



# Učimo cjeloživotno učiti i poučavati:

PRIRUČNIK ZA NASTAVNIKE  
U OBRAZOVANJU ODRASLIH

UREDILI:

**Morana Koludrović i Mario Vučić**



Agencija za  
strukovno obrazovanje  
i obrazovanje odraslih



Financirano sredstvima  
iz programa Erasmus+  
Europske Unije

Zagreb / studeni 2018.



**IZDAVAČ**

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih,  
Amruševa 4, 10 000 Zagreb

-

**ZA NAKLADNIKA**

Mile Živčić, ravnatelj

-

**LEKTURA**

Rego d.o.o.

-

**UREDNICI**

doc. dr. sc. Morana Koludrović  
Mario Vučić

-

**RECENZENTI**

Prof. dr. sc. Mirjana Mavrak (Bosna i Hercegovina)  
Prof. dr. sc. Milena Grmek Ivanuš (Slovenija)

-

**NAKLADA**

500

-

**GRAFIČKO OBLIKOVANJE**

Vess Studio

-

**TISAK**

OG GRAFIKA d.o.o.

-

ISBN 978-953-8065-16-3

-

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu  
Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 001013761.

## AUTORI:

---

doc. dr. sc. Morana Koludrović

-

Andrej Marušić

-

doc. dr. sc. Višnja Rajić

-

Snježana Zbukvić Ožbolt

-

dr. sc. Goran Lapat

-

Sanja Klubička

-

dr. sc. Irena Kiss

-

Goran Sirovatka

-

dr. sc. Toni Maglica

-

Ružica Vorgić Krvavica

# SADRŽAJ

<b>UVOD</b>	<b>09</b>
<b>SUVREMENE ODREDNICE OBRAZOVANJA ODRASLIH</b>	<b>13</b>
U obrazovanju odraslih važan je kontekst!	15
Kakve veze imaju gospodarstvo, društvo, kultura i obrazovna politika s onim što se događa u nastavnom procesu?	17
Industrijsko društvo, društvo znanja i obrazovanje odraslih	19
Obrazovna politika i obrazovanje odraslih	21
Kompetencijski (konstruktivistički, kurikulski) pristup učenju i poučavanju u obrazovanju odraslih	24
Polazište za izradu kurikula u obrazovanju odraslih: andragoški ciklus	27
Literatura	31
<b>ŠTO JE ANDRAGOGIJA?</b>	<b>33</b>
Osnovni pojmovi i razvoj andragogije	35
Andragogijska teorija i andragoška praksa u Republici Hrvatskoj	37
Obrazovanje odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja i obrazovanja	39
Formalno, neformalno i informalno učenje	42
Osposobljavanje, usavršavanje i prekvalifikacija	45
Kompetencije andragoških djelatnika	48
Tko je andragog, a tko nastavnik u obrazovanju odraslih?	50
Etička perspektiva u obrazovanju odraslih	58
Etički modeli i etički kodeks	60
Literatura	62
<b>ANALIZA POTREBA I PLANIRANJE NASTAVNOG PROCESA U OBRAZOVANJU ODRASLIH</b>	<b>65</b>
Andragoški ciklus	67
Analiza potreba u obrazovanju odraslih	68
Metode analiza potreba	72
Planiranje obrazovnog procesa	78
Literatura	84
<b>NASTAVNI PROCES U OBRAZOVANJU ODRASLIH</b>	<b>85</b>
Materijalna i emocionalna priprema nastavnog procesa	87
Nastavne metode	92
Različite metode u nastavi	96
Literatura	108



<b>UČENJE I POUČAVANJE ODRASLIH</b>	<b>109</b>
Što znamo o tome kako odrasla osoba uči?	111
Višestruke inteligencije – svatko je inteligentan na sebi svojstven način	113
Kako uči naš mozak	117
Nauči me kako to uraditi sam	121
Stilovi učenja	122
Neke didaktičke preporuke	128
Obrazovna motivacija odraslih polaznika	130
Intrinzični i ekstrinzični pokretači	132
Potreba za samoaktualizacijom	134
Literatura	137
<b>KOMUNIKACIJA I GRUPNA DINAMIKA</b>	<b>139</b>
Komunikacija	141
Verbalna komunikacija	142
Neverbalna komunikacija	144
Komunikacijski proces	147
Početak nesporazuma	149
Grupna dinamika	154
Literatura	163
<b>VREDNOVANJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH</b>	<b>165</b>
Što je vrednovanje?	167
Vanjsko i unutarnje vrednovanje	169
Formativno i sumativno vrednovanje	171
Pisano ispitivanje znanja	176
Usmeno ispitivanje znanja	178
Kako odabrati metodu vrednovanja?	179
Konstruktivno poravnanje i vrednovanje ishoda učenja	181
Literatura	182
<b>KAZALO ODABRANIH POJMOVA</b>	<b>184</b>
<b>ZA ONE KOJI ŽELE ZNATI VIŠE</b>	<b>189</b>
Znanstvenici koji su pridonijeli obrazovanju odraslih	189



# DRAGI ČITATELJI,

pred vama se nalazi priručnik namijenjen stručnjacima koji rade ili namjeravaju raditi u obrazovanju odraslih. Bez obzira na to jeste li student pedagogije, andragogije ili nekog nastavničkog smjera, nastavnik ili polaznik nekog programa namijenjenog obrazovanju odraslih, početnik ili stručnjak u području andragogije, čitanju ovog priručnika pristupate s već formiranim stavovima o odgoju i obrazovanju. Ako već imate didaktičko-metodička znanja i kompetencije, sasvim je sigurno da svoj nastavni rad temeljite i na njima. Stavovi o nastavnom radu mogu biti formirani i kao odraz vašeg dosadašnjeg iskustva u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja. Bez obzira na to jesu li vaša iskustva dobra ili loša, velika je mogućnost da upravo na temelju njih gradite i sebe – kao cjeloživotnog učenika i kao nastavnika. Isto tako, čitanju ovog priručnika pristupate s određenim očekivanjima. Vrlo je vjerojatno da dobra iskustva svakako i sami želite preuzeti i nadograditi, a loša izbjegavati u svojem nastavnom radu.

Možete li nabrojiti koliko ste se puta prisjetili nekog nastavnika koji vam je bio uzor i preporučavali njegove anegdote, načine poučavanja i motiviranja? Istina je da je od učestalosti prisjećanja važnije to koje je metode poučavanja i motiviranja primjenjivao taj nastavnik. Isto vrijedi i za lošeg nastavnika, zar ne? Koliko je na vaš negativan stav prema nekom nastavnom predmetu utjecao nastavnik koji je loše poučavao, koji je bio nezainteresiran prema predmetu, nije sadržaje predmeta povezivao s konkretnim primjerima, loše se odnosio prema vama ili jednostavno nije primjenjivao vama prilagođene metode i oblike učenja?

Također, potrebno se i preispitati, odnosno procijeniti sebe kao nastavnika ili se, ako ste student, zapitati kako postati dobar nastavnik i koji su to elementi nastavnog procesa koji osiguravaju kvalitetnu nastavu.

Za početak pokušajte u niže priloženoj tablici navesti čimbenike koji definiraju kvalitetnog nastavnika i nastavni proces.

	KVALITETAN NASTAVNIK	NEKVALITETAN NASTAVNIK
<b>STIL KOMUNIKACIJE S POLAZNICIMA PROGRAMA</b>		
<b>NAČINI MOTIVIRANJA POLAZNIKA</b>		
<b>REALIZACIJA NASTAVNOG PROCESA</b>		
<b>NAČINI VREDNOVANJA POSTIGNUĆA POLAZNIKA</b>		

S pomoću tablice provjerite kakav ste nastavnik ili kakav nastavnik želite biti te koje vam vještine nedostaju da biste bili još bolji nastavnik. Kako ćete to napraviti? Svaku od navedenih tvrdnji ili pridjeva pokušajte potkrijepiti primjerom iz prakse. Opravdano je da se zapitate zašto priručnik iz andragogije počinje pitanjima o karakteristikama nastavnika. Upravo zato što su brojna istraživanja i praktična iskustva pokazala da motiviran nastavnik, odnosno onaj koji uvažava potrebe, interese i prijašnja iskustva polaznika (učenika) te koji osigurava pozitivno nastavno ozračje, koji je otvoren za pitanja, sugestije i različitosti u mišljenjima, koji ne ostvaruje samo predavačku nastavu nego primjenjuje oblike timskog rada, suradničkog, problemskog i projektnog učenja, pozitivno utječe na motivaciju polaznika, ustrajnost u učenju, bolja postignuća i veće zadovoljstvo polaznika (učenika) u nastavnom procesu.

Vi koji radite ili ste pohađali programe namijenjene obrazovanju odraslih znate da je to iznimno važno jer navedeni programi uglavnom nisu obvezatni te ovise o svojoj prepoznatljivosti i kvaliteti. Drugim riječima, suvremene ustanove za obrazovanje odraslih tržišno su orijentirane i ovise o broju polaznika koji ih upisuju. Stoga će, ako neka od njih bude prepoznata kao nekvalitetna, ostati bez polaznika. Praksa pokazuje da se odrasli koji namjeravaju upisati neki od programa namijenjenih cjeloživotnom obrazovanju redovito raspituju o kvaliteti ustanove. Kvaliteta ustanove podrazumijeva čitav niz čimbenika koje možemo grupirati u dvije velike skupine: organizacijske (materijalne) i nastavne.

Organizacijski (materijalni) čimbenici odnose se na cijenu programa, opremljenost prostora, dostupnost informacija koje daju voditelji programa, tajništvo i nastavnici te na vrijeme održavanja nastave (važno je da se ne preklapa s radnim vremenom polaznika) i slično.

Nastavni uvjeti mnogo su složeniji i najviše ovise upravo o kompetentnosti nastavnika i andragoga. O razlikama između uloga i zadaća andragoga i nastavnika u obrazovanju odraslih više možete pročitati u sljedećim poglavljima. Međutim, da biste bili kompetentan profesionalac u obrazovanju odraslih, morate imati cijeli niz kompetencija te se stalno usavršavati u svojem poslu. Naime, važno je dobro poznavati i u planiranju i realiziranju nastavnog procesa razumjeti, uvažavati i/ili implementirati:

1. aktualne gospodarske i društvene okolnosti te obrazovnu politiku
2. polazišta i načela suvremene andragogije
3. suvremenu teoriju kurikula i načela kurikulskog planiranja i programiranja
4. suvremene odrednice planiranja, organiziranja, realiziranja i (samo)vrednovanja nastavnog procesa
5. karakteristike polaznika, odnosno psihologiju odrasle dobi
6. ulogu i načine (samo)vrednovanja i osiguranja kvalitete u obrazovanju odraslih
7. načine kvalitetne komunikacije i stvaranje pozitivnog ozračja te načine motiviranja polaznika.

Svrha ovog priručnika jest pomoći vam da organizirate što kvalitetniji nastavni proces u programima obrazovanja odraslih, a obuhvaćene teme odnose se na navedena područja.

U prvom poglavlju pod nazivom **SUVREMENE ODREDNICE OBRAZOVANJA ODRASLIH** analizirano je obrazovanje odraslih iz društvene i gospodarske perspektive koje su u neposrednom nastavnom procesu često „nevidljive“, ali itekako utječu na pristupe organiziranja nastavnog procesa i na njegovu kvalitetu. Nadalje, predstavljena su polazišta suvremene obrazovne politike te pristupi izrade kurikula i osmišljavanja suvremenog nastavnog procesa u obrazovanju odraslih koji vam mogu pomoći u planiranju, organiziranju i realiziranju nastavnog procesa stavljajući ga u širi kontekst.

U drugom poglavlju pod nazivom **ŠTO JE ANDRAGOGIJA?** susrest ćete se s glavnim načelima andragogije te konceptom cjeloživotnog učenja. Poseban je naglasak stavljen na kompetencije andragoga i nastavnika u obrazovanju odraslih jer su oni najvažniji čimbenici osiguranja kvalitete sustava obrazovanja odraslih.

Radi što jednostavnijeg razumijevanja pristupa obrazovanju odraslih i organiziranja nastavnog procesa sljedeća smo poglavlja strukturirali na temelju **andragoškog ciklusa** kao osnove izrade kurikula u obrazovanju odraslih. Zbog toga ćete u trećem poglavlju pod nazivom **ANALIZA POTREBA I PLANIRANJE NASTAVNOG PROCESA U OBRAZOVANJU ODRASLIH** dobiti smjernice kako i zašto provesti analizu potreba koja je prvi korak u andragoškom ciklusu te kako na temelju suvremenih načela i odrednica obrazovanja odraslih planirati i organizirati obrazovanje odraslih.

S obzirom na to da nakon analize potreba i planiranja nastavnog procesa u andragoškom ciklusu slijedi organizacija i realizacija, u četvrtom poglavlju pod nazivom **NASTAVNI PROCES U OBRAZOVANJU ODRASLIH** naći ćete smjernice, preporuke i ideje kako na temelju svih načela i odrednica obrazovanja

odraslih predstavljenih u prethodnim poglavljima možete uspješno organizirati nastavni proces.

Peto poglavlje pod nazivom **UČENJE I POUČAVANJE ODRASLIH** problematizira upravo tu tematiku te vam može pomoći u boljem razumijevanju obilježja učenja, poučavanja i motiviranja polaznika kako biste uspjeli realizirati kvalitetan nastavni proces čemu izravno pridonose i teme objašnjene u šestom poglavlju pod nazivom **KOMUNIKACIJA I GRUPNA DINAMIKA**. U tom poglavlju možete pronaći preporuke i vježbe kako uspješno komunicirati s odraslim polaznicima te kako osigurati kvalitetno nastavno ozračje.

S obzirom na to da se andragoški ciklus završava procesom (samo)vrednovanja, u posljednjem se poglavlju pod nazivom **VREDNOVANJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH** možete upoznati upravo s tom problematikom. Osim objašnjavanja terminoloških poteškoća vezanih za to osjetljivo područje obrazovnih sustava, bit će vam jasnije kako, kada i zašto odabrati određenu metodu vrednovanja te kako upotrijebiti dobivene rezultate (samo)vrednovanja.

Poglavlja u ovom priručniku strukturirana su tako da se prvo upoznate s teorijskim pretpostavkama, odrednicama i načelima pojedinog tematskog okvira, a zatim su vam ponuđeni primjeri vježbi koje se odnose na određenu temu i pitanja za refleksiju koji vam mogu pomoći prilikom organiziranja nastavnog procesa u obrazovanju odraslih. Na kraju svakog poglavlja moći ćete pronaći korištenu literaturu, a na kraju priručnika nalaze se temeljni pojmovi koji vam mogu olakšati razumijevanje problematike.

**Uživajte u čitanju!**

# 01

## SUVREMENE ODREDNICE OBRAZOVANJA ODRASLIH

doc.dr.sc. Morana Koludrović

## Nakon čitanja ovog poglavlja moći ćete:

- +** analizirati obrazovanje odraslih s obzirom na društvene i gospodarske čimbenike
- +** objasniti glavne odrednice obrazovne politike u području obrazovanja odraslih
- +** analizirati obilježja konstruktivističkog, kompetencijskog, kurikulskog pristupa učenju i poučavanju i uspoređivati ih s načelima i odrednicama obrazovanja odraslih
- +** razlikovati vrste i pristupe izrade kurikula u obrazovanju odraslih
- +** povezivati i kritički razmatrati obilježja obrazovanja odraslih s obrazovnom politikom te društvenim i gospodarskim potrebama i okolnostima.



# U obrazovanju odraslih važan je kontekst!

*Učitelji ti otvaraju vrata, ali uči moraš sam.  
Učenje je blago koje svojeg vlasnika prati posvuda.*

kineske poslovice

**U** nastavnom se procesu uglavnom koncentriramo na učenike (polaznike), nastavne sadržaje te na što kvalitetnije načine učenja i poučavanja. Dobar nastavnik kontinuirano se usavršava baš u području kvalitete nastavnog procesa, komunikacije s polaznicima, (samo)vrednovanja i slično. Međutim, na kvalitetu nastavnog procesa neosporno utječu i drugi čimbenici koji su u neposrednom nastavnom procesu često „nevidljivi“. To su oni elementi koji se navode uglavnom na početku svakog sveučilišnog udžbenika, a uključuju povijesni razvoj određene znanstvene discipline i njezinu povezanost s drugim znanstvenim disciplinama. Moguće je da su upravo to dijelovi literature koji vam se čine suhoparnima i nevažnima. Međutim, za razumijevanje neke znanstvene discipline su važni jer je stavljaju u određeni kontekst. Također, razumijevanje razvoja, aktualnih rezultata istraživanja neke znanstvene discipline i njezine povezanosti s drugim znanstvenim disciplinama i društvom u kojem živimo (ne)posredno utječe i na kvalitetu nastavnog procesa.

Stoga vam predlažemo da u tablici priloženoj na sljedećoj stranici navedete što više elemenata koji određuju i/ili utječu na obrazovanje odraslih, a odnose se na širi znanstveni, društveni ili gospodarski kontekst. Ako se neki čimbenik odnosi na više elemenata, označite sve elemente koji se odnose na nj.

Znanstveni, društveni i gospodarski čimbenici koji utječu na obrazovanje odraslih	G	D	ZN	IP	NP
1. Potražnja za novim zanimanjima na tržištu rada	+	+	+/-	+	+
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					

**G** – gospodarstvo i ekonomija

**D** – društvo

**ZN** – istraživanja u andragogiji, pedagogiji, psihologiji i drugim znanostima

**IP** – individualne potrebe pojedinca

**NP** – ponuda programa u obrazovanju odraslih i organizacija nastavnog procesa

Sad vam predlažemo da objedinite izjave te provjerite koliko se njih odnosi na ekonomske, gospodarske te društvene čimbenike, a koliko na istraživanja u andragogiji, pedagogiji, psihologiji i drugim znanostima te vas molimo da povežete koliko navedenih izjava posredno, odnosno neposredno utječe na nastavni proces i individualne potrebe pojedinca.

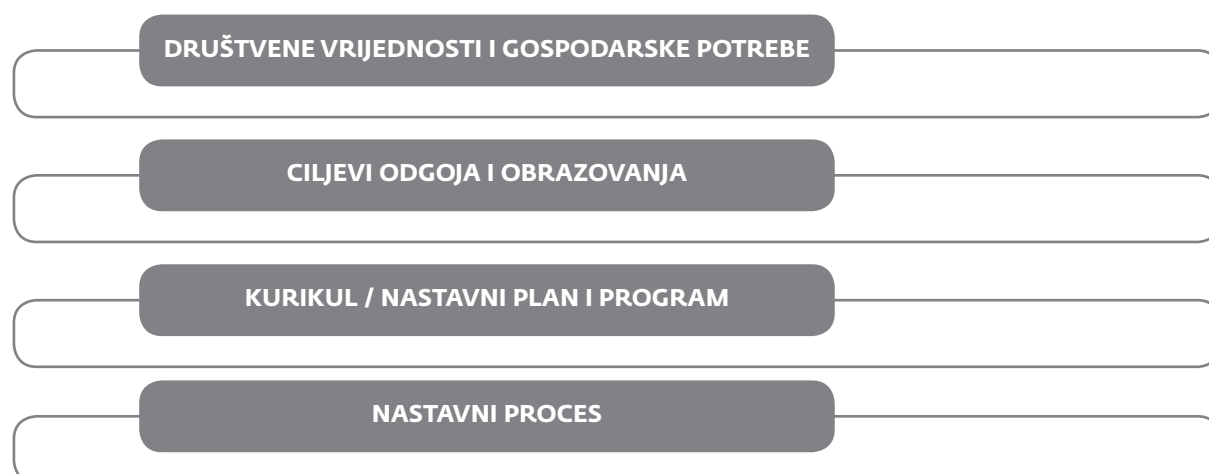
Također predlažemo da pri daljnjem čitanju povremeno provjeravate i/ili dopunjavate čimbenike koje ste naveli u tablici.

# Kakve veze imaju gospodarstvo, društvo, kultura i obrazovna politika s onim što se događa u nastavnom procesu?

*Učenje je kao plivanje uz vodu: na trenutak stani i već se vraćaš.*  
kineska poslovice

**U** ovom ćete poglavlju primijetiti da je obrazovanje odraslih dosta povezano s gospodarstvom, odnosno tržištem rada. Međutim, uloga cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih nije samo osposobljavanje za obavljanje određenog posla nego i stjecanje brojnih kompetencija – aktivno građanstvo, stjecanje medijskih, socijalnih i emocionalnih kompetencija, roditeljstvo, učiti kako cjeloživotno učiti, razvijanje kritičkog mišljenja i brojne druge.

Ipak, odgojno-obrazovni sustavi na svim su razinama oduvijek povezani s gospodarskim i društvenim okolnostima. Aktualne društveno-gospodarske prilike utječu na definiranje ciljeva odgoja i obrazovanja koji su potom napisani u kurikulumu te trebaju biti realizirani u nastavnom procesu (slika 1.).



**Slika 1.** Odnos društva, ciljeva odgoja i obrazovanja, kurikula i nastavnog procesa

Odnos navedenih elemenata (slika 1.) objasniti ćemo vam na primjeru organiziranja obrazovanja odraslih u suvremenom društvenom i gospodarskom kontekstu, odnosno pokušati ćemo odgovoriti na pitanje kakve veze imaju gospodarstvo, društvo i obrazovna politika s onim što se događa u nastavnom procesu.

Brojni autori ističu da bi za postizanje učinkovitosti škole (bez obzira na to o kojoj se vrsti i razini obrazovanja radi) promjene koje se događaju u školi morale biti jednako brze ili brže od promjena koje se događaju u društvu te da je njezina funkcija pridonositi kontinuiranom razvoju društva i usmjeravati pojedince i društvo na progresivne misli koje su ispred aktualnog vremena i društva [1, 2]. Međutim, nerijetko se susrećemo s izjavama da je današnji školski sustav zastario, da ono što se uči u školama nije potrebno u svakodnevnom životu, da nema koristi od memoriranja i reproduciranja beskonačnih činjenica i slično. U razdoblju kada se počinju javljati takvi stavovi nastaje kriza obrazovanja te se javlja potreba za većom reformom školstva. Reforma školstva uvijek je reakcija na društvene, znanstvene, individualne i gospodarske potrebe i dostignuća određenog društva. Dosadašnja praksa pokazuje da se velike reforme odvijaju svakih osam do deset godina, da se novi kurikuli izrađuju na temelju manjkavosti dosadašnjih te da je njihova izrada potaknuta novim znanstvenim dostignućima, ali i promjenama koje se događaju u društvenom i gospodarskom okružju te na individualnom planu.

Zbog ubrzanog razvoja tehnologije koji se intenzivirao krajem dvadesetog stoljeća, posebno pod velikim utjecajem globalizacije i informatizacije društva, potreba za mijenjanjem školstva sve je češća i veća. Zbog toga možemo zaključiti da je u **suvremenom školstvu samo reforma stalna**. Sustavu odgoja i obrazovanja teško je pratiti sve promjene koje se događaju u suvremenom društvu i gospodarstvu te ni sada ne možemo pretpostaviti koja će zanimanja, znanja i vještine biti potrebne za pet, a kamoli za deset i više godina. U odnosu na prethodne epohe razvoja školstva takva promjenjivost i neizvjesnost predstavljaju odgojno-obrazovnim sustavima izazov s kojim se nerijetko teško suočavati, pratiti ga i ostvarivati.



Kako se oksimoron da je samo reforma stalna odnosi na vas?

Pokušajte se prisjetiti nekih zanimanja koja su nekad bila aktualna, a danas su sve manje potrebna.

Pokušajte nabrojiti nekoliko zanimanja koja nisu postojala u vašem djetinjstvu, a danas su aktualna.

Možete li predvidjeti neka zanimanja budućnosti?



# Industrijsko društvo, društvo znanja i obrazovanje odraslih

**S**ustav odgoja i obrazovanja na koji se danas žalimo nastao je u skladu s potrebama društva i gospodarstva u doba industrijalizma koje je trajalo relativno dugo i koje nije tražilo dramatične i česte promjene odgojno-obrazovnih sustava. Znalo se za koja su zanimanja potrebni radnici, u kolikom broju i koje vještine trebaju imati da bi mogli obavljati određeni posao. Nadalje, promjene radnih mjesta i vrsta poslova nisu bile uobičajene, stoga je u takvu društvenom i gospodarskom okružju bilo uobičajeno da radnik cijeli radni vijek provede na istom radnom mjestu, odnosno u istoj tvornici, firmi ili ustanovi. Brojni kritičari sustava obrazovanja u doba industrijalizma isticali su da je u industrijskom društvu cilj bio odgajati poslušnu radnu snagu, da su škole bile utemeljene na načelima autoriteta (kao i tvornice), da se učenike u školama poučavalo da prihvate radna mjesta na kojima će biti nagrađeni plaćom što je u obrazovanju ekvivalent ocjenama, a posebno je zanimljiv stav da su predmeti fragmentirani kako učenici ne bi vidjeli cjelinu, odnosno isticali su da se takvim pristupom obrazovanja buduće radnike poučavalo da i u daljnjim poslovima obavljaju fragmentirane poslove što je posljedično dovodilo do smanjenja klasne svijesti [3, 4, 5].

Razvojem informatizacije, suvremenih digitaliziranih tehnologija te procesom globalizacije takav se koncept gospodarstva promijenio te je neosporno utjecao na odgojno-obrazovne sustave na svim razinama.

Prelaskom iz industrijskog, odnosno proizvođačkog u informacijsko i postmodernu društvo posebno je popularizirano obrazovanje odraslih koje postaje sve atraktivniji i važniji dio odgojno-obrazovne vertikale. Prvi je razlog taj što su razvojem suvremene tehnologije nekadašnji radnici u proizvodnji postali ili suvišni ili su trebali usavršavati postojeća znanja koja su nekoć stekli u školama. Isto tako, radnici su uočili da prekvalifikacijom mogu doći do boljih i kvalitetnijih radnih mjesta, imati bolje plaće, a time i bolji status u društvu.

Na promjene gospodarstva te sustava odgoja i obrazovanja u zapadnim zemljama utjecao je i

prodor zemalja s Dalekog istoka, ponajprije Kine, na svjetsko tržište rada gdje se prebacio velik dio proizvodnje koju su prije obavljali radnici na prostoru Europe i Sjedinjenih Američkih Država. Takvo je gospodarsko okruženje potaknulo i promjene u odgojno-obrazovnim sustavima te promoviralo nova znanja i kompetencije koje učenici trebaju steći u školama. Glavni resurs razvoja gospodarstva više nisu bila materijalna dobra neke zemlje ili razvijena industrija, već razvoj ljudskog kapitala [6]. Ulaganje u ljudski kapital, odnosno u cjeloživotno učenje, nova znanja, vještine i kompetencije prepoznato je kao ključan čimbenik ostvarivanja ekonomskog prosperiteta [6]. Umjesto poznavanja konkretnih znanja i, ponajprije, kognitivnih sposobnosti koje su bile visoko cijenjene u industrijsko doba, teorija ljudskog kapitala promovirala je i druge (nekognitivne) vještine i kompetencije, povezala formalno s neformalnim obrazovanjem i informalnim učenjem te istaknula važnost iskustva, motivacije, učenje učenja, timskog rada, vještine vođenja i druge interpersonalne i intrapersonalne vještine koje su postale imperativ za individualnu, društvenu i materijalnu dobrobit [6]. Drugim riječima, u odnosu na industrijsko doba promijenila se vrijednost znanja, što je najbolje opisao J. F. Lyotard istaknuvši da u postmodernom dobu znanje samo po sebi više nije cilj, već da je ono roba koja se može kupiti i prodati i za koju se vrijedi boriti [4, 5]. Takve gospodarske promjene rezultirale su duljim trajanjem formalnog obrazovanja, intenzivirale su potrebu za programima cjeloživotnog učenja te su izbrisale jasne granice između radnog vijeka i procesa obrazovanja koje se u odrasloj dobi više ne poništavaju, nego dopunjuju [7]. Međutim, koncept društva znanja i cjeloživotnog učenja podložni su kritikama nekih autora koji propituju kvalitetu tog koncepta za dugoročnu dobrobit pojedinaca, odnosno problematiziraju podređenost znanja potrebama tržišta i kapitala [8].

Da su gospodarstvo i odgojno-obrazovni sustavi neposredno povezani govori nam i podatak da je upravo Svjetska banka u sklopu projekta „Znanje za razvoj“ [9] pokrenula program kojem je svrha bila olakšati proces tranzicije nekadašnjeg industrijskog gospodarstva u društvo znanja. Društvo znanja postalo je sintagma za suvremeno društvo i gospodarstvo kojim se nadilazi gospodarstvo usmjereno na proizvodnju i koje je utjecalo na promjene u svim odgojno-obrazovnim sustavima, odnosno koje je podržalo teoriju ljudskog kapitala. U tom je programu istaknuto da društvo znanja počiva na četirima stupovima: prvi uključuje ulaganje u odgojno-obrazovne sustave, drugi stup obuhvaća inovacijski sektor, treći informacijsku infrastrukturu, a četvrti se odnosi na pravni i ekonomski okvir [9]. Zanimljivo je da je postalo općeprihvaćeno da je znanje najvažniji strateški gospodarski resurs te da upravo ulaganje u obrazovanje i poticanje inovacija mogu pridonijeti razvoju suvremenog gospodarstva [6, 10, 11, 12].

Iako je s aspekta društvenih znanosti opravdano problematizirati podređenost ili barem ovisnost ekonomskog prosperiteta i sustava odgoja i obrazovanja [8], teorija ljudskog kapitala i društvo znanja naglašavaju važnost ulaganja u dobrobit pojedinca na profesionalnom, ali i individualnom planu te neosporno afirmiraju cjeloživotno učenje čiji je sastavni dio obrazovanje odraslih.

Podatci iz 2016. [13] godine pokazuju da na razini Europske unije u programima namijenjenima cjeloživotnom učenju na razini populacije u dobi od 25. do 64. godine sudjeluje 10,8 % stanovništva, dok je taj postotak u Hrvatskoj tek 3 %. Cilj je Europske unije da u programima cjeloživotnog učenja do 2020. sudjeluje najmanje 15 % odraslih u dobi od 25. do 64. godine [14]. Nažalost, neke analize pokazuju da u Republici Hrvatskoj ljudski kapital još uvijek ima sporednu ulogu u odnosu na fizički kapital [15].

# Obrazovna politika i obrazovanje odraslih

*Tko želi nešto naučiti, naći će način.  
Tko ne želi, naći će izliku.*

Pablo Picasso

**O**brastovanje odraslih u novom društvenom i gospodarskom okruženju intenzivirano je i na razini obrazovne politike. Možete primijetiti da je u skladu s teorijom ljudskog kapitala, odnosno potrebama društva znanja. Primjerice, preporukom Europskog parlamenta i savjeta iz 2006. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje eksplicitno se navodi da je potrebno osigurati odgovarajuću infrastrukturu za kontinuirano obrazovanje i osposobljavanje odraslih, ulagati u kompetencije učitelja u obrazovanju odraslih, osiguravati postupke vrednovanja i ocjenjivanja, svim građanima osiguravati jednak pristup cjeloživotnom učenju i tržištu rada te voditi računa o različitim potrebama i kompetencijama odraslih učenika. Potom se navodi važnost dosljednosti u pružanju obrazovanja i osposobljavanja odraslih te je naglašena važnost povezivanja individualnih potreba građana s politikom zapošljavanja i socijalnom politikom, kulturnom politikom, politikom inovacija i drugim politikama.

U *Memorandumu o cjeloživotnom učenju* [16; str. 3], jednom od najpoznatijih dokumenata koji promoviraju obrazovanje odraslih, cjeloživotno se učenje više ne doživljava samo jednim vidom obrazovanja i osposobljavanja već se navodi da ono mora postati vodeće načelo u snabdijevanju i sudjelovanju u cjelokupnom kontekstu učenja. Štoviše, navodi se da bi bez iznimke svi stanovnici Europe trebali imati jednake mogućnosti prilagođavanja zahtjevima društvenih i ekonomskih promjena te aktivnog sudjelovanja u stvaranju budućnosti Europe.

Nadalje, u tom se dokumentu [16; str. 4] navodi da suvisla strategija cjeloživotnog učenja treba težiti:

- osiguranju potpunog i stalnog pristupa učenju radi stjecanja i obnavljanja vještina potrebnih za sustavno sudjelovanje u društvima temeljenim na znanju

- vidljivu porastu ulaganja u ljudske resurse s ciljem davanja prednosti najvećem bogatstvu Europe – njezinim građanima
- razvijanju djelotvornih metoda učenja i poučavanja te uvjeta potrebnih za postizanje kontinuiteta u doživotnom (*lifelong*) i općem (*lifewide*) učenju
- bitnom poboljšanju načina razumijevanja i vrednovanja sudjelovanja u procesu obrazovanja te dobivenih rezultata, što se posebno odnosi na neformalno i informalno stjecanje znanja
- osiguravanju jednostavnog pristupa kvalitetnim informacijama i savjetima vezanim za stjecanje obrazovanja u cijeloj Europi i tijekom cijelog života
- osiguravanju mogućnosti cjeloživotnog učenja što je moguće bliže građanima – u njihovim mjestima stanovanja te potpomognutih informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, odnosno objektima gdje je god to moguće.

Cjeloživotno je učenje i dio hrvatske obrazovne politike i kao takvo je prepoznato u *Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije* [17; str. 5] gdje je definirano kao skup aktivnosti, znanja, vještina, stavova i vrijednosti, odnosno skup kompetencija koji obuhvaća osobni, društveni i profesionalni razvoj i djelovanje pojedinca te obuhvaća sva životna razdoblja i sve programe iz područja formalnog i neformalnog obrazovanja kao i informalno učenje. Skoro jednako kao i u ostalim prikazanim dokumentima, i u tom se dokumentu navodi da je cjeloživotno učenje temelj osobnog razvoja, snalaženja i neprestane prilagodbe pojedinca promjenjivim okolnostima u osobnom životu, radnom mjestu u društvenoj zajednici, odnosno da je, osim ostvarivanja i razvoja osobnih potencijala pojedinca, cilj omogućiti bolju zapošljivost, odnosno povećati njegovu konkurentnost na tržištu rada. Kao najvažnija načela navode se:

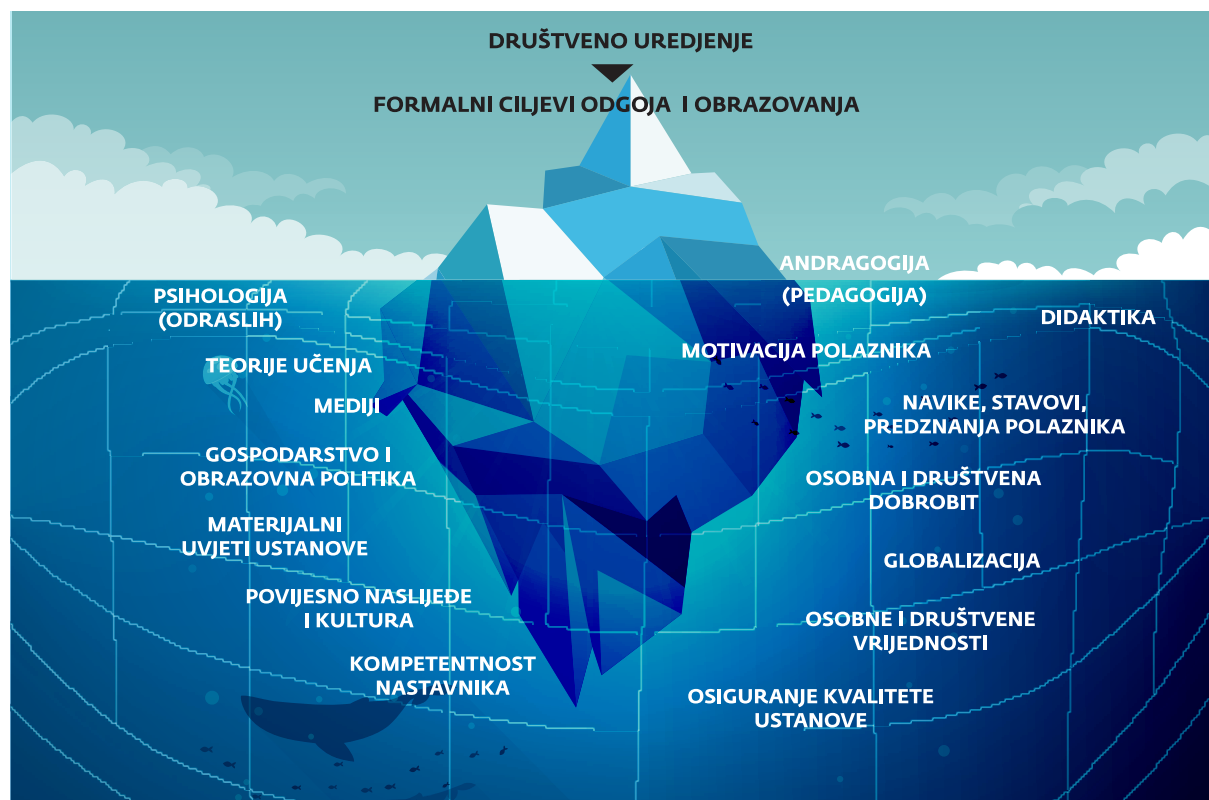
- mogućnost usvajanja, unapređenja i/ili proširenja znanja, vještina, stavova i vrijednosti
- mogućnost i potreba razvoja osobnih potencijala u različitim razdobljima života
- mogućnost pristupa različitim oblicima i sadržajima učenja radi ostvarenja osobnih želja i razvoja sposobnosti
- pravo na priznanje znanja i vještina stečenih u različitim okružjima i vrstama učenja.

U *Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije* [17; str. 6] navodi se da je temelj cjeloživotnog učenja stjecanje ključnih kompetencija koje su definirane kao višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova potrebnih svakom pojedincu za njegovo osobno ispunjenje i razvoj, društvenu uključenost i zapošljavanje. Također se navodi da je nužno njegovati kritičko mišljenje, estetsko vrednovanje, odgovornost u odnosu prema sebi, drugima i okolini, timski rad, vještine rješavanja problema, temeljne etičke vrijednosti, vještine roditeljstva, građanski aktivizam, medijsku, financijsku i potrošačku pismenost i druge. Ako povežete definiciju ljudskog kapitala iz OECD-ova dokumenta [6] s navedenom definicijom, zapravo lako možete vidjeti da se radi o istim preporukama, načelima i smjernicama.

Iz navedenih dokumenata Europske unije možete primijetiti da obrazovna politika povezuje (i određuje) društvene potrebe i vrijednosti s gospodarstvom i sustavom odgoja i obrazovanja. Međutim, ono što je navedeno u dokumentima obrazovne politike samo je vidljiv dio suvremenih obrazovnih potreba. On



svakako afirmira obrazovanje odraslih koje je u doba industrijskog društva bilo zanemarivano, a često i podcjenjivano u odnosu na primarno i sekundarno obrazovanje te daje smjernice i preporuke za daljnju afirmaciju ovog sustava. Međutim, na kvalitetu rada ustanove namijenjene obrazovanju odraslih, posebno na kvalitetu organiziranja nastavnog procesa, utječe i niz drugih elemenata koje treba dobro poznavati, potom primjenjivati i stalno se u njima usavršavati (slika 2.).



**Slika 2.** Neki od elemenata koji utječu na nastavni proces u obrazovanju odraslih

Na slici možete vidjeti da su formalni ciljevi samo vrh „sante leda“ te da, osim suvremenih znanstvenih spoznaja, društvenog i gospodarskog konteksta, na sustav obrazovanja odraslih utječe i povijesno i kulturno nasljeđe, mediji, navike, stavovi, interesi i potrebe sudionika nastavnog procesa te brojni drugi čimbenici. Pritom je dobro zapamtiti da se nove spoznaje i pristupi učenju i poučavanju razvijaju na temelju zastarjelih i postojećih.

Za daljnji razvoj andragogije i općenito cjeloživotnog učenja važno je imati na pameti da se taj sustav ne smije podrediti samo ekonomskim, odnosno tržišnim potrebama. Kao što je navedeno u prikazanim dokumentima, cjeloživotno učenje obuhvaća i razvoj niza osobnih, socijalnih i građanskih kompetencija, odnosno vrijednosti, stavova, kritičkog mišljenja i (samo)refleksiju. U tom je smislu na pojedincima, ali i na ustanovama za obrazovanje odraslih, na medijima, nastavnicima i andragozima da prilikom planiranja i realiziranja nastavnog procesa motiviraju odrasle da stječu navedene kompetencije.

# Kompetencijski (konstruktivistički, kurikulski) pristup učenju i poučavanju u obrazovanju odraslih

**I**mplementacijom načela i potreba društva znanja prihvaćen je kompetencijski pristup odgoju i obrazovanju koji promovira cjeloživotno učenje, a kompetentnost poima kao multidimenzionalan sklop znanja, vještina, vrijednosti, stavova, samostalnosti i odgovornosti koji se tijekom života može razvijati i usavršavati [17, 18]. Time se kompetentnost razlikuje od inteligencije koja se u najširem smislu dugo shvaćala kao urođena, stabilna dispozicija koja pojedincu omogućava uspješno snalaženje u novim situacijama [19, 20]. Lingvističko-verbalna, logičko-matematička, glazbena, vizualno-prostorna te tjelesno-kinestetička inteligencija, odnosno darovitost oduvijek su bile visoko cijenjene, ali karakteristične za one pojedince koji iskazuju posebne rezultate u nekom od tih područja [21, 22]. Više o njima možete pročitati u poglavlju *Učenje i poučavanje odraslih*.

Očekivano, kompetencijski pristup veću važnost daje stjecanju kompetencija nego urođenim dispozicijama, a posebno je bitan za one pojedince koji nisu imali povoljne obiteljske i socioekonomske uvjete tijekom djetinjstva te koji nisu imali priliku otkriti koje potencijale imaju, odnosno koje sposobnosti mogu razviti [23, 24]. Takvim pojedincima šansu je dalo upravo cjeloživotno učenje koje im, s pomoću programa namijenjenih obrazovanju odraslih, omogućuje da nakon formalnog obrazovanja dokažu i/ili usavrše željena znanja, sposobnosti i vještine. Prihvatanju kompetencijskog pristupa u odgoju i obrazovanju pridonijela su i istraživanja kojima se pokazalo da, iako postoji povezanost inteligencije i akademskih postignuća, ni u praksi ni u znanstvenim istraživanjima nije dokazano da visoka inteligencija predviđa uspješnost u svakodnevnom profesionalnom i privatnom životu i radu [23, 24]. Također, otkriveno je da ispitivanje kompetencija bolje predviđa važna ponašanja i sposobnosti u osobnom i profesionalnom životu nego što to mogu klasični testovi inteligencije [23, 24].

Ne osporavajući ulogu urođenih dispozicija, odnosno inteligencije, kompetencijski pristup naglasak

stavlja na razvoj kompetencija te je, osim navedenih kognitivnih, umjetničkih i kinestetičkih znanja, sposobnosti i potencijala koji su bili visoko cijenjeni u industrijsko doba, ali i u ranijim društvenim uređenjima, promovirao i druga znanja i vještine koje su potrebne i korisne u svim područjima osobnog i profesionalnog života. Ta se znanja i vještine, kao što je već navedeno, odnose na kritičko mišljenje, stjecanje kompetencija učiti kako učiti, timski rad, vještine vođenja, odnosno na intrapersonalnu i interpersonalnu kompetentnost.



Možete li se prisjetiti kad vas se i kako vas se tijekom formalnog obrazovanja ili nekog od programa cjeloživotnog učenja poučavalo stjecanju tih kompetencija?

Kako ih vi možete razvijati tijekom nastavnog procesa koji organizirate?

**Intrapersonalna kompetentnost** podrazumijeva izrazitu osjetljivost za uočavanje vlastitih ciljeva, potreba i osjećaja, mogućnost razlikovanja osjećaja, traženje značenja i razumijevanja vlastitog ponašanja, a **interpersonalna kompetentnost** podrazumijeva lakoću prilikom razumijevanja tuđih namjera, osjećaja, raspoloženja i motiva, uspješnost u komunikaciji s drugima, rješavanju sukoba i slično [21, 22, 44]. U skoro svim dokumentima obrazovne politike te znanstvenim i stručnim radovima koji se bave kompetencijama učenika i nastavnika naići ćete na isticanje važnosti stjecanja tih dviju kompetencija te na programe, upute, smjernice i načine razvijanja istih.

Nadalje, umjesto podjele na inteligencije, koje predstavljaju potencijal, a ne potpuno razvijenu sposobnost i koje su svojstvene određenim pojedincima, Europska je unija, da bi odgovorila izazovima razvoja društva znanja i svjetskoga tržišta rada, odredila osam ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje [25; str. 17]. Ključnim su kompetencijama obuhvaćene komunikacija na materinskom jeziku i stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna, socijalna i građanska kompetencija, kompetencija učiti kako učiti, inicijativnost i poduzetnost te kompetencija koja obuhvaća kulturnu svijest i izražavanje. Također, osim navedenih ključnih kompetencija, ističe se i važnost razvoja inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socioemocionalnih i drugih kompetencija [16; 25]. U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* [25; str. 16] naglašava se da njih nije moguće ostvariti u tradicionalnom odgojno-obrazovnom sustavu koji djeluje kao sredstvo prenošenja znanja.

Zanimljivo je da je u andragogiji nekoliko desetljeća prije prepoznato:

- odrasli su motivirani za učenje ako se uvažavaju njihova prijašnja iskustva i ako su njihovi interesi zadovoljeni
- organiziranje nastavnog procesa odraslih mora biti interdisciplinarno i povezano s konkretnim životnim situacijama, a ne podijeljeno po predmetima
- uloga nastavnika je poticati samousmjereno i na polaznika usmjereno učenje umjesto prenositi

znanja

- u nastavnom procesu treba uvažavati individualne osobine polaznika koje se s dobi i različitim životnim iskustvima povećavaju
- u obrazovanju odraslih potrebno je uvažavati razlike u stilovima i tempu učenja polaznika i osiguravati optimalno vrijeme i mjesto za učenje
- odraslima ne odgovara autoritarno, već demokratsko nastavno ozračje u kojem je nastavnik facilitator, a ne prenositelj znanja
- odrasli će učiti ako su intrinzično motivirani [26, 27, 28, 29].

Sve navedeno polazišta su i suvremenog, konstruktivističkog, kurikulskog, odnosno kompetencijskog pristupa odgoju i obrazovanju koje je u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja afirmirano na razini obrazovne politike nekoliko desetljeća kasnije nego što je to bio slučaj u andragogiji, odnosno u obrazovanju odraslih. Tim je procesom završio svojevrsan višedesetljetni paradigmatički sukob između andragogije i pedagogije. U tom je kontekstu zanimljiv podatak da je na razlike između konvencionalnog odgoja i obrazovanja i obrazovanja odraslih upozorio E. Lindeman dvadesetih godina prošlog stoljeća, a intenzivirao ih 1970. M. Knowles [26] kad je, potaknut krutošću tadašnjeg nastavnog procesa, istaknuo razlike između učenja i poučavanja odraslih i formalnog obrazovanja [26, 27].

U odnosu na konvencionalni sustav odgoja i obrazovanja u suvremenom nastavnom procesu očekuje se [25, 26, 30, 31, 32, 33, 34]:

- stjecanje kompetencija korisnih u svakodnevnom životu umjesto pukog memoriranja i reproduciranja činjenica
- stjecanje socioemocionalnih kompetencija i vještina, kritičko mišljenje, inovativnost, kreativnost i divergentno mišljenje
- češće primjenjivanje strategija aktivnog učenja umjesto predavačkog stila poučavanja
- naglasak na intrinzičnoj umjesto na ekstrinzičnoj motivaciji
- vrednovanje cjelokupnih postignuća učenika (uključujući i samovrednovanje) umjesto klasičnog vrednovanja samo obrazovnih postignuća
- demokratsko ozračje umjesto autoritarne poslušnosti u učionici
- interdisciplinarnost i transdisciplinarnost u nastavnom procesu umjesto tradicionalnog razredno-predmetno-satnog sustava kakav je bio prihvaćen u konvencionalnom školstvu u industrijsko doba, ali i prethodnim društvenim razdobljima
- izrada fleksibilnih kurikula u kojima se uvažavaju interesi, znanja i potrebe polaznika i u kojima sadržaji nisu fragmentirani po predmetima.

# Polazište za izradu kurikula u obrazovanju odraslih: andragoški ciklus

Promjena pristupa odgoju i obrazovanju iz takozvanog tradicionalnog u suvremeni, kurikulski, kompetencijski i konstruktivistički pristup odgoju i obrazovanju utjecala je i na nove pristupe izrade kurikula. Iako pristupa izrade kurikula ima mnogo, čini se da ih sve možemo svrstati u dvije velike skupine (slika 3.):

**1. Kurikuli usmjereni na sadržaj i nastavnika** (povezuju se s tzv. tradicionalnom školom, odnosno sustavom odgoja i obrazovanja u doba industrijskog društva).

