

Maja Jelačić¹,
Anita Zovko²

Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti³

Sažetak: Cjeloživotno učenje predstavlja inherentan dio života svakog pojedinca i zajednice te osigurava napredak društva. Kao koncept, cjeloživotno učenje prepoznato je u strateškim dokumentima europskih obrazovnih politika te se afirmiralo kao vodeće načelo i orijentacija mnogih nacionalnih obrazovnih sustava. Cilj ovog rada je ispitati mišljenja studenata diplomskog izvanrednog studija na Fakultetu zdravstvenih studija u Rijeci o cjeloživotnom učenju.

Rezultati istraživanja su dali vrlo zanimljive odgovore ispitanika o cjeloživotnom učenju, motivaciji za učenje, obrazovnim idolima, poteškoćama u obrazovanju te poželjnim osobinama edukatora u procesu cjeloživotnog učenja. Odgovori ispitanika su vrlo poticajni i otvaraju brojna pitanja vezana uz budućnost cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, cjeloživotno obrazovanje, edukatori u obrazovanju odraslih, obrazovni idoli

¹ Maja Jelačić, mag. paed. i mag. educ. philol. angl., Srednja škola Zabok; e-mail: jelacic.maja@gmail.com

² prof. dr. sc. Anita Zovko, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, voditeljica Katedre za andragogiju; e-mail: anita.zovko@uniri.hr

³ Rad je dio istraživačkog zadatka sveučilišnog projekta UNIRI-DRUSTV-18-34.

Uvod

Cjeloživotno učenje danas predstavlja *conditio sine qua non* napretka svakog pojedinca, zajednice, društva i države. Sama ideja cjeloživotnog učenja seže još u antičko doba: ono se pojavljuje već u staroj Grčkoj, Indiji i Kini (Suchodolski 1976) te je njegov pojam utkan u svete spise poput Talmuda, Kur'ana i Starog zavjeta (Kallen 1996, prema Lukenda 2017).

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

Sam naziv (*lifelong learning*) razvijen je u Engleskoj 20-ih godina prošlog stoljeća (Pastuović 2008). Ovaj autor navodi kako je njegova konceptualizacija potekla iz industrijski razvijenih zemalja sjeverne i zapadne Europe kao posljedica implementacije ideje obrazovanja odraslih.

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

Današnje tržište rada zahtijeva kontinuirano usavršavanje vještina, stjecanje kvalifikacije i iskustva jer se količina novog znanja sve više povećava, a postojeće znanje brzo zastarijeva (Mršić 2018). Navedeno rezultira imperativom permanentnog učenja i usavršavanja individue, odnosno cjeloživotnog učenja, jer se dolazi do spoznaje kako formalno obrazovanje više nije dovoljno za kompetentno snalaženje pojedinca u znanstvenim, tehnološkim i društvenim kretanjima suvremenog društva (Vekić 2015). Time cjeloživotno učenje predstavlja inherentan dio društva znanja, društva u kojem su ljudska znanja, vještine i sposobnosti pokretač gospodarskih i društvenih promjena i osnova

napretka (Barić i Raguž 2010). Suvremeni koncept cjeloživotnog učenja nastaje 70-ih godina 20. stoljeća te predstavlja polazište politika cjeloživotnog učenja u okvirima društva koje uči, nastalih u 90-im godinama (Žiljak 2005).

