

Odnos formalnog i informalnog obrazovanja

Šergo, Vjeran

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:340376>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-25**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Diplomski studij: Pedagogija i povijest, nastavnički smjer

Vjeran Šergo

ODNOS FORMALNOG I INFORMALNOG OBRAZOVANJA

Diplomski rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Buljubašić Kuzmanović

Osijek, 2018. godine

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Diplomski studij: Pedagogija i povijest, nastavnički smjer

Vjeran Šergo

ODNOS FORMALNOG I INFORMALNOG OBRAZOVANJA

Diplomski rad

Znanstveno područje društvenih znanosti, znanstveno polje pedagogije, znanstvena
grana didaktike

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Buljubašić Kuzmanović

Osijek, 2018. godine

Sažetak: Tema diplomskog rada je odnos formalnog obrazovanja, strukturiranog i statičnog, prema sve kreativnijim, i praksi orijentiranim, oblicima kojima danas sve češće učimo. Promjena odnosa sa formalnih na informalne načine ostvarivanja znanja intenzivnije počinje stvaranjem koncepta cjeloživotnog učenja, a potom i razvoja Europskog kvalifikacijskog okvira kojemu je cilj povezati i usmjeriti obrazovanje u Europi prema zajedničkom cilju. Cilj diplomskog rada je ukazati na važnost koju informalni, kroz praksu i iskustvo orijentirani, načini učenja koji danas sve više dobivaju prednost i primjenu u sadašnjosti, što zbog digitalne revolucije i ovisnosti o internetu, to i zbog ubrzanog načina života koji nam ne ostavlja dovoljno vremena za formalne, fiksne i sve skuplje tradicionalne tečajeve „u učionici“. Ideja o obrazovanju samostalnog i odgovornog pojedinca europskog društva pojavljuje se šezdesetih godina u obliku cjeloživotnog učenja, da bi do kraja 20. stoljeća taj koncept postao jednom od glavnih vodilja europskog obrazovanja. Europski klasifikacijski okvir razvio se na osnovama cjeloživotnog učenja, tj. na ideji pristupačnosti znanja za sve i transparentnosti tržišta rada na kojemu bi se klasifikacije i svi oblici znanja koristili kao resurs. Zbog dinamičnosti života informalni oblici ostvarivanja znanja i vještina sve više dobivaju prednost ispred tradicionalnih načina, a u budućnosti će se, uz daljnji napredak tehnologije, taj trend samo nastaviti i biti još izraženiji. Rezultati provedenog istraživanja poslužit će kao osnova za preciznija istraživanja ove teme u budućnost.

Ključne riječi: digitalne tehnologije, suvremena pismenost, ishodi učenja, Nacionalni okvirni kurikulum (NOK), tržište rada

Sadržaj:

Uvod	1
1. Formalno obrazovanje	2
1.1. Nacionalni okvirni kurikulum – temeljni dokument hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava	2
1.2. Mane formalnog obrazovanja - primjer darovite djece u formalnom obrazovanju	6
2. Cjeloživotno učenje	11
2.1. Nastanak cjeloživotnog učenja i bitni pojmovi	11
2.2. Memorandum o cjeloživotnom učenju.....	12
3. Europski kvalifikacijski okvir	16
3.1. Uspostava Europskog kvalifikacijskog okvira – važni dokumenti	16
3.2. Svrha Europskog kvalifikacijskog okvira	17
3.3. Glavna obilježja Europskog kvalifikacijskog okvira	18
3.4. Problemi (i neka rješenja) proizašli razvojem i prilagodbom na EKO	18
4. Digitalizacija društva	22
4.1. (Ne)jednakost pristupa tehnologiji	25
5. Informalno učenje	28
5.1. Određenje pojma	28
5.2. Digitalne tehnologije i informalno učenje.....	30
5.3. Obrazovne igre	32
5.4. E-učenje.....	35
5.5. Informalno učenje na radnom mjestu.....	37
6. Istraživanje o odnosu formalnog obrazovanja i informalnog učenja kod mladih	41
6.1. Problem i cilj	41
6.2. Uzorak	41
6.2.1. Instrument.....	41
6.2.2. Postupak	41
6.3. Rezultati istraživanja	42
6.3.1. Opći podaci o ispitanicima.....	42
6.3.2. Rezultati s obzirom na pitanja vezana za formalno obrazovanje	44
6.3.3. Rezultati s obzirom na pitanja vezana za informalno učenje	47
Zaključak	51
Popis literature	52
Prilozi	59