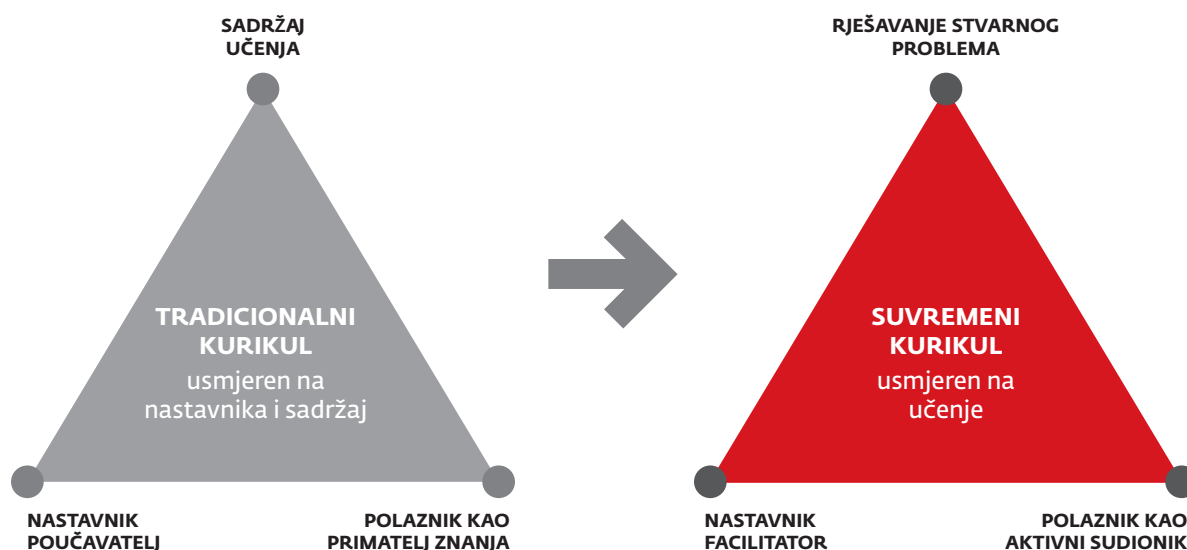
**2. Kurikuli usmjereni na učenika** (povezuju se sa suvremenim, kompetencijskim, kurikulskim, odnosno konstruktivističkim pristupom i društvom znanja).

Kurikule usmjerene na prenošenje znanja, odnosno na sadržaj i nastavnika danas nazivamo tradicionalnim ili direktivnim, a temelje se na nastavnikovu poučavanju, odnosno prenošenju informacija te objašnjavanju teorija i sadržaja gdje je cilj promjena u dugotrajnom pamćenju [29, 35, 36]. Takav pristup strukturiranja kurikula podrazumijeva fragmentirano učenje i poučavanje sadržaja iz određenog predmeta bez sustavnog povezivanja sličnih ili istih sadržaja unutar drugih disciplina. Nadalje, u takvu nastavnom procesu polaznik ima uglavnom ulogu pasivnog primatelja znanja od kojeg se očekuje da nauči programom propisane sadržaje te ih reproducira onda kada nastavnik to od njega traži [35, 36]. U nastavi utemeljenoj na takvu pristupu, odnosno kurikulu, naglasak je stavljen na ekstrinzičnoj motivaciji, zanemaruju se interpersonalne i intrapersonalne kompetencije, samovrednovanje nastavnog procesa te ga karakterizira autoritarno nastavno ozračje [35, 36, 37, 38, 39, 40]. Glavna zamjerka takvih kurikula i na njima planiranog i realiziranog nastavnog procesa je ta da su mnogi autori zaključili da njihovom primjenom pojedinci završavaju škole, odnosno studije s mnogo

teorijskog znanja koje ne mogu optimalno upotrijebiti u svakodnevnim životnim situacijama te da takvi oblici nastave ne osposobljavaju pojedince za tržište rada kao ni za suočavanje sa sve bržim i važnijim promjenama na osobnom, društvenom i gospodarskom planu.

Nadalje, pristupi usmjereni na pojedinca karakteristični su za kompetencijski pristup strukturiranja kurikula te za obrazovanje odraslih. Utemeljeni su na ishodima učenja i stjecanju kompetencija, odnosno na konstruktivističkom pristupu izrade kurikula te podržavaju:

- primjenu didaktičkih strategija aktivnog učenja (problemska, projektna, istraživačka, multimedijaska nastava i suradničko učenje jer se njima omogućuje povezivanje ishoda učenja s iskustvima, interesima, potrebama i predznanjima polaznika)
- interdisciplinarni i transdisciplinarni pristup strukturiranju kurikula
- prilagođivanje postupaka, oblika i metoda nastavnog rada pojedinačnim potrebama, interesima, predznanjima i sposobnostima polaznika te uvažavanje različitih stilova i tempa učenja polaznika
- organizaciju nastavnog procesa koja omogućuje samousmjereno učenje i praktičnu primjenu naučenoga
- stvaranje pozitivnog, motivirajućeg i suradničkoga ozračja za učenje
- povezivanje formalnog i neformalnog obrazovanja s informalnim učenjem
- razvoj kompetentnosti, inovativnosti, kritičkog mišljenja, kreativnosti, socioemocionalnih kompetencija.



**Slika 3.**

Strukturiranje kurikula i uloga sudionika u tradicionalnom i suvremenom nastavnom procesu (prilagođeno prema 39; str. 12.)

Dok je u tradicionalnom kurikulumu, usmjerenom na sadržaj i prenošenje znanja, nastavnik poiman kao prenositelj kurikulumom predviđenih sadržaja učenja, a učenik kao primatelj tih znanja, u suvremenom, na pojedinca usmjerenom kurikulumu, nastavnik je facilitator, poticatelj procesa učenja koji osigurava dovoljno složene i intrigantne probleme koji su povezani i korisni u stvarnim životnim situacijama pri čemu je učenik (neovisno o dobi) rješavatelj tih problema [slika 3.; 39, 41, 42].

Lako je primijetiti da je obrazovanje odraslih već desetljećima, barem u teorijskom smislu, usmjereno na izradu kurikula koji su usmjereni na učenika, odnosno polaznika! Zanimljivo je da su načela takozvanog suvremenog kurikulskog planiranja u formalnom odgoju i obrazovanju u andragogiji razrađena i implementirana nekoliko desetljeća prije pod nazivom **andragoški ciklus** [43].

Andragoški ciklus obuhvaća pet razina kurikulskog planiranja (slika 4.):



**Slika 4.** Andragoški ciklus – metodologija izrade kurikula u obrazovanju odraslih

Prvi korak je identifikacija i analiza obrazovnih potreba čime se povezuju individualne potrebe odraslih učenika s programima namijenjenima obrazovanju odraslih kako bi proces učenja i poučavanja bio što korisniji odraslom učeniku. Analiza potreba može se provoditi na širem kurikulskom planu, ali i na razini ustanove, grupe i individualnih potreba pojedinca o čemu više možete pročitati u poglavlju *Analiza potreba i planiranje nastavnog procesa u obrazovanju odraslih*.

Drugi korak odnosi se na planiranje kurikula koje mora biti fleksibilno tako da se nastavnicima omogući da ishode učenja predviđene kurikulumom mogu povezivati s prijašnjim iskustvima, predznanjima i stavovima polaznika. Drugim riječima, prilikom planiranja kurikula mora biti ostavljeno dovoljno vremena i prostora kako bi se znanja i vještine stečene informalnim učenjem povezale s ishodima učenja predviđenima u propisanom kurikulumu [29; 43].

Treći i četvrti korak odnose se na programiranje i implementaciju programa, odnosno kurikula koji su neposredno povezani s dominantnom teorijom planiranja kurikula (dakle, onim usmjerenim na polaznika), dok se peta, odnosno posljednja razina u andragoškom ciklusu odnosi na evaluaciju postignuća polaznika, zadovoljstva programom i kvalitetu cjelokupnog programa.

Da biste uspješno mogli planirati, organizirati i realizirati nastavni proces te pristupiti vrednovanju, važno je da se prisjetite i teorije **konstruktivnog poravnanja** [41, 42] koja je u skladu s andragoškim ciklusom. Sigurno riječ **konstruktivno** već povezujete s konstruktivističkim pristupom odgoju i obrazovanju, odnosno takvim strukturiranjem kurikula i nastavnog procesa gdje je polaznik aktivan sudionik, nastavnik facilitator, ozračje suradničko, a u središtu je problemska situacija koju treba riješiti. Riječ **poravnanje** podrazumijeva da su ishodi učenja povezani, odnosno usklađeni s aktivnostima učenja koji su potom usklađeni s vrednovanjem koje se odvija na kraju nastavnog procesa (slika 5). Nikako ne zaboravite da, osim nastavnog procesa, aktivnosti učenja uključuju i učenje izvan ustanove! Drugim riječima, kurikulum definirani ishodi učenja moraju se steći u procesu učenja (kako u ustanovi, tako i izvan nje), biti provjereni odgovarajućom tehnikom (samo)vrednovanja, a konačni cilj je stečena kompetencija/e.



Slika 5. Teorija konstruktivnog poravnanja (prilagođeno prema 42)



## LITERATURA

- [1] Stoll, L., Fink, D. *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa; 2000.
- [2] Mijatović, A. *Ishodišta i odredišta suvremene pedagogije*. U: A. Mijatović (ur.). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor; 1999, p. 16-36.
- [3] Bowles, S., Gintis, H. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books; 1976.
- [4] Haralambos, M., Holborn, M. *Sociologija – teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing – tehnička knjiga; 2002.
- [5] Kirby, M., Kidd, W., Koubel, F., Barter, J., Hope, T., Kirton, A., Madry, N., Manning, P., Triggs, K. *Sociology in Perspective*. Oxford: Heinemann Educational Publishers; 2000.
- [6] *The Well-being of Nation*. [internet]. The Role of human and social capital; 2001 [citirano 5. 8. 2018.]. Dostupno na <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf>.
- [7] Šoljan, N. N. *Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: Prema (de)konstrukciji pedagogije*. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Školska knjiga; 2007. p. 411-440.
- [8] Liessmann, K. P. *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk; 2008.
- [9] Barić, V., Jeleč Raguž, M. *Hrvatska na putu prema društvu znanja*. Poslovna izvrsnost. 2010; 2: 57–78.
- [10] Borkowsky, A. *Indicators on continuing education and training. Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme*. Japan: Tokyo. 2000; p. 89-102.
- [11] Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. *Metodika*. 2006; 11(20): 169-173.
- [12] *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*. Brussels: Council of the European Union; 2008.
- [13] Pregled obrazovanja i osposobljavanja za 2017. Hrvatska. [internet]. 2017. [citirano 6. 9. 2018.]. Dostupno na [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-hr\\_hr.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-hr_hr.pdf).
- [14] *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. [internet]. 2009. [citirano 6. 8. 2018.]. Dostupno na <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>.
- [15] Tica, J., Đukec, D. *Doprinos ljudskog kapitala ekonomskom razvoju u Hrvatskoj*. Zbornik Ekonomskog fakulteta u Zagrebu. 2008; 6: 289-301.
- [16] *Memorandum o cjeloživotnom učenju*. [internet]. 2000. [citirano 5. 9. 2018.]. Dostupno na [http://www.efst.hr/dokumenti/cczo/Memorandum\\_o\\_cjelozivotnom\\_ucenju.pdf](http://www.efst.hr/dokumenti/cczo/Memorandum_o_cjelozivotnom_ucenju.pdf).
- [17] *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije*. Zagreb: Ministarstvo, znanosti, obrazovanja i športa; 2014.
- [18] *Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru*. [internet]. 2018. [citirano 6. 8. 2018.]. Dostupno na <https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru>.
- [19] Petz, B. *Psihološki rječnik*. Prosvjeta: Zagreb; 1992.
- [20] Lončarić, D. *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci; 2014.
- [21] Armstrong, T. *Višestruke inteligencije u razredu*. Educa: Zagreb; 2006.
- [22] Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap; 1999.
- [23] McClelland, D. C. *Testing for competence rather than for „intelligence“*. *American Psychologist*, 1973; 28: 1-14.
- [24] Barrett, G. V., Depinet, R. L. *A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence*. *American Psychologist*. 1991; 46(10): 1012-1024.

- [25] Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH; 2011.
- [26] Knowles, M., Holton, E. F. III, Swanson, R. A. *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. New York: Routledge; 2005.
- [27] Knowles, M. *The modern practices of Adult Education: andragogy versus pedagogy*. New York: New York Association Press; 1970.
- [28] Stephens, M. D. *Teaching methods for adults*. U: C. J. Titmus (ur.), *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press; 1989. p. 202-207.
- [29] Jarvis, P. *Content, purpose, and practice*. U: C. J. Titmus (ur.), *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press; 1989. p. 22-28.
- [30] Pivac, J. *Škola u svijetu promjena*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu; 1995.
- [31] Pivac, J. *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga; 2008.
- [32] Bridges, D. *Back to the future: The higher education curriculum in the 21st century*. *Cambridge Journal of Education*. 2000; 30(1): 37-55.
- [33] Donnell, K., Harper, K. *Inquiry in teacher education*. *Teacher Education Quarterly*. 2005: 153-165.
- [34] Krieviel-Zacks, G. *Using Problem – Based Learning in an Innovative Teacher Education Program*. Vancouver: The University of British Columbia; 2001.
- [35] Barrows, H. S., Tamblyn, R. M. *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company, Inc; 1980.
- [36] Boud, D., Feletti, G. *Changing problem-based learning*. U: D. Boud, G. Feletti (ur.), *The Challenge of Problem-Based Learning*. London: Kogan Page Ltd.; 1997. p. 1-14.
- [37] Abrandt Dahlgren, M., Hult, H., Dahlgren, L. O., Segerstad, H. H., Johansson, K. *From senior student to novice worker: Learning trajectories in political science, psychology and mechanical engineering*. *Studies in Higher Education*. 2006; 31(5): 569-586.
- [38] Little, S. E., Sauer, C. *Organisational and institutional impediments to a problem-based approach*. U: D. Boud, G. Feletti (ur.), *The Challenge of Problem-Based Learning*. London: Kogan Page Ltd. 1997. p. 81-88.
- [39] Tan, O. S. *Problem-Based Learning Innovation: Using Problems to Power Learning in the 21st Century*. Singapore: Cengage Learning; 2009.
- [40] Engel, C. E. *Not just a method but a way of learning*. *The Challenge of Problem – Based Learning*. U: D. Boud i G. Felletti (ur.), *The Challenge of Problem-Based Learning*. London: Kogan Page Ltd.. 1997. p. 17-28.
- [41] Biggs, J. B. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education; 2003.
- [42] Kovač, V., Kolić-Vehovec, S. *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja. Priručnik za sveučilišne nastavnike*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci; 2008.
- [43] Krajnc, A. *Andragogy*. U: C. J. Titmus (ur.), *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press; 1989. p. 19-22.
- [44] Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R. *Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. Društvena istraživanja*. 2006; 4-5 (85-86): 729-752.

# 02

## ŠTO JE ANDRAGOGIJA?

doc.dr.sc. **Morana Koludrović**  
**Andrej Marušić**

## Nakon čitanja ovog poglavlja moći ćete:

- objasniti što je andragogija
- objasniti koncept cjeloživotnog učenja
- razlikovati formalno od neformalnog i informalnog učenja
- razlikovati programe osposobljavanja, usavršavanja i prekvalifikacije u obrazovanju odraslih
- objasniti ulogu i poslove andragoga i nastavnika u obrazovanju odraslih
- kritički vrednovati etičke dileme u obrazovanju odraslih.

# Osnovni pojmovi i razvoj andragogije

*Ako čovjeku daš ribu, nahranit ćeš ga za jedan dan.  
Ako ga naučiš uloviti ribu, nahranit ćeš ga za cijeli život.*

kineske poslovice

**V**jerojatno ste se (kao i mi) na početku svojeg karijernog puta u obrazovanju odraslih barem jednom zapitali što je to andragogija. Iako je ona predmet znanstvenog istraživanja još od sredine 19. stoljeća, andragogija je (grč. *aner* = genitiv od *andros* – čovjek + grč. *agein* = voditi) [1] mnogima i danas nepoznanica. Kad se govori o odgoju, obrazovanju, učenju i poučavanju, najčešće se upotrebljava sveobuhvatan termin pedagogija. Andragogija se od pedagogije razlikuje ponajprije s obzirom na značajke populacije koju izučava te specifičnoj metodici. Razvoju andragogije kao samostalne znanosti i njezinoj popularizaciji pridonijele su u posljednjim desetljećima 20. stoljeća brojne UNESCO-ove inicijative kojima se promovira koncept cjeloživotnog učenja i društva znanja [2].

Ako se pozabavite literaturom koja se bavi pitanjima učenja i obrazovanja odraslih, primijetit ćete da se, osim pojma *andragogija*, upotrebljavaju i pojmovi *pedagogija odraslih*, *adultna pedagogija* ili pak *teorija obrazovanja odraslih*. Na našim su prostorima nedvojbeno najčešći pojmovi *andragogija* i *obrazovanje odraslih* pri čemu se terminom *andragogija* označava znanost o obrazovanju i odgoju odraslih ljudi, dok se izraz *obrazovanje odraslih* upotrebljava u značenju praktične društvene djelatnosti [3].



Pojam *andragogija* označava znanost o obrazovanju i odgoju odraslih ljudi, a pojam *obrazovanje odraslih* znači praktičnu odgojno-obrazovnu djelatnost.

Pojam *andragogija* prvi je uveo Alexander Kapp 1833. godine želeći istaknuti važnost cjeloživotnog učenja u životu pojedinca [5]. Ipak, možda se najzaslužnijim za utemeljenje andragogije kao znanosti smatra američki psiholog E. Thorndike koji se bavio istraživanjem učenja u odrasloj dobi [6].

Različita shvaćanja andragogije mogu se podijeliti u tri skupine:

1. andragogija je pedagojska disciplina
2. andragogija je relativno autonomna znanost
3. andragogija je vještina, metoda, teorija ili model obrazovanja odraslih (7; str. 54).

Među autorima koji zastupaju stajalište da je andragogija vještina, metoda, tj. model obrazovanja odraslih najistaknutiji je američki znanstvenik Malcolm Knowles (1913. – 1997.) koji je svoje shvaćanje andragogije izgradio na definiranju razlika između učenja djece i odraslih, što se danas smatra previše pojednostavljenim shvaćanjem itekako složenog fenomena učenja i obrazovanja odraslih.

Važno je također istaknuti povezanost andragogije s brojnim drugim znanostima. Andragogija se definira i kao znanost o obrazovanju i odgoju odraslih ljudi koja integrira one spoznaje pedagogije, psihologije odgoja i obrazovanja, sociologije i ekonomije obrazovanja koja su relevantna za razumijevanje, objašnjavanje i djelovanje na pojave u obrazovanju odraslih [3].

Za razliku od relativno mlade andragogije kao znanstvene discipline, obrazovanje odraslih je kao društvena pojava i potreba duboko utkano u razvoj starih civilizacija i kultura (primjerice antičke Grčke i Rima), a intenzivnije i organiziranije se javlja na prijelazu 18. u 19. stoljeće kad se pod utjecajem društveno-političkih zbivanja (industrijska revolucija, migracije stanovništva, radnički i građanski pokreti i sl.) u Europi i Sjevernoj Americi počinju prvo formirati različiti pokreti koji promiču i organiziraju obrazovanje odraslih, zatim putujuće škole, tečajevi opismenjavanja, nedjeljne škole, a na kraju i visoke narodne škole, radnička sveučilišta i drugo [7].

Dugo je vladalo mišljenje da odraslima nije potrebno obrazovanje i da nisu sposobni učiti [9]. Intenzivna i organizirana praksa obrazovanja odraslih i andragoška misao pojavile su se pod utjecajem industrijskog napretka i od samih su začetaka imale pragmatičan karakter. U usporedbi s pedagogijom i redovnim školovanjem onog doba andragozi su njegovali revolucionaran pristup obrazovanju i učenju. O tome svjedoče i zapažanja Lindemana i Knowlesa o učenju i obrazovanju odraslih [10] o kojima ste mogli više pročitati u prethodnom poglavlju, a koja vrijede i danas.

Promijenjene političke okolnosti, ubrzan razvoj suvremenih društava i tehnologije, globalizacija, izmijenjena demografska slika i drugi društveni trendovi karakteristični za drugu polovicu 20. stoljeća doveli su do razvoja koncepta cjeloživotnog učenja [11] koje postaje preduvjet ne samo sveobuhvatnog razvoja društva znanja nego i pukog preživljavanja pojedinca.

Budući da je obrazovanje odraslih od početaka bilo neraskidivo povezano s društveno-političkim, gospodarskim i kulturnim zbivanjima, njegov je razvoj nacionalno determiniran i lokalno obojen te je zbog toga i različit od zemlje do zemlje. To je rezultiralo naglašenim razlikama između sustava obrazovanja odraslih u europskim zemljama, što uvelike otežava definiranje standarda andragoške profesije.

# Andragogijska teorija i andragoška praksa u Republici Hrvatskoj

Iako u Republici Hrvatskoj već niz desetljeća nemamo studij andragogije, Hrvatska ima dugu i iznimno bogatu tradiciju obrazovanja odraslih. Prve veće andragoške ustanove otvaraju se početkom 20. stoljeća. Tako se na prijedlog Alberta Bazale već 1907. godine osniva Pučko sveučilište u Zagrebu, a potom i u Karlovcu, Varaždinu i Splitu. Između dvaju svjetskih ratova osnivaju se brojna narodna i seljačka sveučilišta, škole za odrasle, narodne čitaonice i druga andragoška udruženja koja postaju središte znanstveno-popularnih i prosvjetiteljskih aktivnosti, a donesen je i zakon o narodnim školama. Istodobno se organiziraju brojna javna predavanja, seminari, zimski i ljetni tečajevi te provode različite aktivnosti Hrvatskog književno-pedagoškog zbora, društvenih organizacija, narodnih knjižnica i čitaonica i sl. [13]. Neposredno nakon Drugog svjetskog rata obrazovanje odraslih poprima propagandni karakter i vezuje se dominantno za širenje ideje socijalizma, no već od 50-ih godina 20. stoljeća prekida se s takvim konceptom i dolazi do procvata sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj, stoga se to razdoblje naziva još i „zlatno doba andragoške misli“. Osnivaju se brojne nove obrazovne ustanove, centri za izobrazbu odraslih u poduzećima, objavljuju knjige i studije iz andragogije, radi na internacionalizaciji i interdisciplinarnosti andragoških istraživanja, osniva se Andragoški centar u Zagrebu, a usavršavanje kadrova za rad s odraslima postaje prioritet [11]. Tako je u Hrvatskoj već 1954. godine osnovan Savez narodnih i radničkih sveučilišta koji pokreće časopis *Narodno sveučilište*, kasnije preimenovan u *Andragogija*, i osniva Školu za andragoške kadrove koja je tijekom 25 godina rada organizirala i provela više od 500 programa neformalnog obrazovanja i osposobljavanja za 13 000 andragoških djelatnika [8]. Ništa manje važna nije činjenica da se krajem 50-ih godina 20. stoljeća u studijske programe visokoškolskih ustanova u Hrvatskoj uvodi kolegij andragogija [28]. Od sredine 60-ih godina trend narodnih i radničkih sveučilišta i masovnih oblika obrazovanja zamjenjuju manje obrazovne skupine [11], što se zadržalo do danas.

Svojedobno je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu postojao studij andragogije koji se, kao što je već spomenuto, već desetljećima ne provodi. Danas jedina katedra za andragogiju u Hrvatskoj postoji na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci, a prema važećem *Pravilniku o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama* [15] andragogija je znanstvena grana pedagogije u području društvenih znanosti.

Djelatnost obrazovanja odraslih u Hrvatskoj regulira *Zakon o obrazovanju odraslih* [16] prema kojem se „obrazovanje odraslih temelji na načelima stručne i moralne odgovornosti andragoških djelatnika i jamstva kvalitete obrazovne ponude, a program izvode učitelji, nastavnici, profesori, stručni suradnici, predavači, treneri, voditelji i drugi, koji moraju ispunjavati uvjete propisane programom i imaju pravo i obvezu stručnog i andragoškog usavršavanja“. Programe usavršavanja andragoških djelatnika kontinuirano razvija i provodi Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, a očekuje se da će u budućnosti visokoškolske institucije provoditi programe inicijalnog obrazovanja (stjecanja djelomične ili cjelovite kvalifikacije za rad u obrazovanju odraslih), a Agencija će i dalje provoditi programe usavršavanja – kako je i regulirano za nastavnička i suradnička zvanja u redovnom sustavu obrazovanja.



# Obrazovanje odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja i obrazovanja

*Srami se ako ne učiš, a ne ako ne znaš.*

kineska poslovice

**S**igurno primjećujete da se u ovom priručniku često spominju sintagme cjeloživotno učenje i cjeloživotno obrazovanje te da se povezuju s konceptom društva znanja koje smo spominjali u prethodnom poglavlju. Potreba za obrazovanjem nakon završetka školovanja uvjetovala je razvoj ovog koncepta koji je postao jedno od temeljnih načela i ciljeva suvremenog sustava odgoja i obrazovanja i ključni dio društva znanja. Možda niste znali da pojam *cjeloživotno učenje* (eng. *lifelong learning* – LLL), u današnje vrijeme često upotrebljavan, seže unatrag sve do Platonova vremena i njegova djela *Republika*. Ideja i sam izraz *cjeloživotno učenje* prvi su put artikulirani krajem dvadesetih godina prošlog stoljeća [22]. Europska komisija [17; str. 9] definira cjeloživotno učenje kao sve vrste učenja tijekom života čija je svrha unapređenje znanja, vještina i kompetencija u sklopu osobnog, građanskog, društvenog i/ili profesionalnog djelovanja pojedinaca.

Iako su cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje slični termini, njihovo je značenje ipak različito i ne bi se smjeli upotrebljavati kao istoznačnice. Cjeloživotno obrazovanje pokušava integrirati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž vertikalne (mogućnost daljnjeg obrazovanja i stjecanja više razine obrazovanja) i horizontalne dimenzije (polaznicima je omogućena promjena vrste škole) [20]. Unatoč tome, učenje je širi pojam od obrazovanja. Naime, cjeloživotno obrazovanje vezano je za institucionalno učenje i poučavanje, a cjeloživotno učenje uključuje sve oblike stjecanja znanja – formalno, neformalno i informalno. Ono se može provoditi tijekom cijelog života bez ikakvih formalnih prepreka, a cilj mu je stjecanje i unapređivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe [19]. Tek 70-ih godina prošlog stoljeća dogodio se zaokret od koncepta cjeloživotnog obrazovanja ka konceptu cjeloživotnog učenja, da bi sredinom 90-ih godina dvadesetog stoljeća termin cjeloživotno učenje konačno postao dominantan u odnosu na termin cjeloživotno obrazovanje [12; 17; 18].

Za koncept cjeloživotnog učenja vezuju se fleksibilnost vremena, prostora, sadržaja, načina učenja, samoregulirano učenje i uvažavanje različitih stilova i strategija učenja koje odgovaraju svakom pojedincu [21, 22]. Njegovu širenju u posljednjih nekoliko desetljeća pridonose brojne konferencije, izvješća i agende, no osobito utjecajno mjesto ipak pripada drugoj UNESCO-ovoj studiji [12] koja, ističući krizu tradicionalnog obrazovanja i potrebu razvoja novog obrazovnog koncepta, navodi četiri stupa cjeloživotnog učenja:

- učiti znati (znanja čiji je temelj užitek razumijevanja, shvaćanja i otkrivanja)
- učiti činiti (snalaženje u raznim životnim situacijama; kreativni utjecaji na vlastito okruženje)
- učiti živjeti zajedno (razumijevanje i poštovanje međuovisnosti i suradnje)
- učiti biti (razvoj potpune osobe, razvoj duha, tijela, osjetljivosti, smisla za ljepotu, osobne odgovornosti i duhovnih vrijednosti).

U kontekstu obrazovanja odraslih cjeloživotno učenje i obrazovanje posebno su važni jer se odmiču od tradicionalnog uvjerenja da je obrazovanje namijenjeno samo djeci i mladima te ga proširuju na neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih.

Cjeloživotno učenje i cjeloživotno obrazovanje nameću se kao imperativi današnjeg vremena, a istodobno bi se trebali razvijati spontano i biti vođeni intrinzičnom motivacijom, posebice kod odraslih. Ipak, zabrinjavajući je podatak da manje od 3 % odraslog stanovništva u Republici Hrvatskoj sudjeluje u nekom od programa obrazovanja odraslih, odnosno čak 73 % odraslog stanovništva nema želju uključiti se u njih [23]. Razvijene zemlje svijeta orijentirane su prema društvu znanja, odnosno društvu koje uči.



**Jesmo li doista društvo koje uči?**

**Nisu li i prijašnja društva također bila društva koja uče?**

**Svoja nesvakidašnja razmišljanja o toj problematici iznosi**

**K. P. Liessmann u knjizi „Teorija neobrazovanosti – Zablude društva znanja“.**



Iako o prednostima koncepta cjeloživotnog učenja više ne treba posebno govoriti, postoji velik broj skeptika koji dovode u pitanje njegovu humanističku, holističku i ljudsko-pravnu orijentaciju navodeći da je riječ o zapadnjačkom konceptu koji je vezan isključivo za ekonomiju, vještine i zapošljivost, da će usredotočenost na učenje uzrokovati dokidanje poučavanja i nastavnika te da je cjeloživotno učenje opravdanje za prebacivanje odgovornosti (a time i troškova) obrazovanja s države na pojedinca [24]. Preostaje nam vidjeti kako će se ovaj koncept razvijati u budućnosti jer se o njemu još uvijek može govoriti samo kao o viziji i izazovu, ponajprije zbog činjenice da obrazovanje još uvijek nije dostupno svima.



Najčešće se sintagme „cjeloživotno učenje“ i „doživotno učenje“ upotrebljavaju kao istoznačnice, no među njima ipak postoji razlika. Cjeloživotno učenje vertikalno povezuje učenje djece, mladih i odraslih (tj. učenje od rođenja do smrti), a doživotno učenje horizontalno povezuje sve oblike učenja u odrasloj dobi (formalno, neformalno, informalno).

Čak 75 % učenja odvija se izvan institucionalnih okvira!



# Formalno, neformalno i informalno učenje

**K**oncept cjeloživotnog učenja obuhvaća pojmove formalno, neformalno i informalno učenje. Podjela učenja na formalno, neformalno i informalno učenje potječe od Phillipea H. Coombsa [25].

**Formalno učenje (obrazovanje)** je djelatnost organizirana unutar odgojno-obrazovnog sustava (od osnovne škole do fakulteta) koja se izvodi prema odobrenim programima radi stjecanja kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe, a rezultira javnom ispravom (svjedodžbom ili diplomom) o završenom stupnju i vrsti obrazovanja [16, 19].

**Neformalno učenje (obrazovanje)** organizirana je aktivnost učenja izvan redovnog školskog sustava koja može i ne mora rezultirati potvrdom o uspješno završenom obliku obrazovanja, pri čemu je važno istaknuti da ta potvrda nema status javne isprave [16, 19].

Neformalno učenje može biti organizirano na radnom mjestu, mogu ga organizirati različita društva ili udruge (organizacije mladih, sindikati, političke stranke i dr.) te može biti organizirano u institucijama koje služe kao dopuna formalnom sustavu obrazovanja (glazbene škole, sportski klubovi, privatne poduke i sl.). Integralni je dio koncepta cjeloživotnog učenja i jedna od ključnih smjernica obrazovanja za 21. stoljeće jer se vjeruje da upravo neformalno učenje nudi odgovor na brojne izazove koji su posljedica kompleksnih i ubrzanih promjena suvremenog svijeta. Neformalno je obrazovanje odraslih usmjereno i na područje društvenih aktivnosti s ciljem osobnog razvoja [16, 19].



Možete li nabrojiti neke programe iz područja obrazovanja odraslih namijenjene usavršavanju u području socijalnih aktivnosti i osobni razvoj?

Možete li u svojoj ustanovi smisliti i ponuditi neki od takvih programa?

Kako biste potaknuli potencijalne polaznike da upišu takve programe?



Smatra se da je **informalno učenje** ono koje nije ni formalno ni neformalno, već je prirodna pojava u svakodnevnom životu (prirodno učenje) i ne mora se odvijati svjesno. Drugim riječima, informalno učenje obuhvaća neorganizirane aktivnosti stjecanja kompetencija u svakodnevnom životu, a na njegovo stjecanje utječu osobni interesi pojedinca, društvene i profesionalne okolnosti [16, 19] i mediji.



Pokušajte se prisjetiti nekih od znanja i vještina koje ste stekli informalnim učenjem. Koliko ste novih znanja stekli iz medija, a koliko zato što su vam u svakodnevnom životu neka nova znanja bila potrebna?



Gledajući dokumentarne emisije, moguće je da ste naučili, usavršili i/ili produbili neka znanja koja vas tijekom školovanja nisu zanimala zato što su bila suhoparno objašnjena, zato što vas je tada zanimalo nešto drugo ili zato što ti sadržaji nisu bili primjereni vašoj dobi ili potrebama. Moguće je da ste se naknadno, zbog zanimljiva pristupa, zainteresirali za tu temu i u njoj se istinski usavršili putem medija ili nekog drugog kanala za učenje. Upravo takvi mogu biti i vaši polaznici. Stoga uvijek morate ne samo imati na umu već i uvažavati predznanja polaznika, što ujedno predstavlja i jedno od ključnih andragoških načela.

Za razliku od tradicionalnog sustava odgoja i obrazovanja suvremeni odgojno-obrazovni sustavi iznimno važnim smatraju i kompetencije stečene informalnim, tj. iskustvenim učenjem. Stoga ne čudi činjenica da brojni autori i dokumenti ističu važnost uvažavanja znanja i vještina stečenih informalnim učenjem u nastavnom procesu [16, 19, 26]. U obrazovanju odraslih to je od samih početaka bila jedna od najvažnijih premisa nastavnog procesa [10, 27]. Važnim postignućem smatra se i mogućnost priznavanja znanja i vještina stečenih informalnim učenjem [16]. U našem slučaju zakonodavac primjerice propisuje da odrasli mogu dokazati znanja, vještine i sposobnosti polaganjem ispita u onim ustanovama koje i inače provode programe za stjecanje tih znanja, vještina i sposobnosti neovisno o načinu na koji su stekli ta znanja [16; članak 11. i 12.]. To je dobrodošla regulativa koja omogućuje veću fleksibilnost i ekonomičnost sustava te potiče pojedince na kontinuirano učenje i usavršavanje.



Sigurno se možete sjetiti barem jedne situacije kada je netko morao pohađati cjelokupan program da bi dokazao prethodno informalno stečene kompetencije u kojima je možda i veći ekspert od samog nastavnika. Danas Zakon takvim osobama omogućuje da polaganjem ispita dokažu svoje kompetencije.



Smatra se da se i formalno i neformalno obrazovanje zaposlenih može ostvariti uz rad (simultano s radnom aktivnošću) ili iz rada (sukcesivno izmjenjivanje radne i obrazovne aktivnosti). Konceptija obrazovanja odraslih nikako ne smije biti parcijalna, već treba obuhvaćati sve putove obrazovanja: od institucionalnog školovanja do neintencionalne (samo)edukacije.

Cjeloživotno se učenje može prikazati hijerarhijski (slika 6.). Polazeći od cjeloživotnog učenja kao nadređenog pojma, ono se dalje dijeli na organizirano i neorganizirano obrazovanje, odnosno namjerno i nenamjerno učenje. Nadalje, obrazovanje se dijeli na obrazovanje djece i mladih (pedagogija), obrazovanje odraslih (andragogija) i na obrazovanje osoba starije dobi (gerontologija) [4].



Slika 6. Hijerarhijski prikaz procesa cjeloživotnog učenja [4]

# Osposobljavanje, usavršavanje i prekvalifikacija

*Najdragocjenije saznanje stječe se najkasnije.*

Friedrich Wilhelm Nietzsche

**O** obrazovanje odraslih može se realizirati kao formalno stupnjevito školovanje ili kao neformalni oblici osposobljavanja i daljnjeg usavršavanja. Zakonska regulativa u Republici Hrvatskoj formalnim obrazovanjem smatra osnovno školovanje odraslih, srednjoškolsko obrazovanje odraslih, stjecanje srednje školske ili stručne spreme, niže stručne spreme, prekvalifikacije, osposobljavanje i usavršavanje.



Više o razinama i vrstama obrazovanja možete naći u *Zakonu o hrvatskom kvalifikacijskom okviru*.

U obrazovanju odraslih treba razlikovati pojmove koji se odnose na osposobljavanje, usavršavanje i prekvalifikaciju.

**Stručno usavršavanje i osposobljavanje** [25] svako je usavršavanje i osposobljavanje nakon završetka formalnog obrazovanja koje je izričito usmjereno ka obavljanju određene regulirane profesije i koje obuhvaća jedan ili više programa obrazovanja. Ti programi, tamo gdje je to primjereno, mogu biti dopunjeni odgovarajućim stručnim osposobljavanjem, odnosno vježbeničkom ili stručnom praksom. Prema *Pravilniku o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih* programe osposobljavanja i usavršavanja donosi ustanova za obrazovanje odraslih [29, članak 26, st.3]. U *Pravilniku* [29, članak 26., st. 1. i 2.] se nadalje ističe da se

stručnim osposobljavanjem stječe teorijsko i praktično znanje potrebno za obavljanje jednostavnijih poslova prvog stupnja složenosti prema Nacionalnoj klasifikaciji zanimanja, dok završavanjem programa usavršavanja polaznici sa završenom srednjom školom dopunjuju i proširuju stečeno stručno znanje radi zadovoljavanja zahtjeva tržišta rada i stjecanja znanja o novim tehnikama i tehnologijama te o njihovoj primjeni.

**Osposobljavanje** je jedan od oblika formalnog obrazovanja odraslih čiji je cilj stjecanje teorijskog i praktičnog znanja potrebnog za obavljanje jednostavnijih poslova u djelokrugu neke struke. Ono se ostvaruje s pomoću kraćih specijaliziranih programa u nekom zanimanju (npr. pomoćni kuhar, pomoćni konobar, pomoćni slastičar, rukovatelj viličarom, zidar i dr.). Programi osposobljavanja traju najdulje šest mjeseci, ovisno o prethodno završenom stupnju školovanja.

Trajanje programa **usavršavanja** definirano je *Pravilnikom* [29] ovisno o vrsti programa. Tako program za obnavljanje i dopunjavanje stečenog znanja i vještina te stjecanje novog stručnog znanja iste razine složenosti ne smije trajati kraće od 150 nastavnih sati. Ako se radi o poslovima višeg stupnja složenosti, program ne može trajati kraće od 500 sati, osim za programe obrazovanja za računalstvo. Primjeri programa usavršavanja su specijalist zaštite na radu, instruktor vožnje (svih kategorija) i drugi.

**Prekvalifikacija** (eng. *retraining*) predstavlja osposobljenost za rad u drugom zanimanju. Prema *Pravilniku* [29] program prekvalifikacije provodi se, na temelju programa propisanih za redovito obrazovanje za polaznike sa stečenom stručnom spremom za jedno zanimanje, radi stjecanja stručne spreme iste obrazovne razine za novo zanimanje te za polaznike sa stečenom srednjom školskom spremom radi stjecanja srednje stručne spreme. Primjeri programa prekvalifikacije su plinoinstalater, autoelektričar i dr.



## URADI SAM



**Zadatak koji vam može pomoći prilikom objašnjavanja pojmova osposobljavanje, usavršavanje i prekvalifikacija i njihovu povezivanju s pojmovima formalno, neformalno i informalno učenje**

### Što je? Zašto?

Iako svakodnevno upotrebljavamo pojmove formalno, neformalno i informalno učenje i znamo da postoje programi obrazovanja odraslih koji su namijenjeni osposobljavanju, usavršavanju i prekvalifikaciji, razlikovanje navedenih pojmova može biti prilično zahtjevno, osobito kada je riječ o početnicima. Stoga nudimo prijedlog kako na zanimljiv način povezati i razlikovati navedene pojmove. Za to će nam poslužiti stihovi poznatih pjesama koji mogu olakšati razumijevanje i zapamćivanje tih pojmova.



**Kada da? Kada ne?**

Ako ste početnik u obrazovanju odraslih, bilo bi dobro da sami pokušate naći rješenja postavljenih zadataka. Vjerojatno ćete uočiti da katkad postoji više različitih rješenja. U takvim vas slučajevima upućujemo na aktualne zakonske propise.

Ako ste andragog ili voditelj obrazovanja odraslih koji u sklopu edukacije želi drugim nastavnicima ili andragozima objasniti razlike u terminima i programima, možete upotrebljavati ove ili slične zadatke. Svakako vam savjetujemo da sudionike edukacije podijelite u najmanje tri skupine (ovisno o veličini grupe) te da svakoj skupini zadate jedan od navedenih ili sličnih zadataka. U završnoj fazi aktivnosti svaka skupina može predstaviti svoja rješenja, a ostali mogu iznijeti svoje komentare. Također, moguće je zamijeniti skupine te ih zamoliti da pročitaju zadatke i rješenja svojih kolega te ponude sugestije. Prilikom rješavanja zadatka poželjno je i korisno polaznicima pripremiti materijale (aktualne zakonske akte i pravilnike) kako bi došli do što točnijeg i preciznijeg rješenja.

**Pazi!**

Odgovori na dolje navedene stihove pjesama nisu jednoznačni. Koliko ćete „čvrsto“ strukturirati zadatak ovisi o predznanjima polaznika radionice. Ako se radi o početnicima, preporučljivo je dati što precizniju uputu (kao u prvom primjeru). Ako se radi o skupini u kojoj uz početnike postoje i oni koji imaju široka predznanja o temi, zadatak može ostati nestrukturiran te će polaznici edukacije u tom slučaju samostalno tražiti moguće kombinacije i davati odgovore za njih.

**Da sam, da sam, da sam pekar koji noću radi...****Neka od mogućih pitanja i/ili rješenja:**

1. N. N. ima završenu osnovnu školu i nema odgovarajuću stručnu spremu pekara. Međutim, ima dugogodišnje iskustvo u pekarskim poslovima. Koji bi program obrazovanja odraslih trebao upisati i zašto? Koje su zakonske mogućnosti provjere i priznavanja njegovih kvalifikacija?
2. T. T. je dugi niz godina radio kao kuhar u lokalnom restoranu te je završio školu za kuhara. Želio bi postati pekar i otvoriti svoju pekarnicu. Koji bi program iz područja obrazovanja odraslih trebao upisati i zašto? Koje su zakonske mogućnosti provjere i priznavanja njegovih kvalifikacija?

**... jer dimnjačar, mlad ili star, svakoj peći zna popraviti kvar...**

Na tržištu rada u gradu X ne postoji potreba za dimnjačarima, stoga dimnjačar T. N. ima sve manje i manje posla. Dolazi k vama u ustanovu za obrazovanje odraslih koja nudi niz programa namijenjenih odraslima. Koje mogućnosti ima taj dimnjačar?

**Sjedila sam za mašinom, šila sam...**

M. K. je znanja i vještine dizajniranja odjeće i šivanja stekla informalnim učenjem. Prvo je kao djevojčica učila šiti od bake, a potom se sama usavršavala. Nekoć je čitala časopise namijenjene dizajniranju odjeće i šivanju, a danas prati internetske stranice koje se bave tim poslom te u slobodno vrijeme rado dizajnira, kroji i šije odjeću. Iako je dugi niz godina radila kao pravница u jednoj državnoj tvrtci, sada se profesionalno želi baviti dizajniranjem i šivanjem odjeće te otvoriti svoj obrt. Istražite na stranicama Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih koje programe M. K. može upisati? Što biste joj preporučili?

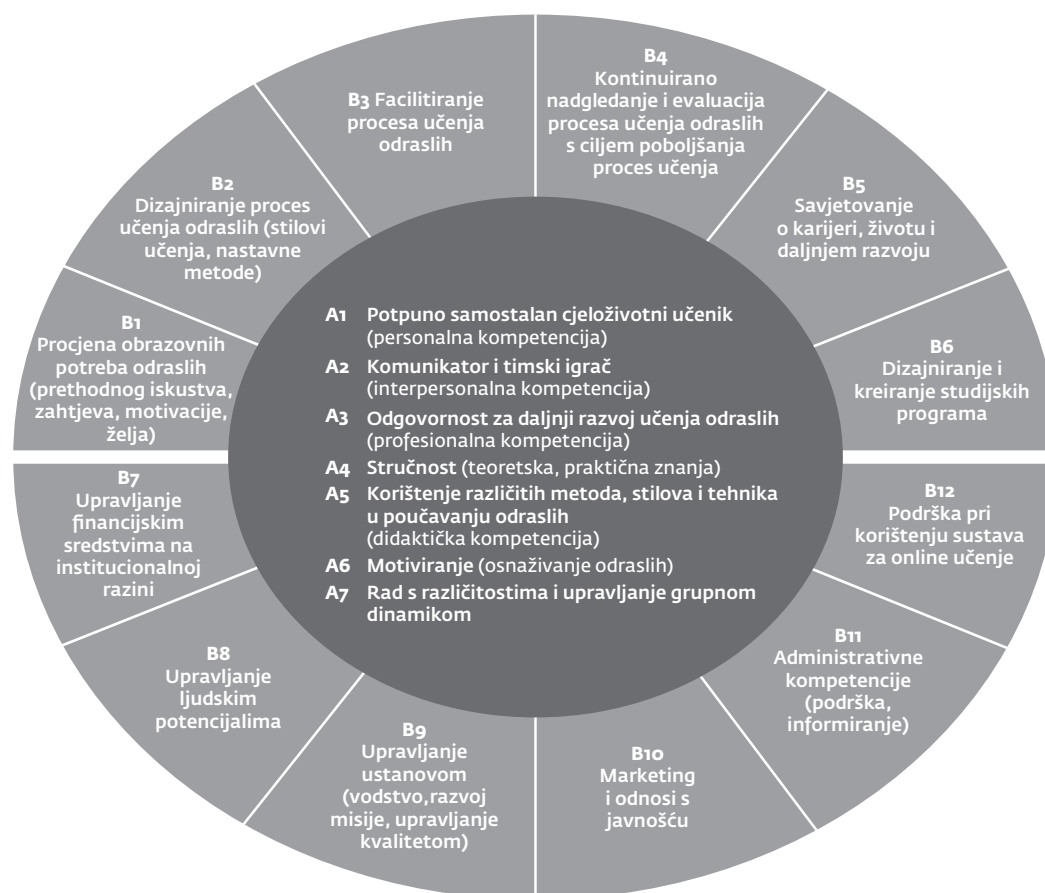
# Kompetencije andragoških djelatnika

*Nije znanje znanje znati, već je znanje znanje dati.*

narodna poslovice

**P**itanje kompetencija andragoških djelatnika u današnje je vrijeme jedno od ključnih pitanja i to ponajprije u raspravama o obrazovanju andragoških kadrova. S obzirom na to da u Republici Hrvatskoj još uvijek ne postoji studij andragogije, u procese obrazovanja odraslih uključuju se najrazličitiji kadrovski profili. Trenutačno ih uvjetno možemo podijeliti na stručnjake sa završenim učiteljskim ili nastavničkim studijem (učitelji i nastavnici koji rade u obrazovanju odraslih samostalno ili uz redovan posao), stručnjake različitih profila sa završenim nepedagoškim studijima i one koji rade na istraživanju i razvoju andragoške teorije i prakse (istraživači i profesori na sveučilištu). Prema *Zakonu o obrazovanju odraslih* [16] nastavnici zaposleni u formalnom obrazovanju moraju imati predmetno-stručne i pedagoško-nastavničke kompetencije za rad s djecom u osnovnoj i srednjoj školi (no ne i andragoške), dok za one koji rade u neformalnom obrazovanju odraslih još uvijek ne postoje propisani uvjeti, kvalifikacije i kompetencije [14, 32]. *Strategijom znanosti, obrazovanja i tehnologije* [20] predviđeno je da nastavnici u obrazovanju odraslih moraju steći andragoško-psihološko-didaktičko-metodičke kompetencije, a predviđa se i standardizacija zanimanja andragoških djelatnika (ponajprije andragoga).

Brojna istraživanja potvrđuju da stručnjaci u obrazovanju odraslih trebaju imati i razvijati čitav niz kompetencija. U razumijevanju složenosti andragoških kompetencija može vam pomoći prikaz (slika 7.) na kojem su kompetencije andragoških djelatnika podijeljene na generičke i specifične [31].



**Slika 7.** Kompetencije djelatnika u obrazovanju odraslih [31]

Sigurno ste primijetili da generičke kompetencije (označene od A1 do A7) uključuju personalnu kompetenciju, interpersonalnu, profesionalnu, teoretsku (praktična znanja), didaktičku te kompetenciju za rad s različitostima i upravljanje grupnom dinamikom. Specifične kompetencije dijele se na kompetencije koje se odnose na pripremu i izvedbu nastavnog procesa (označene od B1 do B6) i na kompetencije koje se odnose na potporu organizaciji procesa učenja (označene od B7 do B12). Zbog opsega, raspona i strukture kompetencija koje su potrebne za rad s odraslima u 21. stoljeću malo je vjerojatno da će andragoški djelatnici kao pojedinci ovladati svim očekivanim kompetencijama, stoga se očekuje da svaki od njih ima razvijene sve generičke i, dodatno, one specifične kompetencije koje su konkretno vezane za njegove aktivnosti, uloge i djelokrug posla [32].

# Tko je andragog, a tko nastavnik u obrazovanju odraslih?

Skoro svaka ozbiljnija rasprava o kvaliteti obrazovanja odraslih govori, između ostaloga (i ponajprije), upravo o obrazovanju andragoških djelatnika kao jednom od temeljnih preduvjeta profesionalizacije obrazovanja odraslih.

