Department of Psychology. Stockholm University.
2. Cvitković, D., Kiš-Glavaš, L., Bratković, D. (2019). Dobrobiti zapošljavanja osoba s invaliditetom – perspektiva osoba s invaliditetom, njihovih obitelji i suradnika, U: Kiš- Glavaš, L., Bratković, D. (ur.): Izvješće o provedbi projekta „Društveno-ekonomска добробит запошљавања особа с invalidитетом у трговачким друштвима групе Calzedonia у Хрватској“, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Znanstveni niz, 25, 73-111.
3. Hanga, K., DiNitto, D.M., Pierre Wilken, J. (2015). Promoting employment among people with disabilities: Challenges and solutions, Social work & social sciences review, 18 (1), 31-51.
4. Hodžić, L., Kafedžić, L., Zukić, M., Šušnjara, S. i Bjelan-Guska, S. (2017). Studenti s invaliditetom i tržište rada u Bosni i Hercegovini - stanje i potrebe. Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, 147-160
5. Kafedžić, L. (2020). Osnovna polazišta inkluzivnog obrazovanja u visokoškolskoj nastavi – Inicijalni modul. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu
6. Kafedžić, L., Bjelan-Guska, S., Smajović, A. i Muharemagić, E. (2019). Zapošljavanje osoba s Down sindromom: izazovi i perspektive. Sarajevo: Udruženje „Život sa Down sindromom Federacije Bosne i Hercegovine“
7. Kozjak, A. i Lapat, G. (2018). Mišljenje poslodavaca o zapošljavanju osoba s invaliditetom Andragoški glasnik, 22 (2), 35-44. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/327272> (preuzeto 15.09.2022.)
8. Mazalin, K. i Parmač Kovačić, M. (2015). Odrednice percipirane zapošljivosti studenata dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/226009> (preuzeto 18.09.2022.)
9. Osmić, L. (2020). Inkluzivno obrazovanje – Vizija, teorija i koncepti – Modul 1. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu
10. Skočić Mihić, S. i Kiš-Glavaš, L. (2009). Radna i socijalna kompetencija osoba s intelektualnim teškoćama. Razlozi poslodavcima za njihovo nezapošljavanje. Revija za socijalnu politiku, 17 (3), 387-399. Dostupno na: <https://www.bib.irb.hr/503753> (preuzeto 10.09.2022.)
11. Šućur, Z. (2004). Socijalna isključenost: pojam, pristupi i operacionalizacija. Revija za sociologiju, 35 (1-2), 45-60. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/14459> (preuzeto 12.09.2002.)
12. UN Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006). Dostupno na: <https://fond.ba/wp-content/uploads/2011/06/Konvencija.pdf> (preuzeto 18.09.2022.)
13. Vornholt, K., Uitdewilligen, S., Nijhuis, F. (2013). Factors Affecting the Acceptance of People with Disabilities at Work: A Literature Review. Journal Occupation Rehabilitation, 23, 463-475.
14. Wehman, P.H. (2011). Employment for persons with disabilities: Where are we now and where do we need to go? Journal of Vocational Rehabilitation, 35, 145–151. Dostupno na: https://worksupport.com/documents/jvr_employment_where_are_we_now.pdf (posjeta 16.09.2022.)

STUDENTS WITH DISABILITY AND THE PERCEPTION OF EMPLOYABILITY

Lejla Osmić, Lejla Kafedžić, Snježana Šušnjara

Faculty of Humanities and Social Studies University of Sarajevo

Summary - Social inclusion of persons with disabilities, in the broadest sense, implies also support in strengthening employability with the aim of realizing the right to employment. The challenges of practice in the process of transition from the education to the labor market are numerous and equally important for the inclusion of persons with disabilities in the life and work of the wider social community. Nevertheless, the starting point in considering the activities, models and content of support for the transition of students with disabilities from college to the labor market is certainly questioning their perception of their own employability.

Therefore, the paper deals with the perception of employability of students with disabilities. The research was conducted at the University of Sarajevo, and involved 15 students with disabilities whose answers illustrate the perception of employability of this vulnerable group. The results of the survey show that students with disabilities feel competent to do the job they are studying for, that they have enough self-confidence and that they are confident of success if given the opportunity. However, they consider discrimination by employers, caused by stereotypes and prejudices about the abilities of persons with disabilities, as well as a projection of insufficient support in the form of reasonable adjustment of the future work environment, to be a significant barrier to employment.

Given the many challenges of including people with disabilities in the life and work of the wider community, questioning their perception of their own employability is considered an important prerequisite for considering the content and models of support in the transition from education to the labor market world. A positive image of their own competencies and readiness to enter the labor market of students with disabilities, on the one hand, and their expectations of employers, on the other hand, represent important resources for promoting the employment of people with disabilities.

Key words: students with disabilities, social inclusion, employability, employment

LEARNING FOR THE FUTURE – SLOVENIAN ADULT EDUCATION IN TIMES OF THE PANDEMIC

Marko Radovan, Filozofski fakultet u Ljubljani

Tanja Možina, Slovenski institut za obrazovanje odraslih
Slovenija

marko.radovan@ff.uni-lj.si, tanja.mozina@acs.si

Summary - When the world faced the Covid-19 pandemic in 2020, many countries took action to contain the virus by stopping traditional forms of education and starting distance learning. The first studies on the impact of the epidemic on education systems appeared shortly after the Covid-19 outbreak, and a study conducted by UNICEF showed that distance (online) education quickly became the most common form of education used by countries at all levels (UNICEF, 2020). Experts have raised questions about the social role of education – how can contacts between students and teachers be restored in distance education, what digital skills do teachers need to achieve the same level of education as in face-to-face education, etc. Although at first glance it may seem that these issues are not as important in adult education, this is not entirely the case. Similar issues are raised in this field, except that they may have been raised much earlier, as distance learning has been a way of teaching adults for a long time. Authors working on e-learning (e.g., Bates, 2022) include among the prerequisites for e-learning success: adequate planning, teacher training, pedagogical support for teachers and appropriate technological equipment for the delivery of online education. Most of these conditions were not met during the pandemic education. In this paper we present the results of a survey we conducted among Slovenian adult educators during the Covid-19 pandemic and school closures. We wanted to find out how distance education was implemented in educational institutions, what problems they faced and what competences and support they needed. The results showed that adult education institutions also responded during the pandemic by enabling adults to continue and complete the distance learning they had started. However, this was not true for all types of adult education. The analysis of the problems faced by the organisations and the support needed showed that action will be needed in the future to remove the barriers to the future provision of this form of learning.

Keywords: adult learning, emergency remote teaching, competences of educators, Covid-19, digital skills

Introduction

In times of epidemic, distance education has become an integral part of the educational landscape. This is a unique approach to the education of children that challenges many of the accepted pedagogical assumptions in education. Many doubts have been raised as to whether children, especially the youngest ones, currently have sufficiently developed independent learning capacities, skills, and motivation, which are prerequisites for successful distance learning. Concerns have also been raised about the socialisation and social function of education, particularly in relation to how distance education can replace social contact between children and achieve its educational and socialisation goals (Masonbrink & Hurley, 2020).

Although at first glance it may seem that these difficulties play little role in adult education, this is not the case. Many adult learners faced similar problems, and similar concerns were raised (Boeren et al., 2020; OECD, 2020; UNESCO, 2020). Distance education for adults is not a novelty, both historically and in the international context. Adult distance education has been around since the nineteenth century when it first emerged. Since then, however, the characteristics of distance education have changed radically, mainly due to technological advances that fundamentally alter the role and position of the teacher, the learner, the nature of programmes, the organisation of education and the role of educational organisations (Bates, 2022; Bregar et al., 2020).

In distance education the focus in adult education was on educating marginalised people and widening access to learning. The promise of technology was that it will overcome geographical, socio-economic and other barriers to enable disadvantaged populations to access education. This focus was part of the Hamburg Declaration on Adult Education (UNESCO, 1997) when it was not yet clear how critical modern technology would be to the future growth of education in general and adult education. The Declaration emphasised that new media and technology would enable all adults to participate equally in learning activities and predicted other positive outcomes such as strengthening the educational function of media and raising awareness of the importance of media in promoting adult learning, developing media literacy, empowering previously unknown local communities, developing new skills for teachers, etc. As far as improving accessibility is concerned, the predictions made in the 1990s about the (good) function of technology were too optimistic and have not been fully realised, as some evaluations show (Dinevski & Radovan, 2013). The widespread use of the internet was still in its infancy at that time. Consequently, distance education consisted mainly of one-way instruction delivered through mass media. With the advent of online settings and algorithms that seek to make learning as individualised or 'personalised' as possible, this is probably the biggest difference between the earlier and current notions of distance education (Zanker et al., 2019). Authors working in the field of distance education (e.g., Bates, 2022) include among the prerequisites its success: adequate planning, teacher training, pedagogical support for teachers and appropriate technological equipment for the delivery of online education.

Support for participants in distance learning

Issues of social justice and creating a level playing field for all people who participate in adult learning highlight the importance of the support offered by distance learning organisations. When an adult pursues further education, he or she encounters several challenges, dilemmas and obstacles that influence the decision to pursue further education as well as the course and success of the education itself. Quality support is one of the most effective means of reducing dropout rates in distance education programmes (Radovan, 2012). Moin et al. (2013) argue that educational institutions need to provide as many forms of support as possible to assist individuals in their education and learning. In analysing what has happened in adult distance education during the pandemic, all these factors are also very important. The main aim of providing a range of supports for learners in distance education is to compensate for the difficulties caused by the physical separation of learners and teachers in the learning process.

The importance of social context

One of the biggest hurdles in distance education is deciding which communication channels to use while we are geographically separated so that the social contacts and social space in which practitioners, teachers and adult learners work is not compromised. In this discipline, asynchronous and synchronous forms of communication have developed over time. One of the main problems of distance education is that it transforms teaching and the social aspects of the study process into individual learning, i.e., a solitary practise without the social environment that is essential for the emergence of new ideas and deeper understanding. Recognising that this is a serious challenge for

distance education, the first thing educator need to think about is how to maintain social context through virtual communication, group projects etc. that facilitate participants collaboration and in this way try to compensate for these deficits in the so-called virtual world (Radovan et al., 2019). This is crucial not only from an educational and socialising perspective, but also from a learning perspective. Consequently, it is important to maintain social contact even if physical proximity is prohibited or severely restricted.

Digital skills, a new challenge for adult educators

Digital skills are critical for educators who want to use technology in teaching. The pandemic has forced a transition to online learning for many adult educators, and this new challenge has highlighted the importance of digital skills. To be successful in online teaching, educators need to be able to use technology effectively and efficiently. They must be able to create engaging and interactive content, manage their time well, and communicate effectively with their students.

As several studies carried out in the aftermath of the pandemic have shown, this has been one of the factors that has largely hindered the prospects for successful implementation of distance education in many countries. A World Bank review of the Covid-19 experience found that teachers' lack of digital skills/competences was one of the three factors that affected the successful delivery of education during the school closures (Muñoz-Najar et al., 2021). The other two are infrastructure and active learning (*ibid.*).

Aim of the research

The aim of the study was to investigate how distance learning was implemented in adult education organisations during the pandemic. So, this was an exploratory study where we first wanted to know if distance education was offered in all organisations. If distance learning was not or only partially implemented, we analysed the reasons why. Furthermore, we analysed the distance learning methods used, the difficulties they faced and the support and help they received. We also wanted to know what support they would need for the future development of distance education for adults. In this paper, we present some of the main findings that are particularly relevant for the organisation of distance education for adults, the competences needed, the further development of the didactics of distance education and the support that teachers, and adult learners needed during the lock-down.

Methodology

Participants

The sample in our research included all folk high schools (slov.: Ljudske univerze) and those secondary schools/school centres that provided vocational and professional for adults. We also included all members of the Slovenian University of the Third Age with a request to forward the survey questionnaire to those adult teachers who provided distance education during the pandemic.

In response to our survey, 32 (out of a total of 34) directors of folk high schools, 143 practitioners, 52 from secondary schools and 91 from folk high schools, and 124 teachers from secondary schools, folk high schools and the Slovenian University for the Third Age.

In terms of the representativeness of the responses in terms of response, it can be concluded that the responses of the directors of the folk universities and of the professional workers are representative, as the majority of them answered the questionnaire. However, when it comes to the involvement of teachers/mentors, the number of respondents is too small to be able to generalise their answers to the whole population. However, the answers and experiences they provided are very valuable for understanding and reflecting on the different aspects of distance education in a pandemic.

Instruments

In our research a structured online survey questionnaire was developed for each of the entities involved. The following questionnaires were developed:

- for directors of folk high schools,

- for AE professionals (organisers/managers of adult education, etc.) in secondary schools and folk high schools,
- for teachers in formal and non-formal adult education programmes.

The questionnaires consisted of the following subject areas: organisation, implementation and monitoring of distance education during the pandemic, experience with distance education during the pandemic, and support needed for further development of distance education.

Data collection and processing

Survey was carried out between 13 May and 15 June 2020. To understand the context in which the data collection was carried out, it should be clarified that the directors of the popular universities were interviewed while the pandemic was still declared, and the practitioners and teachers/mentors were interviewed in the first week after they returned to their educational organisations following the lock-down.

Results

Implementation of educational programmes during a pandemic

We looked at whether all the organisations we surveyed had received training during the pandemic, or if not, what the reasons were for not doing so. Directors of folk-high schools answered this questions, and could choose more than one answer, so that the sum of the percentages exceeds 100 %.

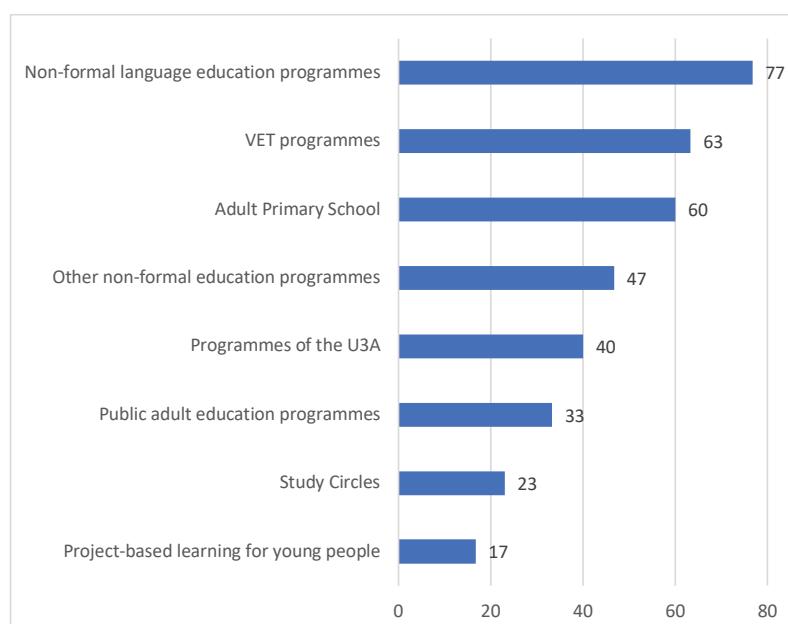


Figure 1: Provision of AE programmes during the lock-down (directors, N=30)

From the responses of directors (N=30) it can be concluded that during the pandemic, adult education took place in the form of distance education in most of the folk high schools and secondary schools, but not for all educational programmes. The table below shows which types of education were covered by distance education in the folk high schools during the pandemic.