Cjeloživotno učenje kao vodeće načelo apostrofirano je u brojnim strateškim dokumentima europskih obrazovnih politika (Bijeli dokument Europske komisije (1995), Lisabonska strategija (2000), Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000)). Važno je istaknuti kako i Hrvatska prati suvremene trendove te je uključila potonji koncept u brojne dokumente iz područja obrazovanja (Deklaracija o znanju HAZU-a, Bijeli dokument o Hrvatskom obrazovanju, Strategija obrazovanja odraslih, Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.–2010.).⁴

U proteklih četrdeset godina cjeloživotno učenje se afirmiralo kao vodeće načelo i orijentacija mnogih nacionalnih obrazovnih sustava, te se naglašava u raznim međunarodnim deklaracijama, dokumentima, akcijskim planovima i konferencijama (primjerice, Memorandum Europske komisije o cjeloživotnom učenju, Deklaracija UNESCO-ove konferencije: Poziv na akciju Sofija te dokument Europske komisije pod nazivom Stvaranje jedinstvenog europskog prostora cjeloživotnog učenja i sl.) (Marcetić, Krstanović i Uzelac 2010). Cjeloživotno učenje postaje pedagoška paradigma koja ne predstavlja samo pripremu za život, već njegov neizostavan dio (Óhidy 2008).

Činjenica je da cjeloživotno učenje zauzima istaknuto mjesto u obrazovnim politikama europskih zemalja. Njegova važnost je neupitna, jer ono nudi mogućnost integracije različitih metoda učenja te se na taj način zadovoljavaju potrebe pojedinaca koji više nisu pasivni primatelji znanja, već aktivni sudionici procesa učenja (Jelić i sur. 2012).

Uzimajući u obzir koncept cjeloživotnog učenja kao temelj obrazovnog sustava te osnovni preduvjet opstanka u suvremenom društvu, pobudio se interes istraživača koji su između ostalog prepoznali izuzetnu važnost istraživanja percepcije cjeloživotnog učenja.

⁴ Tjedan cjeloživotnog učenja. n.d. *Cjeloživotno učenje*.

Dostupno na: <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/cjelozivotno-ucenje/>. [15.12.2020]

Metodološki okvir istraživanja

U skladu s napretkom tehnologija, brzim promjenama u znanosti te dinamičnom tržištu rada koje zahtijeva neprestano usavršavanje i unaprjeđivanje vještina, cjeloživotno učenje se nametnulo kao dominantno načelo suvremenog doba. Ipak, s obzirom da su stope uključenosti u cjeloživotno učenje u Hrvatskoj razmjerno niske (Jukić i Ringel 2013), nameće se potreba istraživanja brojnih pitanja i problema vezanih za cjeloživotno učenje pa tako i percepcije cjeloživotnog učenja. Cilj je ovog istraživanja bio ispitati mišljenja studenata diplomskog izvanrednog studija Fakulteta zdravstvenih studija iz Rijeke (osoba koje se uz rad obrazuju) o cjeloživotnom učenju. Između ostalog, zanimalo nas je što ispitanici podrazumijevaju pod pojmom cjeloživotno učenje, kakva je njihova motivacija za učenje s obzirom da su u ulozi studenata i osoba koje rade, koje su im prepreke u tom procesu, imaju li potrebnu podršku, koje su po njihovom mišljenju poželjne osobine edukatora u radu sa odraslima te da li bi se u budućnosti opet uključili u neki proces formalnog ili neformalnog obrazovanja.

Instrument

Istraživanjem smo namjeravali saznati kako zdravstveni djelatnici koji su i u ulozi izvanrednih studenata razumijevaju fenomen cjeloživotnog učenja koji postaje dio njihove svakodnevice. Nismo imali pretenziju rabiti složenu kvalitativnu metodologiju, već je za potrebe ovog istraživanja konstruiran anketni upitnik sa pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa. Prvi dio anketnog upitnika sastojao se od općih pitanja i podataka o sudionicima (dob, spol, stupanj završenog obrazovanja, mjesto rada i vrsta posla). Drugi dio anketnog upitnika sastojao se od deskriptivnih pitanja koja su se direktno odnosila na mišljenja sudionika o cjeloživotnom učenju (definiranje pojma cjeloživotnog učenja, motivacija za daljnjim obrazovanjem, poteškoće i podrška za vrijeme studiranja, poželjne osobine edukatora i načini rada, obrazovni idol te planovi za budućnost vezano uz cjeloživotno učenje). Istraživanje je provedeno u svibnju 2019. godine i to na način da su se ispitanicima podijelili anketni upitnici na licu mjesta (na FZS u Rijeci) te su oni imali na raspolaganju dovoljno vremena da ih ispune.