Za potrebe ovog rada donosimo pojednostavljen prikaz prilično detaljne klasifikacije andragoških djelatnika [33]:

1. Prvu skupinu andragoških djelatnika čine istraživači, znanstveno-nastavni djelatnici koji ili izvode programe obrazovanja odraslih ili se bave profesionalnim razvojem andragoških kadrova.
2. Drugu skupinu andragoških djelatnika čine nastavni djelatnici različitih zanimanja i kvalifikacijskih razina koji izvode nastavu u ustanovama za obrazovanje odraslih.
3. Treću skupinu andragoških djelatnika čine izvannastavni djelatnici različitih zanimanja i kvalifikacijskih razina koji obavljaju administrativne poslove, poslove menadžera ustanove za obrazovanje odraslih, voditelja obrazovanja odraslih, organizatora nastave, planera i programera obrazovanja odraslih u poduzeću, komori i drugim nositeljima obrazovanja odraslih te savjetnici za profesionalno informiranje, vođenje i usmjeravanje odraslih.

Ta vam se podjela čini kompliciranom? I nama je. Zašto je to tako? Zato što je sustav obrazovanja odraslih po svojoj naravi izrazito složen. On uključuje raznovrsne obrazovne ponude, kadrove, tipove ustanova, polaznike, spada pod ingerenciju različitih sektora i sl. Nadalje, u Republici Hrvatskoj još uvijek ne postoji studij andragogije niti se izvode samostalni programi osposobljavanja za stjecanje andragoško-psihološko-didaktičko-metodičkih kompetencija, stoga ne možemo govoriti o jedinstveno obrazovanom

andragoškom kadru. Bez svega toga teško je govoriti o profesionalizaciji andragoške struke. U kontekstu toga važno je spomenuti standarde zanimanja i standarde kvalifikacija za zanimanje andragoga i nastavnika u obrazovanju odraslih [14, 34, 35, 36].

**Andragog** je stručnjak koji se bavi vođenjem programa, tj. ustanove namijenjene obrazovanju odraslih. Zanimanje andragoga podrazumijeva planiranje, organiziranje, istraživanje i unapređivanje rada ustanove namijenjene obrazovanju odraslih. Od andragoga se očekuje doprinos osiguranju sustava kvalitete obrazovanja odraslih, suradnja s relevantnim sudionicima u obrazovanju odraslih, obavljanje pripadajućih administrativnih poslova te izrada i evaluacija kurikula u obrazovanju odraslih. Andragog sudjeluje i u profesionalnom usmjeravanju nastavnika i polaznika u obrazovanju odraslih te u usavršavanju osobnih i profesionalnih kompetencija. Posebno je važna činjenica da ovaj standard zanimanje andragoga ne ograničava isključivo na rad u ustanovi za obrazovanje odraslih, već mu otvara mjesto u brojnim drugim ustanovama namijenjenima odrasloj populaciji (zavodi za zapošljavanje, centri za socijalni rad, ustanove i programi namijenjeni populaciji treće životne dobi i migrantima, zatvori, javna poduzeća i drugi) [34, 35].

**Nastavnik u obrazovanju odraslih** stručnjak je koji ima stečene andragoško-didaktičko-psihološko-metodičke kompetencije te se pronajprije bavi planiranjem, organizacijom, realizacijom i (samo) vrednovanjem nastavnog procesa [34, 36].

Zasigurno primjećujete da postoji bitna razlika između poslova andragoga i nastavnika u obrazovanju odraslih. U niže navedenim tablicama prikazani su ključni poslovi i kompetencije koje trebaju imati andragog i nastavnik u obrazovanju odraslih [35, 36]. Čitajući ove popise, možete provjeriti koje kompetencije imate, a koje tek trebate razviti (ovisno o tome obavljate li posao andragoga ili nastavnika). Također, ti popisi mogu vam pomoći da sa svojim kolegama provjerite u kojim se područjima na razini ustanove još trebate usavršavati, tj. koja i kakva stručna usavršavanja možete planirati u svojem i daljnjem radu svoje ustanove.

Nemojte zaboraviti da će se navedene kompetencije i poslovi mijenjati tijekom vremena te da su one odraz aktualnog stanja obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj.



## URADI SAM



### Vaša samoprocjena:

- + imam navedenu kompetenciju
- nisam kompetentan/na u navedenom području
- +/- donekle se procjenjujem kompetentnim u navedenom području.



Ključni posao	Kompetencije andragoga	Procjena +; -; +/-
PLANIRANJE I ORGANIZIRANJE OBRAZOVNOG PROCESA U OBRAZOVANJU ODRASLIH	analizira potrebe obrazovanja odraslih u lokalnoj sredini i na tržištu rada	
	implementira načela obrazovne politike Europske unije i Republike Hrvatske prilikom izrade programa za obrazovanje odraslih	
	upućuje i priprema nastavnike za neposredno izvođenje teorijske i praktične nastave	
	implementira spoznaje o razvoju, sustavu i organizaciji obrazovanja odraslih na institucionalnoj razini	
	implementira suvremene andragoške i obrazovne teorije u kurikule obrazovanja odraslih	
	implementira suvremene spoznaje iz područja psihologije, didaktike i metodike u kurikule obrazovanja odraslih	
	razrađuje kriterije za odabir nastavnika prilikom zapošljavanja u ustanovi za obrazovanje odraslih	
	kreira postupke za poboljšanje kvalitete rada nastavnika u obrazovanju odraslih	
	razvija mehanizme nadgledanja i kontroliranja nastavnog procesa promiče vrijednosti cjeloživotnog učenja na institucionalnoj razini	
	smišlja načine stvaranja pozitivnog okružja i ozračja prilikom planiranja obrazovnog procesa	
prilagođava obrazovne procese potrebama polaznika sa psihofizičkim poteškoćama		
ISTRAŽIVANJE I UNAPREĐIVANJE NASTAVNOG PROCESA U OBRAZOVANJU ODRASLIH	analizira postignute rezultate polaznika i učinkovitost rada nastavnika	
	potiče primjenu suvremenih i raznovrsnih nastavnih strategija, metoda, oblika rada i nastavnih tehnologija u nastavnom procesu	
	kreira nove kurikule konzultirajući relevantnu teoriju i dokumente uvažavajući potrebe tržišta rada i lokalne zajednice	
	kritički vrednuje postojeće kurikule i programe u obrazovanju odraslih potiče nastavnike na povezivanje nastavnih predmeta	
	vrednuje kvalitetu nastavnih priprema i njihovu implementaciju u nastavi analizira načine vrednovanja ishoda učenja	
	osposobljava nastavnike za organizaciju i realizaciju nastavnog procesa	
	uvažavajući karakteristike polaznika (motivacija, stilovi učenja, prethodna osobna i profesionalna iskustva)	
	istražuje i prikuplja primjere dobre prakse radi njihove implementacije u nastavne procese u obrazovanju odraslih	

Ključni posao	Kompetencije andragoga	Procjena +; -; +/-
OSIGURANJE SUSTAVA KVALITETE U OBRAZOVANJU ODRASLIH	implementira zakonske akte i druge propise koji se odnose na sustav osiguravanja kvalitete u ustanovi za obrazovanje odraslih	
	analizira obilježja postojećih programa obrazovanja odraslih i implementira potrebne promjene	
	koordinira i potiče suradnju mentora i polaznika	
	kreira instrumente za praćenje sustava kvalitete	
	analizira podatke praćenja sustava kvalitete i predlaže korektivne i preventivne mjere za poboljšanje sustava kvalitete	
	potiče nastavnike na cjeloživotno učenje i usavršavanje	
	izrađuje planove i organizira stručna usavršavanja za nastavnike provodi aktivnosti stručnog usavršavanja	
OSOBNI I PROFESIONALNI RAZVOJ ANDRAGOGA	usavršava se u andragoškim, didaktičko-metodičkim, komunikacijskim i interpersonalnim te organizacijskim i upravljačkim znanjima i vještinama	
	usavršava se u području izrade i vrednovanja kurikula	
	stječe i integrira znanja na temelju rezultata znanstvenih istraživanja	
	smišlja i provodi istraživačke projekte u obrazovanju odraslih istražuje i vrednuje vlastitu ulogu u instituciji	
	primjenjuje procese samorefleksije te istražuje mogućnosti za kontinuirano usavršavanje vlastite profesionalne prakse	
SURADIVANJE S UNUTARNJIM I VANJSKIM DIONICIMA U OBRAZOVANJU ODRASLIH	prati stanje na tržištu rada s obzirom na potrebe izrade novih programa	
	razvija refleksivnu praksu s pomoću dijaloga sa stručnjacima na institucionalnoj razini	
	suraduje s poduzetnicima, akademskom zajednicom, drugim ustanovama te nadležnim institucijama i resornim ministarstvima prilikom izrade novih programa u obrazovanju odraslih	
	informira javnost o radu ustanove i mogućnostima obrazovanja odraslih motivira vanjske sudionike za suradnju s ustanovom	
	primjenjuje načela podržavajuće i kvalitetne komunikacije u ustanovi i interakciji s vanjskim dionicima	
	promiče podržavajuće okruže i ozračje na institucionalnoj razini	

Ključni posao	Kompetencije andragoga	Procjena +; -; +/-
PROFESIONALNO USMJERAVANJE NASTAVNIKA I POLAZNIKA U OBRAZOVANJU ODRASLIH	profesionalno usmjerava nastavnike u obrazovanju odraslih (karijerno savjetovanje) i potiče ih na cjeloživotno učenje i usavršavanje	
	profesionalno usmjerava polaznike programa obrazovanja odraslih	
	implementira etička načela u radu s nastavnicima	
	komunicira s nastavnicima i suradnicima, odnosno daje im informacije o programima profesionalnog usavršavanja	
	profesionalno usmjerava nastavnike u obrazovanju odraslih (karijerno savjetovanje) i potiče ih na cjeloživotno učenje i usavršavanje	
OBAVLJANJE ADMINISTRATIVNIH POSLOVA U USTANOVAMA OBRAZOVANJA ODRASLIH	primjenjuje zakonske propise koji se odnose na sve aspekte obrazovanja odraslih	
	vodi andragošku i ostalu dokumentaciju	
	čuva i arhivira dokumente sukladno važećim propisima	
	izrađuje upute za organizaciju i izvođenje nastave u pojedinim programima	
	upotrebljava jednostavne statističke analize za obradu podataka prikupljenih analitičkim i istraživačkim metodama	
IZRADA I EVALUACIJA KURIKULUMA U OBRAZOVANJU ODRASLIH	kreira nove kurikule u obrazovanju odraslih uvažavajući institucionalni, društveni i ekonomski kontekst te suvremene andragoške i didaktičko-metodičke spoznaje i rezultate istraživanja	
	vrednuje i revidira postojeće kurikule programa za obrazovanje odraslih	
	procjenjuje korisnost implementiranja novih programa s obzirom na potrebe tržišta rada, osobnih potreba polaznika i omogućavanja nastavka obrazovanja	
	provodi kvalitativna i kvantitativna istraživanja o potrebama i interesu tržišta rada za novim programima obrazovanja	
	provodi kvalitativna i kvantitativna istraživanja o učinkovitosti i poboljšanju nastavnog procesa u obrazovanju odraslih	
	analizira podatke prikupljene istraživanjima primjenom statističkih analiza i postupaka	
	upotrebljava rezultate primijenjenih istraživanja radi unapređenja nastavnog procesa, kompetentnosti nastavnika i rada institucije	



Ključni posao	Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih	Procjena +; -; +/-
PLANIRANJE NASTAVE U OBRAZOVANJU ODRASLIH	primjenjuje spoznaje o razvoju, sustavu i organizaciji obrazovanja odraslih prilikom planiranja nastavnog procesa	
	primjenjuje suvremene andragoške teorije u planiranju nastave	
	kreira nastavni proces uvažavajući suvremene spoznaje iz područja psihologije, didaktike i metodike koje su važne za obrazovanje odraslih	
	odabire nastavne strategije prilikom planiranja nastave u obrazovanju odraslih	
	odabire nastavne metode, oblike rada i nastavne tehnologije prilikom planiranja nastave za odrasle polaznike	
	planira plan i program u obrazovanju odraslih u suradnji sa stručnjacima	
	korelira nastavne sadržaje i ishode učenja sa sadržajima drugih nastavnih predmeta	
	osmišljava nastavu povezujući teorijske spoznaje i praktične aspekte obavljanja nastavničkog posla u skladu s načelima obrazovanja odraslih	
	kreira nastavne materijale uvažavajući spoznaje iz područja andragogije, didaktike i predmeta poučavanja	
PRIPREMA NASTAVE U OBRAZOVANJU ODRASLIH	kritički odabire literaturu i nastavne materijale iz predmeta poučavanja	
	priprema nastavni proces prema izvedbenom planu i programu	
	kreira nastavni proces uvažavajući karakteristike polaznika i njihova prethodna osobna i profesionalna iskustva	
	kreira ciljeve i ishode učenja nastavnog sata u obrazovanju odraslih izrađuje pripremu za nastavni sat	
	kreira načine vrednovanja ishoda učenja	
	odabire i primjenjuje nastavne strategije, metode, oblike rada, nastavne tehnologije i materijale s obzirom na obilježja nastavne jedinice i individualne potrebe polaznika	
	izrađuje nastavne materijale	
	priprema nastavni sat povezujući nastavne sadržaje sa sadržajima drugih predmeta i primjerima iz prakse	
	primjenjuje spoznaje iz razvoja i učenja odraslih	

Ključni posao	Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih	Procjena +; -; +/-
IZVODENJE NASTAVE U OBRAZOVANJU ODRASLIH	realizira nastavni sat temeljen na suvremenim andragoškim i didaktičko-metodičkim spoznajama uvažavajući specifičnosti polaznika (motivacija, stilovi učenja, prethodna profesionalna i osobna iskustva, ciljne skupine)	
	motivira polaznike za aktivno sudjelovanje u nastavi i učenje te suradnju i timski rad	
	stvara situacije u svim oblicima nastavnog procesa za rješavanje problema, kreativno i kritičko mišljenje	
	potiče odgovornost polaznika za rezultate učenja i aktivnost u nastavi učinkovito upravlja svim elementima nastavnog procesa	
	pruža polaznicima konstruktivne i podržavajuće povratne informacije u svim oblicima nastavnog procesa	
	potiče polaznike na razvijanje metakognitivnih vještina i učinkovitih strategija učenja	
OCIJENJIVANJE I (SAMO)VREDNOVANJE	primjenjuje različite oblike praćenja i vrednovanja postignuća polaznika	
	kreira materijale za praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje postignuća polaznika na temelju postavljenih ishoda učenja u neposrednom nastavnim procesu	
	pravodobno i precizno daje polaznicima povratne informacije o njihovim postignućima	
	kreira kriterije ocjenjivanja sukladno dokimološkim načelima	
	(samo)vrednuje vlastiti rad, kvalitetu nastave te potiče polaznike na (samo)vrednovanje	
OSOBNI I PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA U OBRAZOVANJU ODRASLIH	primjenjuje procese samorefleksivne prakse	
	istražuje mogućnosti za kontinuirano usavršavanje vlastite profesionalne prakse	
	usavršava se u andragoškim i nastavničkim znanjima i vještinama te u području predmeta poučavanja	
	kontinuirano proučava suvremenu literaturu iz područja predmeta	
	istražuje i vrednuje vlastitu ulogu unutar ustanove u obrazovanju odraslih	

Ključni posao	Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih	Procjena +; -; +/-
SURADIVANJE S UNUTARNJIM I VANJSKIM SUDIONICIMA	primjenjuje strategije podržavajuće i konstruktivne komunikacije u odnosu sa svim sudionicima	
	uvažava specifičnosti sudionika u komunikacijskim procesima	
	ostvaruje suradnju s unutarnjim i vanjskim sudionicima radi poboljšanja kvalitete nastavnog procesa i osiguranja suradnje u praksi (ovisno o potrebama pojedinog programa)	
	osigurava podržavajuće nastavno okruženje i ozračje	
PROFESIONALNO USMJERAVANJE POLAZNIKA I OBAVLJANJE ADMINISTRATIVNIH POSLOVA U OBRAZOVANJU ODRASLIH	primjenjuje zakonske propise koji se odnose na sve aspekte obrazovanja odraslih	
	vodi i ispunjava nastavnu i ostalu dokumentaciju u obrazovanju odraslih	
	sudjeluje u izradi individualnih planova polaznika	
	pruža podršku polaznicima u procesu obrazovnog i profesionalnog usmjerenja	
	primjenjuje propise vezane za zaštitu prava polaznika	
	implementira etička načela u radu s polaznicima	

# Etička perspektiva u obrazovanju odraslih

**G**ovoreći o profesionalizaciji andragoške djelatnosti, etičnost postaje *sine qua non* obrazovanja odraslih. Etička priroda andragoške prakse [37] ogleda se u mogućim dilemama u procesima odlučivanja koji se mogu javiti tijekom:

a) procesa planiranja koji prethode samoj nastavi (Čije su potrebe primarne prilikom planiranja programa i u kojem omjeru: potrebe polaznika, potrebe poslodavca ili potrebe društva? Što je sa školarinom? Je li jednaka za sve ili postoje povlašteni? Treba li obrazovanje odraslih biti dostupno svima?)

b) samog nastavnog procesa (Koje sadržaje poučavati? Čije ideje i svjetonazor progovaraju iz tih sadržaja? Tko je odgovoran za to kako pojedinci poučavaju, što poučavaju i kako komuniciraju sa svojim polaznicima?).

Bez obzira na to jesu li toga svjesni ili nesvjesni, andragoški se djelatnici svakodnevno susreću s etičkim dilemama u praksi. Oni zapravo izravno ili neizravno odlučuju o tome tko treba učiti, što treba učiti i čiji ciljevi trebaju biti najvažniji, što nisu samo pitanja struke ili metodičko-didaktičke odluke, već i pitanja koja zadiru u područje etike. Vjerojatno ste primijetili da se etičnost navodi i kao jedna od kompetencija u predloženim standardima zanimanja navedenima u gornjim tablicama, što dodatno svjedoči o važnosti i aktualnosti te, u nas često nepravedno zapostavljene, teme. Brockett i Hiemstra [38] u svojim razmatranjima etike u obrazovanju odraslih navode šest moralnih

principa koji se odnose na obrazovanje odraslih:

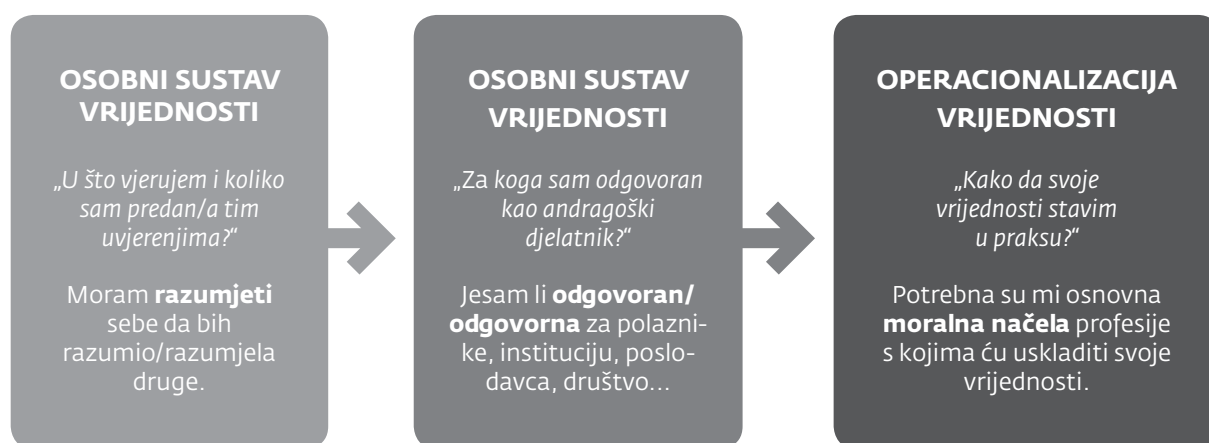
1. poštovanje prema polaznicima programa
2. pravednost i jednakost prema polaznicima programa
3. obaveza prema polaznicima programa i svim uključenim stranama
4. milosrđe, minimaliziranje štetnih ishoda i maksimaliziranje pozitivnih
5. briga o polaznicima programa
6. samosvijest i refleksija na vlastiti rad kao andragoškog djelatnika.



S obzirom na to da je andragoški djelatnik taj koji odlučuje o tome što treba učiti, je li etično da daje površne informacije, ne radi ono što je njemu dosadno ili što smatra nepotrebnim?

# Etički modeli i etički kodeks

**U** literaturi se predlaže mnogo etičkih modela koji bi trebali olakšati donošenje univerzalnog etičkog kodeksa za andragoške djelatnike. Trodimenzionalni model koji predlažu Brockett i Hiemstra [30] obuhvaća osobni sustav vrijednosti, razmatranje višestrukih odgovornosti i operacionalizaciju vrijednosti (slika 8.).



**Slika 8.** Model donošenja praktičnih odluka vezanih za etička pitanja [30]

Prikazani model može pomoći u procesu donošenja praktičnih odluka vezanih za etička pitanja koja se pojavljuju u obrazovanju odraslih, no on ne predstavlja teorijski okvir i nudi gotova rješenja, već pomaže andagoškim djelatnicima razumjeti dimenzije na kojima se mogu pojaviti etičke dileme. Dakle, taj nas model treba osvijestiti o postojanju vlastitih implicitnih teorija o odgoju i obrazovanju, etičkih dilema i mogućim načinima njihova rješavanja [30].



**Biste li oprostili školarinu polazniku koji si to ne može priuštiti, a zauzvrat povisili cijenu drugim polaznicima tečaja?**

**Polazniku nedostaju tri boda za prolazak na posljednjem ispitu, a o potvrđi koju dobije ovisi koliko će se brzo zaposliti. Što ćete učiniti?**



Etički kodeks odnosi se na skup formalnih i neformalnih pravila, propisa i dobrih običaja u obavljanju službe. On obuhvaća moralna načela, norme, ideale i pravila ponašanja koja vrijede za pojedinca i zajednicu. U Republici Hrvatskoj ne postoji univerzalan etički kodeks koji bi priznao i zaštitio prava institucija, andragoških djelatnika i polaznika i ponudio smjernice za profesionalan i etičan rad [37], dok se u stranoj literaturi može pronaći više primjera takvih kodeksa. Kao i u većini pitanja koja se tiču etike, morala i odnosa moći, tako su i u ovom slučaju mišljenja podijeljena: jedni se zalažu za uvođenje etičkog kodeksa, a drugi mu se opiru navodeći kao svoj glavni argument upravo pitanje moći odlučivanja o tome što je etično, a što ne.



**Imamo li standarde etičnog ponašanja na kojima temeljimo svoj rad u obrazovanju odraslih?**

**Smatrate li da nam je potreban etički kodeks u obrazovanju odraslih? Koje bi sastavnice trebao obuhvaćati?**

**Mislite li da bi bilo korisno formirati etičko povjerenstvo koje će razmatrati etička pitanja (npr. provođenje prakse, zajedničke vrijednosti u području obrazovanja odraslih i sl.)?**

**Jeste li se u svojoj praksi susreli s nekom etičkom dilemom? Pokušajte je analizirati s pomoću Brockettova modela donošenja odluka.**



## LITERATURA

- [1] Samolovčev, B. *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*. Zagreb: Znanje; 1963.
- [2] Pastuović, N. *Razvoj znanosti o obrazovanju odraslih*. *Andragoški glasnik*. 2008; 12(2):109-117.
- [3] Andrić, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S., Špan, M. (ur.). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga; 1985.
- [4] Vekić, M. *Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih*. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*. 2015; 2(3): 4-15.
- [5] Vračar, M., Maksimović, A. *Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje*. U: Turk, M., Kušić, S., Mrnjaus, K., Zloković, J. (ur.). *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Zbornik u čast Stjepana Staničića. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci; 2017. p. 214-235.
- [6] Thorndike, E., Bregam, E. O., Tilton, J. W., Woodyard, E. *Adult Learning and Education*. New York: Macmillan; 1928.
- [7] Kulić, R., Despotović, M. *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige; 2010.
- [8] Ogrizović, M., Sučić, M. *Dvadeset pet godina rada Škole za andragoške kadrove*. Zagreb; 1983.
- [9] Axinte, L., Baci, C. M., Nichita, F. *Teaching methods and tools used in adults education*. *Lucrări Științifice*. 2010; 53(1): 302-305.
- [10] Knowles, M., Holton, E. F. III, Swanson, R. A. *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. New York: Routledge; 2005.
- [11] Klapan, A., Čavar, J. *Obrazovanje i usavršavanje andragoških djelatnika*. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 2008; 149(1): 34-48.
- [12] Delors, J. *Učenje blago u nama*. Zagreb: Educa; 1998.
- [13] Maić, Ž. *Razvoj andragoške znanosti*. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 2017; 63 (2): 169-180.
- [14] Popović, T. *Andragoški sadržaji i ishodi učenja na visokoškolskim institucijama*. U: Koludrović, M., Brčić Kuljiš, M. (ur.). *Doprinos razvoju kurikuluma namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo; 2016. p. 63-76.
- [15] *Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama*. [internet]. Republika Hrvatska: Državni zavod za statistiku; 2013. [citirano 22. 9. 2018.]. Dostupno na: <https://www.dzs.hr/hrv/important/Obrasci/08Obrazovanje/Obrasci/Klasifikacija%20podrucja%20znanosti.pdf>.
- [16] *Zakon o obrazovanju odraslih*. [internet]. Republika Hrvatska: Narodne novine; 2010. [citirano 22. 9. 2018.]. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/384/Zakon-o-obrazovanju-odraslih>.
- [17] *Making a European area of lifelong learning a reality*. [internet]. Brussels: Commission of the European Communities; 2001. [citirano 22. 9. 2018.]. Dostupno na: [http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol\\_10\\_com\\_en.pdf](http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol_10_com_en.pdf).
- [18] Dave, R. H. *Foundations of Lifelong Education*. New York: Pergamon Press; 1976.
- [19] *Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru*. [internet]. Republika Hrvatska: Narodne novine; 2018. [citirano 22. 9. 2018.]. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru>.
- [20] *Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa: INTERGRAFIKA TTŽ d.o.o., Zagreb; 2014.
- [21] Pastuović, N. *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen; 1999.
- [22] Pastuović, N. *Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju*. *Odgojne znanosti*. 2008; 10(2): 251-267.
- [23] Baketa, N. *Europeizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj*. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*. 2012; 16(1): 55-67.
- [24] Mašić, M., Zovko, A., Samaržija, T. *Stavovi učenika i studenata o cjeloživotnom učenju*. *Andragoška spoznanja: Revija za*



izobraževanje in učenje odraslih. 2016; 1(4): 93-111.

[25] Agencija za znanost i visoko obrazovanje [internet]. 2018. [citirano 22. 9. 2018.]. Dostupno na: <https://www.azvo.hr/hr/component/seoglossary/2-regulirane-profesije/59-strucno-usavrsavanje-i-osposobljavanje>.

[26] *Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj, te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa; 2011.

[27] Knowles, M. S. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education; 1980.

[28] Klapan, A. *Andragogija na nastavnničkim fakultetima u Republici Hrvatskoj*. Obrazovanje odraslih. 1998; 42: 59-64.

[29] *Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih* [internet]. Republika Hrvatska: Narodne novine; 2007 [citirano 22. 9. 2018.] dostupno na: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008\\_11\\_129\\_3708.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_11_129_3708.html).

[30] Brockett, R. G., Hiemstra, R. *Promoting Ethical Practice in Adult Education*. Adult Learning. 2005; 16(3-4): 4-6.

[31] Buischool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., Osborne, M. *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; 2010.

[32] Mašić, M. *Andragoške kompetencije nastavnika u europskom kontekstu*. Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu. 2016; 157(3): 379-397.

[33] Petričević, D. *Prilog raspravi o profesiji: andragog*. Andragoški glasnik. 2011; 15(1): 11-30.

[34] Koludrović, M., Brčić Kuljiš, M. *Doprinos razvoju kurikuluma namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih / Contribution to the development of the curricula aimed at adult education professionals*. Split: Hrvatsko andragoško društvo; 2016.

[35] Opis standarda zanimanja andragog. Obrazac HKO\_SZ. 2016.

[36] Opis standarda zanimanja nastavnika u obrazovanju odraslih. Obrazac HKO\_SZ. 2016.

[37] Drakulić, J. *Etika u obrazovanju odraslih*. Andragoški glasnik. 2010; 14(2): 123-131.

[38] Brockett, R. G., Hiemstra, R. *Self-direction in adult learning. Perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge; 1991.



# 03

## ANALIZA POTREBA I PLANIRANJE NASTAVNOG PROCESA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

doc.dr.sc. Višnja Rajić  
Snježana Zbukvić Ožbolt

## Nakon čitanja ovog poglavlja moći ćete:

- nabrojiti i objasniti faze andragoškog ciklusa
- objasniti različite metode analize potreba
- odabrati primjerenu metodu i provesti analizu potreba
- prepoznati vanjske i unutarnje čimbenike koji mogu utjecati na obrazovne potrebe
- navesti elemente ciklusa planiranja nastavnog procesa.

# Andragoški ciklus

*Neuspješno planiranje je planiranje neuspjeha.*

Alan Lakein

**U** prvom ste se poglavlju upoznali s andragoškim ciklusom kao metodološkim pristupom izrade kurikula u obrazovanju odraslih. Jednostavnije rečeno, andragoški ciklus (slika 9.) je sustav postupaka kojima se ostvaruju ciljevi obrazovanja odraslih. Tijekom andragoškog ciklusa provodi se analiza obrazovnih potreba društva, institucija i pojedinaca, a dobiveni rezultati utječu na planiranje i programiranje obrazovanja odraslih, izravne pripreme i provedbe programa ili procesa te praćenje i vrednovanje ostvarenosti ishoda učenja [1].



Slika 9. Andragoški ciklus

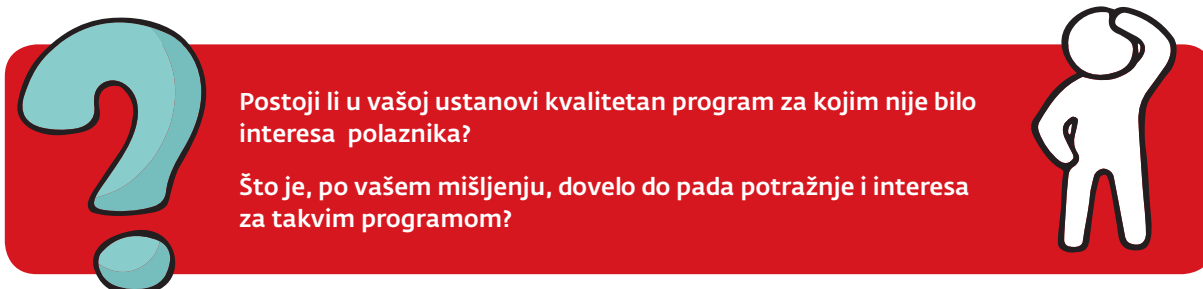
# Analiza potreba u obrazovanju odraslih

**P**laniranje potreba u obrazovanju odraslih ujedno je i prvi korak koji je nužno učiniti kako bi se osigurala održivost obrazovnih programa i samih institucija koje se bave obrazovanjem odraslih. Za razliku od obrazovnih programa koji se organiziraju tijekom formalnog obrazovanja, a o kojima odlučuje obrazovna politika koja je vrlo često troma i ima u fokusu interes društva u cjelini, obrazovanje odraslih fleksibilnije je i vrlo se često temelji na potrebama pojedinca. Isto tako, obrazovanje odraslih ima izraženu voljnu dimenziju – ono u većini slučajeva nije obvezatno, za razliku od formalnog obrazovanja, pogotovo obvezatnog. Zbog toga se ustanove koje se bave obrazovanjem odraslih nalaze u poziciji da je analiza potreba uistinu preduvjet njihova opstanka.

Obrazovanje odraslih ima brojne i katkad potpuno neusklađene ciljeve. Često ono zadovoljava potrebe tržišta rada, ispravlja nedostatke osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja i osigurava horizontalnu prohodnost sudionika u obrazovanju. Istodobno ispunjava individualne potrebe pojedinca koje nisu usmjerene na zapošljivost te svojim neformalnim oblicima skrbi o interesima odraslih polaznika. Zadovoljavajući njihove potrebe, osiguranje kvalitete obrazovanja odraslih pomaže razvoju cjelovite i funkcionalne osobe koja ima potrebne kompetencije za ostvarivanje ciljeva u društvenom (mikro i mezokontekstu), ali i u njihovu poslovnom životu. Obrazovne potrebe polaznika mogu biti motivirane intrinzično i ekstrinzično (na primjer, na tečaj stranog jezika može se upisati odrasla osoba koja ima potrebu poboljšati svoje jezične vještine jer planira godišnji odmor u inozemstvu i želi moći komunicirati na jeziku koji se govori u državi koju planira posjetiti). Isto tako, polaznik koji pohađa tečaj stranog jezika mogao ga je upisati nakon što ga je poslodavac tamo uputio kako bi osigurao uvjete za širenje svojih aktivnosti na međunarodno tržište. U idealnoj situaciji individualne potrebe pojedinca i potrebe poslodavca mogu biti usklađene, no to nije uvijek nužno. Ti motivi imaju velik utjecaj na kasniju

organizaciju i realizaciju programa, no o tome nešto kasnije.

Kako bi odgovorilo na višestruke i raznolike potrebe pojedinca, planiranje programa obrazovanja odraslih temelji se na analizi potreba samog polaznika, zatim potreba ustanove koja ga zapošljava ili potreba na tržištu rada prepoznatih u društvu. Međutim, nikako ne smijete zaboraviti i analizu potreba samih institucija koje planiraju i organiziraju programe obrazovanja odraslih kako bi osigurale održivost programa, uključujući i svoju egzistenciju. Moguće je da ustanove u ponudi imaju izuzetno kvalitetne i zanimljive programe koji se ne provode isključivo zbog toga što za njima nema potražnje. Isto tako, programi koji se provode, a nisu potpuno usklađeni s potrebama pojedinca, njihovim predznanjem i motivacijom za pohađanje programa, mogu vrlo brzo izazvati nezadovoljstvo polaznika, pa čak i prestanak njihove provedbe.



**Postoji li u vašoj ustanovi kvalitetan program za kojim nije bilo interesa polaznika?**

**Što je, po vašem mišljenju, dovelo do pada potražnje i interesa za takvim programom?**

**Analiza obrazovnih potreba** proces je identificiranja problema koji se očituju u nedostacima, u skladu sa standardima ili vanjskim zahtjevima, koji mogu biti otklonjeni u cijelosti ili djelomično edukacijom [2; str. 93 – 100]. Osnovni cilj utvrđivanja potreba je njihovo prepoznavanje i uključivanje dobivenih rezultata u cjelokupan proces planiranja obrazovnih programa.

**Procjena potreba** odnosi se na procjenu identificiranih potreba i izbor najvažnijih u skladu s planiranjem aktivnosti. Je li neka od potreba u sukobu s drugim potrebama? Postoji li sporazum na svim razinama ciljnih skupina o važnosti potreba? Procjena potreba smatra se bitnim zadatkom, ona vodi razvoju relevantnih programa koji odgovaraju potrebama ciljnih skupina [3].

Obrazovne potrebe predstavljaju prostor između postojeće kompetencije i poželjnog ponašanja. Te potrebe polaznik može sam prepoznati, a može mu ih pripisati i poslodavac. Obrazovne potrebe mogu biti simptomatične, normativne, ali i društvene i institucijske [4]. Naime, te potrebe mogu biti uzrokovane nedostacima koji su simptomatični u svakodnevnom životu pojedinca. Neke od njih mogu biti normativne, odnosno utvrđene zbog nedostataka i slabijih rezultata koje pojedinac postiže s obzirom na očekivanu normu ili standard. Isto tako, društvo, ali i institucije mogu iskazati potrebe i očekivanja koje imaju od pojedinca.

Ako želite provesti analizu potreba, trebate paziti da postoje tri razine:

- **makrorazina** – potrebe društva
- **mezorazina** – potrebe na razini institucije ili obrazovne ustanove
- **mikrorazina** – potrebe pojedinca.

Potrebe na makrorazini prepoznaju se s obzirom na društvene i ekonomske trendove (npr. migracije stanovnika, razvoj ili gašenje određenih industrijskih grana), a na temelju metaanalize podataka

dobivenih raznim međunarodnim i nacionalnim istraživanjima *Adult Education Survey – AES*, *Continuing Vocational Training Survey – CVTS* ili *Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*.

Potrebe na mezorazini često su potrebe koje se utvrđuju s obzirom na ljudski kapital koji ima određena kompanija ili konzorcij. Te potrebe utvrđuju se s obzirom na svrhu, misiju, viziju, prioritete i ciljeve institucije. Utvrđivanjem potreba na mezorazini osigurava se opstanak i financijska dobit kompanija te njihova održivost na tržištu.

Osobne potrebe, odnosno potrebe na mikrorazini, potrebe su pojedinca koje se utvrđuju s obzirom na njegov interes, ali i s obzirom na razinu kompetencija i znanja koje pojedinac posjeduje.

O toj temi moguće je raspravljati nadugo i naširoko, no za potrebe ovog priručnika upoznat ćete čimbenike koji utječu na potrebe za analizom obrazovnih potreba ustanova koje se bave obrazovanjem odraslih. Kontekstualno uvjetovani indikatori koji potiču ustanove na analizu obrazovnih potreba često su novi zakonodavni okvir, promjene u zakonima i pravilnicima i zahtjevi samih korisnika.

Isto tako, višestruki procesi koji se odvijaju unutar samih ustanova mogu potaknuti analizu obrazovnih potreba. Potencijalni pokretači analize obrazovnih potreba mogu biti nova zapošljavanja unutar ustanove, smanjenje broja zaposlenih, preraspodjela poslova nove usluge, novi sustavi, postupci ili metode rada, nova oprema, modernizacija, rezultati uspješnosti poslovanja, strateške odluke o usavršavanju, promjena misije. Međutim, postoje i negativni pokazatelji koji mogu potaknuti analizu potreba kako bi se uklonile manjkavosti koje su utvrđene izvješćima o nerealiziranim poslovima, odstupanjem od propisanih procedura, pritužbama stranaka i/ili zaposlenika, radnim sporovima ili odlaskom zaposlenika s iskustvom. To su pokazatelji koji označavaju krajnji trenutak za provedbu analize potreba.



## URADI SAM



### VJEŽBA ANALIZE POTREBA

#### Što je? Zašto?

Analiza potreba prvi je korak u obrazovnom ciklusu i ključ uspjeha svih daljnjih aktivnosti. Često se nameće pitanje što nas potiče na provođenje analize potreba, tj. kada i zašto treba provesti analizu potreba u ustanovi za obrazovanje odraslih i na temelju kojih pokazatelja ćemo donijeti odluku o provođenju analize potreba.

#### Kada da? Kada ne?

Želimo li provjeriti treba li u našoj ustanovi provesti analizu potreba na temelju koje ćemo planirati i organizirati stručno usavršavanje nastavnika, provest ćemo vježbu s trima jednostavnim pitanjima (vježba 1.).



1. Što se događa u ustanovi/organizaciji, što bi moglo aktivirati, odnosno već je aktiviralo potrebu za usavršavanjem?

Navedite potencijalne pokretače :

Primjer: uvođenje novih usluga/ programa, preraspodjela poslova, rezultati uspješnosti poslovanja, planovi stručnih usavršavanja...

2. Postoje li u ustanovi/organizaciji negativni pokazatelji koji bi pokrenuli nove potrebe?

Navedite negativne pokazatelje:

Primjer: izvješća o kašnjenjima i nerealiziranim poslovima, pritužbe korisnika/polaznika, porast broja odlazaka kvalitetnih zaposlenika i dr.

3. Koji vanjski utjecaji mogu u budućnosti predstavljati pokretače za nova usavršavanja?

Navedite vanjske pokretače:

Primjer: novi zakonski i podzakonski akti, zahtjevi korisnika/polaznika i dr.

### Kako?

Odgovorite na postavljena pitanja (metoda „oluja ideja“) i na temelju dobivenih odgovora promislite kako biste proveli detaljnu analizu potreba za stručnim usavršavanjem. Zapamtite – da bi stručno usavršavanje ili bilo koji drugi vid edukacije imao smisla, treba utvrditi konkretne potrebe na svim razinama: organizacijske potrebe, grupne potrebe, individualne potrebe. Analiza organizacijskih potreba vodi prema identificiranju potreba edukacije u različitim odsjecima, sektorima, grupama ili zanimanjima, a one će odrediti edukaciju koja je potrebna pojedincima. Taj se proces također odvija i obrnutim putem: analiza individualnih potreba dovodi nas do zajedničkih (grupnih) potreba, a zbroj individualnih i grupnih potreba pomoći će nam u definiranju organizacijskih potreba.



# Metode analiza potreba

**N**eke metode analize potreba koje možete primijeniti u svakodnevnoj praksi, a koje ćemo detaljnije objasniti su:

- intervju s polaznicima, zaposlenicima, ali i poslodavcima
- fokus grupe
- tiskana ili online anketa kojom se propituju obrazovne potrebe poslodavaca
- SWOT analiza
- PEST analiza i PESTLE analiza.

## Intervju

Intervju koji ćete provoditi radi analize potreba treba omogućavati slobodan protok razgovora o unaprijed određenim temama ili definiranim problemima [5]. U našem slučaju to mogu biti obrazovne potrebe, institucijske potrebe, analiza isplativosti programa. Pitanja koja se postavljaju ispitanicima tijekom intervjua trebaju biti pitanja otvorenog tipa. To znači da trebaju omogućiti intervjuiranim visok stupanj slobode u davanju odgovora. Pitanja tijekom intervjua ne bi trebala biti direktivna. Možete napraviti katalog pitanja za pojedinu situaciju te tako osigurati njihovu strukturiranost i mogućnost ponavljanja s drugim sudionicima intervjuja. Preporuka je upotrijebiti polustrukturirani oblik dubinskog intervjuja. Dubinski intervju dovoljno je otvoren i nestandardiziran da ispitaniku omogućava osobno izražavanje mišljenja i vizije.

Katkad je moguće upotrijebiti i narativni intervju. Ako procijenite da ćete bolje rezultate dobiti nestrukturiranim intervjuom, moguće ga je organizirati i tako da se sudionik ne suočava sa standardiziranim pitanjima, već da ga se potiče da slobodno pripovijeda. Osnovna zamisao je da postoje subjektivne strukture značenja koje u slobodnoj naraciji dolaze do izražaja.



Smislite nekoliko pitanja otvorenog tipa na temelju kojih ćete analizirati isplativost određenog programa osposobljavanja koji planirate uvrstiti u svoju obrazovnu ponudu.



### Fokus grupa

Metoda fokus grupa korisna nam je prilikom utvrđivanja potreba (obrazovnih) unutar pojedinog radnog kolektiva ili same ustanove koja se bavi obrazovanjem odraslih. Osnovno obilježje fokus grupe je grupna diskusija o određenoj temi ili problemu. Osnovni je cilj fokus grupe potaknuti dubinsku diskusiju kojom će se istražiti potrebe sudionika, njihovi stavovi i mišljenja [6]. U diskusiji u fokus grupi sudjeluje od 8 do 12 sudionika. Veći broj sudionika spriječio bi uključenost u komunikaciju svih članova grupe. Kako biste uspješno proveli fokus grupu, potrebno je slijediti određene korake i pripaziti na neke specifičnosti te metode:

1. Utvrdite cilj fokus grupe (obrazovne potrebe u određenoj tvrtki, lokalnoj zajednici, gradu, sektoru).
2. Odaberite sudionike fokus grupe: prilikom odabira sudionika trebate dobro promisliti koji čimbenici utječu na valjanost same metode. Ako, na primjer, želite utvrditi koje su obrazovne potrebe pojedine skupine radnika na proizvodnoj liniji ili u direktnom kontaktu s klijentima (kupcima), pobrinite se da među sudionicima ne postoje razlike s obzirom na razinu radnog mjesta. Naime, odnosi moći koji postoje u svakoj organizaciji mogu biti vrlo otežavajući ako ih se ne uzme u obzir prilikom utvrđivanja stvarnih potreba zaposlenika. Moguće je planirati i zasebne fokus grupe u kojima sudjeluje isključivo srednji menadžment ili uprava.
3. Pripremite vodič i pitanja za diskusiju (pitanja trebaju biti otvorenog tipa, jasna i jednoznačna). Tijekom diskusije potrebno je osigurati prilike za razgovor među sudionicima kako bi se utvrdile stvarne potrebe. Ni u kojem se slučaju razgovor ne bi trebao odvijati dinamikom pitanje moderatora – odgovor sudionika. Cilj je uključiti što više sudionika u diskusiju te ih poticati na komentiranje, propitivanje i diskutiranje odgovora na pitanja koja ste postavili. Ukratko ćemo opisati uobičajeni protokol fokus grupe: Na početku se predstavite, najavite cilj fokus grupe i počnite pitanjima kojima se otvara razgovor. Nakon toga slijedi uvodno pitanje. Nastavite pitanjima tranzicije i prijedite na ključne teme. Kada se rasprava razvije, prijedite na ključna pitanja. Kada primijetite da se diskusija smiruje ili da vam se primiče kraj dogovorenog vremena za diskusije, postavite završna pitanja.
4. Odaberite prostor za fokus grupu. Prostor bi trebao biti ugodan. Bilo bi poželjno da sudionici sjede u krugu kako bi se svi mogli vidjeti i razgovarati međusobno.
5. Provedite fokus grupu u trajanju od 90 do 120 minuta. Objasnite svrhu diskusije, najavite cilj i trajanje

te objasnite pravila pristojnog ponašanja (upozorite sudionike da ne prekidaju jedni druge i, ako je potrebno, dogovorite znak koji će se upotrijebiti kada netko želi preuzeti riječ). Tijekom fokus grupe obavezno bilježite odgovore sudionika. Tijekom fokus grupe obično su u prostoriji dvije osobe zadužene za njezinu provedbu. Moderator koji moderira diskusiju i asistent koji bilježi (zapisuje, snima audio ili videozapis).

6. Analizirajte dobivene odgovore. Tijekom ove faze potrebno je kategorizirati dobivene odgovore. Dobivene podatke svodi se pod zajednički nazivnik, kodira i analizira.

7. Nakon fokus grupe potrebno je napisati kratak izvještaj u kojem ćete sintetizirati sve najbitnije zaključke.

### Ankete

Anketa je jedna od najraširenijih metoda koja se upotrebljava u istraživanjima i analizama stanja i potreba. Tom se metodom mogu prikupiti podatci o mišljenjima i stavovima ispitanika tako da im postavite pitanja u obliku anketnog upitnika [7]. Anketom se mogu prikupiti podatci o ekonomskim, demografskim, sociološkim potrebama i osobinama određene grupe ispitanika. Isto tako, riječ anketa može označavati postupak u tijeku kojega se ispitanicima postavlja određen broj pitanja: usmeno ili pisano. Broj pitanja koja ćete postaviti u anketi dosta ovisi o spremnosti ispitanika (potencijalnih polaznika, nastavnika ili poslodavaca) da odgovore na pitanja u vašoj anketi. Ovdje ćemo navesti opće kriterije sastavljanja pitanja za ankete.

Prilikom sastavljanja anketa trebate paziti da anketa ne bude pretjerano duga, ali ni kratka. Valjanost same ankete ovisi o valjanosti pitanja koja ona sadrži. Stoga pitanja trebaju biti jednostavna i jednoznačna te ne smiju biti pristrana i ostavljati dojam da isključuju druga idejna i vrijednosna gledišta.

Anketa se može provoditi metodom papir – olovka, može biti telefonska ili online anketa. Potrebno je razmisliti i odabrati onu metodu za koju mislimo da će imati najveći odaziv ispitanika. Iako je usmena anketa vremenski najzahtjevnija, u pojedinim je slučajevima ona najučinkovitiji način prikupljanja podataka.

### SWOT analiza

Za potrebe evaluacije procesa uvođenja novih programa, kao i pretpostavke za planiranje strategije daljnje implementacije inovacije u različitim programima, izmjena u provedbi i organizaciji obrazovnih programa upotrebljava se SWOT analiza. Akronim SWOT sastavljen je od prvih slova riječi: *strengths* (snage), *weaknesses* (slabosti), *opportunities* (prilike), *threats* (prijetnje). SWOT analiza temelji se na prepoznavanju jakih i slabih institucijskih strana kao i mogućnosti i prepreka koje se mogu očekivati u pokušajima ostvarivanja nekog cilja. Tijekom SWOT analize identificiraju se i taksativno navode čimbenici učinkovitosti obrazovnog programa. SWOT analiza može se promatrati kao procjena organizacijskih (programskih) unutarnjih jakih i slabih strana te mogućnosti i prepreka koje predstavlja okolina. Razumijevanje vanjskih čimbenika (koji se sastoje od mogućnosti i prepreka) zajedno s procjenom unutarnjih jakih i slabih strana organizacije ili programa omogućuju formiranje vizije budućeg djelovanja [8, 9, 10].