Uvod

U globalnom svijetu znanje je resurs te ga treba učiniti što pristupačnijim, pokretljivijim i prilagodljivijim. U Europi koje je sačinjena od mnogih naroda, grupa, manjina, vjera, jezika i tradicija, stvoriti homogeni obrazovni sustav predstavlja veliku zadaću. Kurikulumi se sve teže prilagođavaju stalnim promjenama, ili te izmjene dolaze kada je već prekasno da bi postalo efikasno i ponovo se nešto mora mijenjati.

U teorijskom dijelu rada opisan je Nacionalni okvirni kurikulum kao prikaz i osnovno polazište sustava formalnog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Na primjeru statusa darovite djece u obrazovanju ukazuje se na statičnost i sporost izmjena koje su potrebne kako bi se odgojno obrazovni sustav prilagodio potrebama 21. stoljeća. Potom se opisuje Europski klasifikacijski okvir koji je osnovan na ciljevima mobilnosti među zemljama i poticanju cjeloživotnog obrazovanja kod ljudi, te nastoji pomoću nacionalnih okvira ujediniti Europu. Razmatra se utjecaj cjeloživotnog učenja na razvoj Europskog kvalifikacijskog okvira, te je cilj ukazati na pozitivne i negativne aspekte toga koncepta, kao i na prostor za mogući napredak. Prvo se opisuje razvoj koncepta cjeloživotnog učenja, te ciljeve koji su izneseni u Memorandumu za cjeloživotno učenje, a potom se opisuje uspostava Europskog kvalifikacijskog okvira putem dokumenata i preporuka Europske komisije. Potom se opisuju glavna obilježja i svrha nastanka EKO-a, te problemi koji se pojavljuju pri razvoju i usklađivanju nacionalnih klasifikacijskih okvira europskih zemalja s EKO-om. Zatim se opisuje utjecaj koji je tehnologija imala na društvo od početka 21. stoljeća. Životne navike u odnosu na prošlo stoljeće drastično su se promijenile. Danas smo, već nesvjesno, ovisni o tehnologiji koja nas okružuje. Ispred ekrana provodimo mnogo vremena. Četvrto poglavlje stoga opisuje kako je tehnologija utjecala na oblike učenja i što je sve novo donijela u odgojno obrazovni sustav. Zadnje poglavlje teorijskog dijela rada tiče se informalnog učenja, od definicije i teorijske obrade pojma, preko njegove integracije u društvo. Ponajprije kroz digitalnu tehnologiju i procvat e-učenja, informalni oblici postaju preferirani načini stjecanja znanja na radnom mjestu, kod kuće ili u kojoj god prilici možemo nešto naučiti.

Rezultati istraživanja o odnosu formalnog i informalnog obrazovanja podijeljeni su u tri dijela. Nakon sociodemografskih podataka o ispitanicima, rezultati pokazuju koliko su mladi uključeni u oblike formalnog, strukturiranog, organiziranog obrazovanja, dok se dio o informalnom obrazovanju odnosi na podatke koje ispitanici donose iz svoje svakidašnje prakse u raznim okruženjima, navikama i stilovima učenja. Rezultati će poslužiti za daljnja promišljanja i istraživanja na ovu temu.

1. Formalno obrazovanje

1.1. Nacionalni okvirni kurikulum – temeljni dokument hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava

Temeljni dokument koji uređuje hrvatsko formalno obrazovanje je Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) (dalje NOK). Njime je, kako i puni naziv govori, obuhvaćeno predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko razdoblje. U njemu se prikazane sastavnice sustava „vrijednosti, ciljevi, načela, sadržaj i opći ciljevi odgojno-obrazovnih područja, vrjednovanje učeničkih postignuća te vrednovanje i samovrednovanje ostvarivanja nacionalnoga kurikuluma“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, 11).