Uzorak

Za potrebe ovog istraživanja korišten je prigodni uzorak koji je sačinjavalo 162 studenata diplomskog izvanrednog studija Fakulteta zdravstvenih studija u Rijeci i to 69 studenata sestrištva, 57 studenata fizioterapije te 36 studenata primaljstva. Od navedenih, uzorak se sastoji od 135 žena i 27 muškaraca u dobi od 22 do 52 godine. Svi su ispitanici ranije stekli višu stručnu spremu te su u trenutku ispitivanja bili studenti diplomskog izvanrednog studija Fakulteta zdravstvenih studija u Rijeci.

Prikaz ispitanika prema mjestu rada i vrsti posla nalazi se u tablici.

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

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Prvim pitanjem željeli smo saznati koliko su studenti sestrištva, primaljstva i fizioterapije upoznati sa samim konceptom cjeloživotnog učenja.

Većina studenata – smjer sestrištvo (88%) opisuje cjeloživotno učenje kao kontinuirani proces stjecanja znanja i vještina, te osim formalnih, naglasak stavljaju i na neformalne oblike učenja:

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

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

Na pitanje što je za njih cjeloživotno učenje, studenti fizioterapije (92%) također su naveli kako je to kontinuirani proces usvajanja novih znanja, činjenica i spoznaja uz praćenje inovacija u znanosti.

Izdvajamo neke od odgovora:

„Usvajanje novih znanja, činjenica, primjera, novih i boljih procesa.”

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

Kao i prethodne dvije skupine studenata, studentice primaljstva (45%) na gotovo identičan način definiraju cjeloživotno učenje, ističući njegove formalne i neformalne oblike i kontinuitet u stjecanju novih kompetencija.

Jedno od sljedećih pitanja iz anketnog upitnika odnosilo se na motivaciju ispitanika studenata za obrazovanjem.

Na pitanje koja je bila njihova motivacija za cjeloživotnim učenjem, 56% ispitanika – smjer sestринство kao glavnu motivaciju navelo je stjecanje novih znanja, odnosno nadopunjavanje postojećeg. Naglasak je stavljen na nova saznanja koja će im koristiti u daljnjem radu: „zbog stjecanja novih znanja, zato jer mislim da će mi koristiti u daljnjem radnom stažu”, „da bih svoje znanje podigla na novu razinu iz područja mentalnog zdravlja.”

Idući dominantni motiv studenata sestринства predstavlja napredovanje na radnom mjestu ili dobivanje boljeg posla (24%). U tom kontekstu bolji posao za njih podrazumijeva posao koji je puno lakši u fizičkom pogledu od ovog na kojem se sada nalaze.

Također, studenti sestринства su izrazili želju za daljnjim studiranjem zbog kontinuiranog interesa za područje medicine (20%):

„Odlučila sam se za ovaj studij prvenstveno zbog sebe, jer me zanima područje koje studiram.” „Završavam doktorski studij u Ljubljani, a u Hrvatskoj sam završila diplomski stručni studij, pa mi fali sveučilišni naziv magistre jer na žalost ne vjerujem Hrvatskom sustavu ili nostrifikaciji.”

Motivi za daljnjim obrazovanjem kod studenata fizioterapije su gotovo identični kao i kod studenata sestrinstva: stjecanje novih kompetencija, 52% studenata; napredovanje na radnom mjestu, 19% studenata, te kontinuirani interes za područje medicine, 29% studenata.