As we can see from the table above, they mainly provided non-formal language education, vocational and technical secondary education, and primary education for adults. Among other general non-formal education programmes, respondents mentioned mainly computer programmes and various courses and workshops.

School leaders stated that they also offered support activities such as counselling, learning support and organised self-learning. In fewer cases, the Folk high schools had public adult education programmes (e.g., ESL programmes, English for Foreigners). Five of the directors of the Folk high schools responded that the PUM-O programme also ran during the pandemic.

The directors explained that in each situation they had to decide which programmes to run and which not, because

not all were possible. Priority was given to the programmes that were necessary for the participants, that involved funding or that were part of the public service. However, these were also the programmes where there were several administrative obstacles that meant that some of them could not be implemented. Difficulties in proving eligibility of costs for implementation, documentation of implementation, etc. were mentioned (e.g., ESF projects). The circumstances of the participants and their interest in the training also had a significant impact.

Which distance teaching approaches did most teachers use?

We wanted to find out which was the predominant teaching method or organising learning during the time of lock-down. In the figure below, we see the answers given by teachers (N=99).

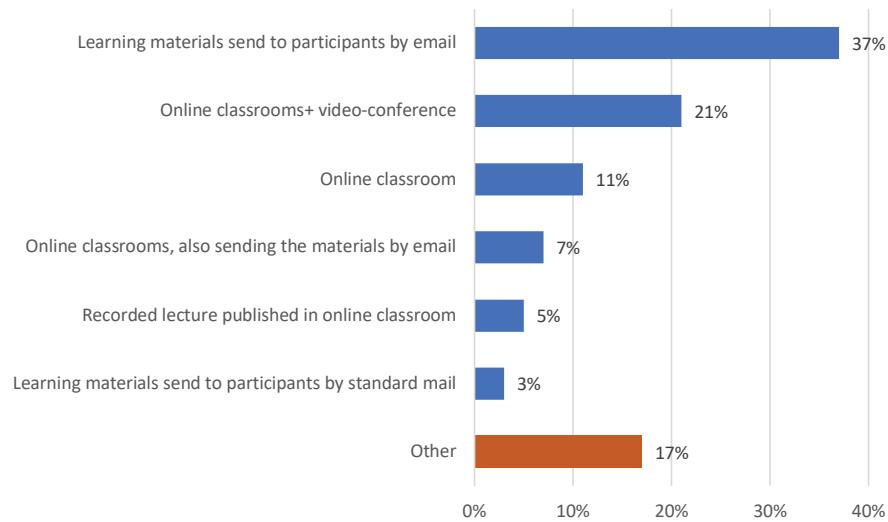


Figure 2: Distance teaching methods most frequently used by teachers (N=99)

As we can see from the figure above, the predominant teaching method during the pandemic, according to participating adult educators, was to prepare teaching materials for participants and send them by email. Gradually, after acquiring new skills in using video conferencing systems, they began to incorporate these methods in their work with participants. In the category 'other' respondents also mentioned different combinations of sending the material to the participants by email or posting it in online classrooms.

What difficulties did educational institutions encounter in introducing distance learning during the pandemic?

We asked teachers (N=99) and AE professionals (N=98) which aspects of distance education caused them the most problems during the pandemic. Respondents could choose more than one answer, so the sum of the shares exceeds 100 %.

Teachers most frequently pointed to the difficulty of maintaining or building participants' motivation to participate in distance learning. On the other hand, AE professionals most often pointed to the inability of teachers to use ICT technologies to interact synchronously with participants, which was the biggest challenge. Teachers' initial motivation to teach online was also mentioned by 28 per cent of AE professionals.

Interestingly, these characteristics were less frequently mentioned as a problem by teachers and trainers. Only 16 % of teachers felt they had problems with using ICT tools to communicate synchronously with participants, and 21 % of teachers said they had problems with the didactic aspects of delivering distance learning.

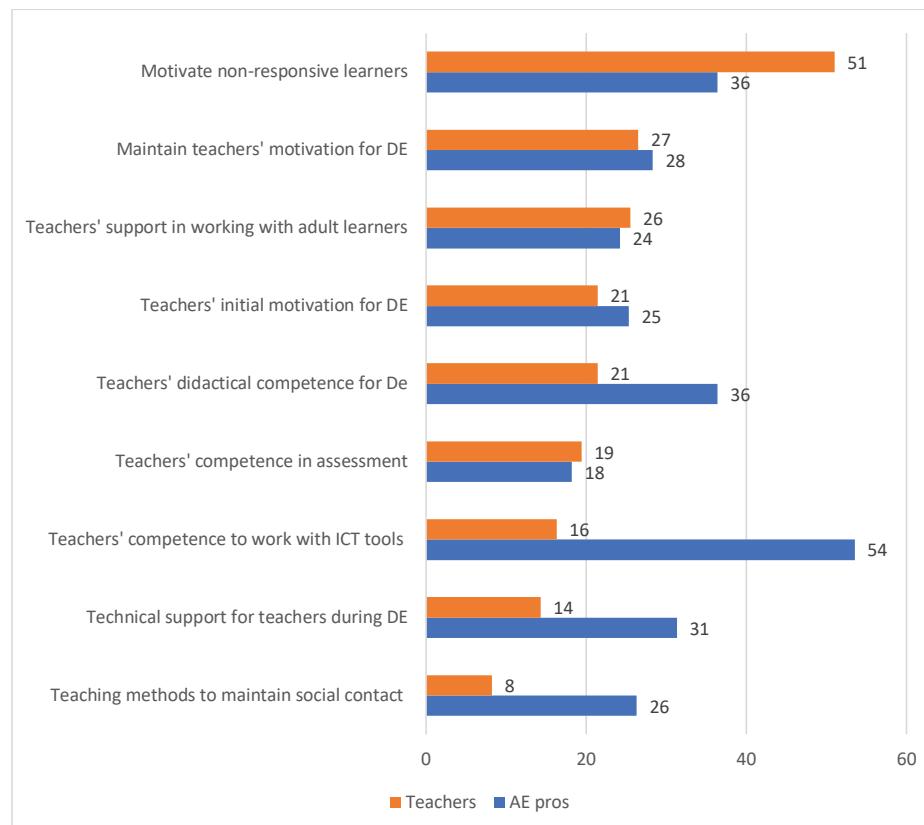


Figure 3: Which aspects of distance education have caused teachers most problems?

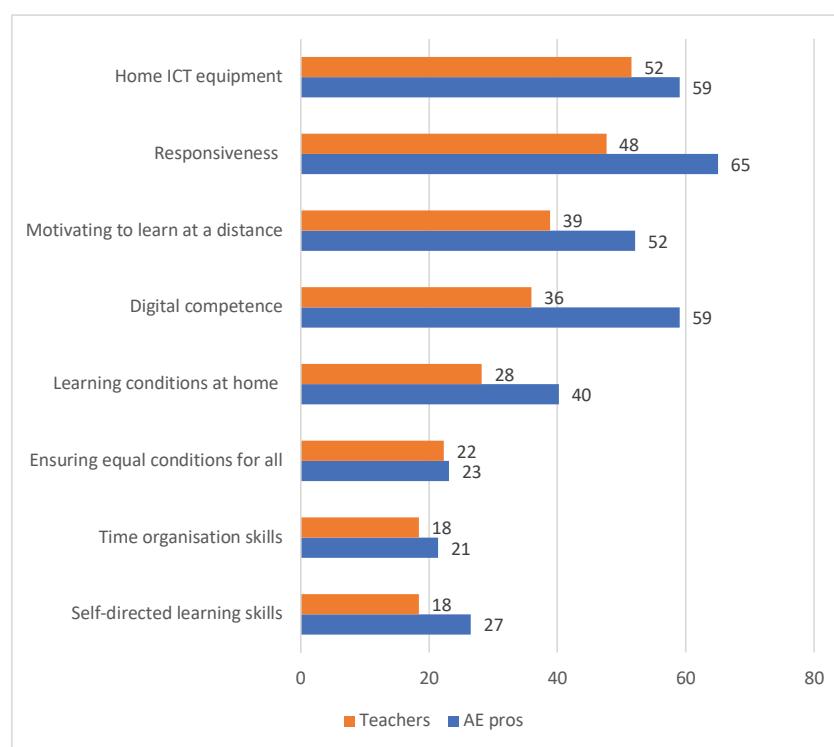


Figure 4: Which aspects of distance education have caused participants most problems?

As we can see from the above figure the most frequently mentioned problems by teachers (and partly also AE professionals) were the difficulty of providing participants with ICT equipment in their home environment (computer, internet access, etc.); participants' competence in using ICT tools; participants' motivation for distance learning; and participants' willingness to work in distance learning. There were fewer problems with participants' ability to learn independently and to schedule time for self-study.

We were surprised by the responses of both teachers and AE pros that they did not see major problems in self-directed learning skills. In fact, several studies that have looked at these issues have found that adults, especially the less educated, are often unable to learn independently and lack the necessary skills to organise their own self-directed learning. We can only hope that this is not an underestimation of the problem.

The most valuable experience during the pandemic distance learning?

Lastly, participants of the study were asked an open-ended question about their “lock-down” teaching experiences. Their responses were categorised into a few themes.

1. Creation and use of online classrooms, use of new online tools. Respondents' statements indicate that they were introduced to several online tools during the pandemic that they had not used before. In many organisations, they had not previously set up online classrooms or used video conferencing systems. Somehow the situation forced them to try new things and learn a lot in the process.
2. New or different didactic approaches (innovation): Distance education for adults has different characteristics than traditional education and therefore requires different didactic approaches. The examples show the complex environment in which adult educators work. In their work they are confronted with very different target groups whose characteristics pose a major challenge in the design and delivery of distance education. Examples of testing new approaches in working with ethnic groups (e.g., Roma), older and younger adults show how practitioners, teachers or trainers have successfully dealt with the challenges they face in this era of working with vulnerable groups in adult education.
3. Guiding and supporting participants in self-directed learning. Respondents' accounts confirm that many of the fears and insecurities that adult learners often bring to the learning process anyway have been exacerbated during this period. The varied support provided by AE professionals and teachers during this time not only helped to maintain participants' engagement in education, but also facilitated overcoming the despair that was already evident in people due to limited physical contact. The staff working in adult education during this period showed great humanity, warmth and understanding of difficulties and fears, including those not only related to education.

Discussion with conclusions

Our research showed that the majority of adult education organisations have positively responded to the Covid-19 pandemic by providing adults with the opportunity to continue and complete their initial education through distance learning. However, this is not the case for all adult education organisations – many stopped carrying out their programs. It should be stressed that our survey does not allow us to generalise the results to all adult education programmes in Slovenia, but we can certainly conclude that generally the focus tended to be on formal education, while a significant proportion of non-formal adult education was discontinued during the pandemic.

The main reasons given by educational institutions' leaders for not providing all the training can be divided into internal and external reasons. Internal reasons include professional and technical barriers within organisations and their fears that the participants themselves are also technically not prepared to participate in such education. External causes include the slow and inadequate response of institutions responsible to regulate adult education. The numerous administrative obstacles faced by providers, e.g., in proving eligibility of distance learning costs, and the lack of information in this regard have led some to suspend the delivery of such training programmes. In addition to the damage done by the abandonment of adult education in terms of reduced opportunities for knowledge acquisition, we cannot ignore the negative consequences for social relations and social inclusion (James & Thériault, 2020).

In general, it has become apparent that adult teachers do not have a sufficiently developed competences for implementation of distance education. These issues were sometimes completely neglected and often teachers

found themselves in a dilemma how to plan and implement their remote teaching to ensure that it was of good quality, relevant to the curriculum requirements, feasible, suitable for the participants, and so on. And this is also an important message of this research, namely that it is the didactics of distance education that needs much more professional attention and development work in the coming years, not because we expect the pandemic to continue for many years, but because even without the pandemic, a large part of education is gradually shifting online and other “online sources of knowledge”, and the role of teachers is changing significantly.

References

1. Bates, A. W. (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*, 3rd ed.. Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd.
2. Boeren, E., Roumell, E. A., & Roessger, K. M. (2020). COVID-19 and the Future of Adult Education: An Editorial. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 201–204. <https://doi.org/10.1177/0741713620925029>
3. Dinevski, D., & Radovan, M. (2013). Adult Learning and the Promise of New Technologies. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 138, 61–69. <https://doi.org/10.1002/ace.20054>
4. James, N., & Thériault, V. (2020). Adult education in times of the COVID-19 pandemic: Inequalities, changes, and resilience. *Studies in the Education of Adults*, 52(2), 129–133. <https://doi.org/10.1080/02660830.2020.1811474>
5. Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards Best Practices in Online Learning and Teaching in Higher Education. *JOLT - Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2). http://jolt.merlot.org/vol6no2/keengwe_0610.htm
6. Larreamendi-Joerns, J., & Leinhardt, G. (2006). Going the Distance With Online Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 567–605. <https://doi.org/10.3102/00346543076004567>
7. Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for Children During the COVID-19 School Closures. *Pediatrics*, 146(3), e20201440. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440>
8. Munoz-Najar, A., Gilberto Sanzana, A.G., Hasan,A., Cobo, C.; Azevedo,J.P., Akmal,M. (2021). *Remote Learning During COVID-19 : Lessons from Today, Principles for Tomorrow*. Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/160271637074230077/Remote-Learning-During-COVID-19-Lessons-from-Today-Principles-for-Tomorrow>
9. OECD. (2020). *The potential of online learning for adults: Early lessons from the COVID-19 crisis*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-potential-of-online-learning-for-adults-early-lessons-from-the-covid-19-crisis-ee040002/>
10. OECD. (2021). *Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?* OECD Publishing. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/adult-learning-and-covid-19-how-much-informal-and-non-formal-learning-are-workers-missing-56a96569/>
11. Radovan, M. (2012). Razumevanje in zmanjševanje osipa v e-izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 18(1), 28–37.
12. Radovan, M., Kristl, N., & Makovec, D. (2019). The Community of Inquiry as a Method of Encouraging Collaborative Learning in a Virtual Learning Environment. In K. Skubic Ermenc & B. Mikulec (Eds.), *Building Inclusive Communities through Education and Learning* (pp. 56–76). Cambridge Scholars Publishing.
13. UNESCO. (1997). *The Hamburg Declaration on adult learning and agenda for the future*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea>
14. UNESCO. (2020). *COVID-19 Educational disruption and response*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>
15. Zanker, M., Rook, L. in Jannach, D. (2019). Measuring the impact of online personalisation: Past, present and future. *International Journal of Human-Computer Studies*, 131, 160–168.