### Primjer SWOT ANALIZE

	<b>Strengths (snage)</b>	<b>Weaknesses (slabosti)</b>
<b>UNUTARNJI ČIMBENICI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>motivirani polaznici</li> <li>kompetentni nastavnici</li> <li>adekvatan prostor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>preopterećenost nastavnika</li> <li>nedovoljno radnih materijala</li> <li>zahtjevnost programa</li> </ul>
	<b>Opportunities (prilike)</b>	<b>Threats (prijetnje)</b>
<b>VANJSKI ČIMBENICI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>otvaranje novih radnih mjesta u lokalnoj zajednici u branši</li> <li>moгуćnost da program sufinancira HZZ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>konkurentne tvrtke</li> <li>nedovoljno brza akreditacija programa</li> <li>nedostatak potpore lokalne zajednice</li> </ul>

### PEST i PESTLE analiza

PEST analiza alat je za procjenu tržišta za određeni program ili uslugu u danom trenutku. Ta analiza potpuno je orijentirana prema vanjskim čimbenicima koji utječu na uspješnost programa, a identificira ih s obzirom na četiri područja koja su iznimno važna za ekonomsku održivost i provedivost, u našem slučaju obrazovnih programa. Iza akronima PEST nalaze se pojmovi koji označavaju: *political* (političke), *economic* (ekonomske), *social* (društvene) i *technological* (tehnološke) čimbenike koji utječu na održivost obrazovnih programa. Analizom tih čimbenika, vanjskih rizika i prilika moguće je donijeti bolje poslovne odluke.

Nešto složeniji oblik te analize je PESTLE analiza koja nakon identificiranja čimbenika iz političkog, ekonomskog, društvenog i tehnološkog sektora uzima u obzir i *legal* (pravne) i *environmental* (ekološke) čimbenike [11].

Te analize sagledavaju vanjske čimbenike koji na mnogo načina mogu utjecati na održivost nekog obrazovnog programa, no poznato nam je kako se okolnosti u kojima djelujemo mogu skoro preko noći promijeniti (političke, ekonomske, društvene), stoga je potrebno voditi računa o promjenama kako bi se osigurala uspješna provedba i održivost pojedinog programa.



### Primjer čimbenika koji se analiziraju tijekom PEST i PESTLE ANALIZE

		<b>Political (politički čimbenici)</b>	<b>Economic (ekonomski čimbenici)</b>	
<b>PESTLE ANALIZA</b>	<b>PEST ANALIZA</b>	tržišna politika	stopa nezaposlenosti	
		obrazovna politika	kamate na kredite	
		promjene u vladi	kamatne stope	
		financiranje obrazovanja	porezi	
		lobiranje	specifični porezi koji se odnose na obrazovne programe, udžbenike...	
		pritisak stranih ulagača	lokalna ekonomska situacija	
		konflikti u političkoj areni	ekonomski trendovi	
			<b>Social (društveni čimbenici)</b>	<b>Technological (tehnološki čimbenici)</b>
		etnički i vjerski čimbenici	tehnološki razvoj	
		trendovi u obrazovanju	istraživanje i razvoj	
		dostupnost programa	trendovi u poboljšanju tehnologije (obrazovne, sektorske)	
		trendovi u obrazovanju	patenti	
		globalne promjene	licence	
		demografske prilike	pristup suvremenim tehnološkim rješenjima	
	zakoni koji utječu na društvene čimbenike promjene životnog stila polaznika i poslodavaca	intelektualno pravo		
	povijesne okolnosti	zrelost pojedine tehnologije		
		<b>Legal (pravni čimbenici)</b>	<b>Environmental (ekološki čimbenici)</b>	
	zakon o radu	prirodni okoliš		
	specifična regulativa (ovisno o programu)	ekološke vrijednosti poslodavca		
	regulativna tijela	stavovi nastavnika o ekološkim pitanjima		
	trenutačno zakonodavstvo	ekološka regulacija		
		ekološke vrijednosti polaznika		
		tržišna vrijednost		



# URADI SAM



## ZADATAK ZA UVJEŽBAVANJE POSTUPKA PROVOĐENJA ANALIZE POTREBA I PRIMJENU ODGOVARAJUĆIH METODA I TEHNIKA

### Što je? Zašto?

Metode i tehnike kojima provodimo analizu potreba alat su koji ćemo upotrijebiti u procesu identificiranja problema.

Odabir metoda i tehnika ovisi o opsegu procjene i o raspoloživim resursima (npr. financije, vrijeme i dr.). Važno je upotrijebiti više tehnika i metoda kako bismo iz više izvora mogli sagledati cjelovitu sliku stanja.

### Kako?

#### Zadatak za grupni rad:

Vaša radna skupina zadužena je za provođenje analize potreba u ustanovi za obrazovanje odraslih koja želi povećati svoju konkurentnost. Na temelju analize potreba koju ćete provesti definirat će se cilj stručnog usavršavanja zaposlenika.

#### Raspolažete sljedećim podacima:

Ustanova za obrazovanje odraslih u skladu sa svojim strateškim dokumentima planira uvođenje novih obrazovnih programa koji iziskuju modernizaciju opreme, ali i nova znanja i vještine zaposlenika. Međutim, u ustanovi postoje i određeni negativni pokazatelji (izvješća o nerealiziranim poslovima, pritužbe korisnika) koji su dodatno potaknuli vodstvo ustanove na organiziranje stručnog usavršavanja svojih zaposlenika.

#### Zadatak vaše radne skupine jest:

1. definirati cilj/ciljeve analize potreba i plan provođenja
2. odrediti ciljne skupine ovisno o vrsti analiza potreba (individualne potrebe, grupne potrebe, organizacijske potrebe)
3. odabrati instrumente (metode, tehnike) ovisno o vrsti analize potreba i ciljnoj skupini
4. izraditi hodogram kako bi se ciljnim skupinama predstavili ciljevi analize potreba i dale jasne upute za provođenje i upotrebu instrumenata.

#### Evaluacija zadatka:

Kada grupe završe s radom, recite im da izrađene hodograme međusobno zamijene kako bi članovi drugih skupina evaluirali njihov rad. Predložite im da na samoljepljive papiriće napišu komentar i zalijepi ga uz dio na koji se odnosi. Nakon završetka evaluacije grupe predstavljaju svoj zadatak tako da daju i osvrt na dobivene povratne informacije.

# Planiranje obrazovnog procesa

**O**pćenito govoreći, postoji pet razloga za planiranje, organiziranje i provedbu programa obrazovanja i osposobljavanja odraslih u odnosu na ciljnu skupinu [12, str. 10]:

- poticanje kontinuiranog rasta i razvoja pojedinaca
- pomagati ljudima u odgovoru na praktične probleme i pitanja iz njihove svakidašnjice
- pripremiti ljude za trenutačne i buduće mogućnosti rada
- pomoći organizacijama u postizanju željenih rezultata i prilagođavanju promjenama
- osigurati priliku za istraživanje društvenih pitanja, poticati promjene za opće dobro i promicanje civilnog društva.

Međutim, budući da većina ustanova za obrazovanje odraslih ima za cilj financijsku dobit, navedeni ciljevi često nisu inicijatori procesa planiranja obrazovanog procesa [13].

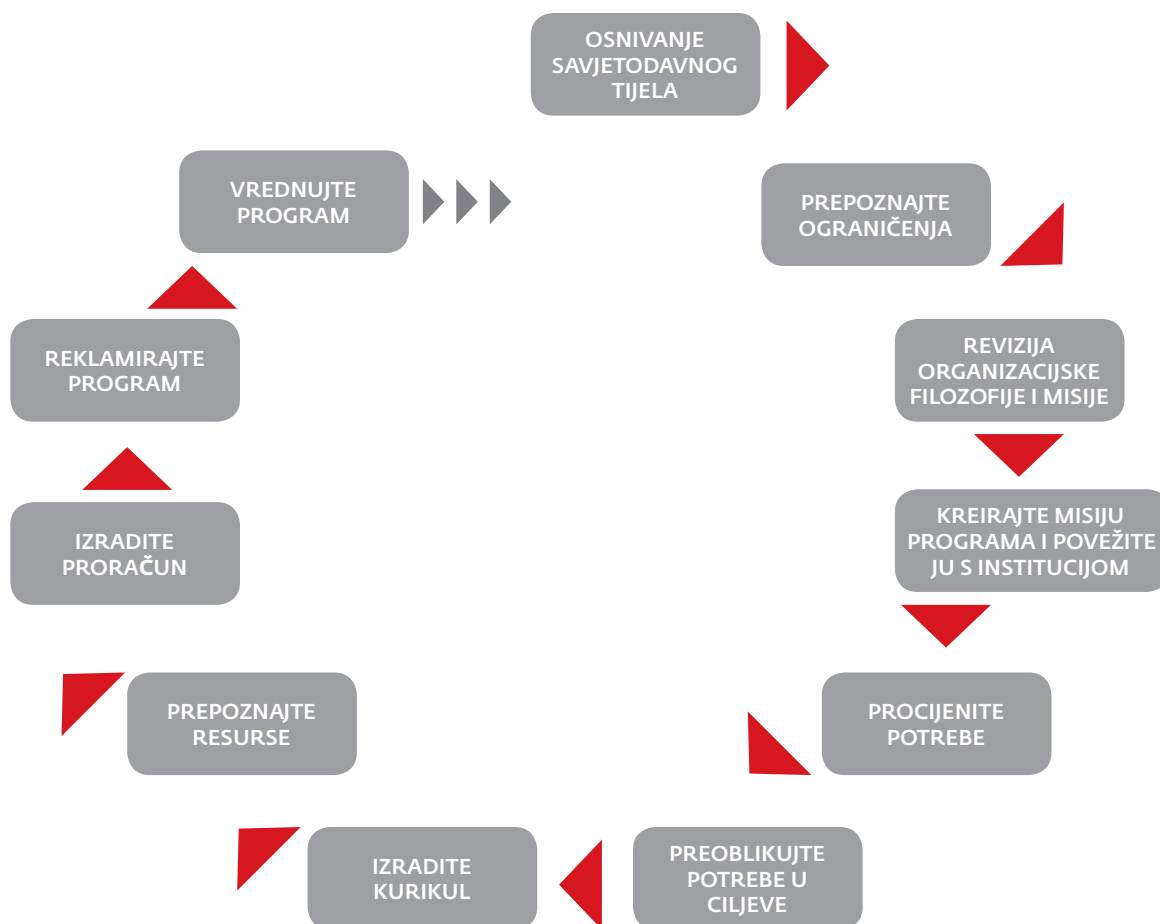
Planiranje u obrazovanju odraslih kompleksniji je proces negoli se to na prvi pogled može činiti. Planiranje u obrazovanju odraslih obuhvaća postupke kojima se usklađuju resursi, aktivnosti i uvjeti kako bi se što učinkovitije ostvarili očekivani ciljevi. Planirati možemo kadrovske potrebe, planiranje obrazovanja, ali i planiranje obrazovnih aktivnosti kao dio andragošskog ciklusa. Kao što smo već vidjeli, individualne potrebe pojedinca ne moraju nužno biti u skladu s potrebama tržišta rada ili poslodavca. Tako Pastuović (1985) prepoznaje globalne i diferencirane potrebe u obrazovanju odraslih. Stoga prilikom planiranja programa obrazovanja odraslih treba voditi računa o općem planu, ali i individualnom planu polaznika u obrazovanju odraslih. Plan obrazovanja polazi od globalnih obrazovnih potreba, a plan obrazovne djelatnosti kao element andragošskog ciklusa polazi od individualnih (diferenciranih) potreba.



Planiranje postaje dijelom andragošskog ciklusa tek kada, polazeći od diferenciranih ciljeva, definira sve relevantne elemente za organizaciju, izvedbu i vrednovanje programa obrazovanja odraslih. **Plan je sustav osnovnih smjernica** za rad svih onih koji su odgovorni za izvedbu pojedinih faza andragošskog ciklusa [1, str. 110].

Postoje elementi planiranja programa u obrazovanju odraslih koji su prepoznati kao kritični. To uključuje upotrebu savjetodavnog vijeća, procjenu potreba, formuliranje ciljeva, utvrđivanje resursa, planiranje poučavanja, upravljačka razmatranja i procjenu programa. Uspješno planiranje zahtijeva upotrebu tih kritičnih elemenata u kontekstu ekoloških i organizacijskih postavki.

Dobro planiranje je ciklično. To nije proces koji se može zanemariti tijekom duljeg razdoblja, nego se planiranje promatra kao konstanta. Vrednovanje programa zaključuje jedan ciklus i daje podatke za obnovu procesa. Bitno je prepoznati ograničenja koja će utjecati na proces organiziranja iskustava učenja odraslih. Ta ograničenja mogu se naći u okolišu, organizaciji i procesu planiranja. Još jedan kritičan čimbenik koji je posebno relevantan za obrazovanje odraslih je sudjelovanje polaznika u planiranju programa koje ima svoje pozitivne aspekte, no potrebno je dobro planirati uključivanje polaznika (slika 10.).



Slika 10. Kritični koraci u planiranju programa obrazovanja odraslih (4, str. 101)



# URADI SAM



## PLANIRANJE OBRAZOVNOG PROCESA –VJEŽBA

### Što je? Zašto?

Planiranje je drugi korak ili druga faza obrazovnog ciklusa. Planiranje podrazumijeva definiranje ciljeva, odnosno ishoda učenja, odabir i organizaciju nastavnog sadržaja, utvrđivanje redoslijeda i načina izvođenja aktivnosti te odabir primjerenih nastavnih metoda i tehnika, način procjene polaznikovih postignuća. [14]

Više je razloga zašto je planiranje važno i zašto ne smijemo izostaviti nijedan korak tijekom planiranja. Planiranjem osiguravamo praćenje i procjenu ishoda učenja, refleksiju i samoprocjenu učinka, strukturiranost i organizaciju nastavnog procesa i emocionalnu sigurnost nastavnika.

### Kada da? Kada ne?

Vježba planiranja može se raditi „korak po korak“, ovisno o prethodno stečenim znanjima i vještinama polaznika (nastavnika). Da biste bili sigurni koliko se detaljno trebate posvetiti kojem koraku, bilo bi dobro prije samog zadatka napraviti vježbu samoprocjene\* znanja i vještina.

### Kako?

Formirajte grupe.\* Donosimo primjere zadataka za tri grupe.

### ZADATAK ZA PRVU GRUPU

#### Podijelite članovima prve grupe rezultate provedene analize potreba i pisanu uputu koja glasi:

Ustanova za obrazovanje odraslih ima problem koji se odnosi na ocjenjivanje i vrednovanje postignuća polaznika. Voditelj ste obrazovanja odraslih i dobili ste rezultate analize potreba koja je provedena u vašoj ustanovi. Vaš zadatak jest planiranje stručnog usavršavanja za nastavnike kako biste riješili nastalu situaciju.

Na temelju dobivenih rezultata analize potreba definirajte ishode i cilj stručnog usavršavanja, odredite sadržaj edukacije, redoslijed izvođenja aktivnosti te primjerene metode i tehnike. Odredite i načine evaluacije tijekom stručnog usavršavanja i nakon završetka.

#### REZULTATI PROVEDENE ANALIZE POTREBA:

##### Mišljenje polaznika (rezultati ankete i pregled pisanih pritužbi):

- polaznici nisu upoznati s kriterijima vrednovanja koji jasno upućuju na različite razine usvojenosti znanja i vještina
- povratne informacije o rezultatima učenja nisu pravodobne (rezultati ocjenjivanja čekaju se više od mjesec dana), a smjernice za daljnje učenje redovito izostaju
- ocjenjivanje nije pravedno
- polaznici nisu stekli vještinu samoprocjenjivanja vlastitog rada i rada svojih kolega (vrednovanje kao učenje).

**Mišljenje nastavnika (rezultati dobiveni samoprocjenom nastavnika, opažanjem nastave, uvidom u pripreme, fokus grupe):**

- nastavnici nedovoljno primjenjuju raznovrsne metode vrednovanja ishoda učenja i procesa učenja vještina (vrednovanje naučenoga, formativno/vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje
- nastavnici ne znaju izraditi zadatke objektivnog tipa, pa radije ispituju usmeno
- nastavnici ne znaju ocijeniti pisane ispite.

**ZADATAK ZA DRUGU GRUPU**

**Podijelite članovima druge grupe rezultate provedene analize potreba i pisanu uputu koja glasi:**

Ustanova za obrazovanje odraslih ima problem koji se odnosi na komunikaciju i rješavanje sukoba.

Voditelj ste obrazovanja odraslih i dobili ste rezultate analize potreba koja je provedena u vašoj ustanovi. Vaš zadatak jest planiranje stručnog usavršavanja za nastavnike kako biste riješili nastalu situaciju.

Na temelju dobivenih rezultata analize potreba definirajte ishode i cilj stručnog usavršavanja, odredite sadržaj edukacije, redoslijed izvođenja aktivnosti te primjerene metode i tehnike. Odredite i načine evaluacije tijekom stručnog usavršavanja i nakon završetka.

**REZULTATI PROVEDENE ANALIZE POTREBA:**

**Mišljenje polaznika (rezultati ankete i pregled pisanih pritužbi):**

- nastavnici ne uvažavaju potrebe polaznika i ne razvijaju međusobno povjerenje (zamjeraju im kašnjenje na nastavu, odnosno nedolazak na nastavu koji je uvjetovan radnim obvezama polaznika tvrdeći da je riječ o namjernom izostajanju)
- polaznici se u ustanovi ne osjećaju ugodno (neki se nastavnici služe sarkazmom na nastavi i vrijeđaju ih javno).

**Mišljenje nastavnika (rezultati dobiveni samoprocjenom nastavnika, opažanjem nastave, uvidom u pripreme, fokus grupe):**

- međuljudski odnosi u školi su narušeni: nema međusobnog povjerenja, podrške i nema osjećaja zajedništva
- u ustanovi se ne potiče pozitivna komunikacija među polaznicima (nastavnici se žale da su polaznici krivi jer izazivaju sukobe, a polaznici tvrde suprotno; i jedni i drugi navode da su sukobi rezultat čestih „šumova“ u komunikaciji i međusobnog neslušanja)
- nastavnici nisu svjesni razlika među polaznicima (znanja, vještine, sposobnosti, osobine ličnosti) i ne prilagođavaju svoj rad tim razlikama.

**ZADATAK ZA TREĆU GRUPU**

**Podijelite članovima treće grupe rezultate provedene analize potreba i pisanu uputu koja glasi:**

Ustanova za obrazovanje odraslih ima problem koji se odnosi na kvalitetu nastave.

Polaznici se žale na metode rada nastavnika.

Voditelj ste obrazovanja odraslih i dobili ste rezultate analize potreba koja je provedena u vašoj

ustanovi. Vaš zadatak jest planiranje stručnog usavršavanja za nastavnike kako biste riješili nastalu situaciju.

Na temelju dobivenih rezultata analize potreba definirajte ishode i cilj stručnog usavršavanja, odredite sadržaj edukacije, redoslijed izvođenja aktivnosti te primjerene metode i tehnike. Odredite i načine evaluacije tijekom stručnog usavršavanja i nakon završetka.

#### **REZULTATI PROVEDENE ANALIZE POTREBA:**

##### **Mišljenje polaznika (rezultati ankete i pregled pisanih pritužbi):**

- nastavnici samo diktiraju na nastavi i ne primjenjuju interaktivne metode pod izlikom da „nemaju dovoljno vremena“
- nastava je suhoparna i monotona, ne radi se na konkretnim primjerima (primjerima iz prakse)
- polaznici nemaju priliku raditi samostalno, u paru ili u manjim skupinama
- polaznici žele više rješavanja problemskih zadataka i više uvježbavanja zadataka.

##### **Mišljenje nastavnika (rezultati dobiveni samoprocjenom nastavnika, opažanjem nastave, uvidom u pripreme, fokus grupe):**

- nastavnici provode samo predavačku nastavu jer procjenjuju da odrasli polaznici ne žele interaktivne metode
- većina nastavnika smatra da nemaju dovoljno vremena za nastavu usmjerenu na polaznika, pa svoj rad usmjeravaju na sadržaj
- dio nastavnika je svoja znanja i vještine provođenja interaktivne nastave procijenio vrlo niskim: znaju nabrojiti nekoliko metoda, ne znaju o čemu ovisi odabir metode, ne znaju navesti prednosti i nedostatke, ograničenja i mogućnosti metoda.

#### **Kako?**

\* Ovisno o broju polaznika, rezultatima samoprocjene i drugim podacima koje ćete imati o ciljnoj skupini s kojom budete radili, odlučit ćete na koji ćete način raditi opisanu vježbu. Dajemo vam nekoliko mogućnosti:

- a) Svaka grupa radi drukčiji problem/zadatak. Ovu mogućnost iskoristit ćete ako imate više tema koje želite raditi ili ponoviti (npr. vrednovanje i samovrednovanje, komunikacija i rješavanje sukoba, metode i tehnike...). Ako se odlučite za ovaj način, morate prethodno dobro osmisliti zadatak po uzoru na primjere koje vam dajemo.
- b) Dvije skupine rješavaju isti problem/zadatak. Ako se odlučite za ovaj način, tada grupe koje su imale isti zadatak daju povratne informacije jedna drugoj (na njihov plakat lijepe komentare na papirima i vraćaju im plakat).
- c) Sve grupe rade/imaju isti problem/zadatak. Pozorno vodite grupe u radu. Ovisno o broju grupa, odlučit ćete kako ćete ih voditi, tj. koliko će koraka biti. Prvo dajte uputu da svaka grupa napiše ishode i ciljeve za zadatak koji su dobili. Kada sve grupe završe s pisanjem ishoda učenja, mijenjaju plakat (neka se plakati kreću ukrug, npr. u smjeru kazaljke na satu). U sljedećem koraku svaka grupa na temelju napisanih ishoda dodjeljuje sadržaje i ponovno slijedi zamjena plakata. Sada na temelju ishoda i sadržaja određuju raspored provođenja aktivnosti. U posljednjoj zamjeni plakata pišu se metode i tehnike rada te se tada plakat vraća u osnovnu grupu koja je napisala ishode. Do kraja zadatka plakat se vraća osnovnoj grupi koja će dati osvrt.



# URADI SAM



## \*JEDAN OD PRIMJERA VJEŽBE SAMOPROCJENA ZNANJA I VJEŠTINA

### Kako?

Izradite dva plakata sa skalom u postotcima (npr. 10 %, 20 % i tako do 100 %).

Na jednom plakatu napišite **O planiranju u obrazovanju znam** (na temelju tog pitanja nastavnici procjenjuju svoja prethodna znanja o planiranju).

Na drugom plakatu napišite tvrdnju **Moje vještine planiranja su:** (nastavnici procjenjuju svoje vještine).

Polaznici procjenjuju svoja znanja i vještine tako da pored svojeg procijenjenog postotka stavljaju neku svoju oznaku koju će zapamtiti (zvjezdica, emotikon, cvijet, sunce...). Važno je plakate postaviti tako da polaznik može neometano od pogleda ostalih staviti svoju oznaku (okrenite plakate na stalku od pogleda grupe). Na taj ćete način dobiti iskrenije rezultate. Nakon završetka cjelokupne edukacije o planiranju iskoristite plakate s rezultatima samoprocjene za jednu od evaluacija i povratnih informacija o planiranju: tražite od polaznika da se na istim plakatima ponovno procjene nakon što ste s njima prošli temu planiranja. Neka polaznici usporede rezultate prije početka vježbe i na kraju iste.

## LITERATURA

- [1] Pastuović, N. *Andragoški ciklus*. U: V. Andrilović, M. Matijević, N. Pastuović, S. Pongrac, M. Špan (ur.) *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga; 1985.
- [2] Goldstein, I. *Training in Organizations: Needs Assessment, Development, Evaluation*. Monterey: Brooks-Cole; 1993.
- [3] Sava, S. *Needs analysis and programme planning in adult education*. [internet]. 2012. [citirano 3. 9. 2018.]. Dostupno na <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-103085>.
- [4] Kowalski, T. J. *The Organization and Planning of Adult Education*. Albany: State University of New York Press; 1988.
- [5] Halmi, A. *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap; 2005.
- [6] Rajić, V. *Focus groups: Contributions and Limitations to Educational Research* U: S. Opić, B. Bogнар, S. Ratković (ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; 2017.
- [7] Ponto, J. *Understanding and Evaluating Survey Research*. Journal of the Advanced Practitioner in Oncology. 2015; 6(2): 168–171.
- [8] SWOT AND PESTEL: *Understanding your external and internal context for better planning and decision-making*. [internet]. 2015. [citirano 2. 9. 2018.]. Dostupno na: [https://www.unicef.org/knowledge-exchange/files/UNICEF\\_Knowledge\\_Exchange\\_Toolbox.pdf](https://www.unicef.org/knowledge-exchange/files/UNICEF_Knowledge_Exchange_Toolbox.pdf).
- [9] Balamuralikrishna, R., Dugger, J. C. *SWOT analysis: a management tool for initiating new programs in vocational schools*. Journal of Vocational and Technical Education. [internet]. 1995. [citirano 2. 9. 2018.]. Dostupno na: <https://ejournals.lib.vt.edu/JCTE/article/view/498/689>.
- [10] Chermack, T. J., Kasshanna, B. K. *The Use and Misuse of SWOT Analysis and Implications for HRD Professionals*. Human Resource Development International. 2007; 10(4): 383-399.
- [11] *PESTLE analysis. How to Create a Pestle Analysis Template*. [internet]. 2018. [citirano 20. 8. 2018.]. Dostupno na: <http://pestleanalysis.com/how-to-create-pestle-analysis-template/>.
- [12] Caffarella, R. *Planning programs for adult learners: A practical guide for educators, trainers, and staff developers (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 2002.
- [13] Reed, J., Vakola, M. *What role can a training needs analysis play in organisational change?* . Journal of Organizational Change Management. 2006; 19(3): 393-407.
- [14] Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN; 2003.

# 04

## NASTAVNI PROCES U OBRAZOVANJU ODRASLIH

doc.dr.sc. **Goran Lapat**  
**Sanja Klubička**

## Nakon čitanja ovog poglavlja moći ćete:

- dobro organizirati prostor za nastavu
- odabrati primjerene načine stvaranja pozitivnog ozračja u nastavnom procesu
- stvoriti ugodnu i radnu atmosferu
- primijeniti interaktivne metode u poučavanju odraslih
- odabrati odgovarajuću nastavnu metodu.



# Materijalna i emocionalna priprema nastavnog procesa

*Bolje je znati o svakoj stvari ponešto, nego o jednoj sve.*

Blaise Pascal

**Z**a razliku od pedagoškog pristupa u kojem nastavnik najčešće ima dominantnu ulogu, andragoški je usmjeren na polaznika i na to kako uče odrasli. Odrasli sami odlučuju KADA će i ŠTO učiti, što je u kojem trenutku važno učiti i očekuju da će im naučeno odmah biti od koristi. U tome im pomažu životna iskustva, prethodna znanja i vještine. Zbog toga je važna uloga nastavnika da vodi brigu o njihovim potrebama, interesima i emocijama, da im omogući da budu aktivni u smišljanju nastavnih sadržaja i u procesu evaluacije ishoda učenja jer odrasli žele biti samousmjereni i aktivni u procesu obrazovanja.

Nastavni proces za polaznike počinje u onom trenutku kada predavač ulazi u učionicu ili prostor u kojem će se održavati nastava. Dobro pripremljen za nastavni sat, nastavnik mora doći navrijeme u učionicu. Najbolje bi bilo da učionicu/prostor izabere sam nastavnik u skladu s postavljenim ciljevima. Ovisno o nastavnoj jedinici i sadržaju, nastavnik bi prije ulaska polaznika u učionicu trebao provjeriti organizacijske elemente koji su nužni za postizanje cilja:

- Ima li dovoljno mjesta za sve polaznike? (Ako nema, može li ih osigurati?)
- Ima li dovoljno mjesta za kretanje po učionici? (Ovisi o broju polaznika, o rasporedu stolica i stolova, mogu li se stolovi organizirati u željeni položaj, odnosno u obliku slova U; okrugli stol; rad u grupi; rad u paru...)
- Je li u prostoriji optimalna radna temperatura? (Može li se temperatura regulirati klimatizacijskim uređajem, otvaranjem prozora, spuštanjem roleta?)
- Ima li dovoljno svjetlosti? (Može li se prostorija zamračiti za potrebe projekcije ili dodatno pojačati

razina svjetlosti?)


- Koja su nastavna pomagala na raspolaganju? (mikrofon, zvučnici, TV, DVD *player*, CD *player*, računalo, projektor, grafoskop, kamera, fotoaparat – provjeriti jesu li u funkciji...)
- Koji je nastavni materijal na raspolaganju? (Ono što vam može biti od koristi na nastavnom satu – najbolje da ne računate na „to bi trebalo biti“, nego da si sami osigurate sve što biste mogli trebati.)

Nije isključeno da ćete, unatoč dobroj pripremi, morati promijeniti nešto u svojem planu tijekom neposrednog nastavnog procesa. Dakle, uvijek imajte rezervni plan (npr. iznenada može nestati struje zbog nevremena, a vi ste pripremili film ili prezentaciju).

Osim osiguranja organizacijskih i tehničkih uvjeta, najvažnije je da nastavnik bude dobro pripremljen i autentičan. Dobrom raspoloženju i ugodnom radnom ozračju u učionici zasigurno će pomoći vaš pozitivan stav te miran i uvjerljiv ton (to se može uvježbati). Priprema uključuje i raspitivanje o grupi, odnosno o polaznicima (ako su im neki nastavnici već predavali). Iako i na temelju upisne administracije možete saznati nešto o polaznicima, dopustite im da vam se na prvom susretu predstave i „probiju led“ u komunikaciji s vama.

Proces upoznavanja iznimno je važan za stvaranje pozitivnog ozračja za rad polaznika u grupi u procesu učenja i poučavanja. Naime, u trenutku upoznavanja, grupa je u punom sastavu. Najčešće se polaznici ne poznaju, ali to ne mora biti pravilo. U procesu planiranja i pripreme nastavnog procesa to je jedan od bitnih segmenata na koji treba posebno obratiti pozornost jer se radi o samom početku radionice. Bitno je primijeniti odgovarajuću metodu upoznavanja jer o njezinoj realizaciji ovisi daljnji tijek radionice. Svrha upoznavanja je postići što kvalitetnije preduvjete za uspješnije ostvarenje ciljeva učenja i poučavanja, a to su:

1. razbijanje početne napetosti
2. stvaranje pozitivnog ozračja za rad
3. dobra suradnja polaznika unutar grupe
4. interakcija polaznika i nastavnika.



**NAJČEŠĆE POGREŠKE:**

- ne obratiti pozornost na to poznaju li se polaznici ili ne (mogućnost primjene pogrešne metode upoznavanja)
- nagli početak radionice, bez uspostavljanja kontakata između polaznika i trenera
- stresna metoda upoznavanja (ljudima je stresno predstaviti se, ne znaju što reći o sebi, stresno im je čekanje dok ih se ne prozove)
- ne uzeti u obzir broj polaznika.

Važno je da svaki polaznik tijekom predstavljanja stoji pred ostalima jer se time potiče njihova daljnja aktivnost u nastavnom procesu, odnosno potiče ih se na to da pronađu nešto zajedničko jer će im to olakšati daljnju komunikaciju i suradnju. Nakon međusobnog predstavljanja trebate izložiti plan rada, svoja očekivanja od njih, ali i čuti njihova očekivanja, dogovoriti neka pravila (dolaženje navrijeme, upotreba mobitela, odlazak na zahod, vrijeme odmora, vrijeme završetka...). U početku je mnogo ugodnije razgovarati s cijelom grupom kako bi i polaznici uvidjeli da ih se poštuje i da se njihovi prijedlozi uvažavaju.



## URADI SAM



### PRIMJER VIZUALNE APLIKACIJE UPOZNAVANJA

Svaki polaznik dobije papir u boji A4 formata te na nj mora napisati određene podatke (ime, prezime, zanimanje, hobi, interesi...) te flomastere. Nakon najviše 10 minuta polaznici pričvršćuju svoje papire na zajednički *flipchart*. Nakon toga svi zajedno prilaze bliže i čitaju podatke o drugima te na taj način dobivaju informacije jedni o drugima [1].

Ime i prezime...

Zaposlen/zaposlena sam u...

Zanimanje...

Omiljeni hobi...

Omiljena glazba...

Omiljeni sport...

Najviše volim...

Ne volim...

Ako je moguće, papiri ostaju vidljivi cijelo vrijeme te ih je u svakom trenutku moguće dopuniti. Na taj način svatko može dobiti informaciju ako ga zanima nečiji hobi, zanimanje itd. Polaznikove potrebe i interesi polazne su smjernice za smišljanje obrazovnih aktivnosti, stoga je uloga uspješnog nastavnika da ih usmjerava i potiče tako da uvažava specifičnosti učenja odraslih.

Deset najznačajnijih čimbenika koji se odnose na odrasle koji sudjeluju u procesu poučavanja:

**1. Čimbenik motivacije** – odrasla je osoba motiviranija ako postoji razlog, svrha ili cilj radi kojeg sudjeluje u edukaciji (seminaru, treningu itd.) Motivacija može biti:

- **Intrinzična (unutarnja):** ovisi o prirodnim, unutarnjim poticajima koji izviru iz same osobe. Učenje je stoga motivirano željom za novim znanjima, vještinama i spoznajama, a rezultat je osjećaj samopoštovanja i zadovoljstva.
- **Ekstrinzična (vanjska):** ovisi o vanjskim poticajima koji određuju intenzitet i trajanje ponašanja osobe radi ostvarivanja mogućih ciljeva kojima se zadovoljavaju ekonomski i društveni motivi. Učenje je motivirano stjecanjem određenih kompetencija radi dobivanja nagrade: dobre ocjene, novac, unapređenje, priznanje, isticanje i sl.
- **Motivacija usmjerena prema postignuću:** ovisi o osobnom izazovu prilikom ispunjavanja obrazovnih zadataka i strateškom pristupu učenju. Učenje je organizirano tako da se postigne dobar omjer između ulaganja napora, postizanja rezultata i očekivanih ishoda učenja.

**2. Čimbenik kontrole** – odrasli imaju urođenu potrebu za kontrolom nad životom. Oni su samousmjereni i žele imati aktivnu, a ne pasivnu ulogu u vlastitom profesionalnom usavršavanju. Zbog toga bi bilo poželjno uključiti ih u planiranje usavršavanja.

**3. Čimbenik iskustva** – odrasli svjesno ili nesvjesno povezuju novo učenje s onim što već znaju, što su spoznali. Oni procjenjuju nove informacije/ideje/znanja s obzirom na postojeće iskustvo.

**4. Čimbenik različitosti** – odrasli se međusobno razlikuju po životnom iskustvu i godinama. Ta različitost može oplemeniti procese obrazovanja s pomoću zajedničkih dijaloga i grupnih diskusija ili projekata. Nastavnici stoga trebaju osigurati više vremena za povezivanje (*networking*) polaznika. Isto tako, trebaju i pripremiti predavanja, treninge itd. tako da odgovaraju svim stilovima učenja.

**5. Čimbenik godina** – brzina učenja opada s godinama, ali se dubina razumijevanja/učenja povećava. Cjeloživotnim učenjem odrasli osiguravaju fleksibilnost mozga prema novim informacijama i znanjima i veću mogućnost njihova „upijanja“.

**6. Čimbenik cilja** – odrasli se obrazuju s ciljem i žele primijeniti naučeno što je moguće prije. Oni žele da im se informacije daju na organiziran i sistematiziran način s ključnim elementima koji su jasno definirani.

**7. Čimbenik relevantnosti (važnosti)** – odrasli žele razlog zašto nešto uče. To treba biti primjenjivo u profesionalnom ili privatnom životu.

**8. Čimbenik navika** – odrasli često imaju oblikovane navike koje mogu biti u suprotnosti od onih koje se žele postići u procesu učenja. Može se javiti otpor i smanjeni stupanj fleksibilnosti u prihvaćanju novih znanja. Stoga odraslima treba dati do znanja da njihove ustaljene ideje i mišljenja imaju vrijednost i težinu.

**9. Čimbenik promjena** – dok neke odrasle motivira promjena, drugi joj se odupiru. Učenje obično zahtijeva promjenu stavova, uvjerenja, oblika ponašanja i načina djelovanja. Zato je važno odraslima objasniti svaki „zašto“ i „kako“ u procesu poučavanja.



**10. Čimbenik poštovanja** – svi zaslužuju poštovanje – odrasli to očekuju i zahtijevaju. Poštovanje im se može iskazati uvažavanjem njihovih ideja i mišljenja [2].



# Nastavne metode

**N**astava je najsustavnije organiziran aspekt odgojno-obrazovnog procesa i temelji se na nastavnim metodama. Grč. *methodos* znači osmišljeni postupak, način i djelovanje tijekom učenja i nastave kojim želimo postići cilj. Nastavne metode odgovaraju na pitanje kako ostvariti zadane ciljeve bez obzira na to o kojoj je etapi nastave riječ te bez obzira na to je li riječ o poučavanju ili o procesu učenja [3]. Svaka metoda treba odgovarati i nastavniku i polazniku u različitim stupnjevima aktivacije svih sudionika u poučavanju [4]. Vodeći se ishodima učenja, nastavnik samostalno odabire onu nastavnu metodu za koju smatra da će olakšati (i ubrzati) proces učenja ili pomoći polaznicima u rješavanju postavljenih zadataka. Za izbor odgovarajuće nastavne metode nastavnik mora dobro poznavati prednosti i nedostatke različitih nastavnih metoda vodeći se pritom odgovorima na sljedeća pitanja:

1. Odgovara li metoda postavljenom cilju i vodi li razvijanju vještina, znanja ili stavova?
2. Omogućava li metoda uključivanje različitih stilova učenja?
3. Koliko je vremena, prostora i materijala potrebno za provedbu metode?
4. Koji stupanj predznanja i vještina zahtijeva određena metoda?
5. Odgovara li metoda stilu poučavanja nastavnika?
6. Zahtijeva li provođenje metode aktivnost polaznika? [5].

Metode možemo podijeliti na tradicionalne metode koje su uglavnom usmjerene na nastavnika i na metode koje su usmjerene na polaznike, a temelj su interaktivne nastave. Više o njima mogli ste

pročitati u prvom poglavlju ovoga priručnika. Nastavnici su tradicionalno skloni predavačkoj nastavi koja im omogućava bolju kontrolu u poučavanju, ali istodobno se na taj način postižu slabiji rezultati jer se zanemaruju potrebe odraslih u procesu nastave. Prema nekim rezultatima istraživanja metoda predavanja je tek na desetom mjestu, a sudjelovanje u praktičnom radu, stručna pomoć nastavnika u radu, grupe za diskusiju i pisani materijali za polaznike daleko su ispred na ljestvici želja polaznika. Interaktivna nastava podrazumijeva da se nastava ostvaruje na određenoj temi s određenim ciljevima, ali je temelj na shvaćanju kao integralnom i kontekstualnom procesu i na različitim stilovima učenja.

Obilježja interaktivne nastave su:

- razmjena (iskustva, znanja, uvjerenja i potreba između trenera i polaznika, ali i između polaznika)
- povezivanje s vlastitim iskustvom i praksom (polaženje od iskustva, analiza iskustva i prakse, primjena i promjena prakse)
- suradnja i partnerstvo (suradničko učenje i odnos baziran na ravnopravnosti; komplementarnost, kompetentnost, poštovanje i demokratska struktura) [5].

Ključni posao	Tradicionalni modeli nastave	Interaktivna nastava
<b>POLAZIŠTE</b>	učenje kao transmisija znanja učenje kao proces koji je jednak za sve učenje kao izolirani kognitivni proces učenje kao individualna aktivnost	učenje kao aktivna konstrukcija znanja različiti stilovi učenja i individualne razlike u sposobnostima za učenje učenje kao integralni i kontekstualni proces suradničko učenje
<b>TIPOVI AKTIVNOSTI</b>	jednoobrazni tip po funkciji ograničen broj metoda	različiti tipovi aktivnosti po funkciji velik broj različitih metoda
<b>Komponente nastavnog procesa</b>		
<b>PRIPREMA</b>	usmjerenost na predavača ciljevi u odnosu na predavača i temu zanemarivanje konteksta	usmjerenost na polaznika, kontekst i proceduru usmjerenost na polaznike, proces i temu organizacijska i tehnička pomoć polaznika
<b>REALIZACIJA</b>	usmjerenost na rezultat linearna interakcija predavač kao instruktor evaluacija nastave – ne planira se zasebno ili se provodi samo provjera znanja	usmjerenost na proces, odnose i rezultat multipla interakcija predavač kao facilitator evaluacija: procesa nastave i završna evaluacija
<b>PRAĆENJE</b>	nema sustavnog praćenja napretka polaznika, samo krajnja provjera	razvijena strategija praćenja kao proces podrške polaznicima tijekom nastave

Važno je naglasiti da nijedna metoda ne smije dominirati. Dominacija bilo koje metode vodi u monotoniju koja smanjuje koncentraciju i pozornost polaznika. Vrijednost svake metode određena je, osim primarnim medijem komuniciranja, zadatcima obrazovanja, prirodom sadržaja, iskustvom i mentalnom kondicijom polaznika, andragoškom i psihološkom kulturom i stavovima samih nastavnika [6]. Važno je da u nastavi polaznici postanu aktivni subjekti svih nastavnih aktivnosti u kojoj se potiče praktično, konvergentno i divergentno učenje i učenje putem otkrića te da se neprestano potiče interakciju između nastavnika i polaznika. Postoji širok raspon metoda učenja koje promiču i potiču aktivno učenje među odraslim polaznicima, a samo primjena raznovrsnih metoda omogućuje aktivno sudjelovanje polaznika u nastavi, čime nastava postaje interaktivna [7].



## URADI SAM



### VJEŽBA: PREPOZNAVANJE METODA KOJE SU USMJERENE NA POLAZNIKA TE ONIH KOJE SU USMJERENE NA PREDAVAČA

#### Što je?

Polaznici se podijele u grupe od 4 člana. Na stol im se stave pripremljene kartice na kojima su opisane aktivnosti nastavnika i polaznika. Njihov je zadatak prepoznati koja je metoda usmjerena na nastavnika, a koja na polaznika i karticu staviti na odgovarajući flipchart. Na flipchartu su prethodno ispisani naslovi: metode usmjerene na predavača (tradicionalne) i metode usmjerene na polaznike.

#### Za što?

Vježbom se želi osvijestiti da su neke metode više usmjerene na polaznika, a neke na nastavnika.

#### Pazi!

Vježba se može raditi i pojedinačno, no zbog jednostavnosti i međusobnog boljeg upoznavanja preporuča se da se radi u grupama. Važno je da su grupe podjednake i da svi aktivno sudjeluju.

#### Govor/predavanje nastavnika

Nastavnik verbalno iznosi sadržaj, objašnjava i opisuje koristeći se pritom projektorom ili pločom.

#### Nastavnik postavlja pitanja, polaznici odgovaraju

Pitanja i odgovori na tradicionalan način. Nastavnik postavlja pitanje, zatim polaznici podignu ruke i odgovore.

#### Nastavnik demonstrira

Nastavnik pokaže polaznicima kako nešto napraviti. To može biti praktična procedura. Demonstracija može biti i na ploči/OHT (npr. nastavnik pokazuje polaznicima kako razdvojiti rečenicu ili riješiti matematički problem)

#### Nastavnik ispituje s „vremenom za čekanje“

Pitanja i odgovori u parovima. Nastavnik postavlja teško, provokativno pitanje ili bar otvoreno pitanje i polaznicima daje nekoliko minuta da o njemu rasprave u grupama. Zatim nastavnik traži odgovore od dobrovoljaca.



**Buzz grupa**

Polaznici nekoliko minuta rade u malim grupama kako bi odgovorili na pitanje ili dovršili zadatak. Nastavnik zatraži od dobrovoljaca da kažu odgovor svoje grupe.

**Polaznici izrađuju letke ili postere**

Polaznici dobivaju sažetak izrade, npr. da izrade letak/poster sažetka osiguranja njege zubi; rade u parovima.

**Polaznici gledaju video ili film**

To uključuje samo gledanje videa ili filma, nema druge aktivnosti. Možete u grupi raspraviti o tome kako se ta metoda još može primijeniti, tj. izmijeniti.

**Testovi i kvizovi**

To je uobičajen način testiranja ili kvizova: postave se pitanja na koja polaznici odgovaraju. Zatim nastavnik utvrđuje točna pitanja, a polaznici ili nastavnik označuju odgovore polaznika.

**Eksperimentalni/praktični „recept način”**

Polaznici dobivaju zadatak i potrebne materijale te detaljan opis kako ispuniti zadatak. odgovore polaznika.

**Polaznici izrađuju *handout***

Polaznici dobivaju sažetak izrade, npr. da naprave *handout* sažetak osiguranja njege zubi: rade sami ili u parovima.

**Asertivno ispitivanje**

Polaznicima se postavlja otvoreno pitanje. Polaznici rade individualno ili u parovima jednu do pet minuta. Nastavnik pita polaznike znaju li odgovor. Ako ne, pomaže im. Nastavnik proziva polaznike da odgovore (ne dobrovoljci).

**Nastavnik vodi cijelu raspravu u razredu**

Nastavnik postavlja polaznicima pitanje, a dobrovoljac ili prozvani polaznik odgovara cijelom razredu. Polaznici mogu i sami postaviti pitanje ili pridonijeti radu.

**Radni papir**

Polaznici dobivaju radni papir s pitanjima više razina: tj. od početnog eseja naviše.

**Formativni testovi i kvizovi**

Nastavnik postavlja pitanja, a polaznici odgovaraju. Polaznici sami označuju svoje odgovore prema modelu koji su prije dobili. Polaznici utvrđuju koji su odgovori krivi i sami rade na njima. Test/kviz ponavlja se idući dan/tjedan, ali polaznici odgovaraju samo na pitanja koja su prvi put bila kriva.

**Praktičan rad polaznika u parovima**

Polaznici rade u parovima na pisanom zadatku kojim vježbaju vještinu koju je demonstrirao nastavnik kao što su računanje, rastavljanje rečenice itd.

**Buzz grupe (asertivan način)**

Polaznici rade u malim grupama nekoliko minuta kako bi odgovorili na pitanje ili ispunili zadatak. Nastavnik pita grupe imaju li odgovor i pomaže grupama koje nisu odgovorile ili koje pitaju za pomoć. Nastavnik traži od grupa da kažu svoje odgovore (ne dobrovoljci).

**Individualni pisani zadatci za polaznike**

Od polaznika se traži da sami na nastavi napišu sastavak, esej ili nešto slično.

**Pitanje iz prošlog ispita**

Polaznici dobivaju radni papir s pitanjima od lakših prema težima.

**Eksperimentalan/praktični „otkrivajući način”**

Polaznici dobivaju zadatak, ali ne dobivaju upute. Polaznici planiraju metodu koju provjeravaju kod nastavnika prije nego što počnu s radom. Polaznici koji ne mogu sami odgonetnuti kako ispuniti zadatak, dobivaju „recept”, odnosno pomoćni papir ili im nastavnik pomaže na neki drugi način.

**Provjera u paru**

Polaznici provjeravaju međusobni rad (npr. računanje svojeg kolege, rastavljanje rečenice itd.) nakon što su sami rješavali zadatke.

# Različite metode u nastavi

**U** nastavi je potrebno primjenjivati različite metode jer odgovaraju različitim stilovima učenja, mogu se razraditi iste teme primjenom različitih metoda poučavanja, a procesi učenja mogu se individualizirati s obzirom na kapacitet za učenje.

Metode moraju odgovarati očekivanim ishodima učenja, vašem stilu rada, polaznicima, sadržaju, kontekstu i vašoj „zoni ugone“ [8].

Metode u sebi moraju sadržavati aktivnosti koje su u mjeri dobrog ukusa, razumljive su za polaznike, ne smiju biti jako stresne i moraju biti kombinacija ozbiljnosti, ali i zabave.

Metode i aktivnosti ovise o veličini grupe, o tome koliko se polaznici međusobno poznaju, o tome koliko se vi poznajete s polaznicima, o potrebama grupe, duljini aktivnosti, o općoj atmosferi u grupi, potrebnim materijalima, vještinama koje zahtijeva, povezanosti aktivnosti s tematikom nastave.



# URADI SAM



## PREGLED NEKIH METODA U POUČAVANJU ODRASLIH S VJEŽBAMA

### METODA IZLAGANJA

#### Što je?

Izlaganje/predavanje je metoda koju primjenjujemo kad želimo polaznike upoznati s novim informacijama, a primjenjujemo je za prenošenje sadržaja polaznicima edukacije, sudionicima seminara...

#### Kako?

Na početku polaznicima postavite pitanja te ih zamolite da, svatko za sebe, na papir napiše odgovore.

Što je za Vas uspješno izlaganje?

Kada ste zadnji put bili na odličnom izlaganju?

Zašto mislite da je bilo uspješno?

Navedite ostale kriterije dobrog izlaganja.

Nakon toga možete odglumiti loše izlaganje, a oni neka pokušaju zabilježiti što su primijetili da nije bilo dobro.

Zajedno razgovarajte o elementima koji čine dobro izlaganje i dajte im objašnjenja i upute na koji se način priprema dobro izlaganje.

Najvažnije je poznavati sebe kao osobu koja će održati izlaganje [1], znati svoje prednosti i ograničenja pri čemu je vrlo važno vlastito, ali i tuđe iskustvo, treba biti svjestan sebe i kako izgledate pred polaznicima, koje su vam prednosti kako biste ih što više upotrebljavali pred polaznicima, ali jednako tako morate poznavati i svoja ograničenja na kojima morate sustavno raditi. Da biste napravili dobro izlaganje, potrebno je sebi postaviti jasan cilj koji izlaganjem želite postići, znati unaprijed tko vam je publika i koji su njezini interesi, kakvo je njihovo predznanje i koju dobrobit oni očekuju od izlaganja.