Odgovori koje su dale studentice primaljstva na pitanje o motivaciji za obrazovanjem također se mogu kao i kod prethodna dva smjera (sestrinstvo i fizioterapija) svrstati u tri kategorije: 49% studentica kao motiv navodi stjecanje novih kompetencija; kod 25% studentica primarni motiv je napredovanje na radnom mjestu, a kod 26% njih motiv za daljnjim obrazovanjem je u kontinuiranom interesu za svoju struku (područje medicine – primaljstva).

Izdvajamo dva zanimljiva odgovora studentica primaljstva:

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

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

Zaključno, glavni motivi zbog kojih su se ispitanici odlučili dalje obrazovati su kombinacije ekstrinzičnih i intrinzičnih motiva. Od ekstrinzičnih najviše ih motivira bolja plaća te bolja pozicija na poslu. Što se tiče intrinzičnih motiva, najznačajnijim su se pokazali stjecanje novih znanja i vještina te interes za područje. Nekolicina ispitanika pokazala je interes za nadopunjavanjem znanja u svrhu rada u akademskom okruženju. Navedeni rezultati su u skladu s istraživanjem Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) iz 2017. godine u kojem se pokazalo kako odrasle osobe uglavnom ulaze u obrazovni proces s ciljem povećanja poslovne kompetencije.⁵ Osim istaknutog, motivira ih nadogradnja znanja, stručno usavršavanje u poslu, učenje potaknuto osobnim interesom, usvajanje novih vještina te intelektualni razvoj.⁶

⁵ Mentorica.biz. 2021. *Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj – koliko je zaista aktualno?* Dostupno na: <https://mentorica.biz/pitanja-i-odgovori/osnove-poduzetnistva/cjelozivotno-obrazovanje-92/>. [16.3.2021.]

⁶ Mentorica.biz. 2021. *Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj – koliko je zaista aktualno?* Dostupno na: <https://mentorica.biz/pitanja-i-odgovori/osnove-poduzetnistva/cjelozivotno-obrazovanje-92/>. [16.3.2021.]

Prema rezultatima istraživanja Ankete o obrazovanju odraslih iz 2016.⁷, odrasli prilikom sudjelovanja u cjeloživotnom učenju doživljavaju određene poteškoće. Kao najizraženije teškoće pokazale su se obiteljske obaveze kod žena te neprikladni programi obrazovanja i osposobljavanja kod muškaraca. Ostale dominantne poteškoće su im predstavljale prethodno negativno obrazovno iskustvo, raspored, nedostatak potpore poslodavca, nemogućnost pristupa računala internetu te previsoki troškovi. Iz tog razloga smo se odlučili ispitanicima postaviti pitanje vezano za njihove najveće poteškoće (prepreke) u procesu njihova daljnjeg obrazovanja (izvanrednog studiranja).

Studenti sestrinstva kao najveću prepreku prepoznaju organizaciju i putovanje u Rijeku, s obzirom da puno studenata nije iz Rijeke, već su primorani putovati iz drugih krajeva: „*Uz sve obaveze sam i putnik pa mi organizacija i putovanje predstavljaju najveće poteškoće*”, „*Živim u Zagrebu pa putovanje i smještaj iziskuje dodatno vrijeme i angažman.*”

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

- „*... imam dvije kćerke koje 'zakidam' radi svoga obrazovanja te mi je potrebna jako dobra organizacija*”

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

Cjeloživotno učenje predstavlja im izazov zbog skupih školarina. Također su istaknuli kako im je česta prepreka pisanje seminara te nerazumijevanje okoline.

Studenti fizioterapije također prepoznaju nedostatak vremena, pisanje seminara i putovanje u Rijeku kao glavne prepreke: „*ponekad se desi da istovremeno imamo dva do tri seminara u istom tjednu.*”

Studentice primaljstva kao i prethodne dvije skupine poteškoće prepoznaju u putovanjima u Rijeku na fakultet, pisanju seminara i organizaciji nastave.