UČENJE ZA BUDUĆNOST – SLOVENSKO OBRAZOVANJE ODRASLIH U VREMENU PANDEMIJE

Marko Radovan, Tanja Možina

Sažetak - Kada se svijet suočio s pandemijom Covid-19 2020. godine, mnoge su zemlje poduzele mjere za suzbijanje virusa zaustavljanjem tradicionalnih oblika obrazovanja i pokretanjem učenja na daljinu. Prve studije o utjecaju epidemije na obrazovne sustave pojavile su se ubrzo nakon izbijanja Covid-19, a studija koju je proveo UNICEF pokazala je da je (online) obrazovanje na daljinu vrlo brzo postalo najčešći oblik obrazovanja u zemljama na svim razinama (UNICEF, 2020). Stručnjaci su postavili pitanja o društvenoj ulozi obrazovanja – kako se može uspostaviti društveni kontakt između učenika i nastavnika u obrazovanju na daljinu, koje su digitalne vještine potrebne nastavnicima da postignu istu razinu obrazovanja kao u obrazovanju licem u lice itd. Iako se na prvi pogled može činiti da ova pitanja nisu toliko važna u obrazovanju odraslih, to nije sasvim tako. Slična se pitanja postavljaju i na ovom području, samo što su se možda pojavila puno ranije, budući da je učenje na daljinu dugo vremena bilo način poučavanja odraslih. Autori koji se bave e-učenjem (npr. Bates, 2015) među preduvjete za uspjeh e-učenja ubrajaju: adekvatno planiranje, obuku nastavnika, pedagošku podršku učiteljima i odgovarajuću tehnološku opremu za izvođenje online obrazovanja. U ovom radu predstavljamo rezultate ankete koju smo proveli među slovenskim učiteljima odraslih tijekom pandemije Covid-19 i zatvaranja škola. Htjeli smo doznati kako se obrazovanje na daljinu provodi u obrazovnim ustanovama, s kakvim se problemima susreću te koje im kompetencije i podrška trebaju. Rezultati su pokazali da su institucije za obrazovanje odraslih reagirale i tijekom pandemije omogućile odraslima nastavak i završetak započetog učenja na daljinu. Međutim, to nije vrijedilo za sve vrste obrazovanja odraslih. Analiza problema s kojima se suočavaju organizacije i potrebna podrška pokazala je da će u budućnosti biti potrebno djelovati kako bi se uklonile prepreke budućem pružanju ovog oblika učenja.

Ključne riječi: učenje odraslih, krizna nastava na daljinu, kompetencije edukatora, Covid-19, digitalne vještine

ANALIZA IMPLEMENTACIJE PREPORUKE VIJEĆA O OBLICIMA USAVRŠAVANJA: NOVE PRILIKE ZA ODRASLE U REPUBLICI HRVATSKOJ

Višnja Rajić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Morana Koludrović, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

visnja.rajic@ufzg.hr; morana@ffst.hr

Sažetak - Jedan od ključnih ciljeva Europske unije je osposobiti odrasle za samostalno i uspješno djelovanje u suvremenom društvu. Kako bi se ovaj cilj ostvario nužno je osigurati mogućnost prepoznavanja, stjecanja i vrednovanja i vještina koji odrasli diljem Europe imaju. Preporuke Vijeća o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle (2016) stavlja naglasak na osiguranje različitih prilika za vrednovanje prije stečenih vještina i znanja neformalnim i informalnim oblicima učenja, fleksibilnu ponudu učenja prilagođenu potrebama pojedinca i prilikama za vrednovanje i priznavanjem novo stečenih vještina i znanja. Cilj ovog rada je utvrditi na koje načine se provodi implementacija Preporuke Vijeća o oblicima usavršavanja i kako se osiguravaju nove prilike za odrasle u Republici Hrvatskoj.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih; vrednovanje vještina; fleksibilni oblici poučavanja; priznavanje vještina; nove prilike za odrasle

Uvod

Svjetski ekonomski forum predvidio je u svom Izvješću o budućnosti poslova za 2020. da će polovici svih zaposlenika u svijetu trebati prekvalificiranje do 2025. (Schwab & Zahidi, 2020.). Ova procjena ne uključuje sve ljude koji trenutno nisu zaposleni. Potrebu stjecanja novih vještina odraslih u Europskoj uniji prepoznajemo u brojnim dokumentima diljem Europe, a možda najjasnije u Preporuci Vijeća o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle (2016) koja napominje kako u današnjem društvu svi trebaju posjedovati širok skup vještina, znanja, vještina i kompetencija, kao i dostatnu razinu jezične pismenosti, matematičke pismenosti te digitalne kompetencije kako bi u potpunosti ostvarili svoj potencijal i bili sposobni aktivno sudjelovati u društvu i preuzeti svoje društvene i građanske odgovornosti. Preporuka također prepoznaje da su ove kompetencije ključne za pristup tržištu rada, za napredovanje u karijeri, ali i u procesu uključivanja u programe daljnog obrazovanja.

To potvrđuje Li (2022) ističući kako je, i prije bolesti COVID-19, porast automatizacije i novih tehnologija transformirao svijet rada, što je rezultiralo hitnom potrebom za velikim usavršavanjem i ponovnim osposobljavanjem pri čemu je sada ta potreba postala još kritičnija.

Također, na važnost proučavanja ove problematike i implementaciju Preporuka (2016) upućuju i podaci o tome kako u dobi između 16 i 65 godina od 20 do 25 % odraslih Europljana ima nisku razinu čitalačke, matematičke i digitalne pismenosti (sposobnost rješavanja problema u okružjima bogatih tehnologijom) (Mallows i Litster, 2016).

Prema dostupnim podacima Hrvatska ima niži udio niskokvalificiranih odraslih osoba od prosjeka EU-a (14,2 % u usporedbi s 21,6 %) u 2019. Međutim, ima niži udio niskokvalificiranih odraslih osoba u zaposlenosti (39,5 % u usporedbi s 55,7 %) i niži udio odraslih koji sudjeluju u obrazovanju i osposobljavanju (3,5 % u usporedbi s 10,8 %) od prosjeka EU-a (Eurostat, 2022). Udio niskokvalificiranih odraslih osoba u zemlji znatno je opao u posljednjih 10 godina. Smanjio se s 21,8 % u 2011. na 14,2 % u 2019. To je u skladu s padom u cijeloj Europskoj uniji u istom razdoblju. Stopa zaposlenosti niskokvalificiranih odraslih neznatno je pala od 2011. (smanjujući se s 43,3 % u 2011. na 39,5 %) u 2019. To je unatoč povećanju ukupne stope zaposlenosti za 6,9 postotnih bodova manje u istom razdoblju. Isto tako, sudjelovanje odraslih u obrazovanju i osposobljavanju lagano je poraslo u posljednjih 10 godina, s 3,0 % u 2011. na 3,5 % u 2019. To je nešto sporije od rasta sudjelovanja odraslih u EU u cjelini, koje je poraslo s 8,1 % u 2011. godini na 10,8 % u 2019. godini.

U Hrvatskoj su niske razine vještina osobito učestale među osobama u starijim dobnim skupinama te među nezaposlenima i neaktivnima. Neaktivne odrasle osobe u dobi od 55 do 64 godine i od 35 do 54 godine te starije nezaposlene osobe u dobi od 55 do 64 godine prijavljuju u prosjeku najveći udio niskih vještina u svim razmatranim područjima: obrazovanje i digitalne vještine (tj. slaba upotreba interneta ili ispod osnovnih digitalnih vještina) (CEDEFOP, 2020).

Na ove izazove Vijeće pokušava odgovoriti Preporukom o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle. Na razini Europske unije prepoznata je važnost ove Preporuke i države članice nizom mjera i aktivnosti pokušavaju postupati u skladu s istom, iako Europska komisija u svom izvješću iz 2019. ističe se da u malom broju država članica vrijeme usvajanja Preporuke Vijeća o putevima usavršavanja poklopilo se s opsežnim raspravama o budućnosti rada i utjecaju velikih promjenjivih društvenih čimbenika na aktivno stanovništva i tržišta rada. Cilj ovog rada je utvrditi na koje načine se provodi. Preporuka Vijeća o oblicima usavršavanja i kako se osiguravaju nove prilike za odrasle u Republici Hrvatskoj. S obzirom na navedena područja, analizirani su dokumenti i aktivnosti, koje poduzima Republika Hrvatska u pokušajima implementacije Preporuke Vijeća o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle (2016). Zakonodavni okvir koji regulira mogućnost implementacije ovog dokumenta odnosi se na nekoliko ključnih dokumenata: Nacionalni plan oporavka i otpornosti (2021 – 2026), Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21), Zakon o obrazovanju odraslih (NN 144/2021) i Zakon o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti, čl. 57 st. 6 (NN 119/22).

Implementacija Preporuke Vijeća o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle

Prema dokumentu Preporuke Vijeća o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle „visoka produktivnost i održiva konkurentnost i razvoj temelje se na vještosti i prilagodljivoj radnoj snazi te na potpunom iskorištavanju dostupnih vještina“ pri čemu „zapošljivost ovisi o kvaliteti vještina pojedinca“ (Europska komisija, 2016: 2). S obzirom na navedenu situaciju i potrebu za dalnjim usavršavanjem i osposobljavanjem odraslih Preporuka obuhvaća tri područja:

1. vrednovanje neformalnog i informalnog učenja niskokvalificiranih odraslih osoba kako bi se utvrdile, zabilježile, procijenile i/ili certificirale postojeće vještine, kada je to primjereno, a primjenjujući mehanizme vrednovanja, uspostavljene u skladu s Preporukom Vijeća od 20. prosinca 2012.
2. osiguranje fleksibilne ponude učenja odraslim polaznicima na način da bude prilagođena potrebama pojedinca i da osigura ponudu obrazovanja i osposobljavanja kojom se ispunjavaju potrebe utvrđene procjenom vještina
3. odraslimalo osiguranje postupka vrednovanja i priznavanja novostečenih vještina kako bi ih mogli iskoristiti na tržištu rada ili za daljnje učenje, odnosno stjecanje viših kvalifikacija (Preporuka Vijeća, 2016).

Procjena vještina

Ministarstvo znanosti i obrazovanja donijelo je Zakon o obrazovanju odraslih (NN 144/2021) kojem su uvelike pridonijeli i sindikati, udruge poslodavaca i ustanove za obrazovanje odraslih. Novi zakon priznaje neformalno i informalno učenje te omogućuje primjenu mehanizama vrednovanja i priznavanja ranije stečenih vještina ovim vrstama učenja. Trenutno, Hrvatski zavod za zapošljavanje (HZZ) i njegovi savjetnici za zapošljavanje provode «reviziju vještina» kako bi izradili evidenciju o reviziji vještina nezaposlenih odraslih osoba. Evidencija sadrži podatke o postignućima pojedinca u formalnom obrazovanju, drugim tečajevima, seminarima, usavršavanjima, licencama, svjedodžbama, stručnim ispitima, programima obrazovanja odraslih, poznavanju stranih jezika, informalnom i neformalnom učenju (potvrđeno diplomom ili ne), informacijsko komunikacijskih znanja i vještina, vozačkim dozvolama te dodatnim vještinama i kompetencijama stečenima samostalnim učenjem ili kroz hobije. Osim toga, Zavod bilježi prethodnu radnu evidenciju nezaposlenih odraslih osoba te bilježi sve kompetencije koje su pojedinci stekli tijekom zaposlenja. Revizija vještina koristi se za usklađivanje s potrebama poslodavca koji traži nove zaposlenike s određenim vještinama i za izradu 'Profesionalnog plana' za zapošljavanje nezaposlenih osoba. Istim postupkom evidentira se njihovo traženje posla i identificiraju se prilike za dodatno obrazovanje i osposobljavanje koje bi poboljšalo njihovu zapošljivost, uključujući formalno ili informalno/neformalno učenje (HZZ, 2022).

Ipak, kako bi se moglo govoriti o informiranom donošenju odluka, potrebno je prikupiti podatke o trenutnoj razini vještina odraslih. Temeljem službene obavijesti Ministarstva znanosti i obrazovanja Europskoj komisiji 14. lipnja 2018. i Organizaciji za gospodarsku suradnju i razvoj 15. lipnja 2018. Hrvatska se uključila u provedbu drugog ciklusa istraživanja PIAAC. Za provedbu ovog istraživanja u Hrvatskoj imenovana je Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Sudjelovanjem u istraživanju Republika Hrvatska bi trebala utvrditi razine ključnih vještina među radno sposobnim stanovništvom (16-65) i istražiti kako se te vještine koriste na poslu i u društvu, kako se mijenjaju s obzirom na razinu obrazovanja, osposobljavanja i učenja iskustva odraslih, te kako je ovladavanje vještinama povezano s obrazovnim, ekonomskim i društvenim ishodima, odnosno plaćom, radnim statusom, ekonomskim rastom i produktivnošću te u konačnici društvenim blagostanjem.

Instrumentom tehničke pomoći Republika Hrvatska osigurala je sredstva za Razvoj sustava priznavanja prethodno informalno i neformalno stečenih znanja i vještina u Hrvatskoj (OECD) s ciljem olakšavanja pristupa obrazovanju odraslim polaznicima i osiguravanjem mogućnosti priznavanja neformalno i informalno stečenih kompetencija. U tom procesu, značajan naglasak bit će stavljen na izradu programa vrednovanja neformalno i informalno stečenih kompetencija, identifikaciju kompetencija koje treba vrednovati i odabir odgovarajućih alata za vrednovanje istih. Drugim riječima, cilj je projekta izrada primjera programa validacije koji će poslužiti kao model za razvoj dodatnih programa.

Fleksibilna ponuda učenja prilagođena potrebama pojedinca

Najveća prekretnica u implementaciji Preporuke izrada je kurikuluma za stjecanje temeljnih digitalnih, matematičkih i jezičnih kompetencija za odrasle učenike - *Kurikulum za razvoj temeljnih digitalnih, matematičkih i čitalačkih vještina odraslih*. Neposredno prije objave kurikuluma, diljem Hrvatske organizirano je 10 panel rasprava i završna konferencija kako bi se podigla svijest o važnosti obrazovanja odraslih i temeljnih kompetencija te koliko su one ključne za osobni i profesionalni razvoj. Kurikulum za razvoj osnovnih digitalnih, matematičkih i čitalačkih vještina odraslih; nastao je u Republici Hrvatskoj 2019. godine. Njegova provedba najvećim je dijelom planirana integracijom u programe za stjecanje temeljnih stručnih kompetencija u okviru programa osposobljavanja odraslih. U slučaju potrebe nastavni plan i program se može integrirati u druge obrazovne programe (programe osposobljavanja). Naravno, nastavni plan i program se može prilagoditi stručnim programima i obrazovnim skupinama, a oni su vrlo raznoliki. Prilagodba nastavnog plana i programa provodit će se na temelju rezultata inicijalnih provjera i ocjenjivanja ključnih ulaznih kompetencija. Kako bi se osigurala uspješna provedba provjere ulaznih kompetencija, koja uvažava posebnosti i specifičnosti odraslih polaznika, organizirat će se oblik samoprovjere i inicijalne procjene uz pomoć lista za provjeru i intervju s polaznicima. Kurikulum je koncipiran tako da se može integrirati u formalno obrazovanje, ali se može provoditi i kao oblik neformalnog obrazovanja. Kada govorimo o temeljnim vještinama odraslih, mislimo na stvarnu potrebu za njihovim usvajanjem i usavršavanjem u obliku koji najbolje odgovara potrebama odraslih učenika, ali i poslodavaca (Kurikulum za razvoj temeljnih vještina, 2019.).