Hrvatski odgojno-obrazovni sustav je formiran na ciklusima koji sadrže propisana i u NOK-u razrađena učenička postignuća za odgojno-obrazovna područja. NOK usmjerava razvoj nacionalnog kurikuluma. To je samo razvojni dokument, a između ostalog služi kao okvir za razvoj školskih kurikuluma (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010).

Sve je zapravo usmjereno prema razvoju temeljnih kompetencija, prema naputcima Europske Unije kako bi se odgovorilo izazovima društva znanja i svjetskog tržišta rada. Osam temeljnih kompetencija su: komunikacija na materinskomu jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). Te kompetencije su također osnova koncepta cjeloživotnog učenja, te u konačnici i razvoja Europskog kvalifikacijskog okvira, kojim Europska Unija želi osigurati obrazovne šanse na tržištu rada za sve svoje građane, omogućavajući time njihovu profesionalnu mobilnost u svim državama članicama.

Iz NOK-a proizlazi razrada drugih dokumenata, stoga je on ujedno i jezgrovit prikaz strukture funkcioniranja, načela i ciljeva na kojim je izgrađen hrvatski formalni školski sustav. Razvoj kurikuluma je trajan proces koji teži demokratičnosti i prilagodbi brzim promjenama suvremenog života i društva. Najznačajnije u skladu sa suvremenosti je prijelaz sa politike prijenosa znanja na razvoj kompetencija.

NOK pokušava u ravnoteži održavati lokalno i nacionalno sa svjetskim i globalnim pritom pazeći da se ne izgubi hrvatski identitet i tradicija. To čini promicanjem temeljnih vrijednosti

putem odgoja i obrazovanja,¹ a posebna pozornost se pridaje znanju, odgovornosti, solidarnosti i identitetu (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). Uz vrijednosti su bitni i ciljevi koji proizlaze iz njih. Neki od odgojno-obrazovnih ciljeva su: osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unaprjeđivati njihov razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima, razvijati svijest o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine, svijest o hrvatskomu jeziku, odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima i ljudskim pravima, osigurati učenicima stjecanje temeljnih i strukovnih kompetencija, razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost u učenika i osposobiti učenike za cjeloživotno učenje (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010).

Načela, koja čine vrijednosna uporišta za izradbu i ostvarenje nacionalnoga kurikuluma i sadržajno su povezana s ciljevima i učeničkim postignućima. NOK navodi slijedeća načela: visoka kvaliteta odgoja i obrazovanje za sve, jednakost obrazovnih mogućnosti za sve, obveznost općeg obrazovanja, horizontalna i vertikalna prohodnost, uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav, znanstvena utemeljenost, poštivanje ljudskih prava i prava djece, kompetentnost i profesionalna etika, demokratičnost, samostalnost škole, pedagoški i školski pluralizam, europska dimenzija obrazovanja i interkulturalizam (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010).

Načela, ciljevi i vrijednost su u konačnici povezani sa sadržajima koji će proizaći iz NOK-a kao okvirnog dokumenta. Budući da NOK služi kao okvir za školske kurikulume, cilj mu je promicati odgoj i obrazovanje usmjereno na učenika, kako bi se takav pristup u konačnici proširio u školama na razini države. Povezano također s usmjerenošću na razvoj kompetencija je stvaranje otvorenog didaktičko-metodičkog sustava kojim se omogućuje mogućnost izbora sadržaja metoda, oblika i načina rada. „Svoju punu potvrdu nalaze ove metode, oblici i načini rada: istraživačka nastava, nastava temeljena na učenikovom iskustvu, projektna nastava, multimedijaska nastava, individualizirani pristup učeniku, interdisciplinarni pristup, tj. povezivanje programskih sadržaja prema načelima međupredmetne povezanosti, problemsko učenje, učenje u parovima, učenje u skupinama i slično“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, 17). Vidimo da je fokus sve više pomaknut na učenika, koji ima svoja prava, svoj glas, sudjeluje u konstrukciji kurikuluma i nastavnih sadržaja, te se na njega gleda kao na ravnopravnijeg dionika odgojno-obrazovnog procesa u odnosu na prije.