Kako bi sudionici u procesu cjeloživotnog obrazovanja uspješno završavali svoje obaveze i zadržali emocionalnu stabilnost neizmjereno je važna podrška okoline. Štoviše, istraživanja (Jacobs i Dodd 2003) su pokazala da je socijalna

⁷ Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. (2016). *Anketa o obrazovanju odraslih*. Dostupno na: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-13_01_2017.htm. [16.4.2021.]

podrška blisko povezana s većim osobnim postignućem te nižim razinama depersonalizacije (negativnog odnosa prema kolegama i radu) i emocionalne iscrpljenosti. Osim toga, podrška okoline može umanjiti djelovanje stresa (Schaufeli i Buunk 2003, prema Čarapina i Ševo 2017) te time polaznicima cjeloživotnog obrazovanja omogućiti da se lakše nose sa zahtjevima na poslu i na studiju.

Upravo to je bio razlog da studente upitamo da li su imali podršku za vrijeme svog studiranja.

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

Izdvajamo neke od odgovora:

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

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

Najviše studenata fizioterapije (57) podršku nalazi u obitelji, partnerima i prijateljima koji im pomažu u savladavanju obveza: *„Moj suprug, moja je najveća podrška koji mi puno pomaže s raznim poslovima. Također moja prijateljica koja uskoči s čuvanjem djece.”*

Studentice primaljstva najveću podršku prepoznaju u svojoj obitelji i na svom radnom mjestu. Osim navedenog, bodre ih i daju im podršku njihovi prijatelji i partneri.

Markuš (2010) navodi kako je pojedinac socijalno kompetentan ukoliko socijalne vještine upotrebljava na primjeren način te u isto vrijeme postiže osobne ciljeve s uspjehom. Važno je naglasiti kako socijalna kompetencija predstavlja jednu od ključnih kompetencija prema Europskom referentnom okviru ključnih kompetencija. Sukladno tome, edukatori koji rade s odraslim polaznicima u procesu cjeloživotnog obrazovanja trebaju njegovati vlastitu socijalnu

kompetenciju kako bi ostvarili suradnju s polaznicima na produktivan način. Iz tog smo razloga željeli prikupiti mišljenja studenata vezano za poželjne osobine kod edukatora u radu sa odraslima (nastavnika, profesora). Na ovo pitanje studenti su mogli ponuditi više odgovora.

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

Izdavajamo neke od odgovora:

„Moraju imati razumijevanje za radni proces uz edukaciju, poštovanje i prilagodbu studentima po određenim pitanjima organizacije rada.”

„Mora biti komunikativan, kreativan i imati profesionalni pristup.”

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

Studentice primaljstva, kao i studenti fizioterapije, ponajviše smatraju kako edukatori trebaju biti empatični i imati razumijevanje za studente. Također, važnim smatraju kvalitetnu komunikaciju, maštovitost i pristupačnost, uz još neke dodatne kvalitete:

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

„Autentičnost, kreativnost, karizma, entuzijizam, da se nastava ne temelji samo na monologu.”

Dvije studentice primaljstva smatraju kako je važno da nastavnik prilagodi svoje metode rada dobroj skupini:

„Da se ponaša kao da radi s odraslim ljudima. Ne smije zaboraviti da radi s ljudima koji imaju znanje i iskustvo iza sebe. To su ljudi koji imaju formirane ličnosti i formirane profesionalne identitete.”

S obzirom da odrasli polaznici posjeduju karakteristike koje ih razlikuju od učenika mlađe životne dobi poput iskustva te izgrađenog seta vrijednosti, nastavnici trebaju primjenjivati nekonvencionalne nastavne metode koje nadilaze puka predavanja. Poželjno je da polaznike uključuju u analizu, ispitivanje i donošenje odluka (Agencija za obrazovanje odraslih 2009), što će im omogućiti veću interakciju sa nastavnim materijalom te neposrednu primjenu naučenog u radu. Sukladno tome, željeli smo saznati od studenata da li iz njihovog iskustva edukatori (nastavnici, profesori) u svom radu koriste adekvatne načine (metode) rada. Ovo je pitanje također bilo otvorenog tipa.