Ministarstvo znanosti i obrazovanja financira niz programa podrške odraslima u stjecanju ili usavršavanju osnovnih vještina, koji su za polaznike besplatni. Primjerice, svi odrasli građani Hrvatske (stariji od 15 godina) koji nemaju završeno osnovno obrazovanje mogu pohađati program za završetak koji je besplatan, a nakon završetka država im financira i osposobljavanje za prvo osnovno zanimanje. To provode ustanove za obrazovanje odraslih. Svake

godine oko 1000 pojedinaca završi jedan od razreda osnovnog obrazovanja (tamo je najrasprostranjeniji program „Osnovne škole za odrasle“ koji je namijenjen odraslima bez završene osnovne škole. Sadržajno gledano, Program je sličan programu inicijalnog obrazovanja koji izvode jednostrukе obrazovne ustanove, odnosno ustanove koje pokrivaju osnovno i niže srednje obrazovanje. Program vodi do iste svjedodžbe koja nositelju omogućuje praćenje višeg srednjeg obrazovanja (Žiljak, Rajić, i Lapat, 2017.).

Istovremeno, europski sustav mikrokvalifikacija trebao bi omogućiti i fleksibilnost u obrazovanju odraslih na svim razinama. No, činjenica je da ovo područje nije dovoljno istraženo (Selvaratnam i Sankey, 2021.), iako je sasvim izgledno da će utjecati na promjernu sustava obrazovanja na svim razinama. U kontekstu budućih izazova, u društву se raspravlja o mikrokvalifikacijama (Neimane, 2022.). Danas se ovaj koncept općenito koristi za opisivanje svih vrsta kraćih oblika učenja, koristeći širok raspon imena i robnih marki u bilo kojoj vrsti, obliku i veličini (Olivera, 2019.) s ciljem stvaranja učinkovitog sustava cjeloživotnog učenja koji pomaže ljudima da brzo steći kompetencije koje se mogu odmah koristiti na tržištu rada. Ideju mikrokvalifikacija koja se u Australiji i Novom Zelandu temeljila na visokoškolskom obrazovanju u Europi se proširila i na područje obrazovanja odraslih. To je vidljivo u dokumentima poput: Rezolucija Vijeća o strateškom okviru za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja u smjeru europskog prostora obrazovanja i šire (2021.–2030.) i Program vještina za Europu za održivu konkurentnost, socijalnu pravednost i otpornost (2020.).

Jedan od najvećih izazova u provedbi Preporuke bila je pandemija COVID-19. Broj polaznika, primjerice onih koji pohađaju programe osnovnog obrazovanja za odrasle, prepolovljen je s 1000 na 500 u 2020. godini, no od vrhunca Covid-19 se popravlja. Izazovi su bili povezani s činjenicom da je osposobljavanje za obrazovanje odraslih imalo snažnu praktičnu komponentu (osobito za strukovne kvalifikacije) koja se nije mogla provoditi na daljinu. Drugo, niskokvalificirani polaznici mučili su se s opremom (bez prijenosnih računala, pametnih telefona, pristupa internetu) ili znanjem o tome kako se pridružiti mrežnim sastancima. Kao i uviјek krizu je moguće prepoznati kao i priliku, pa je tako pozitivna strana bila je ta što su se obrazovne institucije i sami učenici morali vrlo brzo prilagoditi digitalnom svijetu, a mogućnost online učenja može pozitivno utjecati na sudjelovanje odraslih u programima obrazovanja. No, pandemijska situacija nije potakla rađanje novih revolucionarnih ideja u obrazovanju odraslih (Žiljak, 2022).

Vrednovanje i priznavanje novostečenih kompetencije

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) prepoznaće potrebu za vrednovanjem i priznavanjem stečenih vještina i znanja. Tome u prilog idu i postojeći Zakon o obrazovanju odraslih (2021) koji navodi da odrasli trebaju imati priliku pokazati svoje znanje, vještine i sposobnosti, bez obzira na način na koji su stečeni, polaganjem ispita ili stjecanje validacije ispitnim provjerama određene kompetencije. Nužno je osigurati inicijalno obrazovanje i daljnje stručno usavršavanje, kao i profesionalni razvoj nastavnika u obrazovanju odraslih (Kušić, 2017) jer je njihova kompetentnost u procjeni i vrednovanju ishoda učenja ključna odrednica kvalitete obrazovanja i učenja odraslih. Metode postupci i načini vrednovanja skupova ishoda učenja, definirani su standardima kvalifikacija na temelju kojih se izrađuju programi obrazovanja odraslih u sve većoj mjeri. Dodatnu valjanost vrednovanja osigurava i novi Zakon o obrazovanju odraslih (2021) i uvođenje sustava kvalitete u obrazovanje odraslih.

Umjesto zaključka

Prepostavka je da će se za pet godina promijeniti više od dvije trećine vještina koje se smatraju važnima u današnjim zahtjevima posla. Trećina osnovnih vještina 2025. sastojat će se od tehnoloških kompetencija koje se još ne smatraju ključnim za današnje zahtjeve posla (Li, 2022). Neke projekcije razvoja tržišta rada i poslova u budućnosti vide kako će sve vrste poslova zahtijevati više i stalno ažurirane vještine. Međutim, u manje optimističnim scenarijima, rad će se reorganizirati na načine koji će rezultirati visokokvalificiranim poslovima na jednoj kraju spektra i poslovima uglavnom lišenim potražnje za naprednjim vještinama s druge strane, pri čemu će nova niskokvalificirana zanimanja ostati posebno osjetljiva na niske plaće i loše radne uvjete (Markowitsch i Hefler, 2019.). Europska tržišta rada u razdoblju od 2005. do 2015. svjedočila su usavršavanju s određenom polarizacijom (Martinaitis, Christenko i Antanavičius, 2021) koja je podrazumijevala istovremeno smanjenje broja radnih mjesta za radnike sa srednje razvijenim vještinama, te povećanjem potražnje visokokvalificiranih i niskokvalificiranih radnika. Znamo da su se u posljednjim desetljećima tržišta rada još više pomaknula prema uslužnom sektoru i sve veći značaj stavljuju na kognitivne (pamćenje, pažnja, logičko zaključivanje itd.) i međuljudske vještine, a visokokvalificirani radnici postali su sve bolje pozicionirani kako bi iskoristili prednosti brze tehnološke promjene, dok niskoobrazovani/kvalificirani sve više zaostaju. Diljem Europske unije, tijekom posljednjih dvadesetak godina, udio radnika zaposlenih u nerutinskim

kognitivnim zanimanjima (koja su obično visoko kvalificirana) značajno se povećao, dok udio niskokvalificiranih radnika u rutinskim fizičkim poslovima opada. Ovaj trend zahvatio je zemlje u srednjoeuropskom i istočnjeuropskom području EU-a, poput Hrvatske. Sukladno tome, raste udio radnika s visokim stupnjem obrazovanja u ukupnoj radnoj snazi, nauštrb onih s niskim stupnjem obrazovanja. Ovi trendovi pridonose rastućoj podjeli vještina unutar radne snage kontinenta, što dovodi do situacije u kojoj visokokvalificirani radnici dobivaju, a niskokvalificirani radnici gube, i time pogoršavaju i daju dodatni zamah gore opisanim sve većim pritiscima na nejednakost (Svjetska banka, 2020).

Relativno niske razine produktivnosti i nisko sudjelovanje radne snage u Hrvatskoj mogu se barem djelomično pripisati razini vještina njezinog stanovništva. Problemi s niskom produktivnošću i nedovoljnom kvalificiranošću dodatno su pogoršani visokom stopom neto emigracije u Hrvatskoj, stvarajući komplikacije odljeva mozgova. Regije zemlje koje zaostaju u razvoju obično su najviše pogodene ciklusom niskih vještina, niske produktivnosti, niskih plaća i velikog iseljavanja. Te regije mogu značajno dobiti poboljšanjima u kvaliteti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja i sustava obrazovanja odraslih. Činjenica je da Hrvatska ubrzano stari. Prema podacima Svjetske banke, udio starijih osoba porastao je za oko 13 postotnih bodova između 1990. i 2017. (sa 17 posto na 30 posto), a predviđa se da će taj omjer porasti na 41 posto do 2050. godine. Udio osoba u dobi od 80 i više godina onima koji su sada u dobi od 15 do 64 godine udvostručit će se u istom razdoblju. Niske stope nataliteta, dulji životni vijek, iseljavanje i rano umirovljenje, rezultirat će brzim smanjenjem radno sposobnog stanovništva. Samo između 2008. i 2017. podaci Eurostata pokazuju da se ukupan broj radno sposobnih osoba u Hrvatskoj smanjio za više od 154.000 (5,4 %) (s oko 2,85 milijuna na 2,72 milijuna). Hrvatska će, slično kao i mnoge druge zemlje EU-a, nastaviti iškusiti smanjenje baze mladih ljudi koji ulaze na tržište rada, budući da su stope plodnosti pale na oko 1,4 posto u 2016., ispod stope zamjene stanovništva.

Također, procjenjuje se da je zemlja izgubila oko 200.000 ljudi između 2007. i 2017. godine, samo u 2015. oko 30.000 ljudi je emigriralo. Štoviše, veliki udio emigranata je u primarnoj radnoj i potencijalno reproduktivnoj dobi. Dostupni dokazi govore da je gotovo 50 posto onih koji su emigrirali 2015. bilo između 20 i 44 godine (Svjetska banka, 2020.).

U Republici Hrvatskoj visok je udio odraslih osoba u dobi od 25 do 64 godine s niskim vještinama i učestalosti upotrebe računala i interneta u usporedbi s neponderiranim prosjekom EU 28+ i zemljama s najboljim učinkom (tj. onim zemljama koje imaju najniži udio niskokvalificirane odrasle populacije). Primjerice, prema podacima dostupnima za 2015. godinu udio odraslih koji nikada nisu koristili računalo iznosio je 21,7 %, dok je udio onih koji nikada ili rijetko koriste internet bio gotovo 26 %. S druge strane, učestalost odraslih osoba s niskom razinom obrazovanja niža je od prosječne uočene u zemljama EU Za Hrvatsku nisu dostupni podaci o kognitivnim vještinama (pismenost i računanje) te o rješavanju problema u tehnološki bogatim okruženjima (CEDEFOP, 2020.). Procjenjuje se da se u Hrvatskoj udio odrasle populacije s potencijalom za usavršavanje i prekvalificiranje kreće između 31,2 % i 34,7 % ukupne odrasle populacije, odnosno od 710 do 792 tisuće odraslih, ovisno o mjeri digitalnih kompetencija koje se razmatraju.

Ovi podaci upućuju nas na potrebu za dalnjim učinkovitim načinima implementacije Preporuke Vijeća o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle u Republici Hrvatskoj.

Literatura

1. CEDEFOP (2020). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 1: adult population with potential for upskilling and reskilling. Country fact sheet Adult population with potential for upskilling and reskilling: Croatia* <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3081>
2. Europska komisija (2020). Komunikacija Komisije Europskom Parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija: Program vještina za Europu za održivu konkurentnost, socijalnu pravednost i otpornost. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>
3. Eurostat (2022). At most lower secondary educational attainment by age <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00197/default/table?lang=en>
4. Eurydice (2021); *Adult Education and Training in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/827fcd9c-1a8c-11ec-b4fe-01aa75ed71a1/language-en>
5. Kušić, S. (2017). Obrazovanje i kompetencije nastavnika za provedbu kompetencijskog modela osnovnog obrazovanja odraslih (u) Strugar, V, Žiljak, T, Rajić, V. i Lapat, G. (ur). Smjernice za unaprjeđenje osnovnog obrazovanja odraslih., Zagreb. MZO
6. Li, L. (2022). *Reskilling and Upskilling the Future-ready Workforce for Industry 4.0 and Beyond*. Inf Syst Front <https://doi.org/10.1007/s10796-022-10308-y>
7. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019) Strategic Plan for the Period 2020-2022; <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/Strateski//Strateski%20plan%20Ministarstva%20znanosti%20i%20obrazovanja%20za%20razdoblje%202020.%20-%202022.pdf>
8. Markowitsch, Jörg; Hefler, Günter (2019). Future developments in Vocational Education and Training in Europe: Report on reskilling and upskilling through formal and vocational education training, *JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology*, No. 2019/07, European Commission, Joint Research Centre (JRC), Seville
9. Martinaitis, Ž., Christenko, A., & Antanavičius, J. (2021). Upskilling, Deskilling or Polarisation? Evidence on Change in Skills in Europe. *Work, Employment and Society*, 35(3), 451–469. <https://doi.org/10.1177/0950017020937934>
10. Neimane, I. (2022). Acquisition of study courses in the context of lifelong learning. *EDULEARN 22 Proceedings*; pp: 2255-2260
11. Schwab, K., & Zahidi, S. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum, October 2020. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.
12. Selvaratnam, R. M., i Sankey, M. D. (2021). An integrative literature review of the implementation of micro-credentials in higher education: Implications for practice in Australasia. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(1), 1–17. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.961591765882718>
13. Svjetska banka (2020). Education and skills policy note: Croatia. <https://hrvatska2030.hr/wp-content/uploads/2020/10/Education-and-Skills.pdf>
14. Vlada Republike Hrvatske (2021). Nacionalni plan oporavka i otpornosti 2021- 2026. https://commission.europa.eu/system/files/2021-07/recovery_and_resilience_plan_for_croatia_hr.pdf
15. Vijeće Europske Unije (2021). Rezolucija Vijeća o strateškom okviru za europsku suradnju u području obrazovanja i ospozobljavanja u smjeru europskog prostora obrazovanja i šire (2021.-2030.) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=HR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=HR)
16. Vlada Republike Hrvatske (2014) - Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije – Nove boje znanja <https://vlada.gov.hr/highlights-15141/archives/strategy-of-education-science-and-technology-nove-boje-znanja/17784>
17. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013) NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20 ; <http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2017-09/The%20CROQF%20Act.pdf>
18. Zakon o obrazovanju odraslih (NN 144/2021), https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_12_144_2460.html
19. Zakon o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN 119/22) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_10_119_1834.html
20. Žiljak, T, Lapat, G., Rajić, V., Pavić, D., Černja, I., Kelava, M., Kličinović, J., Lončar, I., Kulušić, Đ., Češi, M., Kovčalija, D. (2019). Kurikulum za razvoj temeljnih digitalnih, matematičkih i čitalačkih vještina odraslih: Temeljne vještine funkcionalne pismenosti. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/ObrazovanjeOdraslih/Publikacije/kurikulum_temeljne_vjestine_funkcionalne_pismenosti.pdf
21. Žiljak, T, Rajić, V, Lapat, G. (2017). Moduli za provedbu kompetencijskog modela osnovnoga obrazovanja odraslih (u) *Smjernice za unaprjeđenje osnovnog obrazovanja odraslih*, Strugar, V, Žiljak, T, Rajić, V. i Lapat, G. (ur), Zagreb. MZO
22. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/ObrazovanjeOdraslih/Publikacije/smjernice_za_unapredjenje_osnovnog_obrazovanja_ordinatorih_i_cjelozivotnog_ucenja_u_republici_hrvatskoj.pdf
23. Žiljak, T. (2022). Ciljevi europskih politika obrazovanja odraslih u vrijeme pandemije COVID -19, *Obrazovanje odraslih - Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu* 79 – 98.