Slijedi opis strukture formalnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. NOK-om je uređeno područje predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, dakle u tri

¹ U NOK-u se kao temeljne vrijednosti navode „dostojanstvo ljudske osobe, sloboda, pravednost, domoljublje, društvena jednakost, solidarnost, dijalog i snošljivost, rad, poštenje, mir, zdravlje, očuvanje prirode i čovjekova okoliša te ostale demokratske vrijednosti“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, 14).

odgojno obrazovne razine koje su dalje podijeljene u cikluse. Predškolski odgoj i obrazovanje „podijeljen je na tri odgojno-obrazovna ciklusa: od šest mjeseci do navršene prve godine djetetova života, od navršene prve do navršene treće godine djetetova života, od navršene treće godine djetetova života do polaska u osnovnu školu“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, 18). U sklopu ove razine potiče se cjelovit rast i razvoj djeteta.

„Opći odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi čine jednu cjelinu. Budući da za stjecanje temeljnih kompetencija nije dostatno osmogodišnje opće obrazovanje, *Nacionalnim se okvirnim kurikulumom*, uz osmogodišnje opće obrazovanje, propisuje i zajednička općeobrazovna jezgra u srednjim strukovnim i umjetničkim školama te zajednička jezgra za sve gimnazije“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, 18). Što se tiče općeg odgoja i obrazovanja u srednjim školama, općeobrazovna jezgra se razlikuje za strukovne i umjetničke škole (minimalno opće obrazovanje uz strukovni odnosno umjetnički kurikulum) u odnosu na gimnazije (gdje je u cijelosti zastupljen općeobrazovni kurikulum).

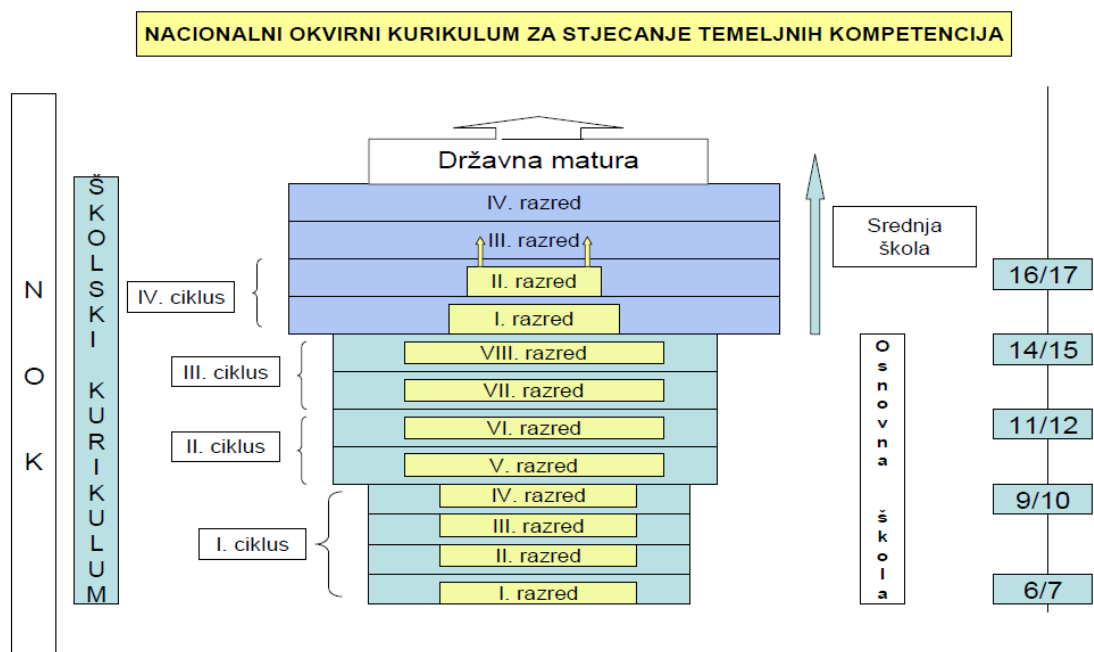
NOK određuje četiri odgojno-obrazovna ciklusa za stjecanje temeljnih kompetencija. Oni su redom: Prvi ciklus koji čine I., II., III. i IV. razred osnovne škole.