Većina studenata sestriinstva (86%) smatra kako edukatori koriste adekvatne načine i metode rada. Navodimo neke od odgovora:

„Profesori koriste odgovarajuće metode i načine rada jer nam na taj način približe sadržaj.” „Koriste adekvatne načine. Mi smo dobro motivirani, nama treba podrška za stvaranje novih znanja, ali ne ignorirajući postojeća.”

Dio studenata (14%) smatra kako profesori ne koriste adekvatne načine rada zbog čitanja s prezentacija ili manjka interakcije:

„Neki da, neki ne zbog suhoparnog izlaganja slajdova.” „Ovisi od profesora do profesora. Često se dešava da se dobiju zadaci bez daljnjih uputa. Više bi trebali koristiti interaktivnosti u svom radu.”

Većina studenata fizioterapije (89%) smatra da edukatori koriste adekvatne načine rada u smislu da prepoznaju potrebe odraslih učenika:

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

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

Ostali studenti fizioterapije (11%) također su prepoznali problem suhoparnog čitanja s prezentacijom te, u skladu s tim, ističu kako (pojedini) nastavnici ne koriste adekvatne načine rada.

Studentice primaljstva smatraju kako se adekvatni načini rada ogledaju u prakticanju rasprava, pisanju seminara te korištenju informatičke tehnologije. Dva su studenta, kao i u prethodne dvije grupe, navela problem čitanja sa prezentacijom, što smatraju monotonim i nepoticajnim.

Sljedeće pitanje odnosilo se na to imaju li ispitanici svojeg obrazovnog idola. Naime, kako navodi Pastuović (2010), i odrasli usvajaju vrijednosti, stavove i navike te pritom imaju vlastite uzore. Prema ovom autoru, uzore odraslih predstavljaju osobe koje uspješno izvršavaju ciljeve, odnosno zadovoljavaju potrebe do kojih je stalo osobi koja uči u tom periodu. Odrasli žele biti bolji u datom aspektu profesionalnog života, te u tom smislu što više nalikovati svome uzoru (Milivojević 2015). Kao odgovor na ovo pitanje bilo je moguće navesti više obrazovnih idola.

Najviše studenata sestrinstva ističe svoje roditelje kao obrazovni idol. Osim njih obrazovne idole im predstavljaju kolege/ice, braća i sestre, bračni partneri te bratći/sestrične.

Studenti fizioterapije kao glavne obrazovne idole navode kolege i roditelje. Osim spomenutih, obrazovne idole im predstavljaju braća i sestre, bratći i sestrične te bračni partneri i šefovi. Navedene osobe su uglavnom one koje su uspješno završile visoki stupanj obrazovanja ili su uspješni studenti.

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

Cjeloživotno je učenje neophodna strategija suočavanja s brzim promjenama te je stoga važno provjeriti stavove odraslih prema uključivanju u daljnje oblike obrazovanja. Istraživanje Jukić i Ringel (2013) ukazuje kako su mlađe osobe, one do 35 godina najsklonije uključivanju u obrazovne programe u budućnosti. S druge strane, prema podacima Eurostata (2016, prema Pauković i Bačić 2018) samo 10,2% osoba od 25 do 34 godine je uključeno u programe cjeloživotnog učenja. Postotak uključenosti se smanjuje s dobi pa tako u dobi od 35 do 44 godine iznosi samo 2%, zatim slijedi 0,7% osoba u dobi od 45 do 54 godine te 0,3% osoba u dobi od 55 do 64 godine (Pauković i Bačić 2018).

Sukladno navedenom, jedno od sljedećih pitanja ima za cilj provjeriti bi li se studenti u budućnosti uključivali u neke programe obrazovanja.