ANALYSIS OF IMPLEMENTATION OF THE COUNCIL RECOMMENDATION ON UPSKILLING PATHWAYS IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Višnja Rajić, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

Morana Koludrović, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split

visnja.rajic@ufzg.hr; morana@ffst.hr

Summary - One of the key goals of European Union is to educate adults to function independently and successfully in a modern society. In order to achieve this goal, it is necessary to ensure the possibility of acquiring, evaluating and recognizing the skills that adults across Europe have. Recommendations of the Council on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults (2016) emphasize the need for ensuring different opportunities for evaluating previously acquired skills and knowledge through non-formal and informal forms of learning, flexible learning offer adapted to individual needs, and opportunities for evaluation and recognition of newly acquired skills and knowledge. The aim of this paper is to determine the ways in which the implementation of the Council's Recommendation on forms of training is carried out and how new opportunities are provided for adults in the Republic of Croatia.

Key words: adult education; evaluation of skills; flexible forms of teaching; recognition of skills; new opportunities for adults

RAZUMNA PRILAGODBA U OBRAZOVARANJU ODRASLIH OSOBA S INVALIDITETOM I PRIPADNIKA DRUGIH RANJIVIH SKUPINA

Davorka Schmidt

Hrvatska

davorka.schmidt@gmail.com

Sažetak - Mnogi međunarodni i nacionalni strateški dokumenti ističu pravo svakog čovjeka na obrazovanje te se u tom kontekstu naročito naglašava uključivost u obrazovanju, odnosno osiguravanje jednakog pristupa obrazovanju svim osobama s invaliditetom i pripadnicima drugih ranjivih skupina. Da bi se navedene skupine mogle uključiti u obrazovanje, nužno je osigurati razumnu prilagodbu koja osobi s invaliditetom i/ili pripadniku druge ranjive skupine daje priliku za sudjelovanje u obrazovnom procesu i iskorištavanje vlastitih potencijala na ravnopravnoj osnovi, ali da pritom ne zahtijeva znatna materijalna ulaganja i ljudske resurse. Razumna prilagodba u obrazovanju, između ostalog, podrazumijeva osiguravanje primjerenih nastavnih programa/kurikuluma sukladno individualnim potrebama svakog pojedinca, odnosno izradu individualiziranog kurikuluma. U ovom se radu prikazuju koraci u izradi individualiziranih kurikuluma u obrazovanju odraslih, što podrazumijeva i pripadajuće aktivnosti, strategije podrške i vrednovanje ostvarenosti ishoda učenja.

Ključne riječi: razumna prilagodba, inkluzivno obrazovanje, individualizirani kurikulum, inicijalna procjena, strategije podrške

UVOD

Uključivo obrazovanje

U Konvenciji Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom (Ujedinjeni narodi, 2006.) naglašava se da se osobama s invaliditetom mora osigurati pravo na obrazovanje na svim razinama u cilju razvoja njihove osobnosti, talenata i kreativnosti, mentalnih i tjelesnih sposobnosti, u njihovom punom potencijalu. U ostvarenju toga prava države potpisnice obvezne su osigurati razumnu prilagodbu individualnim potrebama svakog pojedinca.

Nadalje, Europski stup socijalnih prava (Europski parlament, Vijeće europske unije, Europska komisija, 2017.) i Akcijski plan za provedbu europskog stupa socijalnih prava (Europska komisija, 2021.), usmjereni na izgradnju

snažne Europske unije u kojoj je važna dobrobit svakog pojedinca, posebno naglašavaju da je kvalitetno i uključivo obrazovanje za sve preduvjet za izgradnju stabilne i otporne Europske unije.

Prvo načelo *Europskog stupa socijalnih prava* ističe da svi imaju pravo na kvalitetno i uključivo obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje kako bi održali i stekli vještine pomoću kojih mogu u cijelosti sudjelovati u društvu i uspješno ući na tržište rada. U cilju oživotvorenja navedenoga načela, Europska komisija u dokumentu *Program vještina za Europu* (Europska komisija, 2020.) u prvi plan stavlja obrazovanje za stjecanje vještina za radna mesta i aktivan život u zajednici te posebno naglašava da je uključivo i kvalitetno obrazovanje i cjeloživotno učenje pokretač europske otpornosti, snage i konkurentnosti. Time se dodatno naglašava cilj Europske unije da svakom građaninu omogući najbolje obrazovanje i osposobljavanje koje je temelj blagostanja pojedinca i Europske unije u cjelini.

Ostvarivanju ciljeva navedenih strateških dokumenata značajno pridonosi i rad na izgradnji *europskog prostora obrazovanja* čija je vizija izložena u *Komunikaciji Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija o uspostavi europskog prostora obrazovanja do 2025.* (Europska komisija, 2020.) U navedenom dokumentu kao jedna od šest dimenzija razvoja europskog prostora obrazovanja izdvaja se uključivost i rodna ravnopravnost, pri čemu se posebno naglašava da se uključivost u obrazovanju ne odnosi samo na učenike s teškoćama/osobe s invaliditetom, nego i na osobe u nepovoljnem socio-ekonomskom položaju, osobe iz ruralnih područja, osobe koje su rano napustile obrazovanje, migrante i sl.

Osobe s invaliditetom

Prema *Zakonu o Hrvatskom registru osoba s invaliditetom* (Narodne novine, 63/22), osoba s invaliditetom je osoba koja ima dugotrajna tjelesna, mentalna, intelektualna ili osjetilna oštećenja koja u međudjelovanju s različitim preprekama mogu sprječavati njezino puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj osnovi s drugima.

Vrste oštećenja koja uzrokuju invaliditet su sljedeće:

1. oštećenja vida
2. oštećenja sluha
3. gluholjepoća
4. oštećenja govorno-glasovne komunikacije
5. oštećenja lokomotornog sustava
6. oštećenja središnjeg živčanog sustava
7. oštećenja perifernog živčanog sustava
8. oštećenja drugih organa i organskih sustava, kromosomopatije, prirođene anomalije i rijetke bolesti
9. intelektualna oštećenja
10. poremećaji iz spektra autizma
11. mentalna oštećenja
12. više vrsta oštećenja.

Prema *Izvješću o osobama i invaliditetom u Republici Hrvatskoj* (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2021.), u dobnoj skupini relevantnoj za sustav obrazovanja odraslih (od 20 do 65 godina), 2021. godine u Republici Hrvatskoj živjelo je 263 526 osoba s invaliditetom, što čini 10,8 % ukupnog broja stanovnika te dobne skupine. Najčešće vrste oštećenja koje uzrokuju invaliditet u toj dobnoj skupini su višestruka oštećenja, mentalna oštećenja, oštećenja lokomotornoga sustava, oštećenja drugih organa i organskih sustava te intelektualna oštećenja. Neke vrste oštećenja koja uzrokuju invaliditet značajno pridonose stupnju funkcionalnog oštećenja osoba, što znači da određeni broj osoba s invaliditetom ne može pristupiti ni obrazovanju ni tržištu rada, no ipak funkcionalne sposobnosti velikog broja osoba s invaliditetom dopuštaju uključivanje u obrazovanje. Iz tog razloga sustav obrazovanja odraslih treba biti pripremljen i otvoren za pružanje obrazovnih usluga svakoj osobi s invaliditetom sukladno njezinim sposobnostima, što svakako uključuje i osiguravanje razumne prilagodbe u provedbi programa obrazovanja.

Razumna prilagodba u obrazovanju odraslih

Ratificiranjem *Konvencije Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom*, Republika Hrvatska obvezala se na inkluziju osoba s invaliditetom u zajednicu, odnosno primjenu biopsihosocijalnog modela invaliditeta. Navedeni model podrazumijeva da je invaliditet podjednako određen biološkim, psihološkim i socijalnim čimbenicima te predviđa da se razumnom prilagodbom okoline, poticanjem samostalnog življenja, obrazovanja i uključivanja na tržište rada osobi s invaliditetom omogući uživanje ljudskih prava na ravnopravnoj osnovi s ostalim članovima društva.

Nastavno na navedeno, a vodeći se načelima prava na obrazovanje, slobodnog izbora vrste i načina obrazovanja te uključivosti i dostupnosti, *Zakon o obrazovanju odraslih* (2021.) u članku 22. propisuje da su ustanove za obrazovanje odraslih za osobe s invaliditetom obvezne osigurati razumnu prilagodbu metoda, načina i oblika rada.

Na početku valja pobliže objasniti što podrazumijeva izraz „razumna prilagodba“ u obrazovanju. U najširem smislu to je prilagodba koja osobi s invaliditetom i/ili pripadniku druge ranjive skupine daje priliku za sudjelovanje u obrazovanju i iskorištavanje vlastitih potencijala na ravnopravnoj osnovi, ali da pritom ne zahtijeva znatna materijalna ulaganja i ljudske resurse koji bi tek minimalno ili ne bi uopće pridonijeli obrazovnom uspjehu. Razumna prilagodba u obrazovanju odraslih mora biti uravnotežen proces prilagodbi programa obrazovanja, prostora i opreme koji vodi do obrazovnog uspjeha, sukladno sposobnostima, interesima te stečenim znanjima i vještinama polaznika, a istovremeno ne iziskuje prekomjerna ulaganja niti narušava integritet kvalifikacije za koju se polaznik obrazuje.

U praksi se ponekad događa pretjerivanje u razumnoj prilagodbi pa možemo govoriti i o „nerazumnoj prilagodbi“. Poglavito se to odnosi na drastično snižavanje razine ishoda učenja što dovodi do toga da polaznik ne posjeduje kompetencije koje su dio kvalifikacije za koje mu je izdana javna isprava, što znatno otežava njegov položaj na tržištu rada ili u nastavku obrazovanja. Isto tako, razumna prilagodba ne znači stavljanje polaznika u povoljniji položaj u odnosu na druge u smislu davanja pogodnosti koje bi mu omogućile stjecanje javne isprave bez stečenih kompetencija.

U ovom radu razrađuju se prvenstveno razumne prilagodbe u odnosu na program obrazovanja, što podrazumijeva i pripadajuće strategije podrške te osnovne smjernice vezane uz asistivnu tehnologiju i univerzalni dizajn.

Prilagodba programa obrazovanja

S obzirom na to da je obrazovanje odraslih dio jedinstvenog obrazovnog sustava Republike Hrvatske, u području obrazovnog rada s osobama s invaliditetom/pripadnicima drugih ranjivih skupina (u dalnjem tekstu: polaznik) mogu se na adekvatan način primijeniti rješenja predložena u *Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021.). To se poglavito odnosi na izradu i provedbu primjerenoj programa obrazovanja – *individualiziranog kurikulum*, od kojih su najzastupljeniji:

- *redoviti program uz individualizirane postupke* - obrazovni ishodi ostvaruju se bez sadržajnog ograničavanja, ali se planiraju različiti oblici individualizirane potpore
- *redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke* – potrebna je i sadržajna prilagodba, odnosno smanjivanje opsega nastavnih sadržaja i individualizirana potpora.

Valja naglasiti da je pri smanjivanju opsega nastavnih sadržaja, odnosno snižavanja razine ostvarenosti ishoda učenja, potrebno slijediti odredbe članka 7. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 24/15) kojim je propisano da prilagodba sadržaja srednjoškolskih programa mora učeniku omogućavati razinu ostvarenosti programa potrebnu za polaganje državne mature i nastavak obrazovanja, stjecanje kompetencija potrebnih za pristup tržištu rada uz pridržavanje zahtjeva struke te se izrađuje u suradnji sa stručnjacima agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje. Primjena navedene odredbe u sustavu obrazovanja odraslih znači da razumna prilagodba obrazovnih ishoda podrazumijeva najmanje stjecanje najniže razine ostvarenosti ishoda učenja propisanih nastavnim planom i programom/kurikulumom. Isto se može primijeniti na programe osposobljavanja i usavršavanja.

Izrada individualiziranog kurikuluma najvažniji je korak u planiranju svršishodne i učinkovite razumne prilagodbe. Izrađuje se na način da se odobrenom programu obrazovanja odraslih dodaju sljedeće sastavnice:

- a) inicijalna procjena polaznika
- b) aktivnosti polaznika
- c) strategije podrške
- d) vrednovanje ostvarenosti obrazovnih ishoda.

Ako se individualizirani kurikulum izrađuje za polaznika kojem je s obzirom na sposobnosti osim individualizirane potpore potrebno i smanjivanje razine ostvarenosti ishoda učenja, predmetni će nastavnik ishode učenja propisane programom obrazovanja prilagoditi polazniku, vodeći pritom računa da očekivana razina ostvarenosti ishoda učenja omogući polazniku uključivanje na tržište rada, odnosno nastavak obrazovanja. Pritom se može koristiti neki od znanstveno utemeljenih sustava klasifikacije odgojno-obrazovnih ciljeva, npr. *Revidirana Bloomova taksonomija*.

Individualizirani kurikulum u kojemu je temeljem inicijalne procjene planirana individualizirana potpora garancija je osiguravanja razumne prilagodbe u odnosu na sposobnosti polaznika i zahtjeve programa obrazovanja.

S obzirom na činjenicu da u strukovnom obrazovanju postoje programi koji na različitim razinama omogućavaju stjecanje kvalifikacije u istom sektoru, odnosno zanimanju (npr. *Kuhar, Pomoćni kuhar, Jednostavni poslovi u zanimanju kuhar*) potrebno je već pri upisu polaznika voditi računa o razini ostvarenosti ishoda učenja koju polaznik može dostići te ga uputiti na upis adekvatnog programa. Ako polaznik upiše program u kojem neće moći ostvariti minimalnu razinu ishoda učenja, osim što će ustanova biti prisiljena posegnuti za „nerazumnim prilagodbama“, šteta za polaznika bit će značajno veća od koristi.

Inicijalna procjena

Inicijalna procjena postupak je kojim se utvrđuju sposobnosti, kompetencije i posebne obrazovne potrebe polaznika, njegovi interesi, motivacija i očekivanja. Dio inicijalne procjene svakako čine i informacije o prethodnom obrazovnom i radnom iskustvu polaznika. Ako polaznik upisuje program obrazovanja za stjecanje cjelovite kvalifikacije koji se provodi i u redovitom obrazovanju, inicijalna se procjena može provesti nakon početka provedbe programa jer će nastavnici nakon kraćeg vremenskog perioda bolje upoznati polaznika te kvalitetnije utvrditi elemente procjene. No, kada polaznik upisuje kraći program osposobljavanja ili usavršavanja, inicijalnu procjenu dobro je provesti prije početka provedbe programa jer kratko vrijeme provedbe zahtijeva osiguravanje razumne prilagodbe od samoga početka.

U tom se postupku podatci prikupljaju tijekom razgovora s polaznikom u cilju utvrđivanja motivacije i interesa polaznika te prethodnog radnog i obrazovnog iskustva. Korisno je provesti i kraće inicijalno provjeravanje u cilju procjene vještina komuniciranja (čitanje, pisanje, govorenje, slušanje), vještine računanja, prostorne i vremenske orijentacije, osnovnih informatičkih vještina, usmjeravanja i zadržavanja pažnje, rukovanja sredstvima za rad i ostalih znanja i vještina koji su preduvjet za svladavanje sadržaja programa koji polaznik upisuje.

Aktivnosti i strategije podrške

U individualiziranom se kurikulumu na temelju provedene inicijalne procjene planiraju aktivnosti koje će polaznika učiniti aktivnim sudionikom nastavnog procesa, odnosno poticati ga da sukladno svojim sposobnostima istražuje, zaključuje, diskutira, postavlja pitanja, rabi različite alate i sl.