Drugi ciklus koji čine V. i VI. razred osnovne škole.

Treći ciklus koji čine VII. i VIII. razred osnovne škole.

Četvrti ciklus odnosi se na I. i II. razred srednjih strukovnih i umjetničkih škola, dok u gimnazijama obuhvaća sva četiri razreda. Treba imati na umu da se u srednjim strukovnim i umjetničkim školama općeobrazovni sadržaji mogu poučavati i u završnim razredima, ovisno o profilu i potrebama škole, odnosno učenika (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010).

Odgojnoobrazovni ciklusi za stjecanje temeljnih kompetencija prikazani na Slici 1 ukazuju na visoku strukturiranost formalnog obrazovanja. Također je jasno vidljivo da su osnovna i srednja škola strukturno percipirani kao kontinuirani proces. Iz ovog prikaza izvire dojam zatvorenosti u odnosu na okruženje u kojem se najčešće odvija informalno učenje koje će kasnije biti opisivano (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010).



Slika 1. Odgojno-obrazovni ciklusi za stjecanje temeljnih kompetencija (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, 19)

NOK predviđa ostvarivanje međupredmetnih tema² kako bi njima razvijao različite temeljne kompetencije učenika. Nastavnici su ih dužni provoditi. Moduli međupredmetnih tema se čine kao odličan koncept u kojem se zacrtani ciljevi mogu učiti informalnim učenjem, naročito uvažavajući činjenicu da međupredmetne teme zahtijevaju interdisciplinarnost, a nude i odmak od klasičnih okruženja (učionica), metoda i oblika rada.

Još jednu priliku za integriranje oblika informalnog učenja unutar obveznog školstva nude izborni, a naročito fakultativni predmeti (budući da nisu obvezni), te svakako putem različitih projekata unutar škole, projektnih tjedana ili zavičajne povijest. Promjena okoline, metoda i oblika učenja pozitivno djeluje na učenike (Šergo, 2017).

Hrvatski školski sustav ciljeve školovanja usmjerava na poučavanje i stjecanje znanja, vještina i sposobnosti važnih za život i daljnje školovanje te cjelovit individualni razvoj učenika. Cilj je kod djece i učenika kroz predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje razviti ključne kompetencije (Vidaković Samardžija i Cetinić, 2009).

² Međupredmetne teme ili interdisciplinarni sadržaji i/ili moduli koje propisuje NOK: „osobni i socijalni razvoj, zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša, učiti kako učiti, poduzetništvo, uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, građanski odgoj i obrazovanje“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, 23).

1.2. Mane formalnog obrazovanja - primjer darovite djece u formalnom obrazovanju

Analizom recentnih znanstvenih radova koji se bave ovom temom dolazimo do činjenice da u Hrvatskoj ne postoji kvalitetan način niti ranog otkrivanja darovite djece niti plana i programa, ili možda cjelovitog kurikuluma za izobrazbu i obuku obrazovnih i odgojnih djelatnika koji bi radili s takvom djecom (Čudina-Obradović i Posavec, 2009; Adžić, 2011.). Učitelji smatraju da nisu dovoljno pripremljeni za izvođenje dodatne nastave s darovitima (Mišurac-Zorica, i Rožić, 2016). Nedostatak je izraženiji s obzirom na rezultate istraživanja prema kojima učitelji imaju pozitivne stavove o podršci za darovite, njihovoj vrijednosti i potrebnosti za društvo, dok je pitanje elitizma na donjoj granici neutralnosti (Perković Krijan i sur., 2015), a učitelji imaju pozitivnije stavove prema darovitima ako su zainteresiraniji i informiraniji o području darovitosti (Perković Krijan i Borić, 2015). Također je veoma važna i pripremljenost nastavnika i stručnog osoblja. Wilson i Headley navode psihološke karakteristike odgajatelja darovitih: psihičko zdravlje, pozitivnu sliku o sebi, fleksibilnost, strpljivost i pozitivan stav (Wilson i Headley, prema Sindik, 2010).