Nakon toga morate sebi postaviti pitanje na koji ćete im način ispričati priču i kako ćete uvjeriti publiku u ono o čemu govorite, kako ćete temu približiti onima koji nemaju dovoljno informacija da mogu razumjeti ono što izlažete.

U uvodnom dijelu morate uspostaviti dobar kontakt s publikom, a to možete napraviti tako da publici postavite pitanje, iznesete neki zanimljiv podatak ili činjenicu, anegdota, citat, aforizam i slično [9]. Važno je da vaš način izlaganja bude u skladu s vašim osobnim stilom. Ako u prvih 90 sekundi privučete pozornost, definirate cilj i pokažete vjerodostojnost, osvojit ćete publiku.

Na početku izlaganja dobro je dati pregled sadržaja, reći koje je planirano vrijeme završetka i naglasiti zašto je to o čemu pričate korisno i publici primjenjivo. Pokušajte uspostaviti dobar kontakt s polaznicima, nemojte biti prethi, nemojte govoriti prebrzo. U izlaganju budite entuzijastični jer vas to prikazuje uvjerljivim i ima jak učinak. Kad je moguće, ubacite primjere iz vlastitog iskustva ili povežite svoju situaciju ili iskustvo s iskustvom polaznika. Sudionicima nastavnog procesa uvijek pokažite da uvažavate njihovo znanje i da ih smatrate stručnjacima u

njihovu radu.

Da biste izbjegli nesigurnost u izlaganju, morate dobro poznavati ono o čemu govorite i unaprijed strukturirati kako i što ćete reći. Prije izlaganja potrebno je vježbati, osobito ako nemate puno iskustva. Napravite probno izlaganje pred kolegama ili prijateljima ili se snimajte kamerom pa analizirajte sami sebe. Polaznici od vas očekuju da dobro poznajete sadržaj o kojem govorite i da izgledate uvjerljivo. Iznimno je važno da poštujete stajališta polaznika bez obzira slažu li se s vašima ili su u suprotnosti. Poželjno je zadržati njihovu pozornost tijekom cijele prezentacije kako bi ona bila uspješna. Zapamtite da se više od 50 % poruke prenese kroz *kako* (način), a ne *što* (sadržaj).

### **Kada da? Kada ne?**

Izlaganje/predavanje upotrijebite kao uvod u neku temu, za prenošenje važnih informacija, kad imate veliku grupu kojoj morate prenijeti važne informacije ili ako vam je vrijeme ograničeno. Ako polaznici imaju različito predznanje o zadanoj temi, teško će biti prilagoditi način i brzinu svim polaznicima.

### **Pazi!**

Tijekom izvođenja ove vježbe potrebno je paziti da izlaganje, a samim time i vježba, ne postanu suhoparni i dosadni. Nadalje, kada izlažete, imajte na umu da se obraćate publici, a ne audiovizualnom sredstvu. S obzirom na to da polaznici promatraju jedni druge i komentiraju izlaganja, morate paziti da pojedinci ne odu u krajnost kritiziranja i isticanja samo nedostataka, već da se istaknu i dobre strane izlaganja.

## **MENTALNE MAPE**

### **Što je?**

S pomoću mentalnih mapa možete organizirati informacije i ideje za izvještaje, podsjetnike, pisma, pripremiti izlaganja, sastanke, upravljanje projektima, liste kupnje, vođenje bilješki... Mentalna mapa je vizualan način stvaranja bilježaka [10]. U centru se nalazi središnja ideja ili slika koja se proširuje s pomoću glavnih grana koje predstavljaju glavne ideje. Od svake glavne grane šire se podgrane koje te ideje dalje razrađuju do detalja koji su nam potrebni. Kod takvog prikaza dolazi do izražaja to da su sve ideje povezane od glavne koja se grana s dodatnim detaljima te daju mentalnoj mapi širinu koju nema običan popis ili lista na kojoj su nabrojene ili nabacane činjenice među kojima se ne vidi međusobna ovisnost.

Širenjem mape od centra prema krajevima zapravo se ideje razrađuju isto kao što ih naš mozak povezuje ili sprema, stoga su svi podaci i činjenice lakše dostupni. Tijekom izrade mentalnih mapa potrebno je koristiti se različitim bojama, crtama, simbolima, riječima i slikama u skladu s nizom jednostavnih, osnovnih i za mozak pogodnih pravila. Dugačak popis podataka pretvara se u lako pamtljivu sliku koja prati procese koji se odvijaju u našem mozgu.

### **Za što/zašto? Kako?**

Tony Buzan [11] je smislio mentalne mape, a sama tehnika se može lako svladati ako se želite malo potruditi i odvojiti vrijeme za učenje i stjecanje novih znanja.

Za izradu mentalnih mapa potreban vam je prazan list papira bez crta (format A3 ili veći), olovke

u boji, vaša dobra volja i vaša mašta. Predvježba za izradu mentalne mape [8]:

1. Podijelite polaznicima papire i recite im neka počnu pisati asocijacije na svima zadanu istu riječ (npr. kuća).
2. Kad svi pojedinačno napišu 8 asocijacija na zadanu temu, zamolite ih da pročitaju posljednju riječ koju su napisali.

Već ćete tu uvidjeti raznolikost razmišljanja naših različitih mozgova.

U dogovoru s polaznicima zadajte temu, riječ ili ideju koja se upisuje ili, još bolje, prikazuje crtežom ili simbolom, najčešće u krugu, u središtu praznog lista papira. Cijelo se vrijeme služite različitim bojama. Početak mentalne mape u središtu daje mozgu slobodu da se širi na sve strane.

Na središnju sliku stavite grane i glavne asocijacije ili podteme onoga što je zadano. Povezujte one glavne ogranke sa središnjom slikom, a grane druge i treće razine povezujte s onima na prvoj i drugoj razini. Grane prikazujte vijugavo, a ne ravnim crtama, ispisujte samo po jednu riječ na crti ili jedan crtež ili simbol, tijekom izrađivanja mape služite se slikama i dajte svojoj mašti na volju. Svoje mentalne mape možete dopunjavati kad god poželite.



Slika 11. Primjer mentalne mape

### Kada da/kada ne?

Vježbu možete dobro iskoristiti za ponavljanje i sistematizaciju naučenog jer na taj način možete pratiti procese razmišljanja pojedinih polaznika. Vježba je dobra i prilikom učenja ili sistematizacije pojedinih dijelova sadržaja ili za dobivanje cjelokupne slike neke teme. Možete je upotrijebiti za razvoj kreativnih ideja, kao pomoć u samoorganizaciji vremena, za razradu nekih događanja ili kao podsjetnik na obveze. S pomoću mentalnih mapa postajete kreativniji, štedite vrijeme, lakše se koncentrirate i lakše pamтите. Ta metoda nije prikladna u grupnom/timskom radu jer svaki član grupe ili tima ima drukčiji tijek misli i različite asocijacije, stoga je najučinkovitije da svatko radi svoju mentalnu mapu.

### Pazi!

Nikad nemojte nametati svoju mentalnu mapu nekome jer je ona drugima neupotrebljiva. Vaša mentalna mapa prati vaš tijek misli, ideja i prioriteta.

## IGRA ULOGA

### Što je?

Igranje uloga idealna je metoda za bolje razumijevanje problema u međuljudskim odnosima, lakše donošenje odluka, pomaže u snalaženju u određenoj situaciji, poboljšava komunikaciju i međuljudske odnose, može poslužiti u predviđanju tuđih reakcija [12]. To je ujedno metoda u kojoj se ili mogu dati samo okvirne smjernice i pustiti da igru vode osobna iskustva polaznika ili se do detalja može definirati scenarij i uloge polaznika [13].

### Za što/zašto?

U igri uloga važno je pridržavati se pravila koja jasno morate dati i glumcima i promatračima. Glumcima trebate dati dovoljno vremena za pripremu, reći im da se pridržavaju zadanih smjernica i da budu spontani. Na početku morate postaviti jasne ciljeve, odnosno reći radi čega primjenjujete tu metodu i kratko porazgovarati o zadatku. Scenarij prilagodite potrebama i specifičnostima polaznika i napravite odgovarajuće okruženje. Izaberite osobe koje će igrati uloge (glumce), podijelite im kartice s opisom uloga i kratko opišite scenarij.

Promatrače trebate upozoriti da se ne smiju uplitati u glumu, nego pratiti samu igru uloga ili im dati jasne smjernice što trebaju promatrati (govor tijela, stručne kompetencije, kulturu diskusije, aktivno slušanje, stvarnost i autentičnost situacije, cjelokupan dojam). Vi kao nastavnik ne sudjelujete u glumi, nego promatrate i pratite i imate jako važnu ulogu u analizi i diskusiji. U diskusiji pitajte glumce kako su se osjećali igrajući uloge, a promatrače koje su dojmove o njima stekli. Prodiskutirajte o problemima koji su se pojavili i na koji su način oni riješeni, tko je preuzeo dominantnu vodeću ulogu i temeljem kojih zasluga. Analizirajte konflikte koji su se pojavili, odnosno zašto su se pojavili, tko i kako ih je riješio te tko je preuzeo odgovornost. Primjenom te metode polaznici uče radeći, imitirajući, promatrajući ili dajući povratne informacije. Izuzetno je važna analiza nakon izvedene vježbe.

### Kako?

Zadatak za vježbu: Svi ste jedan kolektiv koji planira izradu i provedbu projekta. Izaberite jednog polaznika koji će biti voditelj projekta. Njegova je uloga motivirati ljude da se uključe u projekt i da svojim angažmanom pridonese uspješnoj realizaciji.

Ostalim sudionicima podijelite papiriće na kojima su napisane njihove uloge (osoba koja svima i uvijek prigovara, osoba koja je uvijek optimist i očekuje dobar ishod, osoba kojoj je uvijek za sve kriv netko drugi, osoba koja je pasivno-agresivna i koja govori da sve uvijek pada na njezina leđa te da uvijek sve mora sama, osoba koja uvijek vidi sve negativno...) Možete smisliti još uloga iz svakodnevnog života. Na voditelju je da pokuša sastaviti tim koji će uspješno odraditi zadatak i riješiti sve problemske situacije koje mu nametnu igrači uloga, odnosno glumci [14].

### Kada da?

Ako se željeni ciljevi mogu ispuniti igrom uloga i izroditi dobru ideju, onda je to jedna od najpoželjnijih metoda učenja. Sudionici se emotivno uključuju jer zapravo glume u realnoj situaciji. Na taj se način oslobađaju emocije koje katkad želimo prikriti, ali u igri uloga pripisujemo ih glumi. Ovom metodom unaprijed možete predvidjeti reakcije drugih ljudi, bolje razumjeti određene situacije i probleme. Metoda je dobra za lakše snalaženje u svakodnevnim situacijama i donošenje odluka, a najveću korist ćete imati kad budete željeli poboljšati međuljudske odnose i shvatiti ponašanje drugih ljudi.

**Kada ne?**

Nije poželjno primjenjivati ovu metodu kad se radi o novim sadržajima ili situacijama jer glumci ne mogu odglumiti ono o čemu nemaju dovoljno saznanja. Nemojte prisiljavati na glumu osobe koje se ne žele eksponirati ili se ne osjećaju dobro glumeći. Ne možete istu vježbu provesti s različitim polaznicima očekujući iste rezultate.

**Pazi!**

Potrebno je paziti da se nikoga ne prisiljava na ovu metodu i da se svi pridržavaju određenih pravila komunikacije i međusobnog poštovanja. Lako se događa da se glumci katkad i previše zaigraju pa gluma predugo traje i zato je važna uloga nastavnika koji daje upute i kontrolira sam proces. Budite oprezni jer se može dogoditi da situacija izmakne kontroli i ode u neželjenom smjeru.

**ŠEST ŠEŠIRA****Što je?**

Šest šešira tehnika je paralelnog mišljenja koju je smislio Edward de Bono [15]. Ona predstavlja jednostavan i učinkovit postupak koji razlučuje problemsku situaciju i sagledava ju s različitih aspekata. Na taj se način potiče suradnja i povećava kreativnost i inovativnost.

**Za što/zašto?**

Tehnikom šest šešira o zadanom problemu razmišljate na šest različitih načina. Na taj način zadani problem ili situaciju sagledavate sa šest različitih aspekata promišljanja. Tako istražujete mogućnosti rješavanja problema i alternative koje mogu izaći iz okvira dotad ponuđenih rješenja. Tom tehnikom razvijate kreativnost i daje vam se mogućnost da izrazite mišljenje o zadanom problemu ili situaciji koje katkad i ne biste glasno izrekli. Pod okriljem „šešira“ isplivaju rješenja za koja se u tom trenutku ne morate pravdati niti ih argumentirati.

Svako se promišljanje u toj situaciji pripisuje „šeširu“ tako da ne dolazi do sukoba mišljenja ni do konfrontacija, stoga je metoda izuzetno ugodna i kreativna. Na kraju, prilikom analize metode, odnosno zadanog problema, komentirate sve prijedloge i zajednički donosite prihvatljiva rješenja.

**Kako?**

Vježbu ćemo prikazati na primjeru opravdanosti upotrebe pametnih telefona u nastavi.

Podijelite polaznike u 6 grupa.

Jedna grupa s plavim šešikom ima zadatak promatranja svih ostalih i na kraju sabiranja svih mišljenja i uobličavanje zaključka.

Ostalih pet grupa prilazi svakom od 5 stolova na kojima se nalaze šeširi različitih boja i, na temelju uputa za promišljanje pod određenim šešikom, za tim stolom formiraju svoje misli, ideje, zaključke i upisuju ih na papir na sredini stola. Nakon 10 minuta grupe se rotiraju i na papiru dopunjavaju ono što su prethodnici napisali.

Važnost ove tehnike/metode je u tome što određena boja šešira diktira način razmišljanja na koji možda nikad ne bismo razmišljali.

**Bijeli šešir** zanimaju informacije koje imamo ili koje nam nedostaju. Usmjerava nas na postojeće



podatke na temelju kojih možemo donijeti zaključke ili na informacije koje još moramo potražiti.

**Crni šešir** poziva na oprez i predviđa sve loše mogućnosti. Zbog njega na odluke gledate s oprezom, tražite slabosti kako biste ih prevladali i priprema vas na teškoće koje se mogu pojaviti.

**Zeleni šešir** je kreativnost i stvaranje novih ideja bez obzira jesu li provedive. Potiče slobodno strujanje misli i pomaže razviti kreativna rješenja.

**Crveni šešir** oslobađa osjećaje, slutnje, nagađanja i intuiciju bez obzira imaju li uporište. Pod njim razmišljate o svojim i tuđim emocionalnim ponašanjima.

**Žuti šešir** simbolizira vedrinu i optimizam i vidi sve pozitivne strane rješenja. Pomaže izdržati u teškim situacijama.

**Plavi šešir** služi za kontrolu i nadzor cijelog procesa. Komentira načine razmišljanja pod drugim šeširima, traži sažetke, zaključke i odluke te sugerira sljedeće korake.

#### **Kada da? Kada ne?**

Odaberite problem koji je potrebno razmotriti s različitih strana i pokušajte ga riješiti na različite načine. S pomoću tehnike paralelnog mišljenja isključite sve vanjske čimbenike osim onih koje vam diktira boja šešira i zapišite sve ideje koje vam padnu na pamet ne obazirući se na vlastita ili tuđa mišljenja o tome.

Grupe se mogu rotirati od stola do stola, odnosno od šešira do šešira ili grupe ostaju za stolom, a šeširi „šetaju“.

#### **Pazi!**

Tijekom izvođenja vježbe moderator mora paziti da se rasprava ne odulji i da se ne udaljite od zadane teme ili za kontrolu procesa može zadužiti polaznike pod plavim šeširom.



**Slika 12.** Goran i Sanja prilikom realizacije ove vježbe



## METODA GRUPNE RASPRAVE [16], (WORLD CAFE)

### Što je?

Ovo je metoda u kojoj se u manjim grupama raspravlja o zadanim ili predloženim temama ležerno i opušteno kao u kafiću. Slična metoda je i jedan ostaje, drugi šetaju (*one stay, three stray*) [17], samo što kod primjene ove metode sudionici za svakim stolom imaju istu temu/zadatak, a šetnjom do ostalih stolova uočavaju različitosti pristupa pojedinih grupa istom problemu.

### Za što/zašto?

Metodu upotrijebite kada imate veliku grupu, a želite potaknuti ljude na iznošenje vlastitih zamisli koje im je puno jednostavnije izreći u maloj grupi. Na stolove stavite velike papire (A3 ili veće koji predstavljaju stolnjake) i na svaki stol po jednu temu za raspravu. Odredite domaćina stola koji ostaje za tim stolom dok se ostali polaznici pomiču u smjeru kazaljke na satu. U pozadini svira glazba, polaznici komentiraju i raspravljaju o zadanoj temi, zapisuju svoja mišljenja na stolnjak, nakon 10 minuta glazba se pojača što je znak za pomicanje grupa. Domaćin ostaje za stolom i dočekuje sljedeću grupu kojoj ukratko ispriča o čemu su prethodnici raspravljali i dopisuje razmišljanja i ideje nove grupe.

### Kako?

Primjer vježbe s temama na stolovima o kojima polaznici raspravljaju:

- Koje metode učenja/poučavanja primjenjujem i zašto?
- Koje metode učenja/poučavanja ću primjenjivati i zašto?
- Opišite interakciju koju imate s polaznicima.
- Moj stil učenja i moje metode poučavanja (sličnosti i razlike) su...
- Zašto nam trebaju različite metode poučavanja?

### Kada da? Kada ne?

Ovo je izuzetno dobra metoda kada imate puno polaznika jer ih na ovaj način možete uključiti i aktivirati. Metodu primijenite kod ispitivanja mišljenja i stavova o nekoj temi. Možete ju primijeniti i kod egzaktnih znanosti, ali tad bi polaznici trebali imati određeno predznanje o pojedinim temama jer u protivnom mogu samo nagađati.

### Pazi!

Prilikom planiranja ove vježbe potrebno je unaprijed znati broj polaznika te na taj način rasporediti stolove i izabrati teme koje su im zanimljive ili potrebne da bi došli do potrebnog rješenja.

## METODA SLAGALICE

### Što je?

Metoda suradničkog učenja u kojoj se polaznici podijele u grupe, svatko od njih ima individualan zadatak koji mora odraditi, a nakon toga se svi pojedinačni zadatci slažu da bi se dobio zajednički rezultat u sklopu grupe [17].

Kad sve grupe izlože svaka svoj zadatak, dobije se potpuna cjelina, stoga se metoda zove slagalice.

### Kako?

Provedbu metode prikazat ćemo vam na temi učenja o višestrukim inteligencijama [18] o kojima više možete pročitati u petom poglavlju ovog priručnika. Polaznike treba podijeliti u 4 grupe (bilo bi najbolje po 8 polaznika u grupi kako bi svaki od njih dobio jednu vrstu inteligencije). Polaznici dobiju materijale koje moraju proučiti ili zadatak da pronađu informacije o zadanoj temi.

Prva grupa opisuje inteligencije, druga grupa opisuje okruženje za učenje kod pojedinih vrsta inteligencije, treća grupa opisuje nastavne strategije koje je potrebno primijeniti kod pojedinih vrsta inteligencije, a četvrta grupa koje su kognitivne vještine najrazvijenije kod pojedinih vrsta inteligencija.

Svaki član grupe dobije zadatak opisati zadanu karakteristiku za jednu vrstu inteligencije (jedan opisuje lingvističku, drugi interpersonalnu...). Dobro je unaprijed pripremiti boje papira za pojedine inteligencije kako bi se dobila pregledna slagalice.

Svatko u tekstu izdvaja desetak važnih činjenica o pojedinoj vrsti inteligencije, a zatim se u grupi moraju dogovoriti kojih je to važnih 5 do 10 činjenica koje trebaju prenijeti ostalim grupama koje imaju različit zadatak od njihova.

Svaka grupa prezentira svoj dio slagalice i tek kad svi završe, dobije se smisljena cjelina.



Slika 13. Metoda slagalice

**Za što/zašto?**

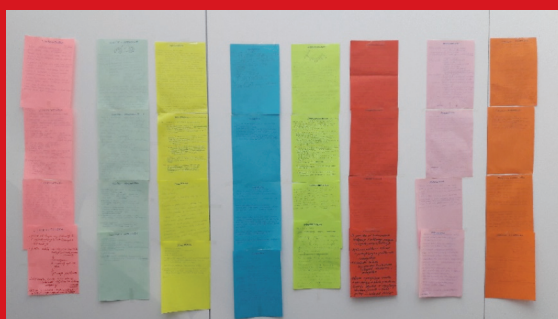
Upotrebljava se u slučajevima kad postoji puno materijala koji je potrebno proučiti. Za takav zadatak potrebno je puno vremena i koncentracije, a na ovaj se način materijal podijeli na manje cjeline. Svaka grupa proučava jedan dio i prezentira ukratko najvažnije činjenice tako da svi ne moraju čitati sve. Ako se rezultati svakog pojedinca zalijepe na zid, svi imaju pregledan podsjetnik na cjelokupan materijal.

**Kada da? Kada ne?**

Često pojedinci ne znaju izdvojiti bitne činjenice iz teksta. Ovom vježbom pomažete im osvijestiti ono što je važno tako da usporede i usklade svoje razmišljanje s mišljenjem cijele grupe.

**Pazi!**

Potrebno je dobro unaprijed pripremiti materijale, predvidjeti vrijeme koje je potrebno za individualni rad, a zatim za raspravu u grupi. Ako pojedinci u grupi nisu motivirani, potrebno je pronaći način na koji bi ih se potaknulo jer svojom inertnošću mogu usporavati rad cijele grupe.



**Slika 14.** Metoda slagalice na zidu u različitim bojama

## SIMULACIJA

### Što je?

Slično kao i igranje uloga metoda simulacije stavlja polaznike u situaciju u kojoj moraju riješiti konkretan problem. Također, važno je reći da problem moraju rješavati konsenzusom i međusobnim dogovorom. Postoje promatrači koji bilježe ponašanje polaznika u određenim ulogama. Od polaznika se traži da se užive u realnu situaciju u kojoj moraju riješiti važan problem [12].

### Kako?

U ovoj vježbi podijelite polaznike u dvije grupe. Svaka od njih ima zadatak pripremiti u zadanom vremenu kratko izlaganje na zadanu temu. Uputa polaznicima glasi: Organizator je zadužen osigurati potreban materijal za radionice kako bi grupe mogle raditi paralelno. Međutim, javlja da ne stiže navrijeme donijeti sve potrebne materijale zbog prometne gužve. Polaznicima je na raspolaganju samo ono što se otprije nalazi u prostoru u kojem se nalaze (učionici).

Svaka grupa dobiva popis materijala koji joj je na raspolaganju s kojega može izabrati samo pet stvari koje su joj potrebne za održavanje radionice jer će ostalih pet upotrijebiti druga grupa. Individualno svatko za sebe izabire pet predmeta, potom se u grupi moraju dogovoriti kojih im je to pet predmeta potrebno. Prilikom donošenja odluke treba uzeti u obzir mišljenje svakog člana grupe i odluku bi trebali donijeti jednoglasno.

PREDMETI KOJI SE MOGU ODABRATI	OSOBNI IZBOR	IZBOR GRUPE
prijenosno računalo		
flomasteri		
A4 papiri		
papiri u boji		
prezenter (pokazivač)		
ljepljiva traka		
projektor		
samoljepljivi papirići u boji		
zvučnici		
flipchart papiri		

Nakon što su pojedinačno i grupno izabrali pet predmeta koji su im najpotrebniji, svaka grupa mora dobro obrazložiti i argumentirati zbog čega su izabrali baš te stvari i za što su im potrebne.

#### LISTA PRIORITETA

ODABRANI PREDMETI	OBJAŠNENJE

U slučaju da obje grupe imaju na popisu istu stvar, nastavnik mora odlučiti kome će ju dodijeliti, uvažavajući razloge koje su naveli.

Promatrači opažaju i bilježe ponašanje u grupi, uočavaju dominantne, odnosno one koji se nametnu kao vođe, promatraju na koji se način donose odluke, uvažavaju li se mišljenja svih sudionika. Te karakteristike još više dolaze do izražaja ako se polaznicima zada vremensko ograničenje. U tom slučaju više razmišljaju o vremenu, a manje kontroliraju svoje reakcije.

#### **Kada da? Kada ne?**

U životnim situacijama kad se moraju donijeti odluke za i protiv katkad na površinu ispliva ju skrivene ili polazniku nepoznate osobine. Važno je procijeniti grupu i predvidjeti njihovo ponašanje u međusobnoj komunikaciji. Prilikom donošenja odluka moraju uzeti u obzir mišljenje svakog člana grupe. Odluku trebaju donijeti jednoglasno i svi moraju biti suglasni s prijedlogom.

#### **Pazi!**

Prilikom izvođenja vježbe može se dogoditi da ostali odustanu od zadatka ako u grupi postoji izuzetno dominantna osoba, pa se članovi grupe jednostavno prepuste vođenju i odlukama toga pojedinca.

## LITERATURA

- [1] Müller, W., Weigmann, S. *Netradicionalne metode u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta; 2000.
- [2] *Andragoški modeli poučavanja. Priručnik za rad s odraslim polaznicima*. [internet]. 2009. [citirano 29. 9. 2018.]. Dostupno na: [http://www.asoo.hr/userdocsimages/andragoski\\_modeli\\_poucavanja.pdf](http://www.asoo.hr/userdocsimages/andragoski_modeli_poucavanja.pdf).
- [3] Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2; 2010.
- [4] Poljak, V. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga; 1984.
- [5] *Kako uspješno poučavati odrasle*. [internet]. 2012. [citirano 25. 9. 2018.]. Dostupno na: <http://www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/mreza//Kako%20uspje%C5%A1no%20pou%C4%8Dovati%20odrasle.pdf>.
- [6] Matijević, M. *Učiti po dogovoru: uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*. Zagreb: Centar za dopisno obrazovanje Birotehnika; 2000.
- [7] Zayapragassarazan, Z., Kumar, S. *Active learning methods*. NTTC Bulletin. 2012; 19(1): 3-5.
- [8] Pavkov, M., Živčić, M. Radionica „Učenje i poučavanje odraslih“, prezentacije i bilješke s predavanja; 2014.
- [9] Jensen, E. *Super-nastava*. Zagreb: Educa; 1995.
- [10] Buzan, T. *Kako izrađivati mentalne mape*. Zagreb: Veble commerce; 2004.
- [11] Buzan, T. *Mentalne mape u poslu*. Zagreb: Veble commerce; 2004.
- [12] Klippert, H. *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa; 2001.
- [13] Dijanošić, B. (ur). *Osnovne andragoške vještine. Kako efikasno raditi sa odraslima, Projekat Druga šansa – Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji koji realizuje GOPA Consultants*. Beograd: GOPA Consultants; 2012.
- [14] *Prvi koraci – priručnik o odgoju i obrazovanju za ljudska prava*. Zagreb: Amnesty International Hrvatske; 2000.
- [15] Bono, EDe. *Six Thinking Hats*. London: Penguin; 2010.
- [16] *Obrazovanje za održivi razvoj, Priručnik za osnovne i srednje škole*. [internet]. 2011. [citirano 25. 9. 2018.]. Dostupno na: [http://www.azoo.hr/images/izdanja/OOR\\_2011\\_web.pdf](http://www.azoo.hr/images/izdanja/OOR_2011_web.pdf).
- [17] Brüning, L., Saum, T. *Suradničkim učenjem do uspješne nastave*. Zagreb: Naklada Kosinj; 2008.
- [18] Armstrong, T. *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa; 2006.

# 05

## UČENJE I POUČAVANJE ODRASLIH

**dr.sc. Irena Kiss  
Goran Sirovatka**

## Nakon čitanja ovog poglavlja moći ćete:

- uskladiti načine poučavanja s individualnim stilovima učenja
- diferencirati pristupe učenja djeteta i odrasle osobe
- objediniti andragoške teorije radi njihove interpretacije u nastavni proces
- procijeniti vrste inteligencija zastupljenih u obrazovnoj skupini i prilagoditi način rada u skladu s njenom strukturom
- prepoznati najučinkovitije motivacijske poticaje
- preporučiti polaznicima različite načine stjecanja novih znanja i iskustava uzimajući u obzir individualne preferencije
- identificirati prethodna obrazovna iskustva i uskladiti ih s novim pristupima.



# Što znamo o tome kako odrasla osoba uči?

*Tko nije spreman učiti cijelog života, nije naučio najvažnije.*

R. Haak

**V** eć ste se u prethodnim poglavljima susreli s principima učenja odraslih:

- aktivno sudjelovanje
- učenje usmjereno na rješavanje problema
- prethodno iskustvo kao središnji dio procesa učenja
- važnost sadržaja za odraslu osobu („Zašto mi to treba i kako ću to iskoristiti?“).

Polazišta procesa učenja odraslih osoba su otprije stečena uvjerenja, stavovi i vrijednosti pri čemu uvjerenja i stavovi uzrokuju pozitivno i/ili negativno reagiranje na različite situacije, osobe, ideje, predmete i moguće ih je mijenjati pod utjecajem novousvojenih informacija, akumuliranog iskustva, društvenih utjecaja. S druge strane, vrijednosti [16] predstavljaju organizaciju osobnih potreba, želja i usvojenih društvenovrijednih normi ponašanja i omogućuju snalaženje i odlučivanje. Na vama je da razlike u individualnim i intelektualnim sposobnostima, kao i onima koje su uvjetovane prirodnom i društvenom okolinom, pretvorite u mogućnost stvaranja drukčijeg nastavnog procesa i potaknete radoznalost odraslih osoba.

Andragogija nije više tajna za vas, ali sad je vrijeme da pretvorite teoriju u praksu i primijenite je u poučavanju odraslih. Važno je, kad poučavate odrasle osobe, sjetiti se ovih jednostavnih načela koja opisuju vašeg polaznika, njegove motive, stavove, uvjerenja, iskustvo i vrijednosti:

**ZASTO UČITI:**

Zašto moram učiti, kako ću učiti i što ću učiti.

**SAMOSPOZNAJA:**

Tijekom odrastanja i sazrijevanja, pojedinac se kreće od stanja ovisne osobnosti prema stanju samousmjeravajuće osobe.

**PRETHODNO ISKUSTVO:**

Tijekom odrastanja i sazrijevanja, pojedinac sakuplja iskustva koja postaju polazište za razna učenja.

**SPREMNOST NA UČENJE:**

Spremnost na učenje postaje sve više usmjerena na razvoj vještina i sposobnosti koje se od pojedinca očekuju u društvu.

**ODNOS PREMA UČENJU:**

Percepcija vremena se mijenja: od učenja za budućnost ka učenju za sada.

**MOTIVACIJA ZA UČENJEM:**

Odrasla osoba ima razvijenu internaliziranu potrebu za učenjem.

Slika 15. Značajke učenja odraslih [11]

Tijekom izvedbe nastave nemojte zaboraviti da vaš polaznik želi aktivno sudjelovati, pokazati što već zna i može, da ga zanima samo ono što je za njega relevantno i želi samo riješiti svoj problem!



Na kraju ovog priručnika možete pronaći detaljnije informacije o nastavnicima i znanstvenicima koji su pisali o obrazovanju i doveli nas do ove knjige: John Dewey (1859. – 1952.), Lav Vygotsky (1896. – 1934.), Carl Rogers (1902. – 1987.), Robert M. Gagne (1916. – 2002.), Jack Mezirow (1923. – 2014.) i ne posljednji, ali zato hrvatski Albert Bazala (1877. – 1947.).

# Višestruke inteligencije – svatko je inteligentan na sebi svojstven način

**U** očima svakog od nas svijet je različito zanimljiv, a o tome kako razmišljamo i u kojoj fazi života se nalazimo ovisi kako ga doživljavamo, istražujemo i mijenjamo.

Svaka osoba ima svoju priču, svoje izbore, svoje pokušaje, uspjehe i pogreške. Svaka osoba život doživljava različito. Svaka osoba ima različitu kombinaciju sposobnosti koje cjeloživotnim učenjem dorađuje u mjeri kojoj dopuštaju vanjske okolnosti i unutarnja snaga volje.

Howard Gardner je u svojoj knjizi *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* [4] prvi upozorio na teoriju višestrukih inteligencija. Definirao je osam inteligencija, ali i otvorio prostor za razmatranje o devetoj koja se odnosi na sposobnost pojedinca da pronade i shvati svoje mjesto u različitim socijalnim okolnostima i kulturnim okvirima. Svatko je inteligentan na svoj način, a kombinacija načina na koji rado istražujete svijet oko sebe otkriva po čemu ste posebni.

Vizualno-prostorna inteligencija naglašava vašu moć vizualizacije, a dolazi do izražaja u snalaženju u grafičkim i slikovnim prikazima, filmovima. Ako uživajte u promatranju svijeta širom otvorenih očiju, imate izraženu maštu, volite slikanje, crtanje, slagalice, ako je snalaženje u prostoru za vas nešto sasvim prirodno, imate izraženu ovu vrstu inteligencije.

Verbalno-lingvistička inteligencija očituje se u stupnju elokventnosti, sklonosti da se igrate riječima u pisanom i/ili usmenom obliku, upotrebi verbalnog humora, načinu na koji debatirate, objašnjavate, pričate ili pripovijedate.

Logičko-matematička inteligencija olakšava vam snalaženje u svijetu brojeva, rješavanje problema s više komponenti, uživanje u zagonetkama, rebusima, mozgalicama, ali i apstraktnim idejama koje se mogu pretočiti u matematički oblik.

Tjelesno-kinestetička inteligencija krasi vas ako lakše pamтите kada se krećete, ako se osjećate ugodno u svojem tijelu, volite plesati ili se baviti sportom, imate dobru koordinaciju pokreta, ako volite bilo što raditi rukama – bilo da se radi o umjetnosti ili tehnici.

Glazbenu inteligenciju posjedujete ako dobro osjećate ritam i zvuk, ako lako prepoznajete i snalazite se u glazbenim obrascima, pamтите melodije te uživajte u pjevanju i sviranju, ali itekako znate cijeniti i tišinu.

Interpersonalna inteligencija krasi vas ako imate dobre komunikacijske vještine i s lakoćom možete procijeniti tuđe emocije, želje, motive, ako kreirate pozitivne odnose s ljudima i s lakoćom rješavate konfliktne situacije te, najvažnije, ako ste osoba koja razumije druge.

Intrapersonalna inteligencija očituje se u visokoj razini svijesti o samom sebi, mogućnosti introspekcije i autorefleksije, a krasi vas ako cijenite vrijeme provedeno u tihoj analizi okoline, teorija, ideja i općenito života.

Prirodoslovna inteligencija usmjerena je interesu za istraživanje i očuvanje okoline, a izražena je ako ste svjesni suptilnih promjena u okruženju, ako razumijete prirodu, volite boraviti u njoj i svjesni ste njezine važnosti i moći.



### PREGLEDNA KARTA TEORIJE VIŠESTRUKIH INTELIGENCIJA [1]

INTELIGENCIJA	TEMELJNE KOMPONENTE	ZANIMANJA (PRIMJERI)
LINGVISTIČKA	osjetljivost na zvukove, strukturu, značenje i funkcije riječi i jezika	pisci, govornici
LOGIČKO-MATEMATIČKA	osjetljivost i sposobnost zapažanja logičkih ili numeričkih zakonitosti	znanstvenici, matematičari
PROSTORNA	sposobnost zapažanja vizualno-prostornog svijeta i oblikovanja informacija	umjetnici, arhitekti
TJELESNO-KINESTETIČKA	sposobnost upravljanja tjelesnim pokretima	sportaši, plesači, kipari
GLAZBENA	sposobnost stvaranja i opažanja ritma; osjetljivost na oblike glazbenog izričaja	skladatelji, izvođači
INTERPERSONALNA	sposobnost prepoznavanja raspoloženja, motiva i želja drugih	savjetnici, psiholozi
INTRAPERSONALNA	sposobnost razlikovanja vlastitih osjećaja, sposobnosti i slabosti	psihoterapeuti
PRIRODOSLOVNA	sposobnost razlikovanja i prepoznavanja drugih vrsta i praćenje odnosa među njima	biolozi, aktivisti za prava životinja

Ako dajete prednost određenim vrstama inteligencija, ne znači da u određenim životnim i obrazovnim situacijama ne upotrebljavate i ostale, nego dajete mogućnost sebi i svakom polazniku obrazovanja odraslih da se pronađete u najboljem načinu savladavanja novih znanja i vještina. Pritom trebate imati u vidu složeno zajedničko djelovanje navedenih inteligencija koje ima svaka osoba i koje većina ljudi može razviti do odgovarajuće razine kompetencije.

Ono što karakterizira odrasle polaznike je razvijenija, tzv. kristalizirana inteligencija [1], odnosno sposobnosti koje ste stekli ili naučili tijekom života. Znanja koja su se nagomilala potrebno je povući iz dugotrajne memorije pri čemu ćete doći do spoznaje o ljepoti i nebrojenim mogućnostima kombiniranja – bilo da se radi o kristaliziranom nasuprot fluidnom ili deklarativnom nasuprot proceduralnom znanju.

Preduvjet uspjehu u navedenim obrazovnim procesima su znanja koja kao nastavnici u obrazovanju odraslih trebate imati, a odnose se na: struku, didaktičko-metodičku kompetentnost, poznavanje kognitivnih i motivacijskih procesa kao i kognitivnog, emocionalnog i socijalnog razvoja svakog polaznika. Vještine koje ih prate odnose se na planiranje i izvedbu poučavanja, utvrđivanje ishoda učenja te koordinaciju rada nerijetko izuzetno heterogenih grupa.

Ukratko, poznavanje različitih vrsta inteligencija i prepoznavanje njihovih nebrojenih kombinacija pomaže vam u istraživanju vlastitih, ali i potencijala osoba koje poučavate. U skladu s njihovim kombinacijama razvijaju se i odgovarajući stilovi učenja.



## URADI SAM



### Vježba: POTRAGA ZA INTELIGENCIJOM

#### Što je?

Ova vježba ujedno je motivacijski alat i uvod u teoriju višestrukih inteligencija koja polazi od pretpostavke da svaku osobu možemo promatrati kao „škrinju s blagom“ ispunjenu posebnim darovima kojih katkad nismo svjesni.

#### Zašto?

Sudjelujući u vježbi, polaznici na iskustven način stječu spoznaje o vrstama darovitosti i otkrivaju ih kod kolega. Svatko dobiva isti popis zadataka i upute po kojima trebaju, krećući se prostorijom i međusobno komunicirajući, naći osobe koje će ih izvesti. Osoba koja uspješno ispuni neki od zadataka stavlja svoje inicijale pored odgovarajuće darovitosti. Svaki polaznik pokušava dobiti što više inicijala na svojem popisu. Slijedi primjer popisa zadataka koji možete modificirati u skladu sa sadržajima svojeg područja [1].

**Pronađi nekoga tko može:**

- otpjevušiti nešto (glazbena darovitost)
- izvesti neki glazbeni korak ili sportski pokret ( tjelesna darovitost)
- izrecitirati nekoliko stihova ili ispričati anegdotu (darovitost za riječi)
- objasniti zašto je npr. nebo plave boje (logička vještina)
- opisati svoj nedavni san (osjetljivost za sebe)
- nacrtati npr. neku životinju (darovitost za slike)
- iskreno priznati je li opušten i razumije li druge tijekom vježbe (osjetljivost za druge)
- navesti pet ptičjih vrsta ili biljaka iz okoline (osjetljivost za prirodu).

**Kada da? Kada ne?**

Preporuka je da teoriju višestrukih inteligencija predstavljate vježbom Potraga za inteligencijom početkom obrazovnog ciklusa jer je ona i način da se polaznici bolje upoznaju, a nerijetko i „razbiju led”. Vježba djeluje motivirajuće jer i grupa i pojedinci nalaze zajednička područja interesa, zbližavaju se i samim tim teže odustaju.

**Pazi!**

Postoji mogućnost neuspjeha jednog ili više polaznika, odnosno nemogućnost uspješnog rješavanja ijednog zadatka. Moguće je da se osobe u danom trenutku ne snađu i ne uspiju pronaći ni u jednoj darovitosti, što može djelovati demotivirajuće. Ako procijenite da bi se to moglo dogoditi, vježba se, umjesto popisa zadataka, može temeljiti i na slikama na kojima su prikazane aktivnosti koje su povezane s određenom darovitošću i koje će polaznici birati u skladu sa svojim preferencijama.

# Kako uči naš mozak

Čuli ste da čovjekov mozak ima lijevu i desnu stranu i vjerojatno i to da je lijeva strana zadužena za matematiku, pisanje, znanost, a desna strana za emocije, glazbu i govor te se tako razlikujemo. Istina nije tako jednostavna [2]. Istraživanje na kojem počiva ova priča rađena je na uzorku pacijenata kojima je fizički bila prekinuta veza lijeve i desne strane mozga. Uz mozak i načine kako uči mozak još ima puno nerazumijevanja. Ako vas ova tema zanima, preporučujemo vam da pročitate i tekstove o različitim pogrešnim stavovima koje imamo o mozgu [15, 16].

Razlikujemo različite vrste pamćenja, a kad govorimo o učenju odraslih, onda o njima moramo voditi računa. Istraživanje koje su proveli Joshua Hartshorne i Laura Germi [22], analizira različite memorijske sposobnosti ljudi tijekom života:

- Emocionalna memorija dostiže vrhunac između 40. i 60. godine (najdulje traje).
- Verbalna memorija dostiže vrhunac u kasnim 60-im, tj. ranim 70-im.
- Numerička memorija dostiže vrhunac u 18-oj godini (mjeri mentalnu sposobnost).
- Vizualna memorija dostiže vrhunac s 25 godina.
- Radna memorija dostiže vrhunac u srednjim 30-im.

Mozak [16] sadrži milijun milijuna neurona. Njegov djelić veličine zrnca pijeska sadrži 100 000 neurona i milijardu sinapsi. Mozak je uvijek „uključen”, a tijekom cijelog života se premrežava što zovemo „plastičnost mozga“ [24, 25].

Neurobiologija [24] je znanost koja se bavi pitanjem kako učimo, dok se andragogija i pedagogija bave pitanjima što i zašto učimo i zato su komplementarne. Područja mozga povezana s motivacijom aktivna su kod pojedinaca koji uče zadatke i dobivaju povratnu informaciju za razliku od onih koji ne primaju

povratnu informaciju – povratna informacija daje ključan doprinos motivaciji [26, 27]. Specifična, pozitivna povratna informacija stimulira prefrontalni korteks koji tada reflektira i promišlja o načinima s pomoću kojih će povećati učinak, dok negativna možda nikada neće stići u prefrontalni korteks. Ona stiže u limbičko područje gdje se proizvodi stres te rezultira otpuštanjem kortizola – snažne negativne emocije izlaze na površinu, intrinzična motivacija opada, a dio mozga odgovoran za učenje se „gasi”. Prošla iskustva uvijek utječu na novo učenje – smještena u dugoročnoj memoriji. Radna memorija naslanja se na prethodno iskustvo pojedinca kako bi pomogla odgovoriti na dva pitanja: „Ima li nova informacija smisla?” i „Ima li nova informacija neko značenje za mene osobno?” Ako su uključeni i smisao i značenje, postoji veća vjerojatnost za dugoročno pohranjivanje informacije. Trebamo vjerovati u procese učenja svakog pojedinca i omogućiti polazniku razvoj vlastite reprezentacije, teorije i akcije umjesto pokušaja prenošenja znanja. Pomno i vješto smišljeni iskustveni doživljaji, čiji je cilj generirati nove ideje i teorije, kod onoga koji uči vrlo su moćne. Odrasli će najvjerojatnije postići promjenu kada je novo iskustvo u konfliktu s njihovim postojećim teorijama. Kada polaznici imaju pozitivne osjećaje u vezi s učenjem, izlučuju se kemijski spojevi endorfin i dopamin – dopamin stimulira prefrontalni korteks održavajući pojedinca u stanju pozornosti, interaktivnosti; endorfin je odgovoran za osjećaj euforije. Negativni osjećaji stimuliraju hormon kortizol koji mozak stavlja u stanje preživljavanja [23, 24, 25].

Podsvijest i učenje važno je povezati jer se 90 % moždanih aktivnosti odvija podsvjesno [16, 26, 23]. Svjesne kognitivne aktivnosti su percepcija, pamćenje i emocije i one utječu na sve ostale kognitivne procese. Percepcija svijeta reflektira se u procesu interakcije podražaja iz okoline s iskustvom, znanjem, očekivanjima, namjerama te postaje dinamičan, subjektivan, jedinstven i konstruirajući proces – dio je na svjesnoj razini, a dio na nesvjesnoj. To znači da i nastavnik i polaznik primaju informacije i na podsvjesnoj razini i da ona također može utjecati na proces učenja. Primjeri: „Kada osjetite neku nelagodu u području trbuha, a ne razumijete otkuda to dolazi.“, „Kada osjetite stiskanje u glavi, a ne možete odgonetnuti zašto.“, „Kada osjetite/doživite emociju, a nije vam jasno otkuda ona potječe.“... Cijela energija prostora, prostorije, nastavnika i polaznika djeluje u tom prostoru i izmjenjuje se, ona je nevidljiva i percipiramo je na podsvjesnoj razini. Tri različita paralelna procesa odvijaju se istodobno:

1. interakcija između onoga koji uči i njegova socijalnog, kulturalnog i materijalnog okružja
2. interakcija s nastavnikom
3. unutarnji psihološki procesi stjecanja i obrade informacija.

Sve to pruža nam širu sliku o tome kako odrasla osoba uči, što ga onemogućava i kako ćemo primjenjivati različite metode poučavanja o kojima ste čitali u prethodnim poglavljima.



Ako vas ova tema više zanima, preporučujemo da pogledate film *Ljudski um i kako ga najbolje koristiti* – učenje na poveznici <http://www.youtube.com/watch?v=2cjNcZvovOE> [31].







# URADI SAM



## Vježba: KAKO PAMTIMO

### Što je?

Vježba *Kako pamtimo* omogućava polaznicima stjecanje spoznaje kako oni pojedinačno i kako drugi u grupi pamte različito prikazane informacije.

### Zašto?

Polaznici vježbom potvrđuju pretpostavke o različitim preferencijama stilova učenja u grupi u kojoj sudjeluju i time im se teorije o stilovima učenja prikazuju na primjerima.

### Kako?

U sljedećim ćemo vježbama provjeriti kako pamtimo:

a) Napišite riječi na *flipchart* ili na prezentaciju u sljedećoj formi (33 riječi):

KAVA	SILJILO	ZAVOJ
MARAMICA	LUTKA	ORMAR
GOLUB	PJESMA	PAS
LJEPILO	DUH	RAČUNALO
KREMA	VINO	TEPIH
JABUKA	GOLF	KOPRIVA
KALENDAR	JABLAN	FILM
PČELA	SIBA	KIFLA
ČOKOLADA	FACEBOOK	KREVET
SRCE	TELEFON	JEZERO
KLUPA	SKUŠA	KIŠOBRAN

Slika 16. Primjer riječi koje se mogu upotrijebiti u vježbi Kako pamtimo

b) Napravite sliku s crtežima (49 crteža).

– neki su crteži isti te ih polaznici moraju prepoznati i prebrojiti više puta, ali im nemojte dati uputu



Slika 17. Primjer predmeta koji se mogu upotrijebiti u vježbi *Kako pamtimo*

c) Na stol postavite 35 predmeta iz učionice, svoje torbe, kuće, bitno je da nisu složeni na stolu po kategorijama, već da su slučajno razmješteni, dajte polaznicima mogućnost da mogu dodirnuti predmete, ali ih ne smiju premještati.

U svim trima zadacima polaznicima prikažite sliku 1 minutu, a nakon toga sakrijte sliku (odnosno predmete na stolu). Polaznici imaju 2 minute kako bi zapisali imena predmeta koje su zapamtili. Potom otkrijete sliku i neka svatko zapiše koliko je predmeta zapamtio.

Zapišite na *flipchart* pojedinačne rezultate za svaku vježbu. Vaši polaznici i vi vidjet ćete kako su najviše zapamtili slika i predmeta, a najmanje riječi, ali to nije pravilo, pa potražite razlike u razgovoru na kraju svih triju vježbi.

Pitajte polaznike koje su tehnike pamćenja upotrijebili i razgovaraju o njima.

#### **Kada da? Kada ne?**

Vježbu možete provoditi nakon što se polaznici upoznaju dovoljno kako ne bi izazvali nelagodu ili otpor. Vježba je izvrsno zagrijavanje poslije duljih stanki (ručak, kava) ili duljeg predavanja.

#### **Pazi!**

Nemojte provesti navedene tri vježbe jednu za drugom, neka između bude barem 1 do 2 sunčana sata. Vježba može biti zamorna i dosadna ako se provodi u nizu te nećete dobiti rezultat koji želite. Pazite na kompetitivne polaznike kao i na one koji lako odustaju te ih potaknite na sudjelovanje.

# Nauči me kako to uraditi sam

Često ste čuli da odrasla osoba najbolje uči kada nešto sama napravi i tada se prikazuje trokut poznat kao **Daleov stožac**. Uz njega se obično pišu postotci koliko zapamtimo samo čitanjem, a koliko ako nešto samo napravimo i to onda izložimo drugima. Prepoznajete iz vlastitog iskustva kako nabolje nešto zapamtite i imate najviše dobrobiti ako sami nešto otkrijete, izradite, a manje ako vam je to samo pokazano ili ste to negdje pročitali. Ovaj prikaz je važan za razumijevanje kako odrasla osoba uči, kada najbolje uči i s pomoću kojeg medija najdulje pamti. Dalleov stožac nastao je na temelju iskustva i predstavlja polazište za izbor metoda i strategija poučavanja. Tijekom vremena je mijenjan dodavanjem postotaka [28, 30] koji nisu nikada potvrđeni, ali i dalje iskustvo koje imate vi i svi koji poučavaju odrasle potvrđuju kako svaka osoba najbolje uči kada je aktivna. To potvrđuju i teorije o kojima ste čitali u prvom odlomku.