Da bi se podigla razina aktivnog uključivanja polaznika u proces učenja, potrebno je planirati strategije podrške, odnosno didaktičko-metodičku podršku za uspješno individualizirano poučavanje. To uključuje prilagodbu metoda i oblika rada, sredstava, postupaka i zahtjeva sukladno individualnim potrebama polaznika. Strategije podrške vrlo su raznolike i ovise o individualnim potrebama polaznika jer vrste oštećenja koje uzrokuju invaliditet mogu narušiti funkcionalne sposobnosti u različitim područjima.

Primjeri strategija podrške u odnosu na razvojne osobitosti polaznika u pojedinim područjima:

Pamćenje	Češća provjera razumijevanja, rad u koracima, smanjen broj zadataka, sažimanje većih sadržajnih cjelina, isticanje ključnih pojmoveva na različite načine (grafički prikazi, memo-kartice, slike), povezivanje sadržaja s primjerima iz života i interesima polaznika, prilagođena izmjena rada i odmora, češće ponavljanje.
Pažnja	Češća provjera razumijevanja sadržaja, upoznavanje s planom rada, sažimanje tekstova, jasne upute za rad, dodatne upute i češća provjera tijekom samostalnog rada, isticanje ključnih pojmoveva, upoznavanje polaznika sa strukturu i trajanjem rada, izbjegavanje vanjskih podražaja koji mogu ometati polaznika, motivirajuće poruke.
Mišljenje	Smanjivanje broja ključnih pojmoveva i prilagodba složenost sadržaja, izlaganje sadržaja po manjim cjelinama, češće provjeravanje razumijevanja, davanje dodatnih pojašnjenja, korištenje konkretnih nastavnih materijala, povezivanje sadržaja s iskustvom polaznika, povezivanje novih pojmoveva s već poznatima, raščlanjivanje teksta i zadataka na dijelove, rad u koracima, davanje modela, često ponavljanje, produženo vrijeme rada, uporaba kalkulatora.
Komunikacija	Uporaba alternativnih i augmentativnih oblika komunikacije (znakovni jezik, komunikacijski sustav izmijene slike PESC), korištenje poznatih riječi i semantički razumljivih rečenica, isticanje ključnih pojmoveva, sažimanje sadržaja, čitanje manjih cjelina teksta, zamjenjivanje čitanja slušanjem, jasno davanje uputa, grafičko prilagođavanje teksta (uvećani tisk, razmaci, označeni odlomci, lijeva poravnanja teksta).
Motorička koordinacija	Pružanje podrške pri kretanju i izvođenju motoričkih aktivnosti, demonstriranje izvođenja motoričke aktivnosti po etapama, pomaganje u korištenju pribora i alata, davanje dodatne upute, praćenje pravilnost izvođenja motoričke aktivnosti, prilagođavanje sredstva za pisanje, zamjenjivanje pisanoga izražavanja usmenim, omogućavanje dužeg vremena za izvršenje zadatka, korištenje asistivne tehnologije.
Osjet sluha i slušna percepција	Korištenje jasnih, razgovijetnih, kraćih rečenica i naputaka s poznatim riječima, izražajno artikuliranje, govorenje umjerenim tempom licem u lice, ponavljanje izrečenog, provjeravanje razumijevanja, dodatno objašnjavanje nepoznatih riječi i apstraktnih pojmoveva, isticanje ključnih pojmoveva, korištenje predmeta iz neposredne stvarnosti i asistivne tehnologije.
Osjet vida i vizualna percepција	Korištenje jednostavnih nastavnih sredstava bez suvišnih detalja, prilagođavanje tiska (veći razmaci između riječi, rečenica, redova teksta, uvećanje tiska, poravnanje po lijevoj margini), isticanje ključnih pojmoveva, prilagođavanje teksta sažimanjem i grafičkom podjelom na ulomke, uključivanje drugih osjetila (dodir, sluh, miris) korištenje asistivne tehnologije.

S obzirom na to da se u obrazovanju odraslih provodi velik broj programa strukovnog obrazovanja, nužno je da strategije podrške budu planirane i za područje praktičnoga rada, odnosno da polaznik i tijekom učenja temeljenog na radu ima odgovarajuću potporu. U sljedećoj tablici prikazane su osobitosti učenja (izabratи onu koja odgovara polazniku) i moguće strategije podrške (*Ivančić i sur., 2022.*):

Osobitosti učenja	Strategije podrške
Usvajanje i izvođenje radnih operacija	
ne pamti slijed izvođenja jednostavne radne operacije	pojednostavljinje radnih operacija dulje vježbanje svake etape radne operacije
pamti slijed izvođenja jednostavne radne operacije	stalno nadziranje rada i stupnjevito pružanje potpore izrada predloška numeriranim etapama rada
pamti slijed izvođenja radne operacije uz podsjećanje	više demonstracije, ponavljanja i vježbanja iste radne operacije provjerni popis (chech lista) koraka radne operacije
uglavnom prati slijed poučene radne operacije	pohvaljivanje napretka češće stanke
samostalno izvodi naučenu radnu operaciju	
Samostalnost u brzi o alatu i materijalima rada	
nije samostalan u odabiru i korištenju alata i materijala za rad	postupno proširivanje broja alata i materijala za rad
u manjoj mjeri samostalan u odabiru i korištenju alata i materijala za rad	označavanje potrebnih alata i materijala za jednu radnu operaciju češće ponavljanje naziva i svrhe potrebnih alata i materijala za radnu operaciju
djelomično samostalan u odabiru i korištenju alata i materijala za rad	vizualne i/ili napisane upute o alatima i materijalima ohrabrivanje, poticanje
većinom samostalan u odabiru i korištenju alata i materijala za rad	
potpuno samostalan u odabiru i korištenju alata i materijala za rad	

Osobitosti učenja	Strategije podrške
Odnos prema radu i radnoj sredini	
ne poštuje pravila na radnom mjestu	isticanje pravila u radu i ponašanju neposredno prije postupanja svakodnevno ponavljanje pravila u radu i ponašanju posebno vizualno i/ili tekstualno isticanje pravila u radu i ponašanju pohvaljivanje uspješnog pridržavanja pravila i ponašanja
poštuje neka pravila u radu	
djelomično se pridržava pravila na radnom mjestu	
uglavnom poštuje pravila na radnom mjestu	
u potpunosti poštuje pravila na radnom mjestu	
Poštivanje mjera zaštite na radu	
slabo razumije pojmove vezane uz zaštitu na radu	stalno ponavljanje o opasnostima na radu, mjerama i postupcima zaštite
poznaće neke opasnosti i preventivne mjere u radu	izrada skraćenih zapisa najvažnijih propisa zaštite na radu ponavljanje potrebnih postupaka zaštite na radu
djelomično primjenjuje preventivne mjere zaštite na radu	izrada popisa opasnosti i preventivnih mjera zaštite na radu vođenje dnevnika o poduzetim mjerama zaštite na radu
uglavnom primjenjuje poučene mjere zaštite na radu	
brine o svim naučenim mjerama zaštite na radu	

Valja naglasiti da razumna prilagodba u području učenja temeljenog na radu koje se provodi kod poslodavca, osim prilagodbe prostora i sredstava za rad po potrebi uključuje i omogućavanje fleksibilnog radnog vremena, stvaranje pozitivnog ozračja i poticanje drugih zaposlenika na suradnju i potporu i sl.

Vrednovanje ostvarenosti obrazovnih ishoda

Prilagodbe u vrednovanju povezane su s prilagodbama sadržaja poučavanja i planiranim strategijama podrške, što znači da će se prilagoditi i sadržaji i postupci vrednovanja. Što se obrazovnih sadržaja tiče, oni moraju biti jednaki onima koji su planirani individualiziranim kurikulumom. Prema *Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama* prilagodbe postupaka u vrednovanju mogu biti:

- prilagodbe procesa vrednovanja (primjereno vrijeme, prostor, potpora druge osobe, mogućnost korištenja različitih pomagala i sl.)
- prilagodbe ispitnih materijala i sredstava (manji broj zadataka, jezično pojednostavljeni tekst zadatka, upute za rješavanje zadatka, uvećani tisk i sl.)
- prilagodbe metoda vrednovanja (jasna i jednoznačna pitanja, upoznavanje s tipom pitanja unaprijed i sl.)

Na temelju vrednovanja ostvarenosti obrazovnih ishoda moguće je revidirati individualizirani kurikulum pri čemu se može sniziti ili podići očekivana razina obrazovnih ishoda ili izvršiti izmjene strategija podrške.

Prilagodba prostora i opreme

Prilagodba prostora i opreme odnosi se na prilagodbe u ustanovi za obrazovanje odraslih i u prostoru u kojem se provodi učenje temeljeno na radu. Zajedničko za oba okruženja jest uklanjanje arhitektonskih barijera kako bi svi prostori bili dostupni i osiguravanje opreme koja polazniku omogućava sudjelovanje u aktivnostima nužnim za savladavanje programa.

Prilagodbe učioničkog i radnog prostora posebno su važne za polaznike s oštećenjem vida. Prostor njihovoga kretanja treba učiniti sigurnim što podrazumijeva stalni raspored namještaja i opreme i uklanjanje svih nepotrebnih predmeta u prostoru. Osim prilagodbi prostora za kretanje, polazniku s oštećenjem vida važno je prilagoditi radni prostor i pribaviti specifična pomagala. To se odnosi na dodatnu rasvjetu za stol, povećala, klupu s nagibom i korištenje asistivne tehnologije. Polaznicima s oštećenjem sluha važno je osigurati primjereno mjesto sjedenja na kojem će nesmetano moći pratiti nastavnika i komunikaciju učenika. Ako polaznik koristi slušni aparat, poželjna je ugradnja tehnologije bežičnih sustava koja osigurava prijenos govorne informacije u slušni aparat bez okolinske buke. Kod polaznika s oštećenjem lokomotornoga sustava važno je osigurati prilagodbe u skladu sa značajkama motoričkog oštećenja te najveće moguće samostalnosti (kretanje, rukovanje predmetima i dr.).

Osim navedenih prilagodbi prostora u ustanovi za obrazovanje odraslih, na radnom mjestu potrebne su i dodatne prilagodbe prostora i opreme: pristupačna radna jedinica, materijali i alati lako dostupni i uvijek na određenom mjestu, uklonjeno sve što je nepotrebno u radnom prostoru, prijevoz robe kolicima umjesto nošenja u rukama, podne prostirke protiv zamora, trake vodilice za osobe oštećena vida i sl. Detaljne primjere razumnih prilagodbi za osobe s invaliditetom na radnom mjestu mogu se pronaći u *Priručniku s preporukama za razumno prilagodbu radnog mjeseta* (Zavod za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom Zagreb, 2018.).

Univerzalni dizajn i asistivna tehnologija

Univerzalni dizajn (dizajn za sve) definiran je 2006. godine u Konvenciji Ujedinjenih naroda o osobama s invaliditetom: „*Univerzalni dizajn znači dizajn proizvoda, okruženja, programa i usluga koji će biti upotrebljivi svim ljudima, u najvećoj mogućoj mjeri, bez potrebe za prilagodbom ili posebnim dizajnom. Univerzalni dizajn ne isključuje pomoćna sredstva za određene skupine osoba s invaliditetom gdje je to potrebno.*“

Sukladno navedenom, univerzalni dizajn za učenje i poučavanje podrazumijeva odabir sadržaja, metoda i oblika rada koje u najvećoj mogućoj mjeri zadovoljavaju potrebe svih polaznika, bez obzira na njihove sposobnosti. To znači da bi nastavnik u obrazovanju odraslih trebao poučavati koristeći isti sadržaj, metode i oblike rada za sve polaznike, a tek u pojedinim nastavnim situacijama individualizira poučavanje u odnosu na pojedinog polaznika (diskretna individualizacija). Na taj način polaznika s invaliditetom ne izdvajamo, nego ga u potpunosti i na ravnopravnoj osnovi uključujemo u nastavni proces, što je pravi smisao obrazovne inkluzije.

Oživotvorenje ideje univerzalnog dizajna najočitije je u području razvoja digitalne tehnologije gdje se posljednjih desetljeća razvio niz proizvoda koji jednako služe osobama s invaliditetom i osobama bez invaliditeta. Najbolji primjer za to su „pametni telefoni“ koji su uvelike olakšali komunikaciju na daljinu npr. osobama oštećena vida (jednostavno i jeftino slanje glasovnih poruka), a istovremeno tu istu funkciju na jednak način rabe i svi ostali. Tu su i osobna računala koja u svojim postavkama imaju mogućnost prilagođenog prikaza, što značajno olakšava rad i svakodnevni život osobama s invaliditetom.

Kada univerzalni dizajn ne ispunjava potrebe za prilagodbama u radu s polaznicima, tada kao kompenzaciju mjeru koristimo asistivnu tehnologiju koju Assistive Technology Industry Association (ATIA) definira kao „*bilo koji uređaj, opremu, računalni program ili kakav drugi proizvod koji se koristi za povećanje, održavanje ili poboljšanje funkcionalnih sposobnosti osoba s invaliditetom.*“

Asistivna tehnologija u području obrazovanja nudi niskotehnološka, srednjetechnološka i visokotehnološka pomagala koja podupiru usmenu i pisani komunikaciju i učenje, omogućavaju pristup računalu, podupiru pokretljivost i sl. Kada ustanova za obrazovanje odraslih ima namjeru nabaviti asistivnu tehnologiju za određenog polaznika, mora dobro procijeniti njezinu učinkovitost. To je moguće isključivo nakon što se provede procjena sposobnosti i posebnih obrazovnih potreba polaznika u odnosu na program obrazovanja. Detaljnije informacije koje mogu pridonijeti adekvatnoj nabavi asistivne tehnologije koja je u okviru razumne prilagodbe mogu se pronaći u *Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021.) i u priručniku *Digitalna tehnologija za potporu posebnim odgojno-obrazovnim potrebama* (Hrvatska akademска i istraživačka mreža CARNET, 2018.).

Zaključak

S obzirom na značajan broj osoba s invaliditetom/pripadnika drugih ranjivih skupina koji mogu postati polaznici ustanova za obrazovanje odraslih, stručno osoblje ustanova mora biti osposobljeno za pružanje primjerene potpore, odnosno osiguravanje razumne prilagodbe programa, oblika i metoda rada, prostora i opreme te učinkovite uporabe asistivne tehnologije.

Osiguravanje razumne prilagodbe u obrazovanju odraslih uključuje stalnu i učinkovitu suradnju više dionika. Tu su u prvom redu ravnatelji koji njeguju vrijednosti inkluzivnog pristupa, uvode inkluzivnu kulturu u ustanovu te omogućavaju kontinuirano stručno usavršavanje zaposlenika, zatim andragoški voditelji koji pružaju savjetodavnu podršku i podršku u neposrednom obrazovnom radu te nastavnici koji se kontinuirano usavršavaju i primjenjuju učinkovite pristupe poučavanju u heterogenim skupinama polaznika. Suradnja se svakako mora ostvariti i s drugim dionicima, poput mentora na stručnoj praksi, poslodavaca i sl.