Činjenica koja se može činiti da šteti općoj informiranosti o darovitim osobama je ta što se darovita djeca nalaze u kategorizaciji osoba s posebnim potrebama. Naravno da daroviti svakako jesu osobe s posebnim potrebama, to je neosporno. Treba naglasiti da su njihove potrebe znatno razlikuju od potreba osoba s autizmom, mentalnom retardacijom ili osoba s kroničnim bolestima. Prema podjeli kategorija osoba s posebnim potrebama, (oštećenje vida, oštećenje sluha, poremećaj govora, jezika i glasa, snižene intelektualne sposobnosti, autizam, motorički poremećaji, poremećaji ponašanja, specifične teškoće učenja, darovitost) vidljivo je da se darovitost nalazi u društvu posebnih potreba s pretežito negativnom konotacijom, tj. sve su bolesti ili stanja rezultirala određenim fizičkim ili mentalnim hendikepom. Također se darovitost često nalazi na kraju popisa, stoga se često i zaboravi da je dio te podjele. Stoga proizlazi prijedlog da bi kategoriju darovitosti trebalo izdvojiti, ali samo toliko da dobije pozornost koja je potrebna.

U sklopu Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (2006) uvršteno je i poglavlje „Rad s darovitim učenicima“. S obzirom da se navedeno poglavlje nalazi na svega dvije stranice, jasno je da tema darovitih učenika nije detaljnije obuhvaćena. Navodi se istaknuta uloga učitelja pri otkrivanju darovitosti, te individualizacija programa u skladu sa interesima, sklonostima i motivacijom svakog darovitog učenika. Navode se pristupi obogaćivanja programa i akceleracije. Dalje su samo nabrojani pri realizaciji provođenja programa (od otkrivanja darovitih učenika, izrade programa, osiguravanja uvjeta, formiranja stručnog tima i vrednovanja postignuća). U dva kraća odlomka opisano je na što se odnosi akceleracija, te je u zadnjem odlomku samo spomenut

i treći tip rada s darovitim učenicima koji se ostvaruje formiranjem skupina darovite djece unutar škole ili posebnih razreda. Zaključno, u ovom su dokumentu samo površno spomenuti pristupi radu s darovitim učenicima, ali osim spominjanja osnovnih pojmova vezanih za temu, ništa nije detaljnije objašnjeno (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006).

Iako ni u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010) dio o talentiranoj i darovitoj djeci i učenicima nije opširan (svega nešto više od dvije stranice), spominje i negativne aspekte kod darovite djece: „teškoće mogu biti na motoričkom, osjetilnom, emocionalnom planu, odnosno u učenju i ponašanju. Nestalna su u radu, ne završavaju zadatke, u neprestanu su nemiru i slično“ (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010, 203). Pri oblikovanju individualiziranog kurikuluma za darovite navodi se da je potrebna razlikovnost sadržaja, tema i vremena savladavanja tih sadržaja. NOK navodi da se razlikovnost odnosi na prilagodbu sadržaja učenja, procesa učenja, proizvode učenja i okruženje učenja. U tekst je dodatno navedeno na što se konkretno odnosi svaki od tih aspekata učenja,³ što pokazuje slojevitije promišljanje pri pristupanju strukturiranja i planiranja procesa učenja s darovitima. Možda je i važnija činjenica da NOK kroz navode tih aspekata učenja, sve one koje posegnu za njime, upućuje na što sve moraju obratiti pozornost pri radu sa darovitima. Iako navedeno nije detaljnije razrađeno i zastupljeno u kurikulumu, pomak je u odnosu na prijašnje dokumente jer nudi osnovnu strukturu rada s darovitima (poput skice koja svim dionicima obrazovanja služi kako bi imali ideju u kojem smjeru tražiti opširnije odgovore na pitanja o radu s darovitima).