Slika 18. Dalleov stožac [30]

# Stilovi učenja

**P**rimijećeno je da odrasle osobe različito uče te se pokušalo klasificirati stilove učenja. U sljedećim odlomcima pročitat ćete više o različitim stilovima učenja. Stil učenja je dominantan ulazni kanal prilikom prijama informacija, način na koji osoba procesira informacije prilikom učenja, preferirani način razmišljanja, obrade i razumijevanja informacija, način učenja u kojem je osoba najuspješnija [19].



Svaki čovjek ima svoj stil učenja i svaki čovjek ima neke jače strane. Taj je stil osoban kao i potpis. Nijedan stil nije bolji ili gori od drugih stilova. U svim grupama – kulturnim, akademskim, muškim, ženskim postoje svi stilovi učenja. Osobni stil učenja mijenja se s vremenom.

## Kako ljudi uče prema Myers – Briggs?

Indikator tipa Myers – Briggs je introspektivni upitnik za samoprocjenu radi ukazivanja na različite psihološke preferencije u načinu na koji ljudi vide svijet oko sebe i donose odluke te, posljedično tome, kako uče. Zanimljivo je da svi stilovi učenja koje ćete upoznati, a osobito ovaj, pokazuju da se stilovi učenja odrasle osobe mijenjaju s vremenom. MBTI upitnik pokazuje razlike već nakon nekoliko mjeseci.



Za više informacija o ovom stilu pročitajte na poveznici <https://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/>.

## VARK – stil učenja

Učimo li slušanjem? Gledanjem? Dodirom? Mirisom? Okusom? Ljudi dobivaju informacije kroz svih pet osjetila, ali uglavnom gledanjem i slušanjem. VARK model opisuje kako učimo koristeći se četirima kanalima: vizualnim, auditivnim, tekstualnim i kinestetičkim, što pokazuje da učimo s pomoću svih naših osjetila. Tri su: vizualna (vid), auditivna (sluh) i kinestetička (dodir i pokret) iskustva dominantna [32]. Godine 1987. Neil Fleming podijelio je vizualnu dimenziju u dva dijela: *visual* (V) kao jednu stranu i simboličku – tekst kao *read/write* (R), a time i nova, poboljšana verzija poznata kao VARK model. [34]

S VARK modelom vrlo je lako razumjeti preferencije učenja. Pogledajte ove tipične postavke:

### Vizualni stil

- najbolje uče gledanjem
- vole vidjeti nastavnika
- vole sjediti u prvoj klupi
- razmišljaju u slikama
- vole grafikone, ilustracije i sadržaje
- dobri u pravopisu, uredni, organizirani

### Auditivni stil

- najbolje uče slušanjem
- vole razgovarati o sadržaju s drugima
- lakše uče glasno čitajući
- vole snimiti tekst
- pamte proceduru, razgovore, šale
- ne vole pravopis, stoga mogu imati teškoće s pisanjem i matematikom

### Čitanje/Pisanje (READ/WRITE) stil

- vole informacije prikazane kao riječi
- vole čitati priručnike
- rade popise, rade sličice s tekstem
- rado čitaju i lako pamte definicije
- vole raditi powerpoint prezentacije
- vole kad nastavnik upotrebljava prezentaciju ili *handout*
- nove informacije usvajaju čitanjem i traženjem na internetu
- vode bilješke tijekom nastave i tijekom čitanja knjige

### Kinestetički stil

- najbolje uče kroz pokret i dodir – aktivnost
- teško im je dugo vremena sjediti na mjestu
- vole kad mogu napraviti nešto, a ne samo čitati ili slušati
- uz slušanje često crtaju ili cupkaju
- prostor im je neorganiziran
- vole videosadržaje – pokretne slike

Za dobrog nastavnika važno je prihvatiti činjenicu da sudionici mogu imati različite stilove učenja, pa je važno svjesno dizajnirati sadržaj koji je uravnotežen između svih stilova. Nastavnik bi trebao primjenjivati različite pristupe, tehnike i aktivnosti koje se bave različitim VARK preferencijama kao što su:

- vizualni: stvaranje grafičkih modela, crtež-konceptata, bilježenje, uporaba flipcharta, prezentacija
- auditorna: upotreba izgovorene riječi, omogućiti razgovor, raspravu
- *read/write*: pisane pripreme, materijali za čitanje, vođenje dnevnika za rad, dovoljno vremena za pisanje bilješki

- kinestetička: uključuju stvari za manipulaciju kao što su modeliranje, boje, simulacije, eksperimentiranje, praktičan rad.

Uzimajući u obzir da postoje različiti stilovi učenja, važno je da nastavnik ne primjenjuje svoj preferirani stil učenja, već da se prilagodi većini želja sudionika. Stilovi učenja objašnjavaju zašto svi sudionici ne mogu učiti istim tempom.

?

Da biste bolje razumjeli VARK stilove učenja, ispunite upitnik <http://vark-learn.com/upitnik-vark-2/> kojim ćete moći odrediti svoj osobni stil učenja



### KOLB-ov stil učenja

Stručnjaci za učenje kao što su David Kolb i Neil D. Fleming izradili su model kako učimo [20]. Kolbova istraživanja pokazuju da učinkoviti učenici trebaju sljedeće četiri vrste sposobnosti: konkretno iskustvo, reflektivno promatranje, apstraktnu konceptualizaciju i aktivno eksperimentiranje [21]. On vjeruje da se svatko od nas oslanja na jednu od sposobnosti više nego na druge, pa su tako i nastala četiri stila učenja: DIVERGING, ASSIMILATING, CONVERGING, ACOMMODATING (pragmatičari, interpretatori, teoretičari i aktivisti). Njegov model privlačan je jer objašnjava kako ljudi uče u svim situacijama, ne samo u obrazovnim.

Kolbov eksperimentalni proces učenja opisan je na slici 19. na kojoj vidite opis učenja najčešće susretan u obrazovanju odraslih, osobito u poučavanju različitih vještina.



Slika 19. Kolbov eksperimentalni proces učenja [21, 33, 34]



Temeljem Kolbovih faza učenja definirana su četiri stila učenja:

PRAGMATIČARI – DIVERGING  
 INTERPRETATORI – ASSIMILATING  
 TEORETIČARI – CONVERGING  
 AKTIVISTI – ACOMMODATING



U niže priloženoj tablici možete pogledati njihove prednosti i nedostatke [21]:

#### AKTIVISTI

- vole se uključiti u nova iskustva bez predrasuda
- žele odmah osjetiti korist
- ne vole dugo pasivno slušati
- ne zanima ih teorija
- vole grupni rad, isprobavati i pokušavati
- vole nastavnike koji su iskusni praktičari

#### INTERPRETATORI

- na prvo mjesto stavljaju refleksiju o iskustvu
- promatraju sastrane, slušaju, promišljaju i uspoređuju
- vole opise, priče i primjere
- ne vole vježbe
- tihi u diskusijama
- vole nastavnike koji s entuzijazmom govore o onom što poučavaju

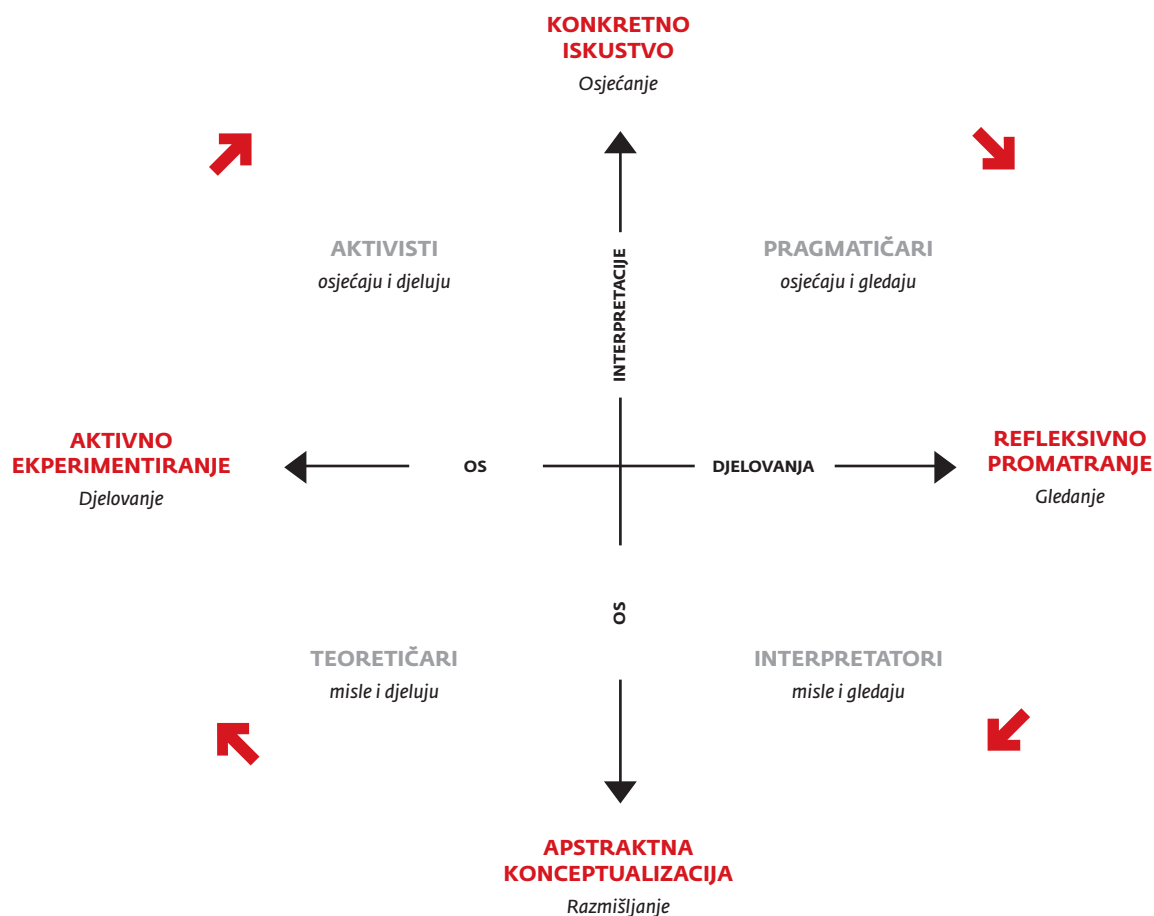
#### TEORETIČARI

- stvarima pristupaju sustavno
- vole krenuti od opće teorije ili načela
- zanimaju ih definicije, činjenice
- vole raspravu
- ne vole vježbe
- vole nastavnike koji su stručni autoriteti na temu koju poučavaju

#### PRAGMATIČARI

- žele vidjeti vezu između učenja i praktične primjene tog znanja
- žele neposredno provjeriti funkcionira li neka teorija
- vole neposredno primijeniti naučeno
- vole nastavnike koji dobro (dubinski) razumiju procese koje poučavaju

Kolbove stilove učenja najlakše je prikazati u obliku tablice 2 x 2. Svaki stil predstavlja kombinaciju dvaju željenih stilova. Ta tablica također ističe Kolbovu terminologiju za četiri stila učenja: divergirajući, asimilirajući, konvergirajući i akomodirajući [21].



Slika 20. Stilovi učenja prema Kolbu [21]

	Aktivno eksperimentiranje ČINJENJE ( <i>doing</i> )	Refleksno promatranje GLEDANJE ( <i>watching</i> )
Konkretno iskustvo OSJEĆAJI ( <i>feeling</i> )	<i>accomodating</i> (ce/ae) aktivisti	<i>diverging</i> (ce/ro) pragmatičari
Apstraktna konceptualizacija RAZMIŠLJANJE ( <i>thinking</i> )	<i>converging</i> (ac/ae) teoretičari	<i>assimilating</i> (ac/ro) interpretatori



Na priloženoj poveznici  
<http://www.ycarhe.eu/uploads/Document/learning-styles-kolb-questionnaire.pdf>  
 možete ispuniti upitnik koji će vam dati odgovor kakav je vaš stil učenja prema KOLB-u.





# URADI SAM



## Vježba: STILOVI UČENJA

### Što je?

Vježba *Stilovi učenja* je radionica tipa igra uloga u kojoj polaznici aktivno prezentiraju njihovo razumijevanje.

### Zašto?

Vježba omogućava aktivno usvajanje VARK stilova i njihovo lakše usvajanje.

### Kako?

Odigrajte igru uloga s vašim polaznicima. Podijelite grupu u 4 skupine i svakoj dajte zadatak predstavljanja pjesme *Voćka poslije kiše* jednim od stilova učenja (VARK). Jedna grupa ju treba prikazati koristeći se samo vizualnim sredstvima, druga samo auditivnim, treća pisanjem i čitanjem, a četvrta pokretom. Dopustite grupama da u njihovu prikazu dominira stil koji se u upitniku pokazao najdominantnijim, ali naglasite da smiju upotrijebiti i druge stilove. Nakon završetka vježbe raspravite o prikazanim zadacima i stilovima. Postavite pitanje za raspravu: „Je li svaki stil primjenjiv u svakoj situaciji?“

#### Voćka poslije kiše

Gle malu voćku poslije kiše:  
Puna je kapi pa ih njiše.  
I bliješti suncem obasjana,  
Čudesna raskoš njenih grana.

Al nek se sunce malko skrije,  
Nestane sve te čarolije.  
Ona je opet kao prvo,  
Obično, jadno, malo drvo.

**Slika 21.** Pjesma Dobriše Cesarića *Voćka poslije kiše* koju možete upotrijebiti u vježbi Stilovi učenja

### Kada da? Kada ne?

Vježba je izvrsna kao završetak izlaganja o stilovima učenja, nakon što su polaznici ispunili upitnik o osobnim stilovima, kao prilika da se polaznici opuste i aktivno uključe u nastavni proces. U određivanju grupa vodite računa o preferencijama polaznika i formirajte ih tako da u svakoj budu polaznici s različitim preferencijama.

### Pazi!

Uloga mora odgovarati polaznicima, a ako se polaznici ne poznaju dobro ili ako u grupi imate polaznike koji su iz iste ustanove, ali različitih pozicija, onda ova vježba može biti neprikladna.

# Neke didaktičke preporuke

Odrasli nastoje kompenzirati svoju sporost kod zadataka psihomotoričkog učenja nastojeći biti točniji i čineći manje pokušaj-promašaj pogrešaka. Odrasli su skloni pogreške shvaćati osobno i vjerojatnije je da će one utjecati na njihovo samopouzdanje. Kada kao nastavnik planirate poučavanje, trebate znati hoće li koncepti ili ideje biti u skladu ili u konfliktu s osobama koje uče. Poneke vježbe trebaju utjecati na promjenu ustaljenih vjerovanja i sustava vrijednosti. Program treba omogućiti prihvaćanje gledišta pojedinaca različitih životnih dobi s različitim sustavima vrijednosti.

Odrasli preferiraju samousmjereni, samoplanirano učenje za razliku od iskustva kada nastavnik vodi grupno učenje. Odrasla osoba bira različite medije za učenje, želi kontrolirati početak i kraj učenja. Samousmjereni učenje ne znači nužno izolaciju jer tijekom njega je najmanje 10 drugih osoba uključeno u isti proces – putem razgovora, traženjem literature, smjernica i slično [36].

Odrasle osobe dolaze s očekivanjima te je potrebno odvojiti vrijeme kako bi se objasnila i artikulirala sva očekivanja prije nego što počne nastava. Odrasli donose veliko životno iskustvo na edukacije koje treba prepoznati, prihvatiti i upotrijebiti. Oni mogu puno naučiti u razgovoru s nastavnikom i ostalim sudionicima poučavanja [11]. Novo znanje treba integrirati u postojeće pri čemu vi kao nastavnik trebate osigurati vrijeme za razmjenu mišljenja i ideja, odnosno za diskusije.



**Potrebno je osigurati ravnomjernu podjelu intervala učenja, stanke i ponavljanja.**

Najbolji se odmor postiže na početku stanke, tj. tijekom prvih triju minuta. Postoje stanke tijekom kojih se nešto radi, odnosno kratke stanke (2-3 minute) koje imaju efekt poticanja radnog učinka (učenje), ali i dulje (više od 30 minuta) koje ne omogućavaju povećanje radnog učinka, stoga postoji opasnost da razina motivacije za daljnji rad opadne.



# URADI SAM



## Vježba: FOKUSIRANJE POZORNOSTI

### Što je?

Vježba je uvod u temu motivacije polaznike i usmjeravanja njihove pozornosti na temu nastave.

### Zašto?

Vježba omogućava aktivno usvajanje VARK stilova i njihovo lakše usvajanje.

### Kako?

Rasporedite polaznike u 4 skupine i zadajte im zadatak:

Fokusirajući se samo na dobivenu ciljnu skupinu, odnosno predmet koji čini nastavu, opišite što je, u odnosu na nju, VAŽNO u pripremi i provedbi treninga. Ciljne skupine i predmet NASTAVE su: POLAZNICI, NASTAVNICI, ORGANIZACIJA (pripremanje nastave, slanje polaznika na nastavu), SADRŽAJ NASTAVE.

Nakon završetka rada svaka grupa prezentira svoja razmišljanja koja su zapisana na flipchartu. Ostali članovi potvrđuju ili opovrgavaju navedeno s obzirom na temu koju prezentiraju. Zatim na flipchart stavljate oznaku za sadržaj koji je prihvatila cijela grupa.

### Kada da? Kada ne?

Vježba je iznimno dobra na početku dana kada govorimo o motivaciji polaznika čime se polaznici aktivno uključuju u stvaranje podloge za razumijevanje kako uspješno motivirati polaznika u nastavnom procesu.

### Pazi!

Budući da se vježba može različito tumačiti (organizacija – je li riječ o organizaciji koja provodi trening ili organizaciji koja šalje polaznika na trening), na vama je da, ovisno o grupi, definirate precizno zadatak ili povećate broj grupa na 5. Važno je da kao nastavnik tijekom vježbe aktivno pratite rad polaznika u grupama i usmjeravate ih na zadatak koji je grupa dobila kako biste što više istaknuli ulogu usmjeravanja polaznika.

## ŠTO JE FOKUS TRENINGA

Polaznici

Nastavnik

Sadržaj

Organizacija



Slika 22. Fokus treninga

# Obrazovna motivacija odraslih polaznika

*Većinu važnih stvari na svijetu postigli su ljudi koji nisu odustajali kada se činilo da nema nikakve nade.*

Dejl Karengi

**T**rend starenja stanovništva pred sustav obrazovanja, a samim tim i pred vas kao nastavnike, postavlja zahtjeve fleksibilnosti, prilagodbe individualnim potrebama i širenja kompetencija nastavnika. U stvarnim životnim situacijama svakog pojedinca pojavljuje se određeni stupanj spremnosti i orijentiranosti prema cjeloživotnom učenju. Taj je stupanj različit u prelascima iz jedne životne faze u drugu. Osnovni su pokretači borba za stjecanje i očuvanje pozicije na tržištu rada i potreba za samoaktualizacijom, a proces sazrijevanja prati svijest o potrebi sagledavanja društva u cjelini i dugoročnoj orijentaciji.

Poznato vam je da motivacija kao složen proces ovisi o osobitosti pojedinca, posebnosti situacije, a predstavlja lančanu reakciju: potrebe dovode do ciljeva, neispunjeni zahtjevi uzrokuju napetost koja vodi radnjama za njihovo ostvarenje, a konačan je rezultat zadovoljstvo. Ciljevi mogu biti napredovanje u poslu, želja za cjeloživotnim učenjem, ugodnijom radnom atmosferom i komunikacijom te za povećanjem kvalitete života [19].

Prvi korak, presudan za odluku o nastavku ulaganja u obrazovanje, odnosi se na prevladavanje eventualne negativne slike o sebi, što vodi pronalaženju prilika, načina i sredstava (financijskih i vremenskih) potrebnih za nastavak obrazovanja. Pritom trebate razlikovati opću i specifičnu motivaciju. Opća se odnosi na težnju za usvajanjem znanja i vještina u različitim situacijama učenja, a specifična na usvajanje znanja i vještina u određenom području. Međutim, sve teorije koje se bave motivacijom u sebi sadrže komponentu potrebe za osobnim razvojem i upotrebljive su u različitim periodima. Potrebno ih je pravodobno prepoznati i staviti u ispravan kontekst.

Među najčešće objašnjavanim razmišljanjima koja govore o problematici motivacije spadaju Glasserova

lista motiva, Maslowljeva hijerarhija potreba i Herzbergova teorija dvaju faktora [5, 19].

Glasser polazi od potreba preživljavanja, zatim preko ljubavi, moći i zabave sve do slobode [19]. Maslowljeva hijerarhija počinje od potrebe za zadovoljavanjem fizioloških potreba nakon kojih se pojavljuju potrebe za sigurnošću, pripadanjem, ljubavlju, zatim za ugledom i poštovanjem i, na najvišoj razini, za samoaktualizacijom koja ovisi o realizaciji vlastitih potencijala, talenata, sposobnosti. Potrebno je naglasiti da sam talent ne znači nužno i uspjeh, već prirodno zadan potencijal za njegovo postizanje [6].

Tu su i potrebe na kojima se temelji određeno ponašanje, a koje se mogu svrstati u dvije skupine: prvu skupinu čine potrebe deficita, a radi se o potrebama za opstankom, sigurnošću, pripadnošću. Drugu skupinu čine potrebe rasta, odnosno potrebe za obrazovanjem, postignućem te ostvarenjem vlastitih potencijala. Odnos između navedenih skupina je hijerarhijski, što znači da tek zadovoljenje deficita ostavlja prostor spremnosti ili motivaciji usmjerenoj prema učenju. Međutim, navedene potrebe često su izazvane i vanjskim okolnostima, primjerice bolešću, obiteljskim problemima, nezaposlenošću i slično. Takve okolnosti u određenom trenutku dovode do osjećaja nesigurnosti pojedinca.

# Intrinzični i ekstrinzični pokretači

*Tko gleda prema van, sanja;  
tko gleda prema unutra, budi se.*

Carl Yung

**I**ntrinzični motivatori ne ovise o mogućim materijalnim dobitcima, a učenje je potaknuto znatiželjom i interesom za sam sadržaj. U tom su slučaju osnovni pokretači radoznalost i težnja za otkrivanjem. Temelje se na primarnoj potrebi za stjecanjem znanja i vještina, a u osnovi je te motivacije stalan nemir ljudskog duha i težnja za otkrivanjem. Socijalni elementi koji ju najbolje objašnjavaju su osjećaj društvenog pripadanja i moći te mogućnost odlučivanja.

Osnovni pokretači intrinzične motivacije su radoznalost i težnja za otkrivanjem i znanjem, a na njih možete utjecati individualnim pristupom, odnosno povezivanjem obvezatnih sadržaja s primjerima iz života; uključivanjem i poticanjem aktivnosti; davanjem mogućnosti izbora zadataka i mogućnost da dožive uspjeh što će potaknuti pozitivna očekivanja i osjećaj vlastite kompetentnosti [18].

Ekstrinzični motivatori ovise o potencijalnim materijalnim dobitcima, a odnose se na učenje radi stjecanja određene kompetencije nužne za postizanje ciljeva kojima se zadovoljavaju ekonomski i/ili društveni motivi. Izvori motivacije, osim potencijalne materijalne koristi, mogu biti i ocjene, pohvale, nagrade i slično, odnosno svi motivatori koji dolaze izvana [13]. Emocionalna sredstva vanjske motivacije koja pozitivno djeluju na uspjeh su podrška, humor, sugestija... Ekstrinzična motivacija je jasna, neizostavno izražena nagradom, uvjetovana materijalnim i socijalnim dobitcima, odnosno zadovoljavanjem ekonomskih i društvenih motiva [19]. Na nju možete utjecati konkretnim metodama evaluacije te pravodobnim, jasnim i nedvosmislenim povratnim informacijama s pomoću kojih polaznici mogu pratiti vlastiti napredak. I u tom slučaju do izražaja dolazi nastavnikov individualni pristup svakom polazniku.

Starije osobe imaju izraženije intrinzične motivatore i veće zahtjeve u pogledu izbora, kvalitete i načina



izvedbe obrazovnih programa, a samim time i veća očekivanja od nastavnikovih kompetencija [7] zbog čega je jedna od najvećih zamjerki pojava monotonije. Radi se o nepovoljnom emocionalnom doživljaju koji koči progres zbog čega u svakoj etapi nastavnog procesa morate napraviti pozitivan poticaj koji bi trebao spriječiti osjećaj zasićenosti.



# Potreba za samoaktualizacijom

*Duhovitost je drskost koja je stekla obrazovanje.*

Aristotel

**O**drasle osobe imaju izraženiju potrebu znati, činiti, ali i procijeniti koju će dobit (materijalnu ili nematerijalnu) ostvariti učenjem i koliko trebaju uložiti u sam proces stjecanja znanja i vještina, odnosno imaju potrebu za upotrebljivim znanjem s realnom mogućnošću njegove kasnije primjene [7]. Sama potvrda, odnosno diploma koju će polaznici dobiti, nije dovoljan motiv ako nisu uvjereni da će u doglednoj budućnosti od nje imati određenu dobrobit. Međutim, ne može se zanemariti ni samosvijest, odnosno osjećaj nezadovoljstva u slučajevima kada netko treći nameće svoja mišljenja i stavove, a njihovo izuzetno životno iskustvo govori drukčije.

Nadalje, odrasli ulaze u obrazovne aktivnosti s različitim obrazovnim iskustvima. To znači da u njihovoj edukaciji može doći do pojave da se vraćaju starim navikama stečenim prethodnim školovanjem koje nerijetko uključuju bespogovorno prihvaćanje nastavnih sadržaja i načina na koji su prezentirani. Time neizostavno dolazi do konflikta između samosvijesti i davno usvojene navike [17]. A navike katkad nije lako promijeniti. Kada je riječ o obrazovanju odraslih, tu nastupate vi kao nastavnici.

Kao i u stvarnim životnim situacijama, i u procesu obrazovanja razvija se spremnost i orijentiranost na samoizgradnju koja može biti vrlo različita u prelascima iz jedne životne faze u drugu. Načini za njezin poticaj su mnogobrojni i specifični zbog čega ćete pojedinim skupinama prilagođavati profesionalna savjetovanja i usmjeravanja. Orijentacija se treba odnositi na činjenicu da odrasli žele učiti ono što će im pomoći u rješavanju stvarnih životnih problema, što znači da najučinkovitije stječu nova znanja i usvajaju nove vrijednosti i stavove kada nastavni sadržaj prezentirate u kontekstu primjenjivosti u životnim situacijama. I opet ostaje otvoreno pitanje obrazovne motivacije, o kojoj je bilo riječi i u prethodnom poglavlju.



Prema nepisanom pravilu proces obrazovanja uglavnom nastavljaju oni čije je iskustvo učenja u ranom životu bilo uspješno i doživljeno na pozitivan način. U konačnici će odrasla osoba uložiti vrijeme, trud i novac u daljnje obrazovanje ako vještine te opće i stručno znanje budu službeno verificirani i društveno usvojeni. Pred vama se nalazi izazov potaknut pitanjem što s onima koji su doživjeli neuspjeh.

S obzirom na to da je motivacija polaznika za sudjelovanje u andragoškim aktivnostima osnovni pokretač cijelog procesa, vi kao treneri i nastavnici otkrivajte intrinzične i ekstrinzične motivatore i uzimate ih u obzir prilikom planiranja i realizacije svakog pojedinog procesa.

Poznavanjem motiva polaznika pridonosite kvalitetnijim ishodima obrazovnog procesa što omogućava lakšu prilagodbu metoda rada u obrazovnom procesu. Pritom je potrebno obuhvatiti psihološke dimenzije, sociodemografske čimbenike, ulogu okruženja u kojem se polaznici nalaze, rodno specifične komponente, prepreke na koje nailaze zbog troškova, dislociranosti, termina i mnoštvo drugih varijabli.

Druga strana slobode donošenja odluke i njezina provođenja je odgovornost za posljedice. Najčešće pogreške posljedica su preranog odlučivanja i tendencija koje se realno ne mogu realizirati. Potrebno je naglasiti da učinkovitost usvajanja znanja ne ovisi samo o intelektualnim sposobnostima nego i o motiviranosti koja u pojedinim životnim razdobljima znakovito varira. Svaki pojedinac ima osobne sustave vrednovanja vlastitog postignuća, a motivacija se mijenja sukladno promjenama vlastitih očekivanja, očekivanja okoline te eventualne materijalne ili nematerijalne nagrade, što se ogleda kroz međusobno preplitanje dvaju osnovnih skupina čimbenika, ekonomskih i neekonomskih [7].

Kada se radi o procesu obrazovanja odraslih, potrebno je kontinuirano postavljati mnogo pitanja među kojima su: *Kako motivirati polaznike da upišu program obrazovanja? Kako ih motivirati na aktivno sudjelovanje? Kako ih zadržati?*



## URADI SAM



### Vježba: MOTIVIRAJ POLAZNIKA

#### Što je?

Vježba je radionica poput igre uloga u kojoj je polaznicima omogućeno prikazivanje svojih iskustava u motiviranju polaznika i podjela svojeg iskustva i vještina s ostalim sudionicima radionice.

#### Zašto?

Polaznici vole kad mogu pokazati i podijeliti svoje znanje i iskustvo s ostalim sudionicima nastave. Ova radionica to omogućava te na kraju radionice možete razgovarati s polaznicama kako biste ih motivirali da slične aktivnosti provode u svojim ustanovama.

**Kako?**

Organizirajte radionicu s polaznicima u kojoj će polaznici igrati igru uloga:

Kako nastavnik, tj. voditelj obrazovanja odraslih motivira budućeg polaznika u sljedeće 4 situacije?

- a) Polaznik nema predznanja.
- b) Polaznik nema novca.
- c) Polaznik ne zna što bi htio i zašto treba učiti.
- d) Polaznik je agresivan – mora, a ne želi na trening (poslodavac ga je poslao).

Jedan od polaznika glumi zadanu ulogu, a troje polaznika prati ga s ulogama: polaznik koji je uspješno završio nastavu te nastavnik i voditelj obrazovanja odraslih koji ga motiviraju da upiše obrazovanje. Na kraju radionice razgovarajte o iskustvima koja su polaznici imali tijekom igranja uloga kao i sličnim iskustvima koje imaju u svojim ustanovama za obrazovanje odraslih.

**Kada da? Kada ne?**

Vježba je primjerena na kraju jednodnevne radionice kada se polaznicima omogućava sumiranje cjelodnevnog rada o temi njihova motiviranja u obrazovanju odraslih. Radionica nije primjerena na početku dana kada se još nije razgovaralo o svim sadržajima koji su važni za motivaciju.

**Pazi!**

Kao i svaka druga, i igra uloga mora odgovarati polaznicima. Ako se oni ne poznaju ili ako u grupi imate osobe iz iste ustanove, ali različitih pozicija, onda ova vježba može biti neprikladna. Morate paziti da onaj tko prezentira sadržaj „stola“ ne preuzme ulogu osobe koja prosuđuje što su ostali polaznici napisali, nego da prezentira cjelokupan sadržaj.

## LITERATURA

- [1] Armstrong, T. *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa; 2006.
- [2] EDUCERI. Neuromyth 6. [internet] [citirano 6. 8. 2018.] Dostupno na: <http://www.oecd.org/education/ceri/neuromyth6.htm>.
- [3] Edutopia. Multiple Intelligences Self - Assessment. [internet] [citirano 9. 9. 2018.] Dostupno na: <https://www.edutopia.org/multiple-intelligences-assessment>.
- [4] Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books; 1983.
- [5] Grüning, C. *Uspješno učenje*. Zagreb: Znanje d.o.o.; 2010.
- [6] Kamarovsky, E. *Tajna uspješnog učenja*. Zagreb: PLANET ZOE d.o.o.; 2010.
- [7] Kiss, I. *Andragoški demotivatori*. Sarajevo: Filozofski fakultet univerziteta u Sarajevu, Odsjek za pedagogiju; 2013. p. 342-354.
- [8] Knapp, A. *Platon's Erziehungslehre. Als Pädagogik Für Die Einzelnen Und Als Staatspädagogik*. Oder Dessen Praktische Philosophie; 2010.
- [9] Knowles, M. S. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company; 1973.
- [10] Knowles, M. S. *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass; 1984.
- [11] Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. *The Adult Learner*. New York: Routledge; 2005.
- [12] Loeng, E. *Eugen Rosenstock-Huessy – an andragogical pioneer*. Studies in Continuing Education. 2013; 35(2): 241-253.
- [13] Muminović, H. *Osnovi didaktike*. Sarajevo: Centar za napredne studije; 2013.
- [14] OECD. *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. 2002; Chapter 4.6 p. 69-77.
- [15] Ormrod, J. E. *Common Misconceptions About the Human Brain*. [internet] 2017. [citirano 6. 8. 2018.] Dostupno na: <http://www.cambridgeblog.org/2017/06/common-misconceptions-about-the-human-brain>.
- [16] Pavkov, M., Živčić, M. *Učenje i poučavanje odraslih*. Zagreb: Bilješke s predavanja. Radionica Učenje i poučavanje odraslih; 2014.
- [17] Pfeifer, S. *Menadžment*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Ekonomski fakultet u Osijeku; 2006.
- [18] Smith, M. K. *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy*. *The encyclopedia of informal education*; [internet]. 2002. [citirano 23. 9. 2018] Dostupno na: [www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm).
- [19] Wehrich, H., Koontz, H. *Menadžment*. Zagreb: Mate d.o.o.; 1994.
- [20] Learning Theories Permanent link: John Dewey (1859. – 1952.). [internet] [citirano 9. 9. 2018.] Dostupno na: <https://www.learning-theories.org/doku.php?id=hr:learningtheories:conditionsoflearning>.
- [21] McLeod, S. A. *Kolb – learning styles*. [internet]. 2017. [citirano 9. 9. 2018] Dostupno na: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>.
- [22] Hartshorne, J. K., Germine, L. T. *When Does Cognitive Functioning Peak? The Asynchronous Rise and Fall of Different Cognitive Abilities Across the Life Span*. [internet]. 2015. [citirano 25. 9. 2018] Dostupno na: <http://www.lauragermine.org/articles/psychsci2015.pdf>.
- [23] *The Society for Neuroscience. Brain Facts*. [internet]. 2005. [citirano 23. 9. 2018] Dostupno na: <http://brain.mcmaster.ca/BB/brainfacts.pdf>.
- [24] Purves, D., Augustine, J. G. & all. *Neuroscience*. Sunderland: Sinauer Associates Publishers; 2004.
- [25] Baras, R. A., Barker, S. *Neuroscience at a glance*. Malden: Blackwell Science; 2000.
- [26] Adolphs, R. *Cognitive Neuroscience of Human Social Behaviour*. Nature Review Vol. 4. 2013; p. 165- 178.

- [27] Jensen, E. *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa; 2005.
- [28] Dale, E. *Audiovisual Methods in Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston; 1969.
- [29] Morrison, M. *Cone of experience – Dale*. [internet]. [citirano 28. 9. 2018.]  
Dostupno na: <https://rapidbi.com/coneofexperience-dale/>.
- [30] *Mythical Retention Dana & The Corrupted Cone*. [internet]. [citirano 28. 9. 2018]  
Dostupno na: <https://www.worklearning.com/2015/01/05/mythical-retention-data-the-corrupted-cone/>.
- [31] Buzan, T. *The Memory Book: How to remember anything you want?* London: BBC; 2009.
- [32] Prichard, A. *Ways of Learning*. Routledge: 2nd edition; 2008.
- [33] Fleming, N. D. *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*; 2001.
- [34] Honey, P., Mumford, A. *The Manual of Learning Styles*. Berkshire: Peter Honey Publications; 1992.
- [35] Knowles, M. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Cambridge Adult Education; 1975.

# 06

## KOMUNIKACIJA I GRUPNA DINAMIKA

dr.sc. Toni Maglica  
Ružica Vorgić Krvavica

## Nakon čitanja ovog poglavlja moći ćete:

- + definirati osnovne karakteristike verbalne i neverbalne komunikacije
- + razlikovati autentičnu i neautentičnu komunikaciju
- + postići rapport u komunikaciji
- + definirati pojmove grupe i grupne dinamike
- + prepoznati uloge koje zauzimaju pojedinci u grupi
- + detektirati i razumjeti grupne procese.

# Komunikacija

*Nemoguće je ne komunicirati u situaciji kada se dvoje ljudi vide. Jer aktivnost ili neaktivnost, riječi ili šutnja, sve ima vrijednost poruke.*

Paul Watzlawick

**K**ao društveno biće čovjek živi s drugima i svakodnevno ostvaruje, gradi ili prekida kontakte s drugim ljudima. Odnosi s drugim ljudima imaju veliku važnost za čovjekovu sliku o sebi i u velikoj mjeri pridonose zadovoljstvu pojedinca. Pogrešno je vjerovati da je čovjek takav kakav je i da se u slučaju nekakve, uvjetno rečeno, manjkavosti ništa ne može učiniti u vezi s tim pitanjem. Svrha ovog poglavlja jest natuknuti složenost komunikacijskih procesa, upoznati s nekim tehnikama uspješnog komuniciranja i uvjeriti vas da svladavanjem postojećih tehnika otvarate put prema kvalitetnijoj komunikaciji i kvalitetnijim međuljudskim odnosima.

A. Mehrabian otkrio je da je u komunikaciji verbalni dio poruke zastupljen sa 7 %, vokalni dio (uključujući ton glasa i ostale zvukove) s 38 %, a neverbalni (ili vizualni) dio s 55 %. On ih naziva trima „V elementima“ (verbalni, vokalni i vizualni) koji u određenoj situaciji i u određenom kontekstu imaju veću ili manju razinu utjecaja na sugovornika [30].

# Verbalna komunikacija

**K**ad govorimo o verbalnoj komunikaciji, ponajprije govorimo o slanju i primanju poruka putem jezika kao medija, putem govora ili u pisanom obliku. Razgovor je glavni oblik verbalne komunikacije, a podrazumijeva vještinu govorenja, ali i često zanemarenu vještinu slušanja.

Komunikacija dolazi od latinske riječi (lat. *communicare*), a znači učiniti nešto općim, poznatim. Često se, međutim, dogodi da nešto što se nekome čini opće i poznato drugom takvim ne čini.

Jednako se tako često zanemaruje da riječi u sebi često nose dvosmislenost i nepotpunost te da se često pogrešno tumače. Osim informativnoga, riječi nose i emocionalno značenje. One često postaju takozvani okidači koji u sugovornika pokreću unutarnje asocijativne procese koji mogu biti neutralni, ugodni ili neugodni.

Iznimno je važno u nastavnika osvijestiti da je njegova uloga zahtjevna i važna te ga poticati na upotrebu onih riječi koje će na sugovornika pozitivno djelovati, a izbjegavati one riječi koje mogu izazvati strah, anksioznost, ljutnju, prijetnju i slično [11].

Prilikom upoznavanja sa studentima ili polaznicima, kao i u daljnjoj komunikaciji, svakako biste trebali dati neke informacije o sebi i na taj način izbjeći početnu distancu. Razgovor učinite takvim da se sugovornici mogu uključiti. Poželjno je pokazati naklonost i zainteresiranost, naglasiti pozitivno, ući u odnos postupno i raditi na ostvarivanju zajedništva [11].





# URADI SAM



## Vježba: UPUTE ZA CRTANJE

### Što je?

Radi se o vježbi u paru u kojoj polaznici sjede okrenuti jedan prema drugome. Jedan polaznik ispred sebe ima crtež i daje verbalnu uputu drugom polazniku kako nacrtati isti takav crtež. Drugi polaznik crta.

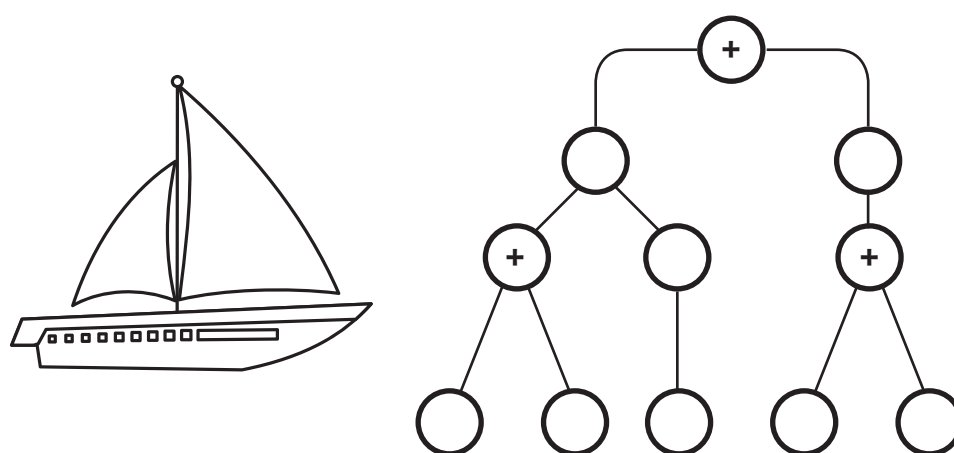
### Zašto?

Cilj vježbe je osvijestiti težinu prenošenja konkretnih ideja ili uputa drugoj osobi i zorno prikazati kako nešto što se jednoj osobi čini logično i razumljivo drugoj takvim ne čini, što će svakako utjecati na traženi rezultat.

### Pazi!

Za izvođenje vježbe iznimno je važno da prvo osoba koja daje uputu govori samo na koji način povlačiti crte, u kojem smjeru i na kojem mjestu papira. Nikako ne smije opisivati crtež ili govoriti namjenu predmeta koji se crta i slično.

Iznimno je važno da osoba koja crta ne vidi crtež (praktično je da osoba koja daje uputu crtež nasloni na knjigu), a jednako je tako važan raspored parova u prostoriji, da crtači ne vide druge parove i druge crteže, pa se može upotrijebiti više crteža. Slika 1. prikazuje ideju koju možete primijeniti za izradu ove vježbe.



Slika 23. Prijedlog za provedenje vježbe *Upute za crtanje*

# Neverbalna komunikacija

**N**erijetko zanemarujemo da, osim riječi koje upućujemo svojem sugovorniku, šaljemo ukupnu poruku na koju utječe mnogo toga:

- tjelesno ponašanje (držanje, usmjerenost i pokret tijela prilikom sjedenja, stajanje i hodanje)
- mimika lica (čela, obraza i brade)
- kontakt očima
- obilježja govora (brzina i ritam govora, jačina i boja glasa, artikulacija)
- gestikulacija ruku i šaka
- dodirivanje
- odijevanje
- prostorno ponašanje (poštovanje ili nepoštovanje intimne, osobne, društvene i javne zone pojedinca)
- vremensko ponašanje (poštovanje ili nepoštovanje vremenskih zona pojedinca)
- vanjski kontekst komunikacijske situacije [9].

Mimika, geste, ton i boja glasa mogu potpuno izmijeniti značenje poruke. Katkad se govorniku čini da može prikriti trenutačno stanje ili raspoloženje ili pak nije ni svjestan svojeg stanja. Međutim, nepodudaranje jezičnih i nejezičnih elemenata jasno daje dojam neautentičnosti koju sugovornik jasno prepoznaje kao takvu. Netko može reći: „Dobro sam!“ Međutim, izraz lica, pognuta glava, ukočena mimika lica i ton glasa jasno će dati dojam da naš sugovornik uopće nije dobro.

Dok verbalnu komunikaciju uglavnom planiramo i uvelike kontroliramo, neverbalna je komunikacija vrlo spontana, često na nesvjesnoj razini te nas se često dojmi puno snažnije nego same riječi. Ono što

ostavlja dojam naš je intuitivni osjećaj podudaraju li se verbalni i neverbalni elementi. Govorimo o **autentičnosti (kongruentnosti)** ili **neautentičnosti (nekongruentnosti)** – u slučaju autentičnosti skloni smo povjerovati i osobi pridodati pozitivne karakteristike osobnosti prema našem sustavu vrijednosti [37].

U neurolingvističkom programiranju također se govori o kongruenciji i nekongruenciji. Tako se kaže da je kongruencija stanje jedinstva sa samim sobom i potpune iskrenosti svih dijelova osobe. Kad smo kongruentni, naša uvjerenja, vrijednosti i interesi djeluju zajedno i daju nam energiju za postizanje ciljeva. Kongruentne osobe djeluju prisutno, karizmatične su i dinamične te daju dojam da znaju o čemu govore.

Nekongruencija je stanje uma kada nismo posve posvećeni ishodu i taj se unutarnji sukob vidi u našem ponašanju. Poruka koju šaljemo zbrkana je i stvara dojam dvosmislenosti. Na taj način sami sebe sabotiramo – djelujemo zbunjeno i neodlučno, teško nas je pratiti, dajemo dojam da zapravo ne znamo što hoćemo.



## URADI SAM



### Vježba: AUTENTIČNOST

#### Što je?

Vježba se izvodi u malim skupinama od najviše pet do šest polaznika.

Voditelj radionice izradi dvije vrste kartica u različitim bojama. Na jednoj vrsti kartica nalaze se rečenice poput: „Zaista sam sretan/sretna što ste me odabrali kao člana ove radne skupine!“ Na drugoj vrsti kartica nalaze se emocije ili emotivna stanja poput iznenađenja, zadivljenosti, poniženja, tuge i sl. Polaznici uzimaju jednu karticu iz svake skupine i izgovaraju rečenicu koju su izvukli, ali uživljavajući se u emotivno stanje koje su izvukli na drugoj kartici.

#### Zašto?

Iako pomalo karikirana, vježba naglašava neprirodnost situacija u kojima se izrečeno ne podudara s trenutnim emotivnim stanjem govornika.

#### Kada da?

Vježba je vrlo korisna kada se govori o slici o sebi i o feedbacku. Važno je kroz radionički način rada, prethodno primjenjujući vježbe za međusobno upoznavanje polaznika i „ledolomce“, najprije postići opuštenost polaznika i povjerenje, a onda poticati iskrenu povratnu informaciju o sebi.

#### Pazi!

Važno je prethodno upoznati grupu i znati ako netko od polaznika nerado glumi. Voditelj radionice grupu uvijek treba voditi tako da spriječi moguće sabotere vježbi tako da ih unaprijed odredi isključivo za promatrače koji će, primjerice, naknadno izvijestiti o tijeku vježbe.

Često se u komunikaciji zanemaruje **osobni prostor** ili osobna zona koja uvelike određuje osjećaj ugone ili neugode pojedinaca. Obično se intimnom zonom smatra udaljenost od 15 do 46 cm, osobnom od 46 cm do 1,2 m, društvenom od 1,2 do 3, 6 m, a javnom zonom više od 3,6 m [30]. Ovisno o tome u kakvom ste odnosu sa sugovornikom, možete procijeniti da je komunikacija neprimjerena, osjećati da je sugovornik previše distanciran ili osjećati da odnos ne smatrate toliko bliskim koliko ga on smatra. Zonske udaljenosti kulturološki su uvjetovane.

Promatrate li skupinu ljudi koji su okupljeni na nekom događanju koje daje dojam opuštene i ugodne atmosfere, primijetit ćete da su sugovornici u osobnom prostoru jedni drugih te da poprimaju iste pokrete i položaje tijela. Takvo imitiranje, karikirano bismo rekli zrcaljenje, način je da jedna osoba drugoj pokaže da se slaže s njezinim idejama, stavovima ili uvjerenjima.



## URADI SAM



### Vježba: OSOBNI PROSTOR

#### Što je?

Polaznici se podijele u dvije grupe. Svaka grupa stane u jedan red. Tako sad imamo dva reda, svaki polaznik iz jednog reda preko puta ima drugog polaznika (parovi).

Udaljenost između dviju osoba je, ovisno o prostornim mogućnostima, oko 3 metra.

Jedan red dobiva uputu da stoji i čeka svojeg para. Na voditeljev znak polaznici iz drugog reda počinju se laganim korakom približavati svojem paru.

Polaznik koji stoji i čeka u jednom će trenutku, kad bude želio da njegov par stane, dignuti ruku dogovorenim znakom.

#### Zašto?

Vježbom se želi osvijestiti osjećaj ugone ili nelagode ulaska druge osobe u osobni prostor. Koliko blizu sebi puštamo sugovornika ovisi o osobnosti te druge osobe i općenito osjećaju ugone ili nelagode ulaska u osobni prostor, a onda i o tome koliko nam je osoba koja prilazi poznata ili bliska.

#### Kada ne?

Ako voditelj procijeni da je netko od polaznika iznimno introvertiran ili procijeni da bi mu vježba mogla izazvati nelagodu, može odrediti da ta osoba bude promatrač i izvijesti o tijeku vježbe.

#### Pazi!

Važno je da koračanje bude sporo kako bi se postigao cilj vježbe, odnosno da bi bilo dovoljno vremena da osobe koje dočekuju svoje partnere osvijeste ugodu ili nelagodu koja nastaje njihovim približavanjem.