U ustanovi za obrazovanje odraslih u kojoj se njeguju pozitivni stavovi prema različitostima i inkluziji, u kojoj se djelatnici u tom području kontinuirano usavršavaju i međusobno surađuju, svaka će osoba s invaliditetom/pripadnik druge ranjive skupine dobiti priliku za kvalitetno obrazovanje.

Literatura

1. Akcijski plan za provedbu europskog stupa socijalnih prava. (2021.), Europska komisija
2. Anić Kuhar, K. i sur. (2010). Upute za prilagodbu ispitne tehnologije na ispitima državne mature. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb
3. Digitalna tehnologija za potporu posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. (2018.), Hrvatska akademска i istraživačka mreža CARNET
4. Europski stup socijalnih prava (2017.), Europski parlament, Vijeće europske unije, Europska komisija
5. Igrić, Ljiljana; Dumančić, Zrinka; Ivančić, Đurđica; Schmidt, Davorka; Stančić, Zrinjka (2018.). Didaktičko-metodičke upute za prirodoslovne predmete i matematiku za učenike s teškoćama. Hrvatska akademска i istraživačka mreža CARNET
6. Inclusive Digital Education. (2022.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education
7. Ivančić, Đurđica; Zrinjka, Stančić; Matejčić, Klara; Schmidt, Davorka (2022.). Lista procjene osobitosti školskog učenja. Centar inkluzivne potpore IDEM
8. Izvješće o aktivnostima Hrvatskog zavoda za zapošljavanje u području zapošljavanja osoba s invaliditetom u razdoblju od 1. siječnja do 30. lipnja 2022. godine. (2022.), Hrvatski zavod za zapošljavanje, Središnji ured Zagreb
9. Izvješće o osobama s invaliditetom Republiци Hrvatskoj. (2021.), Hrvatski zavod za javno zdravstvo
10. Kiš-Glavnić, L., Fajdetić, A., Farnell, T., Jokić-Begić, N., Lenček, M., Miholić, D., Pribanić, Lj., Sekušak-Galešev, S. (2009). Studenti s invaliditetom - Opće smjernice, Sveučilište u Zagrebu
11. Komunikacijsi Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija o uspostavi europskog prostora obrazovanja do 2025 (2020), Europska komisija
12. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine, 24/2015
13. Priručnik s preporukama za razumnu prilagodbu radnog mjesta (2018.), Zavod za vještacije, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom Zagreb
14. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning for Inclusion. (2022.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education
15. Program vještina za Europu (2020.), Europska komisija
16. Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021.), Ministarstvo znanosti i obrazovanja
17. Zakon o Hrvatskom registru osoba s invaliditetom, Narodne novine, 63/2022
18. Zakon o obrazovanju odraslih, Narodne novine br. 144/2021
19. Zakon o potvrđivanju konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz konvenciju o pravima osoba s invaliditetom, Narodne novine br. 6/2007
20. Zećirević, V., Šeparović, T., Matoš, I., Pavlić Cindrić, M. (2015). Priručnik za instruktore - smjernice za rad instruktora u provedbi programa osposobljavanja na radnom mjestu za pomoćnog kuvara, URIHO Zagreb

REASONABLE ADJUSTMENT IN THE EDUCATION OF ADULTS WITH DISABILITIES AND MEMBERS OF OTHER VULNERABLE GROUPS

Davorka Schmidt

Summary - Many international and national strategic documents emphasize the right of every person to education. Inclusivity in education is particularly emphasized, i.e. ensuring equal access to education for all persons with disabilities and members of other vulnerable groups. In order to achieve this, it is necessary to ensure a reasonable adjustment that gives a person with a disability and/or a member of another vulnerable group the opportunity to participate in the educational process and exploit their own potential on an equal basis, but does not require substantial material investments and human resources. Reasonable adjustment in education includes, among other things, ensuring appropriate teaching programs/curriculum according to the individual needs of each individual, i.e. creating an individualized curriculum. This paper presents the steps in the creation of individualized curricula in adult education, which also includes associated activities, support strategies and evaluation of the achievement of learning outcomes.

Keywords: reasonable adjustment, inclusive education, individualized curriculum, initial assessment, support strategies

OSOBINE EDUKATORA U OBRAZOVANJU ODRASLIH – PREGLED ISTRAŽIVANJA

Anita Zovko, Filozofski fakultet u Rijeci

Lucija Tomac, Ustanova za obrazovanje odraslih Dante Hrvatska

anita.zovko@ffri.uniri.hr; lucija.tomac@icloud.com

Sažetak - O tome koliko je značajno pitanje osobina edukatora u obrazovanju odraslih govori činjenica da se već desetima godina njime bave brojni znanstvenici i praktičari na globalnoj i nacionalnoj razini. U tradicionalnom obrazovnom sustavu primarna zadaća edukatora bila je prijenos znanja, dok se u suvremenom kontekstu više ne govori samo o jednosmjernom transferu znanja nego se edukatora percipira u ulozi motivatora, savjetnika, menadžera i podrške. Kod ispunjavanja navedenih uloga, veliki značaj imaju osobine edukatora, njegov karakter i sposobnost upravljanja grupnom dinamikom. Istraživanja provedena na različitim razinama dovode do zaključka da se već godinama shvaća važnost i kompleksnost andragoške profesije, odnosno profesije edukatora u obrazovanju odraslih. Rad s heterogenim skupinama od edukatora traži posjedovanje niza osobina od kojih se prvenstveno ističu razumijevanje, poštovanje prijašnjih iskustava osoba koje ulaze u obrazovanje odraslih, elokventnost i fleksibilnost u pristupu. Osobine andragoga temelj su razvoja uloga koje on zauzima u radu u obrazovanju odraslih i cjeloživotnom učenju, a uvelike ovise o samom pojedincu, ali i adekvatnom stjecanju znanja iz područja andragogije. Svakako, osobine edukatora nisu jedina komponenta uspješnog rada s odraslim populacijom, ali uvelike mogu predvidjeti uspješnost obrazovnih ishoda osoba koje su stupile u obrazovne aktivnosti namijenjene odraslim osobama. Isto tako, osobine edukatora, osim u samom prijenosu informacija, edukatoru i polaznicima služe kao temelj u razvoju odnosa koji teži uzajamnom učenju.

Ključne riječi: osobine edukatora, osobine andragoga, andragoška profesija, uloga edukatora u obrazovanju odraslih

Uvod

Učenje i poučavanje odraslih i učenje i poučavanje djece i mlađih imaju mnogo dodirnih točaka, dok se istovremeno razlikuju u mnogim aspektima. Zbog razlike u dobi, socio-ekonomskom i društvenom statusu, razini obrazovanja i životnog iskustva, proces obrazovanja odraslih zahtijeva stručnjake koji svojim profilom mogu i moraju odgovoriti na brojne izazove.

Iako je vidljiv pomak u razvoju i jačanju andragoške profesije stvaranjem okvira ključnih kompetencija za rad u obrazovanju odraslih, istraživanja u domaćem i stranom kontekstu rijetko su direktno usmjerena ka ispitivanju osobina edukatora kao osobe. Osobine pojedinaca u brojnim dokumentima i istraživanjima obrađuju se u sklopu razvoja tzv. osobnih kompetencija, iako se osobne i osobne kompetencije ne mogu smatrati istoznačnicama. U tom smislu, prema Pojmovniku Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (2008) kompetencije podrazumijevaju „skup znanja,

vještina“ (str. 4) i „postignutu primjenu konkretnih znanja i vještina, u skladu s danim standardima“ (str. 4). S druge strane, termin osobine usko je vezan uz psihološko shvaćanje ličnosti pojedinaca i podrazumijeva „skup psihičkih osobina i mehanizama unutar pojedinca koji su organizirani i relativno trajni, te utječu na interakcije i adaptacije pojedinaca na intrapsihičku, fizičku i socijalnu okolinu“ (Larsen i Buss, 2002, str. 4). Iz navedenog proizlazi shvaćanje psihičkih osobina kao karakteristika koje opisuju načine na koje se ljudi međusobno razlikuju, ali i određuju načine na koji su ljudi slični.

Razvoj okvira kompetencija pruža mogućnost stvaranja adekvatnih i učinkovitih programa za obrazovanje andragoških djelatnika, iako je i prije stupanja u programe osposobljavanja potrebno preispitati osobine same osobe koja donosi odluku o stupanju u andragošku profesiju. Programi osposobljavanja andragoga mogu pružiti temelje za razvoj profesionalnih i pedagoško-didaktičkih kompetencija kao što su profesionalna, interpersonalna, didaktička, motivacijska, kompetencija korištenja teorijskih i praktičnih znanja i kompetencija snalaženja unutar heterogenih skupina (Buiskool i sur., 2010). S druge strane, iako kurikularno adekvatno koncipirani, ovi programi tek indirektno i u manjoj mjeri mogu utjecati na onu temeljnu, osobnu kompetenciju andragoga koja je usko vezana uz njegove osobine razvijene tijekom odrastanja i života. Odgovor na pitanje zašto je važno uzeti u obzir same osobine edukatora u obrazovanju odraslih leži u činjenici da „edukator postaje istinskim edukatorom tek kad pokaže da je kvalitetna osoba, ljudsko biće kojemu je iskreno stalo do njegovih (odraslih) učenika“ (Zovko i Zloković, 2016, str. 81).

Zbog navedenog, cilj ovog rada je prikaz poželjnih i neophodnih osobina edukatora u obrazovanju odraslih pregledom teorijskih odrednica na globalnoj i nacionalnoj razini, kao i rezultata relevantnih istraživanja provedenih na skupinama koje sudjeluju u obrazovanju odraslih.

Identifikacija poželjnih osobina andragoga

Učiteljska profesija podrazumijeva posjedovanje niza osobina i kompetencija koje su potrebne za kvalitetan rad s bilo kojom dobnom skupinom. Iako edukator može biti vrsni poznavatelj teorijskih okvira i praktičnih rješenja vezanih uz sadržaj koje podučava, on ili ona ne mora nužno predstavljati dobrog edukatora. Granice između „dobrog“ i „lošeg“, „poželjnog“ i „nepoželjnog“ veoma su fluidne i ovisne o društvenom kontekstu. Ipak, određene osobine koje se smatraju poželjnim repetitivno se pojavljuju u globalnom i nacionalnom kontekstu u vidu *policy* dokumenata, konceptualnih okvira i smjernica za izobrazbu andragoških djelatnika. Primjerice, Europska komisija podržava shvaćanje da je dobar edukator u obrazovanju odraslih „posvećen subjektu poučavanja, strastven i zna uspostaviti povezanost s publikom, pristupiti joj i motivirati publiku za subjekt poučavanja“ (Turk, 2016). Isto tako, u njihovom shvaćanju dobrog edukatora ističu se osobine kao što su osobna motivacija za postizanje rezultata s odraslim učenicima, adekvatna pažnja koja uključuje aktivno slušanje, razumijevanje i uvažavanje konteksta i potreba polaznika programa.

Koliko su osobine edukatora važne može se uočiti već u radovima iz druge polovice 20. stoljeća u kojima, primjerice, Tough (1979) idealnog facilitatora u obrazovanju odraslih opisuje preko osobina topline i nježnosti, prihvaćanja želja odraslih učenika za stjecanjem kompetencija, percepciju sebe jednakim s odraslim učenicima i otvorenost za promjenu i nova iskustva.

Tendencija razvoja okvira poželjnih osobina nastavlja se i na početku 21. stoljeća. Kao jedan od važnijih projekata može se istaknuti projekt AGADE- *A Good Adult Educator in Europe* koji je proveden u razdoblju između 2004. i 2006. godine u osam europskih zemalja (Estonija, Mađarska, Irska, Latvija, Litva, Portugal, Švedska i Norveška). Primarni cilj projekta bio je osnaživanje mreže edukatora za odrasle na području Europe provedbom tečaja temeljenih na isticanju važnosti ključnih kompetencija edukatora u obrazovanju odraslih. Identificirane su četiri uloge edukatora u obrazovanju odraslih koje edukatora stavljuju u položaj učitelja, vodiča, facilitatora i trenera. Edukator kao *učitelj* svoju ulogu temelji na znanju čime se pretpostavlja da je osoba ekspert, moderator znanja, čiji je glavni zadatak stvaranje pozitivnog okruženja za učenje koje podržava samousmjeravajuće učenje. Edukator kao *vodič* zadužen je za organizaciju, pri čemu je naglasak stavljen na stvaranje novih mogućnosti razvoja i perspektiva za djelovanje usmjerenih na cijelokupni proces učenja, a ne isključivo krajnji cilj. Uloga *facilitatora* podrazumijeva pristup u kojemu je edukator zadužen za stvaranje grupne dinamike koja teži pružanju pomoći svakom (odraslom) učeniku u razvoju efektivnog i obazrivog ponašanja. Posljednja uloga, uloga *trenera* odnosi se na posjedovanje vještina koje omogućavaju edukatoru utjecaj na formiranje osobnosti (odraslog) učenika s osobitom težnjom ka poticanju samoaktualizacije (Jäger i Irons, 2006). Isto tako, navedeni projekt rezultirao je stvaranjem kriterija osobnog i profesionalnog razvoja i njihovih opisnica. Kao temeljni kriteriji osobnog razvoja navedeni su samopouzdanje, tolerancija, odgovornost, komunikacijske vještine, empatija i fleksibilnost. Osim osobnih kriterija, nužnim profesionalnim karakteristikama edukatora u obrazovanju odraslih pokazale su se znanje o učenju odraslih, planiranje i organizacijske vještine,

vještine poticanja sudionika na sudjelovanje, mogućnost samorefleksije, kritičkog mišljenja i evaluacije te volja i mogućnost za stvaranje okoline za učenje koja uvažava iskustvo, potrebe i samousmjeravanje sudionika.

Nekoliko godina kasnije, Godding i suradnici (2011) u projektu *Flexi-Path* razvili su tri skupine kompetencija u kojima važno mjesto zauzimaju osobne kompetencije. Slično kao i u prethodnom projektu, *Flexi-Path* ističe važnost suradnje s vanjskim dionicima, postavljanje polaznika u središte obrazovnog procesa, učinkovite komunikacijske i savjetodavne vještine, usmjeravanje na osnaživanje pojedinca, uvažavanje različitosti i težnja k organizaciji.

Iako nisu direktno navedene kao osobne, sposobnosti i karakteristike edukatora u obrazovanju odraslih mogu se pronaći i u novijim istraživanjima. Primjerice, Živičić i suradnici (2013) u svojoj trosegmentnoj podjeli kompetencija edukatora u obrazovanju odraslih navode osobine poput prilagodbe novome, stvaranje novih ideja, neovisnost, pokretački i poduzetnički duh, sposobnost uvida i samouvida, sposobnost timskog rada, prihvatanje različitosti, mogućnost aktivnog slušanja i balansiranu posvećenost poslu etikom odnosa prema sebi i drugima. Isto tako, u nacionalnom kontekstu autori ističu karakteristike koje uključuju humanost, volju i zanimanje za lokalni i globalni kontekst, sposobnost prilagodbe, mogućnost pomicanja granica, smisao za humor, (životnu) ironiju te smisao za autorefleksiju i autorironiju (Zovko i Zloković, 2016). Nadalje, Kušić, Vrcelj i Zovko (2016) iznose oblikovani skup temeljnih i općih kompetencija andragoga koji je proizašao iz istraživanja o ključnim andragoškim kompetencijama. Među opisnicama generičkih kompetencija mogu se pronaći osobine i vještine poput sposobnosti samopromišljanja, autentičnosti i dosljednosti, jasne komunikacije i sposobnosti uskog surađivanja u timu, posjedovanje integriteta i poštovanja drugih i njihovih pozadina, odanost i predanost vlastitoj profesiji uz otvorenost za promjene, svjesnosti socijalne i društvene dimenzije u učenju odraslih, pouzdanost, dosljednost, empatičnost i uvažavanje razlika. Među specifičnim kompetencijama ističu se osobine kreativnosti, fleksibilnosti, poštenja, preciznosti, odgovornosti i prijateljskog i suradničkog raspoloženja u rješavanju upita i zahtjeva.