Navoditi smjernice za rad s darovitima na svega nekoliko stranica svakako je problem našeg obrazovanja. Iako je NOK samo okvirni dokument, do 2010. godine ova skupina djece nije pronašla prostor u dokumentima koji bi skretali pozornost na darovite. Mana je u tome što se formalno obrazovanje sporo mijenja, a u osnovi od koje sve počinje nastavnici nisu pronalazili dovoljno informacija. Stoga se slobodno može reći da su bili prisiljeni učiti i informirati se o darovitima isključivo putem informalnog obrazovanja.

Iako je sama činjenica da je tek u sklopu Cjelovite kurikularne reforme nastao dokument koji znatno slojevitije obuhvaća darovitu djecu, dovoljna potvrda o tromosti i nemogućnosti prilagodbe formalnog obrazovanja, ovaj dokument je svakako korak naprijed.

³ Na primjer, pri prilagodbi sadržaja učenja navodi se da se treba razmišljati na „ubrzanje, sažimanje, mijenjanje, reorganiziranje, prilagodljiv tempo rada, korištenje naprednijim i složenijim materijalima, konceptima i sl.) (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010, 204)

Okvir za poticanje iskustva učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika „proizlazi iz Okvira nacionalnoga kurikuluma, postoji paralelno s Okvirom za prilagodbu i poticanje iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama“ (Okvir za poticanje iskustva učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2016, 10). Budući da su dokumenti odvojeni i podjednako razrađeni, postignuta je ravnoteža u odnosu na djecu s posebnim potrebama, odnosno darovitost je dobila prostor koji zaslužuje. Okvir zastupa vrijednosti i kurikularna načela za koja se može reći da su izrasla iz NOK-a. Načela koja ovaj Okvir navodi su jednakost prilika u odgoju i obrazovanju, uvažavanje prava na različitost, uključenost, odgovornost i autonomija djelovanja, razvojnost i težnja prema izvrsnosti, sustavnost brige za darovite i suradnja i otvorenost (Okvir za poticanje iskustva učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2016.).

Uz opis tko su to darovita djece Okvir je, u odnosu na druge dokumente, znatno detaljniji. Navodi niz intelektualnih osobina i osobina ličnosti. Kao i u NOK-u navode se i mogući negativni aspekti darovitosti, ali znatno detaljnije i konkretnije (uz najzastupljenije teškoće koje se mogu pojaviti, Okvir donosi i podjelu na moguće emocionalne teškoće, poteškoće u socijalnim odnosima te navodi i neuspjeh u razvoju darovitosti kao teškoću). Navedeno je da je identifikacija složen proces, ali nabrojano je niz smjernica i primjera dosadašnje prakse koji bi pomogli pri uočavanju darovitosti. Za uočavanje darovitosti navodi se suradnja roditelja, nastavnika/učitelja, psihologa i pedagoga, ali se navode i „procjene drugih učenika također mogu služiti kao element uočavanja darovitosti“ (Okvir za poticanje iskustva učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2016, 19) te također samoprocjena. Ovo je svakako u skladu s modernim pristupom istraživanjima s djecom u kojima djeca nisu samo objekti, već punopravni sudionici istraživanja gdje se uvažava i njihovo mišljenje.