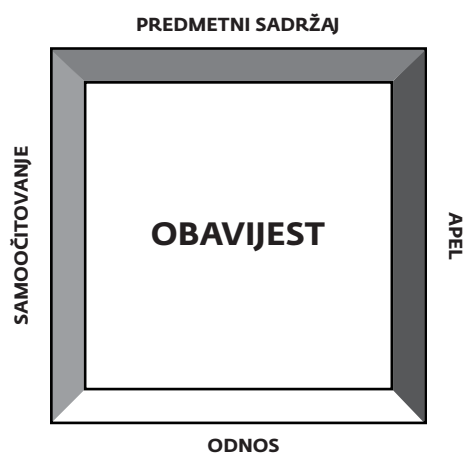
# Komunikacijski proces

*U životu ne dobivate ono što zaslužujete, nego ono što komunicirate.*

Tad James

**U** osnovi svake komunikacije govornik šalje kodiranu obavijest koja je njemu potpuno jasna – njemu je jasno što želi reći i s kojom namjerom. Primatelj poruke tu poruku mora dekodirati. On to čini na temelju svojeg cjelokupnog znanja, svojih uvjerenja, vrijednosti i poimanja svijeta. Tako se katkad dogodi da prilikom dekodiranja poslani obavijesti ona nije istovjetna onoj poruci koju je pošiljalatelj uputio.

Četiri su aspekta obavijesti u međuljudskoj komunikaciji. **Predmetni aspekt** odnosi se na sam sadržaj koji se prenosi. **Odnosni aspekt** bavi se upravo odnosom pošiljalatelja poruke prema sugovorniku. **Samoočitovanje** je naša slika o sebi koju prenosimo sugovorniku dok govorimo, a **apelativni aspekt** ističe što to govornik želi postići kod svoga sugovornika [35].



Slika 24. Četiri aspekta obavijesti [35]



Tako jedna obavijest sadrži mnoge poruke – bez obzira na to što pošiljalatelj ima namjeru poslati samo jednu. U predmetnom sadržaju dajemo informaciju o nekom predmetu. U svakoj obavijesti kriju se i informacije o pošiljalateljevoj osobnosti (samoočitovanje). Iz obavijesti proizlazi i kako se pošiljalatelj odnosi prema primatelju, a u svakoj se poruci skriva i namjera utjecaja na primatelja [35].



# Početak nesporazuma

*Nesporazumi mogu nastati onda kad ljudi automatski pretpostavljaju da drugi misle isto kao i oni.*

Robert Sommer, *The Mind's Eye*

**I** dok pošiljatelj svoju poruku vidi kao vrlo jednostavnu i samu po sebi razumljivu, ona u sebi zapravo sadrži brojne poruke, ako uzmemo u obzir njezine jezične i nejezične dijelove. Primjerice, kažemo li: „Zatvori prozor!“ poruka je jasna. Međutim, kažemo li: „Trebalo bi zatvoriti prozor!“ nije jasno rečeno od koga se očekuje da to učini i može izazvati osjećaj poniženja kod sugovornika jer pošiljatelj obavijesti očekuje da on to učini, pa sugovornik shvaća da nameće svoju dominaciju.

Šum u komunikaciji može biti objektivan (slab tisak u pisanoj komunikaciji ili buka) ili subjektivan (nepoznavanje koda, raspoloženje ili stav pojedinca) [10].



**SLIJEPICI I SLON** John Godfrey Saxe / Prepjev s engleskog: Božica Jelušić

*Bijahu šestorica iz Hindustana  
Što k znanju naginjahu veoma,  
Pa k Slonu pođoše jednog dana  
(Premda svi slijepi popunoma)  
Da promatranjem svak' se uvjeri  
Što bi mu umu bilo po mjeri.  
  
I prvi k Slonu stupi po planu,  
Pa kako slučilo se da pade  
Baš na čvrstu mu i tvrdu stranu,*

*Na sav glas odmah vikati stade:*

*„Tako mi Boga! Ko u priči  
Slon od sveg' više na ZID sličī!“*

*Sljedeći pak, napipavši kljovu,  
Poviče: „Oho! Što dira mi dlan  
Stvar oblu, glatku i oštru ovu?  
Meni je samom jasno ko dan:  
To čudo od Slona, od sveg' što ima,  
Najsličnije KOPLJU se doima!“*

*Treći k životinji potom korakne,  
I kako prilika se stvori  
Da surlu vrpoljeću rukama takne,  
Smjelo ustade i progovori:  
„Znam“ on prorekne „da Slon od svijū  
Najvećma bogme liči na ZMIJU.“*

*četvrti pruži radoznanu ruku,  
pa negdje kraj koljena prste svi  
„Ova zvijer čudna“ objavi puku  
„ništa složeno za nas nije.“  
„Jasno je svakom“, reče ko prvo  
„Slon je veoma nalik na DRVO!“*

*Peti, pak, koji se uha dohvati,  
Reče: „Čak je i slijepcu jasno,  
Kad se po sličnosti ta stvar shvati,  
Poricati je istinu kasno:  
To čudo od Slona stoji u svezi  
S nečim što sličī LEPEZI.“*

*A šesti, tek što časak minu,  
pipajuć uspije da nešto ščepa.  
I ideja mu o tom sinu,  
Dok držao se čvrsto repa.  
„Vidim“, izjavi „što pričat' duže  
Da Slon je posve nalik na UŽE!“*

*I tako ti ljudi iz Hindustana  
Raspravljahu dugo i na široko.  
I držahu se svaki svog plana,  
Misleć' o sebi vrlo visoko.  
Premda u pravu svak bješe dijelom  
Ne sastahu se s istinom cijelom.*



Svi ste se sigurno nekad našli u situaciji šoka kad vam je sugovornik dao do znanja, često praćeno snažnim emocijama, kako je shvatio ili kako ga se dojmilo nešto što ste rekli, a što nikako nije bila vaša namjera. Najčešće se radi o već spominjanim „okidačima“ te o uvjerenjima i vrijednostima koje neka osoba ima, a nešto što ste rekli izazove osjećaj povrede ili omalovažavanja istih, na što pojedinac snažno reagira. Vrlo je vjerojatno da je vaš sugovornik poruku doživio kao svojevrsan napad na svoja uvjerenja i vrijednosti. Svaki nesporazum u osnovi podrazumijeva niz pretpostavki obaju sugovornika.



## URADI SAM



### Vježba: KAKO IZGLEDA MOJA DNEVNA SOBA

#### Što je?

Vježba se radi tako da voditelj radionice odabere jednog polaznika koji će opisati kako misli da izgleda dnevna soba drugog polaznika kojeg također odabere voditelj. Nakon opisa polaznik čija se dnevna soba opisivala reći će kako njegova/njezina dnevna soba zapravo izgleda.

#### Za što?

Cilj vježbe je pokazati kako smo skloni pretpostavljati i maštati te na temelju pretpostavki stvarati mišljenje o nečemu. Vježba je također prikladna kao povratna informacija polaznicima o čijoj se dnevnoj sobi govori – da čuju što o njima pretpostavljaju drugi polaznici.

#### Kada da?

Vježba se upotrebljava kao uvod u kompleksnost komunikacije, kao polazište govorenja o komunikaciji i osvještavanje mehanizama koji na komunikaciju utječu, a kojih često nismo svjesni.

#### Pazi!

Vježba može postati monotona ako uključujemo previše polaznika. Dovoljno je da vježbu naprave dva do tri para.

Prilikom odabira parova važno je pripaziti da polaznik koji opisuje dnevnu sobu drugog polaznika nije bio u kući osobe o čijoj dnevnoj sobi govori.

U toj snažnoj reakciji primatelj pošiljatelja najčešće krivi jer pretpostavlja njegovu namjeru da ga povrijedi, ponizi ili tek izazove njegovu snažnu emotivnu reakciju. Tad može doći do konflikta praćenog snažnom emotivnom reakcijom koju najčešće doživimo kao protunapad, ili se pak sugovornik može povući u šutnju, čak i ulogu žrtve, ne preuzimajući odgovornost za daljnju komunikaciju.

U neurolingvističkom programiranju govori se o postizanju *rapporta* u komunikaciji. Sama riječ dolazi iz francuskog jezika, a znači odnos ili povezanost. Radi se o stanju u kojem sugovornici osjećaju da ih druga osoba razumije i poštuje, opušteni su i imaju osjećaj zajedništva. *Rapport* se postiže u trima

fazama. Prva je faza usklađivanje koje postizemo fiziologijom (oponašamo stav tijela, izraz lica, geste i mimiku), tonalitetom (prilagođavamo boju i ton glasa, brzinu govorenja, stanke u govoru) i samim riječima (ponavljamo ključne riječi, parafraziramo, postizemo dojam zajedničkog iskustva). Zatim primjenjujemo tehniku zrcaljenja, odnosno diskretno oponašamo male dijelove ponašanje druge osobe pokretima kao u zrcalu što će kod osobe neprimjetno stvoriti dojam brisanja granica u odnosu. Na kraju počinjemo s vođenjem osobe – usklađujemo se s osobom na različitim nivoima kako bismo je doveli do promjene u željenom smjeru.

Ako se radi o osobi koja je u stanju iznimne uznemirenosti ili ljutnje, tad se nećemo usklađivati u fiziologiji i tonu glasa jer bi to moglo samo dovesti do jačanja tog stanja. Kod uspostavljanja *rapporta* s ljutitim osobama važno je dati im do znanja da ih razumijemo i da ih ne napadamo, zatim da budemo mirni i strpljivi dok traje njihovo izražavanje emocije te da počnemo s usklađivanjem u onom trenutku kada procijenimo da se intenzitet emotivnog stanja smanjio.



## URADI SAM



### POSTIZANJE RAPPORTA

#### Što je?

Vježba se radi u grupama od tri polaznika. Jedan polaznik odabire izmišljenu ili situaciju iz stvarnog života, glumi ljutitog sugovornika. Druga osoba pokušava postići *rapport*. Treća je osoba promatrač, izvijestit će o procesu (je li proces tekao glatko, koje su bile prepreke).

Osoba koja uspostavlja *rapport* prolazi najprije kroz fazu usklađivanja, zatim zrcaljenja i konačno vođenja.

#### Za što?

Cilj vježbe je uvesti polaznike u tehnike i vještine dobrog komuniciranja.

#### Kada da?

Vježba se primjenjuje nakon što su se polaznici uveli u kompleksnost komunikacije, osvijestili postojanje „donjeg dijela ledenog brijega“ i potrebu za vlastitom aktivnom ulogom u komunikacijskom procesu kako bi se postigao cilj komunikacije.

#### Pazi!

Voditelj treba procijeniti koliko iskustva polaznici imaju u sličnim vježbama (gluma u parovima s promatračem). Ako procijeni da je potrebno, za početak je preporuka odabrati par prema osobnoj procjeni, a za koji je siguran da im to neće biti nelagodno, i demonstrirati vježbu pred svima.



Nastavnik će se možda naći u situaciji gdje se na njega, uvjetno rečeno, okomljuje nezadovoljan učenik, polaznik ili roditelj, često u stanju velike uznemirenosti. Imajući na umu što želimo postići (najprije umiriti trenutačno emotivno stanje i otvoriti prostor za miran, argumentiran razgovor), treba neverbalno poslati poruku da ne podrazumijevamo svoj dominantan položaj (pozicioniramo se tako da nismo na višoj razini i približimo se sugovorniku). Tad izjavljujemo kako razumijemo emotivno stanje u kojem se on trenutačno nalazi (dopustimo opetovano izražavanje svog emotivnog stanja, parafrazimo i ponavljamo kako bi se kod sugovornika kroz verbalni izričaj umanjila potreba za daljnjim isticanjem stanja). Na kraju tražimo prijedloge zajedničkog rješenja kako bi svi bili zadovoljni.

I tako dolazimo do činjenice da je komunikacija, u svojoj složenosti, polazište naših društvenih odnosa.

Nedovoljno isticana odgojna uloga nastavnika danas podrazumijeva vladanje različitim tehnikama komunikacije koje nastavniku mogu pomoći u svakodnevnom odgojnom radu i postizanju odgojnih i obrazovnih ciljeva.

Kako je vječito željen ishod svakog nastavnika utkati neko konkretno znanje ili vještinu u osobnost svojih učenika ili polaznika, tako je svrha i nekih ovdje navedenih tehnika pomoći mu u tom nastojanju.



# Grupna dinamika

**G**rupa i dinamika grupe predmet su interesa brojnih znanstvenika i praktičara s različitih područja kao što su obrazovanje, psihologija, psihosocijalni rad, stoga ne čudi velik broj definicija koje postoje. Organizirano se učenje u načelu ne odvija kao individualna poduka, već uglavnom u skupinama [38]. Ono oko čega postoji konsenzus jest da je riječ o skupini ljudi koji su, na neki način, povezani u nekom prostoru i vremenu te povezani nekim zajedničkim ciljem ili iskustvom. Ti čimbenici mogu se držati, nekakvim, nužnim preduvjetima da se utvrdi kako grupa postoji. Ključan i nužan uvjet jest da ti isti ljudi dijele neki pojam o sebi kao pripadnicima iste socijalne jedinice [13]. S tim se slažu i drugi autori [32] koji za grupu kažu kako je to skupina više osoba čiji odnosi imaju sljedeća obilježja: među članovima postoji interakcija, članovi sudjeluju u sustavu međusobno povezanih uloga i položaja, postoje grupne norme i standardi koje određuju ponašanje članova u grupi, članovi sami sebe smatraju pripadnicima grupe, tj. imaju osjećaj grupne pripadnosti, članovi doživljavaju grupu kao cjelinu te teže tome da ih socijalna okolina doživljava kao grupu. Svaka je grupa, pa tako i obrazovna, kao zaseban organizam, tj. tijelo, te ima svoju dinamiku, rok trajanja, procese, pravila, podjelu uloga. Ima vlastite norme, psihološku atmosferu i očekivanja [39]. U ovom poglavlju upoznat ćete važnost grupe za učenje te se posebno fokusirati na grupnu dinamiku, uloge u grupi i potencijalne izazove u procesima grupe.

Prije nego krenemo dalje trebate razlikovati grupu od grupnog rada kad je u pitanju obrazovanje. Naime, grupni rad oblik je rada u nastavnom procesu. Preporučeno je kao oblik rada i u obrazovanju odraslih. U takvu obliku rada, u takvu okruženju, polaznici mogu uspješno razmijeniti svoja bogata stručna iskustva [39]. Grupni rad možete upotrijebiti kad želite razbiti monotoniju učenja jer je poželjno polaznike povremeno podijeliti u skupine od tri do pet kako bi samostalno radili na određenim zadacima. Zadatci

se mogu dati usmeno ili u obliku nastavnih listića. Polaznici po skupinama mogu imati svi isti zadatak (nepodijeljeni grupni rad) ili svaka skupina može dobiti različite zadatke za samostalan rad (podijeljeni grupni rad). Osim osposobljavanja za samostalan rad, taj oblik nastavnih aktivnosti ima posebno važne socijalizacijske funkcije. Od didaktičkih strategija u tom socijalnom obliku rada posebno može doći do izražaja učenje otkrivanjem i učenje rješavanjem problema [24]. Velik broj autora povezuje grupni rad sa suradničkim učenjem, imajući na pameti aktivnosti u paru, grupne aktivnosti, istraživačke projekte, te se slažu da se suradničko učenje odvija u grupama i da svi članovi grupe zajednički rade na ostvarenju zadataka grupe pri čemu se javlja pozitivna međuovisnost članova i individualna odgovornost [6]. Iako se događa u grupi, za suradničko učenje ne smijete zanemariti i individualan rad. Djelotvorna načela, koja zapravo predstavljaju i faze suradničkog učenja, jesu: (1) razmisliti – individualno, za sebe; (2) razmijeniti – u paru ili manjoj skupini; (3) prezentirati – rezultate, zadatke i sl. [16]. Suradničko učenje temelji se na ideji kako će polaznici lakše otkriti, spoznati i razumjeti složenije pojmove ako međusobno razgovaraju o tome što je predmet učenja [20]. Dobro je imati na pameti kako bi, prije primjene suradničkog učenja, polaznici morali naučiti neke specifične vještine kao što su aktivno slušanje, davanje dobrih objašnjenja, uključivanje drugih u aktivnosti, tolerancija te neke socijalne vještine [16]. Ne čudi stoga da i za potrebe ovog *Priručnika* temu grupe i grupne dinamike opisujemo zajedno s komunikacijom.

Ciljevi grupne nastave sastoje u tome da se [38]:

- preuzimanjem nastavnikove djelatnosti upravljanja postigne veći stupanj sudjelovanja polaznika u nastavnom procesu
- slobodom u izboru načina rješavanja potakne samostalnost mišljenja i rada s čime se istodobno povezuje intenzivnije pamćenje sadržaja
- zajedničkim obavljanjem radnih zadataka razvije sposobnost za socijalnu kooperativnost (komunikativna sposobnost, senzibilnost, koordinacija, socijalno učenje)
- u određenoj mjeri pridonese demokratskim oblicima ophođenja i osobinama zrele te na razvitak vlastite osobnosti usmjerene ličnosti.

U „životu“ grupe primijetit ćete kako pojedinci unutar te grupe zauzimaju, preuzimaju ili im je dodijeljena određena uloga. Važno je osvijestiti da uloge imaju određenu funkciju unutar grupnog rada te ih je kao takve potrebno i promatrati. Diferencijacija uloga je rasprostranjeno obilježje grupnog života upravo stoga što uloge impliciraju podjelu rada među članovima. Ona pridonosi uvođenju reda u život grupe i ujedno je sastavni dio načina na koji član definira svoj doživljaj sebe [14]. Razlike unutar uloga (dvije ili tri) mogu često rezultirati sukobima unutar grupe i obrnuto – njihova usklađenost pridonosi uspješnijem komuniciranju unutar grupe. S obzirom na svoju ulogu svaki član uživa određeni položaj ili status u grupi [17]. Netko može igrati istodobno ili naizmjenice više uloga, a kada je nekome priznata određena uloga i za nju vezani status, tada se i grupa osjeća sigurnijom, a sam pojedinac zna što se od njega očekuje [5]. Unutar grupa prepoznat ćete velik broj različitih uloga među kojima su za ostvarivanje grupnih i individualnih ciljeva posebno važne: dominantan član, neformalni voditelj, šutljivac, saboter i zabavljač, žrtveno janje, neprilagođeni [19]. One uvelike utječu na komunikaciju u skupini, grupnu dinamiku, koheziju grupe, a onda i njezino ukupno funkcioniranje. Uloge koje pojedinci preuzmu ne vrednuju jednako niti imaju jednak utjecaj ili kontrolu nad drugima, što znači da se pojedine poštuju ili voli u različitom stupnju [13]. Uloge mogu biti formalne – koje je dodijelila organizacija, institucija, a

katkad čak i grupa kako bi uspostavila red i neformalne – one koje nisu službeno dodijeljene članovima, a i rijetko su prepoznate da postoje [4]. Uloge mogu biti ostvarene od više članova, neke od njih mogu biti ostvarene od više ljudi u različito vrijeme. U grupi ćete naći i radne uloge (pomažu grupi utvrditi ciljeve), socijalne uloge (zovu ih još uloge održavanja jer podupiru odnose među članovima), ali i disfunkcionalne uloge (uloga koje nije konstruktivna, sprečava grupu u učinkovitom radu). U dolje priloženoj tablici možete vidjeti neke od najvažnijih uloga u grupi, kao i primjere za njihova tipična ponašanja [4].

	ULOGE	TIPIČNA PONAŠANJA
Radne uloge	inicijator/suradnik	pridonosi idejama i prijedlozima, predlaže odluke i rješenja, predlaže nove ideje ili objašnjava stare
	tražilac informacija	traži objašnjavanje komentara, traži informacije ili činjenice, predlaže informacije potrebne prije donošenja odluke
	davatelj informacija	nudi činjenice i generalizacije koje mogu povezati sa zadatkom grupe
	tražilac mišljenja	traži mišljenje drugih članova grupe i pita za osjećaje drugih ljudi u grupi
	davatelj mišljenja	iznosi vjerovanja i mišljenja vezanih za prijedloge, naznačava koji bi trebao biti stav grupe
	elaborator/pojasnitelj	elaborira ideje, nudi opravdanja za prijedloge, pokušava zaključiti kako bi neka ideja funkcionirala kada bi se usvojila
	koordinator	razjašnjava odnose među informacijama, mišljenjima, idejama i predlaže integraciju informacija i mišljenja
	dijagnostičar	govori koji su problemi
	orijentir/sumiratelj	sumira što se dogodilo, ističe polazišta ciljeva, vraća na centralni problem, postavlja pitanja o smjeru u kojem grupa ide
	davatelj akcije	stalno potiče na akciju
	poticatelj postupka	vodi rutinu zadatka kao što je raspored sjedenja, oprema
	tajnik	vodi bilješke, fotokopira
ocjenjivač/kritičar	konstruktivno analizira dostignuća grupe	
Socijalne uloge/ uloge održavanja	ohrabritelj	hvali, potvrđuje, prihvaća izjave drugih, nudi toplinu, solidarnost i priznanje
	uskladitelj	miri nesuglasice, ublažava različitosti, smanjuje tenzije dajući članovima grupe da istraže svoje različitosti
	osloboditelj napetosti	šalama ili na druge načine smanjuje formalnost situacije, opušta članove grupe
	mirovni posrednik	nudi nove opcije kada su njegove ideje uključene u konflikt, spreman je priznati greške i održati grupnu koheziju
	vratar	održava kanale komunikacije otvorenima, potiče interakciju, posebice među članovima koji su inače tihi
	izricatelj osjećaja	čini eksplicitnim osjećaje, raspoloženja, odnose u grupi, dijeli svoje osjećaje s drugima
	sljedbenik	pasivno slijedi kretanja grupe, prihvaćajući ideje drugih

Ono s čime se možete susresti u grupi jesu pojedinci koji će opstruirati procese, ometati, zauzeti tzv. disfunkcionalne, nekonstruktivne uloge. Neke od najčešćih disfunkcionalnih uloga i za njih tipična ponašanja možete vidjeti u niže priloženoj tablici [3].

DISFUNKCIONALNA ULOGA	TIPIČNO PONAŠANJE
bloker	odbijajuće ideje ili zauzimajući negativan stav prema nekim ili svim rješenjima, ometa napredak grupe, odbija suradnju
agresivac	bori se za status omalovažavajući ostale, hvali se i kritizira
dezerter	povlači se na neki način, ostaje ravnodušan, katkad formalan, sanjari, odluta od predmeta, uključuje se u nebitne razgovore
dominator	prekida i uključuje se u duge monologe, autoritaran je i pokušava monopolizirati vrijeme grupe
tražitelj priznanja	pretjerivanjem pokušava dobiti pozornost: obično se hvali prethodnim postignućima, osvrće se na nebitna osobna iskustva pokušavajući zaraditi simpatije
šaljivac	pokazuje manjak uključenosti u grupu kroz nepriličan humor i cinizam
cinik	smanjuje šanse za uspjeh grupe

Svaka grupa ima svoje faze razvoja, **grupnu dinamiku**, odnosno procese koji se unutar grupe događaju. Iako je, kako smo prije naglašavali, svaka grupa jedinstvena, originalna postoje neke zakonitosti koje uočavamo u fazama razvoja grupe, odnosno grupnoj dinamici. Što su uopće grupni procesi? Jednim od prvih istraživanja ovog područja bavio se Kurt Lewin. On je definirao grupu kao dinamički sustav u kojem se stalno zbivaju promjene i u kojem promjene u jednom dijelu izazivaju promjene u ostalim dijelovima. Upravo Lewin to područje proučavanja procesa i promjena u grupama naziva grupnom dinamikom. Pod pojmom grupne dinamike podrazumijevaju se grupni procesi, aktivnosti i promjene koje se odvijaju u grupi i na temelju kojih grupa postoji i djeluje, održava se i ostvaruje svoje ciljeve [1]. U grupi se stalno odvijaju procesi i stalno su prisutne promjene, a odnose se na sve oblike interakcija među članovima na temelju kojih dolazi do promjena u ponašanju pojedinca, promjena u odnosima među članovima i rješavanja grupnih zadataka. Tu zasigurno spadaju, između ostalog, međusobno opažanje i procjenjivanje članova, njihova suradnja ili pak natjecanje, sukobi i način na koji se oni rješavaju, način odlučivanja u grupi i drugo. Sve su to elementi koje je poželjno pratiti tijekom rada s bilo kojom grupom. Znanstvenici i praktičari koje se bave tim područjem suglasni su da se dinamika razvoja grupe, grupna dinamika, ipak odvija prema određenim zakonitostima. Grupa prolazi kroz različite faze razvoja koje se logički nadovezuju jedna na drugu – od osnivanja grupe do njezina završetka. Jedna od raširenih tumačenja faza razvoja grupa ponudio je Tuckman [1; 19]. Po njemu treba razlikovati faze u razvoju osobnih odnosa članova grupe i faze u razvoju odnosa članova s obzirom na zadaću, tj. ostvarivanje cilja grupe. Radi jednostavnije preglednosti faze ćemo prikazati tablično.




**TUCKMANOV MODEL FAZA RAZVOJA GRUPE (Tuckamn, 1965; 1971)**

FAZA	RAZVOJ OSOBNIH ODNOSA	RAZVOJ ODNOSA PREMA ZADATKU, CILJU GRUPE
I.	uzajamno povezivanje	orijentiranje prema cilju i zadaći grupe
II.	sukobi	otpori prema izvršenju grupne zadaće
III.	grupna kohezija	grupna akcija
IV.	suglasni rad grupe	rješavanje grupne zadaće

Proučimo prvo detaljnije **faze razvoja osobnih odnosa**. U prvoj fazi (1) dolazi do uzajamnog povezivanja i međusobne ovisnosti. Članovi nastoje utvrditi područja međusobne sličnosti, kakvi su međusobni odnosi mogući i za njih prihvatljivi. Tijekom te faze članovi se međusobno orijentiraju i provjeravaju interpersonalne odnose. Grupa je ovisna o voditelju, stoga su i velika očekivanja članova grupe od voditelja. U drugoj fazi (2) već dolazi do sukoba koji su ili latentni ili otvoreni. Javlja se neprijateljstvo među članovima, natjecanje, njihova ljubomora, sukobi s voditeljem ili povlačenje iz grupe. Ti se procesi javljaju kao izraz težnje za osobnom afirmacijom u grupi i kao izraz otpora podčinjavanju nekom drugom (voditelju ili grupi). U toj fazi dolazi do pozicioniranja i utvrđivanja uloga u grupi. U trećoj fazi (3) dolazi do grupne kohezije. Razvija se osjećaj jedinstva grupe, razvija se grupni identitet. Sama je grupa prihvaćena od članova, članovi grupe su se pozicionirali, zauzeli određene uloge u grupnom sustavu i u pravilu su prihvaćeni takvi kakvi jesu. Otvoreni su i spremni za suradnju. Tu fazu obilježava prijelaz iz „ovisnosti“ u „pripadnost“ članovima grupe, tako da i uloga voditelja malo jenjava. To je razdoblje u kojem se uglavnom svi „vole“, a sukobi se izbjegavaju. Tu fazu obilježava još i prilagođavanje i uzajamna podrška članova grupe. U posljednoj fazi (4) grupa suglasno radi. Osobni odnosi su učvršćeni, članovi se osjećaju sigurno, vlada atmosfera povjerenja, primanja i davanja povratnih informacija. Individualne razlike među članovima ponovno su prihvaćene i ne teži se grupnom suglasju na štetu individualnosti. Tu fazu ne postižu sve grupe.

Kad promatramo dinamiku grupe u odnosu na **faze razvoja odnosa prema zadatku i cilju grupe**, prepoznat ćemo sljedeće faze: (1) orijentiranje prema cilju i zadaći grupe tako da članovi grupe provjeravaju područje rada grupe, konkretnu zadaću grupe, koja je njihova uloga u tome, koja je uloga i način rada voditelja te koja su temeljna pravila ponašanje te grupe. U drugoj fazi (2) pojavljuju se otpori prema izvršavanju grupne zadaće. Članovi grupe emocionalno reagiraju na zahtjeve i očekivanja vezana za ostvarivanje grupnog cilja i doživljavaju ih kao preteške ili prelagane, besmislene ili takve da ne odgovaraju njihovoj osobnosti, poslu i sl. U trećoj fazi (3) dolazi ipak do grupne akcije. Zajednički cilj i zadatak postaju lako prepoznatljivi. Članovi izmjenjuju informacije važne za ostvarivanje grupnog cilja. Uloge važne za ostvarivanje cilja grupe su utvrđene. I posljednja faza (4) dovodi ipak do konačnog izvršavanja i rješavanja grupne zadaće. Stabilna interpersonalna struktura grupe pridonosi uspješnom ostvarivanju grupnih ciljeva. Grupa samostalno donosi odluke i to je ujedno i završna faza rada.

**Grupnu koheziju** moguće je definirati u terminima privlačnosti koju za članove ima ideja o grupi, ideja njezine konsenzualne prototipne slike i načina na koji se to odražava na ponašanje članova i njihove tipične karakteristike [13]. Dakle, kohezivnost same grupe odnosi se na povezanost, odnose unutar grupa, odnosno na mjeru u kojoj članovi grupe privlače jedni druge i u kojoj ih mjeri privlači grupa kao cjelina



[11]. Povezanost grupe, njezina kohezija, dobri odnosi i dobra atmosfera ključni su za rad, funkcioniranje grupe, ali i na grupni uradak i/ili rezultate te grupe. Istraživanje koje je proveo autor Bognar 2006. godine govori u prilog tome. Naime, studenti su isticali suradničko učenje, bili su učinkovitiji usred grupnog rada u kojem su se njegovali pozitivni odnosi, naglašavali su interpersonalne odnose u grupi, bili su kreativniji i samopouzdaniji. Još jednom su istraživanja pokazala da je kohezija koja se temelji na predanosti grupnom zadatku učinkovitija odrednica izvedbe ili grupnog uratka nego ona koja se temelji na interpersonalnom privlačenju [13]. To znači da snažnija identifikacija članova s grupnim ciljevima kao odrednica povećane kohezivnosti ima blagotvorne učinke na grupnu produktivnost. Nadalje, članovi grupe u kojoj je kohezija snažna pokazuju uzajamno prihvaćanje, pružanje uzajamne podrške i sklonost razvijanju za njih važnih odnosa. Ako se ostvari primjerena, podržavajuća i poticajna atmosfera u grupi koja uči, polaznici mogu razmijeniti i svoja negativna iskustva te učiti iz svojih, ali i tuđih neuspjeha [39]. Imajući u vidu gore navedene navode, ali i iskustva praktičara koji vode grupe, budite uvijek svjesni važnosti kohezije grupe i o njoj se aktivno brinite.

Na kraju ćete saznati nešto i o **vođenju grupe**. U jednoj od prvih i najutjecajnih studija o vođenju naznačeno je kako za uspješnost vođenja nije tko ste, nego kako se ponašate. Već tada se ističe kako je jedna od najvažnijih funkcija voditelja grupe kreiranje socijalne klime u grupi (op. a. vidi dio o grupnoj koheziji) te da će moral i učinkovitost grupe ovisiti o prirodi proizvedene klime [23]. Mora se primijetiti kako je to jedna od univerzalnih premisa, dokazanih teza, kada je u pitanju funkcioniranje bilo koje grupe – bilo da je riječ o obitelji, razredu ili radnom kolektivu. Susrest ćete u literaturi različite nazive (socijalna klima, psihosocijalna klima, atmosfera, kohezija i sl.), ali svi se slažu da su odnosi koji vladaju među članovima ključni za pozitivne (ili pak negativne) ishode, rezultate, a čak i za zdravlje članova te grupe. Vratimo se na samog voditelja grupe. Od voditelja se očekuje posjedovanje vizije, spremnost na brzo reagiranje i snalaženje u nepoznatim situacijama, dobre komunikacijske i motivacijske vještine, samouvjerenost, ali ne i samodopadnost te poznavanje vlastitih mogućnosti [22]. Suvremeni voditelj, kako ga oni nazivaju, njeguje dvosmjerne odnose – usmjerava i vodi te istodobno sluša i uči. Većina autora suglasna je kako postoje bar tri stila vođenja grupe: autokratski, demokratski i popustljivi. U autokratskom vođenju postoji jasna hijerarhija i samo voditelj odlučuje o ciljevima i vrijednostima, sam odlučuje i ne uzima u obzir mišljenje grupe. U popustljivom (*laissez faire*) stilu vođenja vlada kaos, grupa je bez okvira i ciljeva te se stječe dojam da grupa kao takva i ne postoji. Voditelj pasivno promatra grupne procese i nema jasno određeno mišljenje. On ne utječe na grupu. Da bi se grupa kvallitetno vodila, preporučen je demokratski stil vođenja, partnerski. Voditi znači preuzetu odgovornost. Voditelj mora biti pouzdana osoba koja uživa povjerenje grupe. Demokratski, partnerski stil vođenja nameće nam određenu odgovornost. Moramo se pobrinuti za motivaciju grupe, utjecati na događaje u njoj i sudjelovati u određenim aktivnostima. Voditelj grupe stvara prijeko potrebne uvjete za sudjelovanje članova grupe u radu. Ti uvjeti mogu biti vanjski (prostorija, radni materijal i sl.), ali se isto tako mogu odnositi na omogućavanje slobodne i protočne komunikacije među članovima grupe i između voditelja i grupe. Demokratski i partnerski stil vođenja očituje se kao odgovornost, obveza, partnerstvo, sudjelovanje, razumijevanje, kritički dijalog, informacija i savjet [41]. U niže priloženoj tablici [41, str. 53.] prikazani su stilovi vođenja grupe i načini na koji određeni stil komunicira, dodjeljuje zadatke te koje su potencijalne prednosti i nedostaci navedenog stila.

STIL VOĐENJA	PRIRODA AUTORITETA	DODJELJIVANJE ZADATAKA	KOMUNIKACIJA	PREDNOSTI	NEDOSTATCI
<b>Autokratski</b>	Voditelj zadržava autoritet i odgovornost.	Voditelj raspoređuje pojedince na jasno definirane zadatke.	Uglavom je jednosmjerna, naniže prema članovima grupe.	brzina, urednost, predvidljivost	Guši individualnost, inicijativu, kreativnost.
<b>Demokratski</b>	Voditelj dijeli dio autoriteta, donose se grupe odluke koje su rezultat rasprava.	Članovi grupe raspodjeljuju zadatke i dijele odgovornost na osnovi participativnog procesa odlučivanja.	aktivno teče „naviše“ i „naniže“, horizontalna, respektirajuća	Promiče individualnost-povezanost, participativna je, temelji se na suradnji.	Procesi katkad zahtijevaju dulje vrijeme i katkad uzrokuju podjelu u grupi.
<b>Laissez faire</b>	Voditelj dopušta članovima grupe da djeluju po vlastitoj volji, odustaje od autoriteta u grupi.	Članovi grupe zadatke obavljaju zasebno, kako tko smatra prikladnim.	Odvija se ponajprije horizontalno, među jednakima. Djeluje kaotično.	Dopušta visoko motiviranim i kompetitivnim članovima grupe da vode, bez smetnji izvana.	Grupa često djeluje bez cilja, nema usmjerenja, fokusa. Djeluje kaotično.



## URADI SAM



VJEŽBE KOJE MOŽETE PRIMIJENITI ZA TEMU GRUPNE DINAMIKE

### Vježba: ZAJEDNIČKI CRTEŽ

Grupu podijelite u manje grupe (3-4) člana te im dajte zadatak da nacrtaju zajednički crtež. Neka svatko dobije jednu boju. Tijekom vježbe ne smije se komunicirati.

#### Za što?

Za promatranje grupe dinamike, sebe i svoje uloge unutar grupe. U diskusiji raspravite, odnosno neka se svatko preispita je li više slijedio ili vodio, koliko je bio dominantan ili se povukao. Kako su se osjećali u toj ulozi? Neka povežu to iskustvo sa svojim stvarnim životom, posebno ponašanjem u drugim skupinama ljudi.

#### Kada da? Kada ne?

Nema posebnih okolnosti u kojima se vježba ne bi mogla ostvariti.

#### Pazi!

Obratite pozornost na to osjećaju li se svi sudionici dobro nakon vježbe. Naime, može se dogoditi da sudionik osvijesti ili da ga ponovno uvedemo u stanje, emociju s kojom se teško nosi (primjerice, uvijek slijedi grupu, povučen je, njegov/njezin glas ne dolazi do izražaja ni u drugim grupama izvan ove).

## Vježba: VODITELJ GRUPE

Grupu podijelite u dvije grupe (ili više, ako je veća grupa). Dio sudionika izrađuje poster ili igra ulogu „idealnog voditelja grupe“: kako on izgleda, kako se ponaša, što radi / ne radi, a ostatak grupe radi isto to, ali o „voditelju iz noćne more“.

### Za što?

Za osvještavanje o tome kakav bi dobar voditelj trebao biti, što se od njega očekuje, kako bi se trebao ponašati. Osim osvještavanja, polaznici se i informiraju o kvalitetnim osobinama voditelja grupe.

### Kada da? Kada ne?

Nema posebnih okolnosti u kojima se vježba ne bi mogla realizirati.

### Pazi!

Pazite da sadržaj ne bi postao vulgaran ili uvredljiv. Također, ako se odlučite za igranje uloga, pazite da ne prisiljavate sudionike na sudjelovanje. Neki ljudi imaju otpore prema takvom obliku učenja.

## Vježba: GRUPNA STATUA

Zamolite sudionike da kao grupa naprave jedan kip, statuu koja se sastoji od njih samih. Trebaju se smjestiti u oblik određene statue koji je metafora, asocijacija na njihovu grupu. Nakon što stanu, promotrite zajedno s njima gdje tko stoji. Potom priđite jednom po jednom članu i pitajte ga kako se osjeća tu gdje je i što predstavlja.

### Za što?

Vježba je dobra za osvještavanje grupnih uloga, za procjenu grupne dinamike, povezanosti, za procjenu vlastite pozicije u grupi. Dobra je jer se može raditi i intervencija na licu mjesta tako da zamolite grupu ili člana grupe da unutar kipa stane u poziciju u kojoj bi se osjećao dobro, sigurno i prihvaćeno.

### Kada da? Kada ne?

Možda je bolje izbjeći vježbu u jako formalnim grupama ili grupama koje nisu sklone kreativnim i projektnim tehnikama.

### Pazi!

Vježba može biti iznimno emotivna, pa zahtijeva od voditelja dosta vještina i iskustva.

## Vježba: PROMATRAJ GRUPNU DINAMIKU

Na početku dana (ili na početku neke grupe, grupnog zadatka ili sl.) dajte sudionicima listu sa zadatkom da promatraju ponašanja drugih sudionika. Na listu se upisuje:

1. egocentrično ponašanje – barem tri osobine (npr. bavi se sobom, nikog ne uvažava, misli samo na sebe, uzima puno vremena pričom o sebi)
2. nesebično ponašanje – barem tri osobine (orijentiran prema grupi, želi pomoći drugima, ne misli na sebe, dijeli stvari, uključuje druge, pita...)
3. orijentiranost na zadatak – barem tri osobine (što i kako pomaže da se realizira neki zadatak...)
4. načine komuniciranja (zabilježi kako su komunicirali, različitosti u komunikaciji, njihov pristup drugima, neadekvatna komunikacija, kvalitetna komunikacija...).

### Zašto?

Za „izoštavanje“ grupne dinamike, uočavanje grupnih uloga.

### Kada da? Kada ne?

Nema posebnih okolnosti u kojima se vježba ne bi mogla provesti.

### Pazi!

Treba paziti da se u diskusijama govori općenito o dinamici, procesima, usmjerenosti na sebe i svoje vještine promatranja, da se zaštiti grupa od grube konfrontacije, uvredljivosti. Vježba služi više za jedan oblik samoprocjene vlastitih vještina i područja za osobno unapređivanje.

## LITERATURA

- [1] Ajduković, M. *Grupni pristup u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć; 1997.
- [2] Ajduković, M. *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alineja; 2002.
- [3] Aronson, E, Wilson, T. D., Akert, R. M. *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate d.o.o.; 2005.
- [4] Benien, K. *Kako voditi teške razgovore: modeli za savjetodavne, kritičke i konfliktne razgovore u profesionalnoj svakodnevnici*. Zagreb: Erudita; 2006.
- [5] Bezić, Ž. *Fenomen grupa. Crkva u svijetu*. 1975; 10(4): 314-327.
- [6] Bognar, L. *Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. Život i škola*. 2006; 15-16 (1-2/2006): 7-16.
- [7] Brajša, P. *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine; 1994.
- [8] Brajša, P. *Umijeće razgovora*. Pula: Histria Croatica C.A.S.H.; 2000.
- [9] Brajša, P., Vučetić, M. *Osnovni elementi interpersonalne komunikologije*. Varaždin: Fakultet organizacije i informatike Varaždin; 1990.
- [10] Bratanić M. *Mikropedagogija – Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga; 1990.
- [11] Bratanić, M. *Susreti u nastavi: mikropedagoški pristup*. Zagreb: Školska knjiga. Zagreb; 1997.
- [12] Breitman, P., Hatch, C. *Kako reći ne i ne osjećati se krivim*. Zagreb: Mozaik knjiga; 2002.
- [13] Brown, R. *Grupni procesi – dinamika unutar i između grupa*. Zagreb: Naklada Slap; 2006.
- [14] Brown, S. *Umijeće čitanja lica: otkrijte kako možete poboljšati svoje odnose s drugim ljudima, postići uspjeh u poslovnim pregovorima i iskoristiti sve svoje mogućnosti*. Zagreb: Mozaik knjiga; 2002.
- [15] Bruning, L., Saum, T. *Suradničkim učenjem do uspješne nastave – kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju*. Zagreb: Kosinj; 2008.
- [16] Čatić, R., Sarvan, S. (2008). *Kooperativno učenje u nastavi prirode i društva*. Zenica: Zbornik Pedagoškog fakulteta; 2008; 11-46.
- [17] Elezović, S., Janković, J. *Razvoj grupne dinamike u malim edukativnim skupinama studenata socijalnog rada u Mostaru*. Socijalne teme. 2015; 7-42.
- [18] Gottesman, D. *Umijeće javnog nastupa: osvojite granicu koristeći se glumačkim vještinama*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk; 2006.
- [19] Janković, J. *Sukob ili suradnja*. Zagreb: Alinea; 2002.
- [20] Janković, J. *Male kreativne socijalizacijske skupine*. Zagreb: Potica; 2013.
- [21] Kardum Bošnjak, S. *Suradničko učenje. Metodički ogledi*. 2012; 19(1): 181-199.
- [22] Karlić, T., Hadelan, L. *Stil vođenja u funkciji uspješnog poslovanja tvrtke. Praktični menadžment*. 2011; Vol.II(3): 67-72.
- [23] Lippit, R., White, R. *The „social climate“ of children’s groups*. U: Barker, R. G., Kounin, J., Wright (ur.) *Child Behaviour and Development*. New York: McGraw-Hill; 1943.
- [24] Matijević, M., Radovanović, D. *Nastava usmjerena na učenika – prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*. Zagreb: Školske novine; 2011.
- [25] McDermott, I., Jago, W. *NLP učitelj – Cjelovit vodič za osobnu dobrobit i profesionalni uspjeh*. Zagreb: Alineja; 2007.
- [26] Miljković, D. *Kako (se) dobro prezentirati?* Zagreb: IEP; 1999.
- [27] Morris, D. *Otkrivanje čovjeka kroz gestove i ponašanja*. Beograd: Izdavački zavod Jugoslavija; 1979.

- [28] Morris, D. *Govor tijela*. Zagreb: ITRO August Cesarec OUR Izdavačka djelatnost; 1985.
- [29] Neill, S. *Neverbalna komunikacija u razredu*. Zagreb: Educa; 1994.
- [30] Pease, A. *Govor tijela*. Ljubljana – Zagreb: Založba Mladinska knjiga; 1991.
- [31] Petar, S. *Dobra prezentacija je početak uspjeha*. Zagreb: Euro hoper; 2004.
- [32] Petz, B. i suradnici. *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta; 1992.
- [33] Miljković, D., Rijavec, M. *Komuniciranje u organizaciji*. Zagreb: IEP VERN; 2002.
- [34] Rijavec, M. *Neverbalna komunikacija: jezik koji svi govorimo*. Zagreb: IEP; 2002.
- [35] Schulz von Thun, F. *Kako međusobno razgovaramo 2, Stilovi, vrijednosti i razvitak ličnosti*. Zagreb: Erudita; 2005.
- [36] Schulz von Thun, F. *Kako međusobno razgovaramo 3, „Unutarnji tim“ i komunikacija primjerena situaciji*. Zagreb: Erudita; 2005.
- [37] Schulz von Thun, F. *Kako međusobno razgovaramo 1, Smetnje i razjašnjenja*. Zagreb: Erudita; 2006.
- [38] Terhart, E. *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa; 1997.
- [39] Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V. *Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj*. *Ljetopis socijalnog rada*. 2007; 14(2): 283-310.
- [40] Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern; 2014.
- [41] *Priručnik za voditelje mladeži*. Hrvatski crveni križ; 1995.

# 07

## VREDNOVANJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

doc. dr. sc. **Višnja Rajić**  
**Snježana Zbukvić Ožbolt**

## Nakon čitanja ovog poglavlja moći ćete:

- objasniti pojam i ulogu vrednovanja u andragoškom ciklusu
- razlikovati vrednovanje s obzirom na razine sustava
- objasniti različite metode i postupke vrednovanja
- odabrati primjerene zadatke objektivnog tipa u izradi ispita znanja
- primijeniti odgovarajuću metodu vrednovanja s obzirom na ishode učenja koje provjeravate
- objasniti važnost konstruktivnog poravnanja ishoda učenja i metoda vrednovanja.



# Što je vrednovanje?

*Kada kuharica kuha juhu – to je formativno vrednovanje.  
Kada ju kuša gost u restoranu – to je sumativno vrednovanje.*

Paul Black

**V**rednovanje je neizostavan dio obrazovnog procesa. Dokimologija je znanost koja se bavi istraživanjem vrednovanja i ocjenjivanja u obrazovnom procesu. Proučava što sve utječe na ocjenu (kriterije ocjenjivanja), zatim modele ocjenjivanja, utjecaj ocjene na motivaciju ocjenjivanih itd. Školska dokimologija posebna je znanstvena disciplina koja proučava oblike ocjenjivanja u školi, čimbenike koji utječu na izbor modela i kriterije ocjenjivanja [1].

Vrednovanje je proces utvrđivanja stupnja postignuća ciljeva obrazovanja i odgoja te utvrđivanja čimbenika odgovornih za postignute ishode i učinke odgoja i obrazovanja [2]. Završna faza andragoškog ciklusa je vrednovanje ostvarenosti planiranih ishoda učenja i vrednovanje učinkovitosti programa i nastavnika u obrazovanju. Ta je faza andragoškog ciklusa neizostavna jer nam osigurava povratne informacije o uspješnosti i učinkovitosti obrazovnog programa, omogućuje praćenje i upozorava na manjkavosti u procesu andragoškog ciklusa.



**Razmislite na koji način povratne informacije dobivene evaluacijom koriste polaznicima, a na koji način nastavnicima? Kako podatci dobiveni provjerama znanja polaznika mogu poslužiti ustanovi, a kako nadležnim tijelima (ASOO, AZOO, MZO)?**

Osnovni pojmovi koji se vežu za procese vrednovanja jesu procjena (eng. *assessment*) i vrednovanje (eng. *evaluation*). Nažalost, ti pojmovi često nisu sustavno korišteni – kako u svijetu, tako i kod nas [3]. U svojoj publikaciji OECD [4 str. 25] pokušava jasnije odrediti njihovu primjenu te navodi kako se pojam *assessment* odnosi na **procjenu izvedbe polaznika**, a pojam *evaluation* odnosi se na **procjenu učinkovitosti obrazovnih programa**.

U literaturi se pojam vrednovanja razlikuje i s obzirom na razinu: radi li se o vrednovanju sustava, ustanove ili pojedinca.

Vrednovanje koje se provodi na razini sustava obrazovanja odraslih provodi se radi izrade strategija koje bi osigurale poboljšanje sustava. Vrednovanje na razini sustava može biti utemeljeno na kriterijima ili standardima. Vrednovanje na razini ustanove provodi se radi poboljšanja kvalitete andragošskog ciklusa obrazovanja odraslih.



**Slika 24.** Vrednovanje s obzirom na razine

Vrednovanje se u odgoju i obrazovanju sastoji se od četiriju povezanih dimenzija. Vrednovanje podrazumijeva onoga tko vrednuje, odnosno nositelja vrednovanja, zatim onoga koga se vrednuje, što se vrednuje i na koji se način vrednuje. Jasno je da su dimenzije povezane i ovise jedna o drugoj [5].

Zbog višestruke svrhe koje vrednovanje ima provode se različiti oblici vrednovanja, ovisno i o tome u kojem su odnosu dimenzije vrednovanja (vanjsko, unutarnje, sumativno, formativno, samovrednovanje) s pomoću različitih metoda (pisano, usmeno, praktični rad, portfolio, kolegijalno vrednovanje).

Objasniti ćemo neke od pojmova vezanih za vrednovanje u obrazovanju odraslih.

# Vanjsko i unutarnje vrednovanje

**S** obzirom na to tko je zadužen za provedbu postupaka vrednovanja, razlikujemo vanjsko i unutarnje vrednovanje.

**Vanjsko vrednovanje** je vrednovanje koje provode osobe i institucije koje nisu dio andragoškog ciklusa. Vrednovanje učinkovitosti sustava obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj može provoditi npr. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Međutim, kako bi se utvrdila učinkovitost sustava u odnosu na sustave obrazovanja odraslih u zemljama koje nas okružuju i koje su nam konkurentne, moguća je da vanjsko vrednovanje provedu i nadnacionalna tijela, npr. OECD – Organisation for economical development.