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

Kao najčešće razloge za nastavak obrazovanja studenti sestrinstva ističu: učenje i edukacija nikad ne prestaje, volim/želim učiti, želim raditi na sebi, želim upoznavati nove ljude. Najveći broj studenata sestrinstva prepoznao je važnost cjeloživotnog učenja zbog brzog napretka znanosti te su shodno tome ponudili odgovore koji ističu važnost usavršavanja i učenja kao cjeloživotnog procesa.

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

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

„Da (unatoč trenucima koji budu teški). Ovo iskustvo mi je omogućilo izgrađivanje pozitivne slike sebe same, potvrdu da mogu, donijelo lijepa nova poznanstva i prijateljstva, maknulo me iz kolotečine.”

Većina studenata fizioterapije želi nastaviti s obrazovanjem, ali to ne uključuje daljnji studij, već edukacije neformalnog karaktera:

„Ne planiram formalno obrazovanje, već edukacije koje će mi koristiti u daljnjem radu.”, „Da, nastavak obrazovanja u svakom slučaju u vidu tečajeva ili osposobljavanja za neko područje, pa čak i u zemljama Europske Unije ako kod nas u Hrvatskoj nema traženoga.”

Ostali odgovori upućuju na želju za doktoratom, daljnjim usavršavanjem u struci, te ljubav za učenjem i cjeloživotnim obrazovanjem.

Najveći broj studentica primaljstva, kao i u prethodne dvije skupine, želi se uključiti u daljnje obrazovanje. Nekolicina studenata nije sigurna jer smatraju da

je rano o tome razmišljati, a sedmero ih odbija zbog manjka novaca ili vremena.

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

Zaključak

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

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

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

U procesu cjeloživotnog učenja važnu ulogu imaju i edukatori (nastavnici, profesori) koji rade s odraslima. Edukatori koji rade s odraslim polaznicima, prema mišljenju ispitanika, trebaju posjedovati sljedeće osobine: empatija, komunikativnost, stručnost i poštovanje. Osim navedenih, brojni su ispitanici

istaknuli kako edukator treba biti prilagodljiv, kreativan, duhovit i marljiv. Prema mišljenju ispitanika, nastavnici uglavnom koriste adekvatne načine rada u radu s odraslima te prepoznaju njihove potrebe. Kod nastavnika koji ne koriste primjerene načine rada, najistaknutiji problem je čitanje sadržaja s prezentacija.

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

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

Sumirajući navedeno, izgleda da se koncept cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj polako, ali sigurno počinje afirmirati. Odrasli ljudi pronalaze motive za daljnje učenje u svojoj okolini, prepoznaju važnost i ciljeve cjeloživotnog učenja te potrebu proširivanja vlastitih spoznaja za uspješno praćenje zahtjeva posla. Na tom putu još ima poprilično posla.

Lifelong Learning – Route to Future

Abstract: Lifelong learning represents an inherent part of everyday lives of every individual and the community. As a concept, lifelong learning is recognized in the strategic documents of European education policies. In addition, it has affirmed as the main principle and orientation of many national education systems. The main aim of this paper is to examine the opinions of graduate part-time students at the Faculty Health Studies in Rijeka (people who work and study at the same time) about lifelong learning.

The results of this research delineated some very interesting answers regarding motivation, educational idols, obstacles that participants face during education and desirable traits of the educators. The results of this research are encouraging and they raise a number of questions regarding the future of lifelong learning in the Republic of Croatia.