U kontekstu navedenog, slični skupovi osobina mogu se pronaći i na stranicama Hrvatskog zavoda za zapošljavanje gdje se kao poželjne osobine andragoga navode sklonost za rad s ljudima, sposobnost kvalitetnog planiranja, prikupljanja relevantnih informacija, objektivnost i odgovornost te lakoća usmenog i pismenog izražavanja uz prezentacijske vještine (HZZ, bez. dat.)

Evidentno je da među različitim autorima dolazi do slaganja pri identifikaciji poželjnih osobina edukatora zbog čega se stvaranje profila osobina budućeg edukatora u obrazovanju odraslih može smatrati relativno jednostavnim zadatkom. Ipak, prije pružanja ovakvog zaključka neophodno je pružiti uvid u stavove i mišljenja osoba koje su postavljene u samo središte interesa u obrazovanju odraslih - odraslih učenika.

Preferabilne osobine edukatora u obrazovanju odraslih

Uzimajući u obzir činjenicu da je edukator „nezamjenjiva karika u lancu obrazovanja“ (Zovko i Zloković, 2016, str. 81) prilikom raspravljanja o poželjnim osobinama andragoga u kontekst je važno staviti mišljenja i preferabilne osobine koje ističu odrasli učenici. Primjerice, Armstrong (2007) iznosi rezultate studije slučaja dobivene provedbom 12 intervjuja s odraslim učenicima i 2 intervjuja s menadžerima prema kojima odrasli učenici najveći fokus stavljuju na interpersonalne vještine predavača pri čemu su veoma jasni u definiranju i argumentiranju što su dobre, a što loše osobine. U navedenoj studiji identificirane su tri preferabilne karakteristike edukatora u obrazovanju odraslih koje uključuju usmjeravanje društvene dinamike, razumijevanje individualnih potreba i originalnost u poučavanju i povezivanju s odraslim učenicima.

Philips i suradnici (2017) iznose nalaze kvantitativne i kvalitativne analize s ciljem utvrđivanja preferabilnih karakteristika edukatora među 132 odrasla učenika na području Sjedinjenih Američkih Država. Više od 70 % ispitanika kao ekstremno važne karakteristike istaknulo je jasnou komunikaciju, poštenje, poštovanje prema odraslog učeniku, povezanost, pozitivan stav, uvažavanje i poticanje. S druge strane, manje važnim karakteristikama procijenjeni su empatija, otvorenost za ideje, entuzijazam, prijateljski stav i mogućnost priznavanja pogrešaka. Ovaj uzorak ispitanika kao problematične osobine istaknuo je nedostatak poštovanja i razumijevanja, rigidnost, neorganiziranost, nedostatak uvažavanja odraslih učenika koji su stariji od edukatora i ponašanja koja odrasle učenike stavljuju u inferioran položaj uz naglasak na stav „ja sam bolji od tebe“. Slične karakteristike navode i studenti brazilske savezne države Santa Catarine. Prema rezultatima istraživanja Prima, Bacha i Martinsa (2020) na 138 studenata, kao najznačajnije poželjne osobine edukatora istaknule su se poštovanje prema studentima, uvažavanje, posvećenost profesiji, strpljivost, pripremljenost, dostupnost i razumijevanje.

Na području Australije, u istraživanju Sweet i Broadbent (2017) na uzorku od 452 studenta zdravstvenog usmjerjenja kao poželjne karakteristike edukatora spominju se mogućnosti pružanja podrške, dostupnost, kritičnost,

entuzijastičnost, fleksibilnost, kritičnost prema vlastitom i tuđem radu, objektivnost prosuđivanja i mogućnost stvaranja pozitivnih veza s odraslim učenicima. S druge strane, kao nepoželjne osobine navedene su nedostatak podrške, nepristojno ponašanje, slaba komunikacija, nestrpljivost, osuđujući stav, nedostatak empatije i podrške.

U europskom kontekstu, istraživanje na području Litve i Latvije (Zuzevičiūtė i Surikove, 2014) na uzorku od 155 edukatora bavilo se procjenom važnosti osobina koje bi edukator u obrazovanju odraslih trebao posjedovati. Edukatori iz Litve kao najvažnije osobine naveli su emocionalnu stabilnost, pažljivost i autentičnost. Latvijski edukatori najvažnijima su procijenili osobine pažljivosti i ekstrovertiranosti, emocionalne stabilnosti i otvorenog uma. Sličnim istraživačkim pitanjem vodilo se i istraživanje Vlad i Ciasca (2014) koje je težilo ispiti stavove studenata o važnosti pojedinih osobina edukatora na rumunjskom području. Uzorak od 23 studenta procjenjivao je važnost osobnih karakteristika, stavova i generalnog ponašanja idealnog edukatora. Kao najpoželjnija osobina istaknuto je posjedovanje ugodnog glasa i način komunikacije koje više od 80 % ispitanika procjenjuje veoma važnom osobinom. Isto tako, čak 78,26 % studenata veoma važnim smatra mogućnost edukatora u priznavanju vlastitih pogrešaka. Važnost poštovanja studenata, dobre komunikacije, aktivnog slušanja, empatije i uvažavanja uloženog truda, procijenjena je i na području Španjolske među 269 ispitanika na Sveučilištu Huelva (Martin, 2019).

Poželjnost i važnost fleksibilnosti, etičnosti i uvažavanja, otvorenosti, intrinzične motiviranosti i samoreguliranog učenja kod nastavnika pronalazi se i kod poslodavaca na području Republike Hrvatske (Brčić-Kuljiš i sur., 2015). Uz navedeno, nacionalni poslodavci uvelike cijene mogućnost i želju za preuzimanjem rizika i samostalnost pri osmišljavanju nastavnog procesa uz želju i mogućnost rada u timu. Rezultati istraživanja koje su provele Staničić i Zovko (2022) pokazuju da slične skupove osobina procjenjuju važnim i sami edukatori s područja Republike Hrvatske. Kao ključne osobine među 91 zaposlenikom ustanova za obrazovanje odraslih istaknule su se mogućnost uspješne komunikacije i suradnje, poštovanje različitosti, uvažavanje dostojanstva, prava i slobode izbora svakog polaznika, moralnost i etičnost, empatičnost i odgovorno ponašanje. Sposobnost rada s drugima, sa znanjem, tehnologijom i informacijama, kao i sposobnost rada s društvom i unutar njega pokazale su se kao ključne osobine i na području Republike Slovenije, koje je Andragoški centar Slovenije identificirao pregledom literature i provođenjem intervjua i fokus grupe s voditeljima, stručnjacima i nastavnicima u obrazovanju odraslih (Žiljak, 2011).

Uz uvažavanje i naglašavanje važnosti razumijevanja kulturne različitosti u preferabilnosti osobina edukatora, pojedine osobine pronađene su u različitom društvenom kontekstu. Navedeno dovodi do zaključka da osim znanja i profesionalnih vještina, edukator u obrazovanju odraslih ipak treba posjedovati osobine poput fleksibilnosti, poštovanja, adekvatnog načina komunikacije i razumijevanja na kojima će temeljiti svoj rad i budući osobni i profesionalni razvoj.

Zaključak

Pregled ideja globalnih i nacionalnih autora, kao i pregled istraživanja na različitim razinama dovode do zaključka da postoje poželjne i nužne osobine koje osoba mora posjedovati kako bi postala dobar edukator u obrazovanju odraslih. Unatoč posjedovanju brojnih profesionalnih i organizacijskih kompetencija, osobine edukatora pokazale su se veoma važnim aspektom uspješnog obrazovanja odraslih.

Navedeno dovodi do zaključka da osoba koja ima namjeru baviti se andragoškom djelatnošću mora posjedovati osobine poput visoke razine intrinzične motiviranosti i posvećenosti, fleksibilnosti, otvorenosti, etičnosti, mogućnosti rada u grupi i kao najvažnije - kapacitet za uvažavanje prethodnog iskustva odraslih učenika.

Do sada razrađeni i pruženi kvalifikacijski okviri bave se osobnim kompetencijama budućih edukatora u obrazovanju odraslih, čiji temelj za razvoj predstavljaju upravo same osobine budućih edukatora. Obrazovanje odraslih područje je koje sa sobom nosi niz izazova koji u obrazovanju djece i mladih nisu prisutni, zbog čega osoba koja bi u primarnom i sekundarnom obrazovanju pokazivala odlične rezultate ne mora nužno biti osoba koja bi iste kvalitete pokazivala u obrazovanju odraslih.

Ovaj rad predstavlja pokušaj pružanja temelja za stvaranje profila andragoških djelatnika koji nije usko vezan uz same profesionalne i pedagoško-didaktičke kompetencije koje se mogu steći u programima ospozobljavanja i cjeloživotnog učenja. Ako bi se unaprijed pokušao postaviti okvir osobina koje je poželjno posjedovati, obrazovanje odraslih moglo bi postati kvalitetnije, edukatori zadovoljniji poslom, i kao najvažnije - odrasle osobe bi u svojem procesu cjeloživotnog učenja imale pozitivan primjer i zadovoljavajuću podršku prilikom zadovoljenja vlastitih potreba i ambicija.

Literatura

1. Armstrong, L. (2007). The significance of interpersonal skills and tutor behavior in determining quality of teaching and learning in adult education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 13, 231–248.
2. Brčić-Kuljiš, M. i sur. (2015). *Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih – perspektiva tržišta rada*. Split: Filozofski fakultet u Splitu.
3. Buijskool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
4. Godding, B., Kreft, T., Read, K. (2011). *Flexi-Path - Vodič za kreiranje profesionalnog portfelja za prikaz visokih kompetencija stručnjaka za obrazovanje odraslih*. Preuzeto s <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/flexi-path.pdf>
5. Hrvatski zavod za zapošljavanje (HZZ)(bez. dat.). *Andragog/Andragoginja*. Preuzeto 28.7.2022. s: <https://e-usmjeravanje.hzz.hr/andragog>
6. Larsen, D. i Buss, D. (2002). *Psihologija ličnosti*. Jasrebarsko: Naklada slap.
7. Jääger, T., Irons, J. (2006). *AGADE – Towards becoming a good adult educator*. Preuzeto 27.08.2022. s <http://www.laea.lv/UserFiles/File/publikacijas/LPIA-AgadeA4.pdf>
8. Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga- komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet.
9. Martin, P.A. (2019). Student perceptions of a good university lecturer. *Educ. Pesqui*, 45, e196029. DOI: 10.1590/S1678-4634201945196029
10. Phillips, L. A., Baltzer, C., Filoon, L., & Whitley, C. (2017). *Adult student preferences: Instructor characteristics conducive to successful teaching*. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(1), 49–60. DOI:10.1177/1477971416683488
11. Tough, A.M. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
12. *Pojmovnih hrvatskog kvalifikacijskog okvira (prijeđlog)* (2008). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske - Povjerenstvo za izradu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, Preuzeto s: <http://www.vlada.hr/hr/content/download/78249/1111703/file/>
13. Prim, M.M., Bach, L.E. i Martins, Z.B. (2020). Characteristics of the Ideal Teacher: a Perception of the Undergraduate Students in Accounting Sciences of a Community University in the State of Santa Catarina, *Revista Catarinense da Ciéncia Contábil*, 19, 1-16. DOI: 10.16930/2237-766220203001
14. Staničić, E. i Zovko, A. (2022). Stavovi zaposlenika ustanova za obrazovanje odraslih o potrebnim kompetencijama edukatora u radu s odraslima. *Metodički ogledi*, 29 (1), 285-310.
15. Sweet, L., & Broadbent, J. (2017). *Nursing students' perceptions of the qualities of a clinical facilitator that enhance learning*. *Nurse Education in Practice*, 22, 30–36. DOI:10.1016/j.nepr.2016.11.007
16. Turk, A. (2016). *A good adult educator*. Preuzeto 28.08.2022. s: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/good-adult-educator>
17. Vlad, J. E., Ciasciani, L. (2014). Students' perception of the personal characteristics of ideal teacher (I), Pilot study. *Acta Didactica Napocensia* 7(2): 41-48. Preuzeto 30.08.2022. s: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053282.pdf>
18. Zovko, A. i Zloković, J. (2016). Edukacija edukatora za rad s odraslima. U A. Zovko i M. Vasilj (ur.) *Andragoška propitivanja* (str. 78-89). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti.
19. Zuzevičiūtė, V. i Surikova, S. (2014). Personal qualities of learning facilitators in adult and continuing education : opinion of adult educators in Latvia and Lithuania. *Society integration education proceedings of the international scientific conference* 2, 269.
20. Žiljak, O. (2011). Andragoška profesija i andragoške kompetencije - aktualna istraživanja. *Andragoški glasnik*, 15 (1 (26)), 31-45. Preuzeto 29.8.2022. s <https://hrcak.srce.hr/105157>
21. Živčić M., Pokrajčić N., Vučić M., Žiljak O. (ur). (2013). *Međunarodni andragoški simpozij: "Ključne kompetencije i učenje odraslih"*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

CHARACTERISTICS OF EDUCATORS IN ADULT EDUCATION - RESEARCH OVERVIEW

Anita Zovko, Lucija Tomac

Summary - The knowledge that many scientists and practitioners at the global and national level have been dealing with the issue of the characteristics of educators for decades tells us about importance of this factor in adult education. In the traditional educational system, the primary task of the educator was the transfer of knowledge, while in the modern context focus is no longer only on the one-way transfer of knowledge, but the educator is perceived through the roles of motivator, advisor, manager, and support. When fulfilling the roles, the characteristics of the individual, his character in general and ability to deal with group dynamics are of great importance. Research conducted at different levels leads to the conclusion that the importance and complexity of the andragogic profession, i.e., the profession of educator in adult education, has been perceived important for years. Given the heterogeneity of the groups he works with, an educator in adult education should possess several qualities, the most important of which are understanding, respect for the previous experiences of persons entering adult education, eloquence, and flexibility in approach. The characteristics of an educator are the basis of the development of the roles he takes in the work in adult education and lifelong learning, and they largely depend on the individual himself, but also on the adequate acquisition of knowledge in the field of andragogy. Certainly, the characteristics of educators are not the only component of successful work with the adult population, but they can largely predict the success of the educational outcomes of persons who have entered educational activities intended for adults. Likewise, the qualities of an educator, apart from the transmission of information itself, serve the educator and students as a foundation in the development of a mutual relationship that strives for mutual learning.

Key words: characteristics of educator, andragogue characteristics, andragagogical profession, role of educator in adult education