Primjeri tog oblika vrednovanja koje je korisno navesti su *Program međunarodne procjene kompetencija odraslih*; *Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*, *Adult Literacy and Lifeskills Survey – ALL* i *International Adult Literacy Survey (IALS)*.

**Unutarnje vrednovanje** je vrednovanje koje provode osobe koje su uključene u procese planiranja, organizacije i provedbe andragoškog ciklusa unutar ustanove u kojoj se ciklus provodi. Tako unutarnje vrednovanje mogu provoditi polaznici, andragozi i ravnatelji ustanova.



# URADI SAM



## ZADATAK ZA UVJEŽBAVANJE EVALUACIJE U POJEDINIM FAZAMA ANDRAGOŠKOG CIKLUSA

### Što je? Zašto? – Ex-ante evaluacija

Vrednovanje (evaluacija) prati svaku fazu rada. Kada smo proveli analizu potreba i snimili postojeće stanje, osmišljavamo (kreiramo) program. U toj fazi vrednujemo (evaluiramo) pretpostavke i potrebe na kojima je program/trening zasnovan i samu koncepciju programa. Rezultati dobiveni evaluacijom provedenom u toj fazi rada poslužiti će nam za prilagodavanje programa ili za njegovo poboljšanje. Evaluacija koju provodimo prije početka provođenja programa naziva se u literaturi ex-ante evaluacija.

Izricanje (ispitivanje) očekivanja polaznika aktivnost je koja se uobičajeno provodi na početku svakog programa ili edukacije, neposredno nakon predstavljanja ciljeva. Tom aktivnošću odmah na početku polaznike aktivno uključujemo u proces učenja, ali i provodimo jednu od ex-ante evaluacija. Rezultati, tj. očekivanja koja dobijemo, ne moraju nužno odgovarati rezultatima koje smo dobili analizom potreba. Njihovom implementacijom pridonosimo kvaliteti programa i ona postaju osnova za evaluacije koje ćemo provoditi tijekom provedbe programa. Nastavnici moraju biti spremni prihvatiti očekivanja polaznika, raspraviti ih zajedno s njima (i s ostatkom tima ako je riječ o treningu/seminaru koji vodi trenerski par) i integrirati ih u postojeći program. Može se dogoditi da polaznici izraze očekivanja za koja je odmah jasno da ih nije moguće ostvariti, ali i to je važno objasniti kako polaznici ne bi imali osjećaj da njihove potrebe nisu važne. Tim postupkom uspostavlja se odnos između polaznika i nastavnika. Jednako tako, važno je na kraju programa u sklopu završne evaluacije dati polaznicima priliku da iskažu povratnu informaciju, odnosno da kažu jesu li se ostvarila njihova očekivanja i u kojoj mjeri.

### Kada da? Kada ne?

Postoji više načina na koje možemo ispitati očekivanja polaznika, a odabir ovisi o trajanju i vrsti programa, vremenu koje nam je na raspolaganju za izvođenje te aktivnosti, broju polaznika, resursima i dr. Osim uobičajenih, rutinskih pitanja, važno je postaviti relevantna pitanja, tj. pitanja koja proizlaze iz ciljeva. Osiguramo li polaznicima anonimnost prilikom izricanja očekivanja, dobit ćemo objektivnije odgovore.

### Pazi!

Postavite u učionici plakate s pitanjima. Broj plakata ovisi o broju pitanja na koja želite dobiti odgovore polaznika. Osim pitanja, to mogu biti i rečenice koje treba dopuniti.

Primjeri pitanja ili rečenica za izricanje očekivanja:

- Na ovoj radionici/seminaru najviše me zanima...
- Planiranoj temi mogu pridonijeti svojim...
- Sa seminara ću otići zadovoljan/zadovoljna ako...

Polaznicima podijelite samoljepive papiriće na koje će zapisati odgovore i zalijepiti uz pitanja. Ako nemate papiriće, polaznici mogu na svakom plakatu zapisati svoja očekivanja, ali tada je važno da im osigurate anonimnost (okrenite stalke s papirom tako da se ne vidi tko je što napisao).

Kada završe sa zapisivanjem, podijelite polaznike u grupe i dajte im da rasprave očekivanja i grupiraju ih po sličnosti. Grupirana očekivanja postavite u odnos s planiranim ciljevima kako bi polaznici uočili u kojoj su mjeri njihova očekivanja ostvariva i realna. Do kraja programa sačuvajte plakate s izrečenim očekivanjima i u završnoj evaluaciji dajte polaznicima mogućnost da iskažu koja su se njihova očekivanja ostvarila.

Ako ste ograničeni vremenom, možete polaznicima dati papir na koji će zapisati (anonimno, ali označe svoj list nekim znakom) svoja očekivanja koja ćete samostalno ili s članovima tima pročitati, grupirati i na sljedećem susretu im dati povratnu informaciju. U završnoj evaluaciji polaznici pronalaze svoj list s očekivanjima i daju povratnu informaciju o njihovom ostvarivanju. Drugi je način da nasumce odaberu nečija očekivanja i daju osvrt u kojoj su se mjeri ostvarila i jesu li očekivanja bila realna. Na taj način autor očekivanja ostaje anonimna i dalje, ali saznajemo o realizaciji očekivanja

# Formativno i sumativno vrednovanje

Orvisno o tome upotrebljavamo li prikupljene informacije i podatke dobivene vrednovanjem kako bismo poboljšali proces poučavanja i osigurali osigurali učenje polaznika ili za prikupljanje informacija o ukupnim postignućima polaznika, govorimo o formativnom i sumativnom vrednovanju [6].

**Formativno vrednovanje** odnosi se na postupke i metode vrednovanja koje se provode tijekom andragoškog ciklusa. Osnovna svrha formativnog vrednovanja je dobivanje pravodobne povratne informacije o uspješnosti obrazovnog procesa i povratne informacije polazniku o ostvarenosti ishoda učenja. Procesi formativnog vrednovanja osiguravaju priliku za korekciju planiranih aktivnosti, prilagodbu metoda poučavanja i dinamiku uvođenja novih obrazovnih sadržaja.



## URADI SAM



### ZADATAK ZA UVJEŽBAVANJE EVALUACIJE U POJEDINIM FAZAMA ANDRAGOŠKOG CIKLUSA

#### Što je? Zašto? – Evaluacija tijekom programa

Tijekom provedbe programa kontinuirano provodimo evaluacije radi revidiranja programa: evaluacija u tijeku (*on-going*), periodična evaluacija (*interim*) i srednjoročna evaluacija (*midterm*).

Evaluacijom provjeravamo odgovara li program rezultatima dobivenim analizom potreba, idemo li u dobrom smjeru što se tiče postizanja ishoda učenja i zadanog nam cilja. U toj fazi provedbe provodimo dnevne evaluacije: usmene i pisane povratne informacije polaznika, dnevne evaluacijske grupe. Informacije koje dobijemo od polaznika unapređuju međusobnu komunikaciju, ali i pridonose razumijevanju samovrednovanja u kontekstu evaluacije.

Osvrt je jedna od tehnika koja se može primijeniti prilikom srednjoročne evaluacije u obrazovanju odraslih. Osim ponavljanja i utvrđivanja otprije usvojenog, ta tehnika daje polaznicima priliku da rasprave o izazovima na koje su naišli u vremenu između radionica.

### **Kada da? Kada ne?**

Postoje edukacije / stručna usavršavanja koja su planirana tako da polaznici između dviju radionica mogu primijeniti nešto što su usvojili na prethodnoj radionici. Dolaskom na sljedeću radionicu, prije svih planiranih aktivnosti, napraviti ćemo osvrt.

### **Kako?**

Više je načina na koje možemo napraviti osvrt, a odabir načina ovisi o ciljevima koje želimo postići.

#### **Primjer 1.: Polaznici individualno zapisuju odgovore na postavljena pitanja:**

1. Koje ste od metoda/tehnika/strategija naučenih na prošloj radionici primijenili u svojem radu? Navedite primjer primjene.
2. Kako su primijenjene metode prihvaćene u vašoj sredini (polaznici, kolege, ravnatelj) i je li to rezultiralo kakvim promjenama kod njih?
3. Imate li dodatnih pitanja o toj temi na koja biste željeli dobiti odgovor?
4. Vaši prijedlozi za poboljšanja.

#### **Primjer 2.: Formirajte grupe. Neka svaka grupa odgovori na jedno od postavljenih pitanja:**

1. Na prošloj radionici naučili smo... (prikažite u obliku umne mape)
2. Što ste od naučenog na prošloj radionici primijenili u svojem radu. Jesu li primijenjena znanja i vještine rezultirale kakvim promjenama u vašem okružju ili radu?
3. O kojoj biste temi s prošle radionice željeli saznati više?
4. Što vam se najviše sviđjelo na prošloj radionici?

#### **Primjer 3. Sve je u mojim rukama**

Katkad ćemo osvrt napraviti tako da ujedno napravimo i „ledolomca“. Polaznicima podijelite papir A4 formata i zadajte im da nacrtaju dlan (onako kako smo to znali raditi u prvim školskim danima). Za svaki prst zadajte pitanje na koje očekujete odgovor koji će vam biti koristan u daljnjim aktivnostima.

Odgovori koje dobijete pomoći će vam u daljnjem radu i u postizanju planiranih ciljeva.

#### **Primjer 4. Refleksija s pomoću asocijacija**

Pripremite više različitih fotografija, razglednica i slika, a zatim tražite polaznike da se osvrnu na proteklu radionicu upotrebom asocijacija. Svaki polaznik odabire fotografiju koja ga asocira na tu radionicu i verbalizira to cijeloj grupi.

**Sumativno vrednovanje** odnosi se na postupke i metode vrednovanja koje se provode na kraju obrazovnog ciklusa kako bi se utvrdila razina naučenog, zatim ostvarivanje očekivanih postignuća te da bi se polazniku dodijelio certifikat ili isprava o završenom stupnju školovanja ili utvrdila učinkovitost obrazovnog programa. Sumativno vrednovanje provodi se na kraju određenog obrazovnog razdoblja kada je skoro nemoguće promijeniti ili poboljšati ono što se već dogodilo.



## URADI SAM



### ZADATAK ZA UVJEŽBAVANJE ZAVRŠNE EVALUACIJE

#### Što je? Zašto?

Na kraju svakog programa provodimo završnu evaluaciju u kojoj je naglasak na reakcijama polaznika, njihovoj procjeni ostvarenih ishoda učenja i stupnju ostvarenih ciljeva i zadataka.

#### Kako?

Brojni su postupci i metode koje se primjenjuju za sumativno vrednovanje na kraju obrazovnog ciklusa. Na kraju radionica stručnog usavršavanja najčešće se daju anketni upitnici na temelju kojih se kasnije donose dugoročne odluke o programu i nastavnicima.

Ako smo na početku ispitali očekivanja polaznika, na kraju edukacije trebalo bi tražiti povratnu informaciju o njihovim ostvarenjima. Postoji nekoliko načina i oni su opisani u vježbi Očekivanja polaznika.

#### Pazi!

Najmanje šest mjeseci nakon završetka programa/tečaja/edukacije trebalo bi provesti tzv. *ex-post* evaluaciju. U toj evaluaciji naglasak je na napretku polaznika koji je nastao kao rezultat edukacije. Na temelju rezultata anketnih upitnika saznajemo na koji je način program utjecao osobno na polaznike, ali i na ustanovu iz koje dolaze.

**Samovrednovanje** je oblik vrednovanja koji iziskuje dosljednost i samopouzdanje polaznika. Analizirajući svoje učenje u odnosu na očekivane rezultate, polaznik razvija vještine koje mu osiguravaju stalne i vjerodostojne interpretacije učenja [7]. Kako bi samovrednovanje bilo valjano, potrebno je polaznika upoznati s očekivanim ishodima učenja, elementima i kriterijima vrednovanja. Taj oblik vrednovanja može biti vrlo motivirajući za polaznika.

**Kolegijalno vrednovanje** provode kolege koji sudjeluju u obrazovnom procesu. Mogući oblici vršnjačkog vrednovanja jesu međusobno vrednovanje polaznika i međusobno vrednovanje nastavnika u obrazovanju odraslih. Polaznici vrednuju postignuća svojih kolega s pomoću unaprijed zadanih elemenata i kriterija vrednovanja. Ti kriteriji mogu biti dogovoreni unutar obrazovne skupine ili ih može odrediti sam nastavnik. Kolegijalno vrednovanje čest je oblik suradnje među nastavnicima, a svrha mu je profesionalno usavršavanje i poboljšanje kvalitete obrazovnog procesa.



Neki autori kao svrhu vrednovanje navode **vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje učenja** [8].

Vrednovanje **za učenje** proces je prikupljanja i interpretiranja dokaza o učenju polaznika. Vrednovanje za učenje vrlo je korisna strategija koja se primjenjuje dok polaznik uči i služi tome da unaprijedi njegovo učenje. Vrednovanje **kao učenje** podrazumijeva da su polaznici aktivno uključeni u proces vrednovanja. To znači da polaznici prate vlastito učenje, upotrebljavaju povratnu informaciju nastavnika i ostalih polaznika te postupke samovrednovanja kako bi odredili sljedeći korak u učenju. **Vrednovanje učenja** (i naučenog) provodi se da bi se vidjela ostvarenost postignuća i učinkovitosti obrazovnog programa.



Navedite primjer na koji su način vaši polaznici aktivno uključeni u proces vrednovanja. Opišite primjer samovrednovanja polaznika u obrazovanju odraslih.

**Vrednovanje izvedbe** zahtijeva od polaznika demonstraciju ovladavanja određenom vještinom ili kompetencijom. Ono je izuzetno bitno u programima obrazovanja odraslih, ponajprije programima osposobljavanja i usavršavanja. Polaznici trebaju demonstrirati sposobnost osmišljavanja i provedbe eksperimenta, rada s drugim polaznicima kako bi ostvarili zadatak, demonstriranja stručnosti prilikom upotrebe alata i instrumenata ili primjene tehnika rada, izrade modela, tumačenja i upotrebe mapa, pisanja završnih ispita, kritika, pisanja poezije ili kratkih priča, izrade mape – portfolija.

Prilikom vrednovanja izvedbe očekuje se da svaki zadatak ima jasno definirane kriterije izvedbe zbog dvaju razloga:

1. kriteriji definiraju oblik ponašanja ili obilježja uratka koja se očekuju
2. dobro definiran sustav vrednovanja omogućuje učiteljima, učenicima i ostalim dionicima vrednovanje izvedbe ili uratka na najobjektivniji mogući način [6]. Nastavnici stoga često upotrebljavaju rubrike, kontrolne liste ili ljestvice kako bi vrednovali izvedbu polaznika.

**Vrednovanje postignuća** utvrđuje razinu ostvarenosti očekivanih ciljeva učenja koji su u formalnom obrazovanju vrlo često definirani kao obrazovna postignuća. Vrednovanje postignuća može biti normativno (ono koje uspoređuje postignuća jednog učenika s postignućima drugih) ili kriterijsko (ono koje određuje postignuća s obzirom na unaprijed određene standarde ili kriterije). Vrednovanje postignuća vrlo se često provodi testovima ili ispitima znanja.





# URADI SAM



## ZADATAK ZA RAZMIŠLJANJE O VAŽNOSTI DEFINIRANJA KRITERIJA

### Što je? Zašto?

Kriterije (vrijednosna načela), načine i postupke vrednovanja određenog nastavnog predmeta izrađuju, tj. definiraju nastavnici istoga nastavnog predmeta, odnosno odgojno-obrazovnog područja na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj razini. Polaznici trebaju na početku znati što se od njih očekuje. Vrednovanje aktivnosti i uspjeha pridonosi i razvijanju svijesti polaznika o samovrednovanju.

### Kada da? Kada ne?

Želimo li potaknuti nastavnike na razmišljanje o vrijednosnim načelima i važnosti definiranja elemenata, poslužiti ćemo se vježbom koja će im to zorno predočiti.

### Kako?

Formirajte grupe. Svaka grupa treba dobiti identične materijale za rad: veću količinu novinskog papira različitih dimenzija i čvrstoće (naslovnice časopisa, katalozi, brošure, letci i slični materijali). Uputa za grupni rad mora biti jasna: u roku od pet minuta sagradite (izradite) što viši toranj koristeći se isključivo materijalima koje ste dobili. Nakon isteka vremena odredite dva člana koja će metrom izmjeriti visine sagrađenih tornjeva i utvrditi čiji je toranj najviši.\*

Evaluacija: grupe daju osvrt na grupni rad.

Odmah nastavljate s drugim zadatkom. U drugom zadatku polaznici rade individualno, a ne više u grupi: podijelite polaznicima papir A4 formata i zadajte im zadatak da nacrtaju drvo. Polaznici će sigurno tražiti dodatna objašnjenja u vezi sa zadatkom (vrsta drveta, vrsta olovke/flomastera kojom/kojim će crtati i druga pitanja), ali im recite da nema dodatnih uputa. Za taj zadatak dajte im dvije do tri minute i nakon toga pokupite sve njihove crteže. Listove okrenite tako da crtež ne bude vidljiv polaznicima i tražite da svatko uzme jedan crtež i ocijeni ga ocjenom od jedan do pet. Možete očekivati pitanja o kriterijima ocjenjivanja, ali ni tu nemojte davati nikakve dodatne upute. Kada polaznici ocijene uradak, crteže grupirajte po ocjenama i tako ih stavite na vidno mjesto (najbolje ih je zalijepiti na ploču ili zid). Neka svi polaznici dođu pred crteže. Pitajte ih bi li tko od njih drukčije ocijenio koji rad i kojom ocjenom te da taj rad onda premjesti prema ocjeni. Kad završe s premještanjem crteža, pitajte ih kako je moguće da jedan crtež bude različito ocijenjen, tj. kako to da je nekoliko ocjenjivača istom uratku dalo različite ocjene.

Pitajte ih što im je bilo lakše vrednovati, tj. koje je vrednovanje bilo objektivnije: vrednovanje izrade tornja ili vrednovanje crteža drveta. Tražite da obrazlože odgovore. Raspravite na koji način mogu primijeniti naučeno u vlastitom radu ili u radu svoje ustanove.

### Pazi!

\* Sličan zadatak Kooperativna izgradnja tornja pronaći ćete u priručniku Heinza Klipperta Kako uspješno učiti u timu. Autor sličnu vježbu upotrebljava za uvježbavanje praktičnog rada u nastavi, odnosno za uvježbavanje razmišljanja o procesima u grupi i uvođenje pravila [13].

# Pisano ispitivanje znanja

## Ispiti znanja i zadatci objektivnog tipa

Kako bi što učinkovitije vrednovali postignuća u obrazovanju odraslih, nastavnici vrlo često upotrebljavaju ispite znanja. Ispiti znanja mjerni su instrumenti kojima se pokušava utvrditi razina ostvarenosti ishoda učenja i planiranih postignuća. Prednost pisanih ispita znanja njihova je vremenska učinkovitost. Naime, u istom, relativno kratkom, vremenskom roku moguće je provjeriti razinu usvojenosti očekivanih postignuća svih polaznika unutar jedne ili više obrazovnih skupina. Bitno je napomenuti da nastavnici izrađuju ispite znanja, a ne testove znanja. Testovi znanja baždareni su mjerni instrumenti koji imaju potvrđene metrijske karakteristike: valjanost, objektivnost, pouzdanost i osjetljivost. Zbog malog broja polaznika specifičnog obrazovnog programa i nedostatka resursa potrebnih za izradu baždarenih mjernih instrumenata (testova) u obrazovanju se za vrednovanje postignuća upotrebljavaju ispitivanja znanja.

## Inicijalni ispiti znanja

Kako bi se utvrdila početna razina kompetencije polaznika iz određenog područja, nastavnici na početku obrazovnog ciklusa provode inicijalna ispitivanja. Inicijalni ispiti znanja sastavljeni su od niza zadataka objektivnog tipa koje sastavlja sam nastavnik. Svrha inicijalnog ispitivanja je utvrditi (dijagnosticirati) razinu kompetencije, a nakon toga prilagoditi obrazovni proces mogućnostima pojedinog polaznika [6].

### Vrste zadataka objektivnog tipa:

Postoje različiti tipovi zadataka objektivnog tipa. To su zadatci prisjećanja, dopunjavanja, zadatci alternativnog tipa, zadatci višestrukog izbora, zadatci pridruživanja i sređivanja.

Možete pročitati kratak opis tipova zadataka s obzirom na očekivanja koja imamo od polaznika [9]. Tako imamo dva tipa zadataka koji omogućuju polazniku da samostalno osmisli i zapiše rješenje:

- zadatci dosjećanja: ispituju može li se polaznik prisjetiti točnog odgovora
- zadatci dopunjavanja: polaznik dopunjuje tekst, odnosno ispunjava prazninu u rečenici ili više rečenica.

Tipovi zadataka dosjećanja i dopunjavanja nisu prikladni za ispitivanje viših razina znanja kao što su razumijevanje i analiza nastavnih sadržaja.

Ispitanik bira točno rješenje između predloženih rješenja. Najčešće su četiri tipa zadataka:

- zadatci alternativnog tipa (točno – netočno): ispitanik prosuđuje jesu li tvrdnje u zadatku točne ili netočne
- zadatci višestrukog izbora: polaznik mora između više ponuđenih rješenja izabrati točan odgovor
- zadatci pridruživanja (uspoređivanja): zadaća je međusobno pridružiti (usporediti) prezentirana dva ili tri pojma (pojave, imena, događaji)
- zadatci sređivanja: ispitanik sređuje podatke u zadatku prema nekom određenom kriteriju.

Zadacima alternativnog tipa (dvočlanog izbora) i višestrukog izbora ispituje se prije svega znanje koje je na razini prepoznavanja, dok se zadacima sređivanja i pridruživanja (uspoređivanja) mogu ispitati razumijevanje nastavnih sadržaja, činjenice, intelektualne sposobnosti te sposobnost primjene znanja. Svaki od tipova zadataka ima svoje prednosti i nedostatke. Zastupljenost pojedinog tipa zadataka u nekom ispitnom instrumentu upućuje na to koje se polaznikove aktivnosti očekuju [9].

# Usmeno ispitivanje znanja

**U**smeno ispitivanje je, za razliku od pisanih ispita, vremenski neučinkovito. Nastavnik je ujedno i mjerni instrument (mjerni instrument u pisanom ispitivanju su ispiti znanja). Poznate su nam pogreške nastavnika kao mjernog instrumenta: osobna jednadžba, halo-efekt, logička pogreška, pogreška sredine, pogreška diferencijacije, pogreška kontrasta, prilagođavanje kriterija skupini.



Osmislite jedan primjer iz prakse za svaku od navedenih pogrešaka nastavnika u usmenom ispitivanju.

Je li upotreba e-Dnevnika smanjila pogreške nastavnika u ocjenjivanju? Izdvojite pogrešku koja je izbjegnuta upotrebom e-Dnevnika.

# Kako odabrati metodu vrednovanja?

**O**dgovarajuća metoda vrednovanja odabire se ovisno o cilju vrednovanja. Ako želite vrednovati mogućnost polaznika da se prisjete činjeničnog znanja, primijenit ćete različite metode vrednovanja od metoda kojima vrednujemo usvojenost vještina i kompetencija ili razinu uspješnosti izvedbe nekog zadatka. McMillan [11] navodi četiri kategorije metoda vrednovanja koje imaju zadatke objektivnog tipa:

- metode vrednovanja koje imaju objektivni tip zadataka s odabirom odgovora i konstrukciju kratkih odgovora
- metode vrednovanja koje imaju zadatke i pitanja konstrukcije odgovora (zadatci izvedbe uratka, zadatci demonstriranja vještine, esejski zadatci, usmeno ispitivanje)
- metode formalnog praćenja i promatranja i informalnog promatranja
- metode samovrednovanja (alati za samoprocjenu: ankete o stavovima; sociometrijski alati; upitnici; učenička mapa; samorefleksija; ocjene; vršnjačka evaluacija).



U niže priloženoj tablici možete vidjeti u kojoj su mjeri navedene metode vrednovanja usklađene s ciljevima čiju ostvarenost vrednujemo (5 = odlično, 1 = loše) [11, str. 62]

<b>Metoda vrednovanja</b>	objektivan tip zadataka s odabirom odgovora i konstrukcijom kratkih odgovora	esej	izvedba	pitanja	usmeno izlaganje; praćenje i promatranje	samovrednovanje polaznika
<b>CILJ</b>						
Znanje i jednostavno razumijevanje	5	4	2	4	3	3
Razumijevanje i rasuđivanje, apstraktno mišljenje	2	5	4	3	2	3
Vještine	1	3	5	2	5	3
Proizvodi i uratci	1	1	5	2	3	3
Afektivno / dispozicije	1	2	4	4	4	5

# Konstruktivno poravnanje i vrednovanje ishoda učenja

**K**onstruktivno poravnanje pretpostavlja da polaznik konstruira svoje vlastito učenje kroz relevantne aktivnosti učenja. Zadatak andragoga je stvoriti okruženje za učenje koje podržava odgovarajuće aktivnosti učenja za postizanje željenih ishoda učenja. Kako bi se osiguralo konstruktivno poravnanje, bitno je da su sve komponente u andragoškom ciklusu (nastavni plan i program, predviđeni ishodi učenja, primijenjene metode i strategije, ali i zadatci procjene) usklađene jedna s drugom [10]. Tako je u procesu vrednovanja, formativnom ili sumativnom, nužno uskladiti planirane ishode, metode učenja i poučavanja te metode vrednovanja. Kada je u pitanju konstruktivno poravnanje planiranih ishoda i metoda i postupaka vrednovanja, pripazite da su jasno definirani kriteriji izvedbe ili razine postignuća kako biste bili sigurni da valjano procjenjujete ostvarenost planiranih ishoda učenja.



**U procesu vrednovanja potrebno je uskladiti planirane ishode učenja, metode učenja i poučavanja te metode vrednovanja!**

## LITERATURA

- [1] Matijević, M. *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex; 2004.
- [2] Pastuović, N. *Edukologija*. Zagreb: Znamen; 1999.
- [3] Marzano, R. J. *Classroom assessment and grading that work*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD); 2006.
- [4] *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classroom*. 2005. [internet], [citirano 26. 6. 2018.]; Dostupno na: <http://www.edra.gr/pdf/9605021E.pdf>.
- [5] Mužić, V., Vrgoč, H. *Vrednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor; 2005.
- [6] Rajić, V. *Pristupi vrednovanju u obrazovanju U: School for the Net generation*: Matijević, Milan (ur.), Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; 2008. p. 256-276.
- [7] Earl, L., Katz, S. *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning: Citizenship and Youth*. Manitoba Education, Citizenship and Youth, School Programs Division; 2006.
- [8] Rajić, V. *Vrednovanje obrazovnih/odgojnih postignuća u obrazovanju odraslih*. *Andragoški glasnik*. 2013; 17(2): 117-124.
- [9] Strugar, V. *Tipovi zadataka u školskim ispitnim instrumentima i učenikov uspjeh: mogući odgovori na potrebe suvremene škole*. *Pedagogijska istraživanja*. 2006; 3(1): 59 – 72.
- [10] Biggs, J. B. *Aligning teaching for constructing learning. Higher Education Academy Discussion Paper*. [internet], [citirano 20. 8. 2018.]; Dostupno na: [http://www.heacademy.ac.uk/embedded\\_object.asp?id=21686&filename=Biggs](http://www.heacademy.ac.uk/embedded_object.asp?id=21686&filename=Biggs).
- [11] McMillan, J. H. *Classroom assessment: Principles and Practice for Effective Standards – Based Instruction 6th edition*. Boston: Pearson; 2014.
- [12] *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. *Narodne novine*; 2010 [citirano 22. 9. 2018.] dostupno na: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010\\_09\\_112\\_2973.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html).
- [13] Klipert, H. *Kako uspješno učiti u timu: zbirka praktičnih primjera*. Zagreb: EDUCA; 2001.





# KAZALO ODABRANIH POJMOVA



**ANALIZA OBRAZOVNIH POTREBA** – proces identificiranja problema koji se očituju u nedostacima, u skladu sa standardima ili vanjskim zahtjevima, koji mogu biti potpuno ili djelomično otklonjeni edukacijom.

**ANDRAGOGIJA** – znanstvena disciplina koja se bavi obrazovanjem i učenjem odraslih.

**ANDRAGOŠKI CIKLUS** – sustav postupaka kojima se ostvaruju ciljevi obrazovanja odraslih. Obuhvaća (1) analizu potreba i planiranje obrazovnih programa, (2) planiranje i programiranje obrazovnih sadržaja, (3) pripremu i organizaciju nastavnog procesa, (4) provedbu nastavnog procesa, (5) vrednovanje ishoda učenja.

**CJELOŽIVOTNO UČENJE** – svi oblici učenja tijekom života čija je svrha stjecanje i unapređivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe.

**DIDAKTIČKI ČETVEROKUT** – prikaz međudjelovanja četiriju osnovnih čimbenika nastave: učenik (polaznik), nastavnik, nastavni sadržaj te nastavna tehnologija.

**DIDAKTIČKI SUSTAVI** – strukturalno i funkcionalno ujedinjene elementi odgojno-obrazovnog procesa koji u određenom vremenu i prostoru imaju neka originalna obilježja (npr. razredno-satno-predmetni sustav). Katkad se pod didaktičkim sustavom označavaju i cjelovite strategije rada u nastavi (primjerice problemska ili projektna nastava).

**DIDAKTIKA** – pedagojska disciplina koja proučava zakonitosti odgojno-obrazovnog procesa.

**DOKIMOLOGIJA (ŠKOLSKA)** – znanstvena disciplina koja proučava vrednovanje u odgojno-obrazovnom procesu.

**DRUŠTVO ZNANJA** – društveno-gospodarski poredak temeljen na intelektualnom kapitalu kao strateškom resursu čija je učinkovita upotreba ključan čimbenik zapošljivosti pojedinca i konkurentnosti gospodarstva.

**EVALUACIJA** – procjena, ocjenjivanje, određivanje vrijednosti; važna je etapa odgojno-obrazovnog procesa.

**FORMALNO OBRAZOVANJE ODRASLIH** – djelatnost koja se izvodi u institucionalnim i javno verificiranim oblicima obrazovanja radi stjecanja stručnog znanja, vještina i sposobnosti.

**FORMATIVNO VREDNOVANJE** – postupak dobivanja pravodobne povratne informacije o uspješnosti obrazovnog procesa i povratne informacije polazniku o ostvarenosti ishoda učenja i pozitivnih vrednota te vještina i znanja iz svakodnevnog iskustva i raznolikih drugih utjecaja i izvora iz njegove okoline.

**INFORMALNO UČENJE ODRASLIH** – označava aktivnosti u kojima odrasla osoba prihvaća stajališta.

**INTELIGENCIJA** – sposobnost iskustvenog učenja i primjena prethodnih znanja za prilagodbu na nove situacije.

**INTERPERSONALNA INTELIGENCIJA (KOMPETENTNOST)** – označava lakoću prilikom razumijevanja tuđih namjera, osjećaja, raspoloženja i motiva, uspješnost u komunikaciji s drugima, u rješavanju sukoba i slično.

**INTRAPERSONALNA INTELIGENCIJA (KOMPETENTNOST)** – označava izrazitu osjetljivost za uočavanje vlastitih ciljeva, potreba i osjećaja, mogućnost razlikovanja osjećaja, traženje značenja i razumijevanja vlastitog ponašanja.

**ISHODI UČENJA** – kompetencije koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja.

**KLJUČNE KOMPETENCIJE ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE** – kompetencije odgovarajuće razine koje su nužne pojedincu za uključenost u život zajednice. Osnova su za stjecanje kompetencija tijekom života za sve osobne, društvene i profesionalne potrebe, a obuhvaćaju komunikaciju na materinskom jeziku, komunikaciju na stranim jezicima, matematičku kompetenciju i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalnu kompetenciju, kompetenciju učiti kako učiti, socijalnu kompetenciju, inicijativnost i poduzetnost te kulturnu svijest i izražavanje.

**KOLBOV STIL UČENJA** – model koji razlikuje četiri grupe sposobnosti učenja: konkretno iskustvo, reflektivno promatranje, apstraktnu konceptualizaciju i aktivno eksperimentiranje, na temelju kojih prepoznaje odgovarajuće stilove učenja (pragmatičari, interpretatori, teoretičari i aktivisti ) i njihove kombinacije.

**KOMPETENCIJE** – sposobnosti samostalne i odgovorne primjene usvojenih znanja i stečenih vještina

**KONSTRUKTIVISTIČKI PRISTUP UČENJU I POUČAVANJU** – promiče nastavu usmjerenu na učenika, podržava demokratsko ozračje za učenje, naglasak je na aktivnom učenju.

**KONSTRUKTIVNO PORAVNANJE** – postupak u realizaciji kurikula u kojem se očekuje povezanost planiranih ishoda učenja s procesom učenja i poučavanja te postupcima vrednovanja.

**KURIKUL** – s jedne strane dokument koji se katkad izjednačava s nastavnim planom i programom, a s druge pristup u odgoju i obrazovanju (i dokument) koji određuje vrijednosti, ciljeve, ishode i sadržaje učenja, nastavne metode, situacije i strategije te načine vrednovanja.

**KVALIFIKACIJA** – naziv za objedinjene skupove ishoda učenja određenih razina, obujma, profila, vrste i kvalitete. Dokazuje se svjedodžbom, diplomom ili drugom javnom ispravom koju izdaje ovlaštena pravna osoba. Cjelovita kvalifikacija je kvalifikacija koja samostalno udovoljava uvjetima za pristupanje odgovarajućem tržištu rada i/ili nastavku obrazovanja. Djelomična kvalifikacija je kvalifikacija koja samostalno ne udovoljava uvjetima za pristupanje odgovarajućem tržištu rada i/ili nastavku obrazovanja.

**LJUDSKI KAPITAL** – ukupnost osobnih znanja i vrlina, odnosno kombinacija socijalnog, intelektualnog i kreativnog potencijala koji posjeduje svaka osoba.

**MOTIVACIJA** – svaki utjecaj koji potiče, usmjerava i održava određeno ponašanje.

**NASTAVA NA DALJINU** – globalni sustav poučavanja u kojem prevladavaju telekomunikacija i apersonalna obrazovna komunikacija. Subjekti koji poučavaju i subjekti koji uče nisu u istoj prostoriji, a često ni u istom mjestu. Komuniciraju s pomoću medija koji omogućuju telekomunikaciju (pismo, faks, telefon, radio, televizija, računala, internet).

**NEFORMALNO OBRAZOVANJE ODRASLIH** – obuhvaća organizirane procese učenja usmjerene na osposobljavanje odraslih osoba za rad, za različite socijalne aktivnosti te za osobni razvoj.

**PEST ANALIZA** – tehnika za procjenu tržišta za određeni program ili uslugu u danom trenutku. Značenje akronima: political (politički), economic (ekonomski), social (društveni) i technological (tehnološki) čimbenici.

**PESTLE ANALIZA** – složeniji oblik PEST analize. Značenje akronima: political (politički), economic (ekonomski), social (društveni), legal (pravni), technological (tehnološki) i environmental (ekološki) čimbenici.

**PREKVALIFIKACIJA** – obuhvaća programe propisane za redovito obrazovanje za polaznike sa stečenom stručnom spremom za jedno zanimanje radi stjecanja stručne spreme iste obrazovne razine za novo zanimanje te za polaznike sa stečenom srednjom školskom spremom radi stjecanja srednje stručne spreme.

**RAPPORT U KOMUNIKACIJI** – usklađivanje s drugom osobom u komunikaciji.

**SAMOUSMJERENO UČENJE ODRASLIH** – aktivnosti u kojima odrasla osoba samostalno uspostavlja kontrolu nad procesom učenja kao i odgovornost za rezultate učenja.

**STANDARD KVALIFIKACIJE** – sadržaj i struktura određene kvalifikacije koja uključuje određivanje razine, obujma i profila kvalifikacije te podatke koji su potrebni za osiguravanje i unapređenje kvalitete standarda kvalifikacije.

**STANDARD ZANIMANJA** – popis svih poslova koje pojedinac obavlja u određenom zanimanju i popis kompetencija potrebnih za njihovo uspješno obavljanje.

**STRUČNO USAVRŠAVANJE I OSPOSOBLJAVANJE** – usavršavanje i osposobljavanje nakon završetka formalnog obrazovanja koje je izričito usmjereno na obavljanje određene regulirane profesije, a koja obuhvaća jedan ili više programa koji su, tamo gdje je to primjereno, dopunjeni odgovarajućim stručnim osposobljavanjem, odnosno vježbeničkom ili stručnom praksom. U obrazovanju odraslih programima osposobljavanja stječe se teorijsko i praktično znanje potrebno za obavljanje jednostavnijih poslova prvog stupnja složenosti prema Nacionalnoj klasifikaciji zanimanja.

**SUMATIVNO VREDNOVANJE** – postupak vrednovanja koji se provodi na kraju obrazovnog ciklusa kako bi se u utvrdila razina ostvarenosti očekivanih postignuća, kako bi se polazniku dodijelio certifikat ili isprava o završenom stupnju školovanja ili utvrdila učinkovitost obrazovnog programa.

**SWOT ANALIZA** – tehnika kojom se analiziraju i utvrđuju jake i slabe institucijske strane kao i mogućnosti i prepreke koje se mogu očekivati u pokušajima ostvarivanja nekog cilja. Značenje akronima: strenghts (snage), weaknesses (slabosti), opportunities (prilike), threats (prijetnje).

**USAVRŠAVANJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH** – obuhvaća programe kojima polaznici sa završenom srednjom školom dopunjuju i proširuju stečeno stručno znanje zbog zahtjeva tržišta rada i radi stjecanja znanja o novim tehnikama i tehnologijama i njihovoj primjeni.

**VARK MODEL** – stil učenja koji opisuje kako učimo koristeći se četirima kanalima: vizualnim, auditivnim, tekstualnim i kinestetičkim. Značenje akronima: visual – vizualni, aural – auralni, read/write – čitalački i kinesthetic – kinestetički osjetilni modalitet.



**VREDNOVANJE** – proces utvrđivanja stupnja postignuća ciljeva obrazovanja i odgoja te utvrđivanja čimbenika odgovornih za postignute ishode i učinke odgoja i obrazovanja.





**Za one koji žele znati više**

**ZNANSTVENICI  
KOJI SU  
PRIDONIJELI  
OBRAZOVANJU  
ODRASLIH**

**Pripremio: Goran Sirovatka<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Pripremljeno prema prezentacijama nastavnika i polaznika tečaj CurricumGlobe u organizaciji Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih od 2014. do 2018., kao i Jandić P. Boras D. Kritičko e-obrazovanje, Dominović, 2012. (ISBN: 978-953-7048-18-1)

### Grčka – Platon i Aristotel

Zalažu se za to da državom moraju upravljati mudri, tj. obrazovani ljudi, kao i da je odgoj jednako važan kao i obrazovanje za vladara. Naravno, obrazovanje nije namijenjeno robovima, već samo slobodnim ljudima.

### Rim

Temelj obrazovanja je obitelj. Prvi put se pojavljuju i javne škole u kojima su dječaci i djevojčice koji od 7 godine uče pisanje, čitanje i računanje. Školovanje za djevojčice prestaje s 12 godina, a dječaci mogu nastaviti školovanje učenjem gramatike i retorike. Pojavljuju se i prvi udžbenici.

### Srednji vijek i humanizan

Obilježavaju ga Thomas Hobbs koji se zalaže za društveni odgoj s ciljem lojalnosti vladaru. Jean Jacques Rousseau se protivi organiziranom obrazovanju i obrazovnom sustavu i tvrdi da obrazovanje treba prepustiti prirodnom procesu svakog pojedinca, a John Locke smatra da se obrazovanjem može učiniti sve jer je čovjek tabula rasa (prazna ploča).

### Jan Amos Komensky (1592. – 1670.)

Pedagog koji je ostavi neizbrisiv trag u razvoju didaktike i pedagogije. Tvrdio je kako je ponavljanje važno za učenje te da učenje mora biti kao igra. Tvrdi da je škola potrebna kao institucija u kojoj se uči te definira pojmove školske godine, nastavnog sata, razreda, ocjenjivanja i discipline te je uspostavio model škole koji i danas postoji. Prvi je zagovornik cjeloživotnog učenja.

### John Dewey (1859. – 1952.)

Filozof koji je bio zagovornik pragmatizma. Naglašavao je nužnost progresivnog obrazovanja odraslih – progresivizam (dinamički progresivni pokret kao odgovor na urbanizaciju i industrijalizaciju; emancipaciju i imigraciju). Upućuje na ulogu obrazovanja: socijalizacija i inkulturalizacija. Kritizira krute metode učenja – činjenično znanje. Ističe jedinstvo metode i sadržaja poučavanja. Povezuje način na koji se poučava („kako”) s ciljem poučavanja („zašto”) i sadržajem – „što” se poučava. Obrazovanje mora biti usmjereno prema polazniku, ali obrazovanje omogućava postizanje društvenih promjena. Upućuje na potrebu promjene uloga nastavnika – nastavnik je taj koji vodi i usmjerava učenje. Ima li neke sličnosti s današnjim ciljevima obrazovanja?

### Lav Vygotsky (1896. – 1934.)

Navodi kako je nužno dati značenje a onome što se uči – učenje je aktivan proces. Polaznik je taj koji aktivno kreira subjektivnu reprezentaciju objektivne stvarnosti. Znanje se konstruira na temelju osobnog iskustva i stavova koje polaznik neprestano propituje. Pitanja i odgovori polaznika ovise o povijesnom i kulturnom okruženju. Tvrdi kako nastavnik mora preuzeti ulogu facilitatora i voditi polaznika kroz proces konstruiranja znanja.



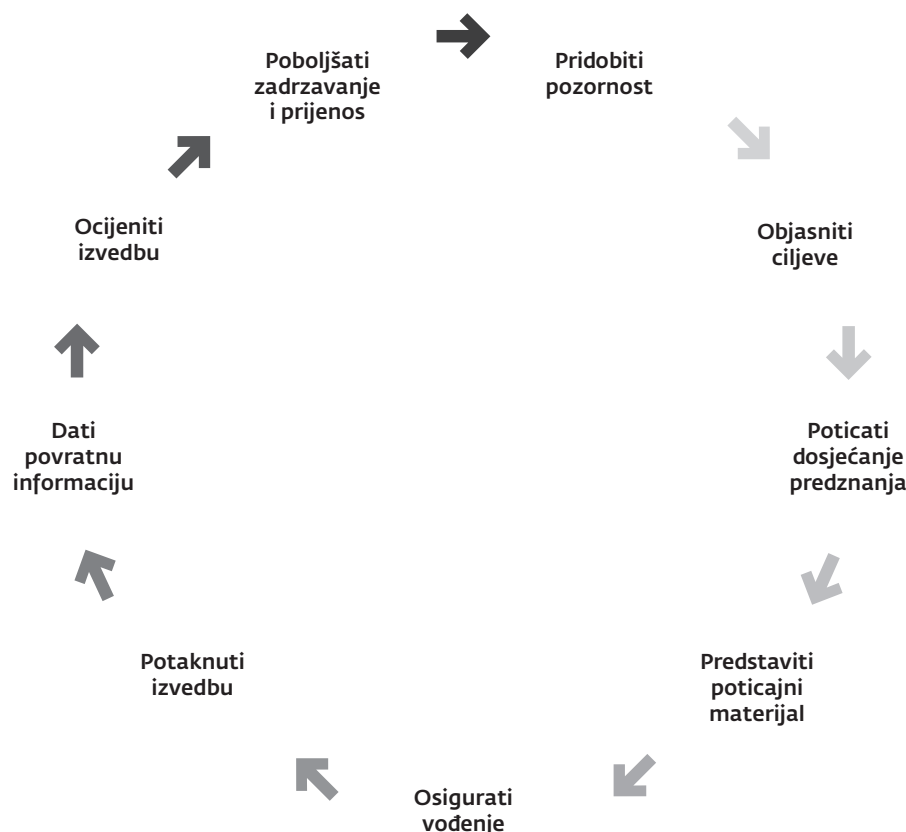
### Carl Rogers (1902. – 1987.)

Rogers smatra kako iskustveno učenje karakterizira osobna uključenost pojedinca. Prepoznaje ulogu nastavnika i naglašava potrebu polaznika za samostalan razvoj (samousmjeravanje i samoostvarenje/ samoaktualizacija).

### Robert M. Gagne (1916. – 2002.)

Predstavnik biheviorističkog pristupa obrazovanju. Isticao je kako je učiti kako učiti neophodna vještina ako se polaznik želi uspješno prilagoditi promjenjivoj okolini. Uloga nastavnika je osigurati okružje koje će potaknuti nastajanje željenih oblika ponašanja. Nastavnik planira uvjete i okoliš nastavnog procesa. Uloga odrasle osobe je aktivna – ona je nešto naučila ako je postigla promjenu u ponašanju i ako se njezin odgovor na podražaj iznova ponavlja pod sličnim uvjetima.

Obrazovanje odraslih utemeljeno je na kompetencijama. Učenje je ovisno o unutarnjim i vanjskim uvjetima i strategijama poučavanja. Gagne definira 9 koraka u nastavnom procesu.



(Learning Theories Permanent link: [https://www.learning-theories.org/doku.php?id=hr:learning\\_theories:conditions\\_of\\_learning](https://www.learning-theories.org/doku.php?id=hr:learning_theories:conditions_of_learning))

### Paulo Freire (1921. – 1997.)

Zalaže se za dijalog i ističe kako se obrazovanje ne temelji na djelovanju jedne osobe na ostale, nego na međusobnoj suradnji. Cilj obrazovanja je kritika stvarnosti kako bi se ona mijenjala kroz akciju i kritičku refleksiju. Upozorava na potrebu osvješćivanja postojeće prakse, obrazovno djelovanje se temelji na određenim društvenim vrijednostima, a cilj mu je unapređivanje društva i izgradnja socijalnog kapitala.

Zalaže se za razvijanje svijesti o sposobnosti polaznika da mijenja stvarnost.

Definira koncept:

- „**prikupljanja**” **znanja** – znanje je dar koji ima pojedinac
- **kodifikacija** je proces prikupljanja informacija radi stvaranja slike o stvarnom svijetu i osobama
- **dekodifikacija** je proces u kojem se grupa ljudi počinje identificirati sa stvarnošću i osjeća da je dio te stvarnosti te može biti kritičan prema njoj i na taj je način razumjeti.

Prepoznaje kako se znanje stvara jedino kroz kreiranje i ponovno kreiranje.

Pridonosi znanosti svojim radovima o neformalnom obrazovanju utemeljenom na dijalogu koje uključuje samostalno istraživanje i širenje znanja te razvoju popularnog obrazovanja (Južna Amerika). Osobito se bavi potrebom obrazovanje odraslih osoba koje su inicijalno isključene iz političkih procesa („pedagogija obespravljenih”).

### Jack Mezirow (1923. – 2014.)

Jack uvodi pojmove humanistička teorija obrazovanja odraslih i teorija transformacijskog učenja. Tvrdi kako je uloga nastavnika pomaganje odraslima da postanu svjesni i kritički sagledaju vlastito znanje, stavove i uvjerenja što vodi prema kreiranju novog znanja, stavova i uvjerenja. Isto tako, odrasla osoba je ta koja konstruira znanje o samoj sebi, o drugima, o društvenim normama.

### Petar Jarvis (1937. – )

Predstavnik je teorije društvenog učenja. Tvrdi kako su tri dimenzije društvenog učenja: društveni odnosi prema učenju, društvena svrha učenja te društvena konstrukcija učenja. Učenje, isto kao i znanje, društveno je konstruirano – društveni, povijesni i kulturni kontekst zajedno s okvirom pojedinca određuje sadržaj, stil i metode učenja. Ljudi uče jedni od drugih: promatranjem, oponašanjem i modeliranjem.

### Albert Bazala (1877. – 1947.)

Važno je ne zaboraviti i doprinos naših znanstvenika. Bazala potiče osnivanje pučkih učilišta na kojima i sam predaje. Postavio je organizaciju koju danas nasljeđuje Pučko učilište u Zagrebu. Rad prvog Pučkog sveučilišta počeo je 1912. u Zagrebu gdje je Bazala bio jedan od najpoznatijih i najomiljenijih predavača, a pohađali su ga predstavnici svih društvenih slojeva. Bazala je uspostavio temelj organiziranom sustavu obrazovanja odraslih u Hrvatskoj.

**Nikola Pastuović**

je *professor emeritus* Sveučilišta u Zagrebu koji je svojim radom pridonio razvoju andragogije u Hrvatskoj. Razvija industrijsku andragogiju u Radničkom sveučilištu Moša Pijade u Zagrebu. Svojim radovima u Andragoškom glasniku te drugim časopisima kao i brojnim knjigama među kojima je i *Edukologija – integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja* i *Andragogija* unaprijeđuje andragošku znanstvenu misao u Hrvatskoj.

**Milan Matijević**

sveučilišni je profesor koji je objavio više od dvadeset knjiga i stotinu znanstvenih radova te svojim entuzijazmom, profesionalnošću i znanstvenim radom pridonosi kvaliteti odgoja i obrazovanja kako mladih tako i odraslih. Stručni je suradnik u Andragoškom centru u Zagrebu, te je autor i/ili urednik brojnih publikacija iz područja obrazovanja odraslih.