Keywords: learning, lifelong learning, education

Literatura

- Agencija za obrazovanje odraslih. 2009. *Andragoški model poučavanja: Priručnik za rad s odraslim polaznicima*. [11.4.2021.]
- Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S. & Špan, M. 1985. *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Barić, V. i Jeleč Raguž, M. 2010. Hrvatska na putu prema društvu znanja. *Poslovna izvrsnost*, 4 (2), 57-76. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/60699>. [15.3.2021.]
- Čarapina, I. i Ševo, J. 2017. Odnos socijalne podrške i sagorijevanja studenata. *Školski vjesnik*, 66 (1), 9-25. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/186825>. [18.2.2021.]
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. 2016. *Anketa o obrazovanju odraslih*. Dostupno na: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-13_01_2017.htm. [16.4.2021.]
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. 2003. Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291–303. Dostupno na: <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>. [20.2.2021.]
- Jelić, P., Martić Kuran, L., Bosnić, I. 2012. Značaj cjeloživotnog učenja s osvrtom na financiranje iz fondova EU. *Praktični menadžment, stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta*, Vol. 3 No. 4.
- Jukić, R. i Ringel, J. 2013. Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti. *Andragoški glasnik*, 17 (1. (30)), 25-34. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/104941>. [20.3.2021.]
- Lukenda, A. 2017. Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja. *Acta Iadertina*, 14 (1), 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190039>. [21.4.2021.]
- Marcetić, A., Krstanović, I., & Uzelac, Z. 2010. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje–digitalne kompetencije. In *CARNetova korisnička konferencija–CUC*.
- Markuš, M. 2010. Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151 (3-4), 432-444. doi: <https://hrcak.srce.hr/82719>
- Marušić, S. 2007. Obrazovanje u poduzeću, stav prema učenju i europska konkurentnost. *Ekonomski pregled*, 58 (9-10), 599-617. doi: <https://hrcak.srce.hr/17244>
- Mentorica.biz. 2021. *Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj – koliko je zaista aktualno?* Dostupno na: <https://mentorica.biz/pitanja-i-odgovori/osnove-poduzetnistva/cjelozivotno-obrazovanje-92/>. [16.3.2021.]
- Milivojević, Z. 2015. *Uzori odraslih*. doi: <http://milivojevic.info/uzori-odraslih/>
- Miljković Krečar, I. 2010. Razvoj poduzetničkih kompetencija u sustavu cjeloživotnog obrazovanja. *Napredak*, 151 (3-4), 417-432. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82718>. [16.3.2021.]
- Mršić, D. 2018. Značaj cjeloživotnog učenja. *EPALE*. Dostupno na: <https://epale.ec.europa.eu/hr/node/48237>. [15.2.2021.]

- Óhidy, A. 2008. *Lifelong learning: Interpretations of an Education Policy in Europe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pastuović, N. 1999. *Edukologija : integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen
- Pastuović, N. 2008. Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgovne znanosti*, Vol. 10. No. 2 (16)
- Pastuović, N. 2010. Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik*, 14 (1. (24)), 7-20. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/103670>. [15.2.2021.]
- Pauković, M. i Bačić, L. 2018. Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 8 (2), 121-138. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/213873>. [27.11.2020]
- Rheinberg, F. 2004. *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Skledar Ćorluka, A., Deželić, S. & Štimac, H. (2016) Cjeloživotno učenje i vrijednost obrazovanja. *FBIM Transactions*, 4 (2), 66-72. Dostupno na: 10.12709/fbim.04.04.02.06. [14.12.2020.]
- Suchodolski, B. (1976). Filozofski problemi permanentnog obrazovanja, U: Šoljan, N. N. (ur.): *Permanentno obrazovanje*. Split: Nakladni zavod Marko Marulić, str. 23-57.
- Tjedan cjeloživotnog učenja. n.d. *Cjeloživotno učenje*. Dostupno na: <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/cjelozivotno-ucenje/>. [15.12.2020.]
- Vekić, M. 2015. Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik*, 2 (3), 5-14. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/172038>. [16.4.2021.]
- Vijeće Europske unije. 2018. *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG). [15.3.2021.]
- Žiljak, T. 2005, Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Političko obrazovanje*, 1 (1), 67-95.