Kurikularno planiranje za darovitu djecu također polazi od načela. Prvo načelo, cjeloviti razvoj i dobrobit darovitoga djeteta/učenika, odnosi se na određivanje očekivanja i ishoda učenja koji su u skladu s njegovim sposobnostima i razvojem (uvažavajući socijalne i emocionalne čimbenika učenja). U obzir se uzima i širi obiteljski i društveni kontekst (socioekonomsko, obiteljsko okruženje, manjinske zajednice...) kako bi se mogli pružiti različiti oblici podrške (Intelektualna, socijalna, emocionalna) u učenju i ostvarivanju potencijala (Okvir za poticanje iskustva učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2016.). Drugo načelo, aktivna uloga i angažman darovite djece/učenika u učenju i poučavanju, izbornost i povezanost sa životnim iskustvima, prethodnim znanjima i interesima, odnosi se na osiguravanje slobode, poticanju angažmana i posvećenosti učenju i nastojanjima koja interesiraju darovite. Također se naglasak stavlja na samostalnosti i strategijama samoreguliranog učenja, kreativnosti i inovacijama, sve

kroz kvalitetnu interakciju učitelja i drugih suradnika na načelima suradničkog učenja i suradnje (s roditeljima, lokalnom zajednicom,...). Treće načelo, poticanje složenijih oblika mišljenja i primjene naučenoga, odnosi se na razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja. (Okvir za poticanje iskustva učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2016.). Drugo i treće načelo svakako su u skladu s onime što je u suštini informalno učenje.

Oslanjajući se na potrebe prakse, nedostatke i nedovoljnu dubinu prijašnjih dokumenata, te usmjerenost na ishode i partnerske odnose Okvir za poticanje iskustva učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2016). donosi najznačajniji pomak u odgoju i obrazovanju darovitih. Učenici više nisu samo korisnici sustava već su i njegovi sukonstruktori. Zbog detaljno izloženih sadržaja, zadataka i ishoda, te uloga i obveza svih dionika odgoja i obrazovanja darovitih, Okvir može poslužiti svima, učenicima, nastavnicima, roditeljima, stručnoj službi. Kao mogući nedostatak i dalje nije dovoljno naglašena potreba revizije obrazovanja za rad s darovitom djecom (na primjer uvođenje modula za predmete vezane samo za odgoj i obrazovanje darovitih ili uvođenje kolegija koji bi se isključivo bavio tom temom, drugim riječima izdvojiti pojam darovitosti izvan kolegija pedagogija djece s teškoćama u razvoju u samostalan kolegij). Stoga najviše informacija i znanja dobivamo i dalje putem informalnog učenja, primjerima dobre prakse, učenjem iz izvora i literature koju osoba sama pronade (u knjižnici ili na internetu).

Nepripremljenost nastavnika za izvođenje dodatne nastave također je odraz stanja formalnog obrazovanja nastavnika. Rezultati istraživanja provedenog na 129 studenata četvrte i pete godine Učiteljskog studija Filozofskog fakulteta u Splitu pokazuju kako budući učitelji razredne nastave nisu dovoljno pripremljeni za izvođenje dodatne nastave matematike. Samo je petina ispitanika uspješno riješila barem jedan od zadataka. Studenti koji su uspješno riješili zadatke očekivano su višim ocjenama procijenili svoje znanje i sposobnosti vezane uz matematičke sadržaje. Negativni stavovi prema matematici, koje su studenti imali prije upisa na fakultet, nisu se u dovoljnoj mjeri promijenili tijekom studija. Prema nastavnom planu i programu za osnovnu školu iz 2006., učitelji bi trebali biti osposobljeni za rad u svim oblicima nastavnog i školskog rada te svim vidovima odgoja i obrazovanja (Mišurac-Zorica i Rožić, 2016).

No kvalitetne izobrazbe, kolegija ili plana i programa za ostvarivanje kompetencija za rad s darovitimima nema. Ta potreba još je izraženija u slučaju predmeta kao što je matematika. Zbog svoje apstraktnosti samo nekolicina posjeduje visoko znanje iz te grane znanosti. Također je zbog te apstraktnosti teško to znanje prenijeti na učenike, jer iz istih razloga većina ne voli taj predmet. Kod darovitih je stanje obrnuto. Njima treba kompetentni nastavnik sa slijedećim osobinama: posjedovanje entuzijazma, uloga vođe i mentora, ali koji je sposoban slušati i učiti od učenika, sposobnost da učenje čini zabavnim, sposobnost razumijevanja socijalnih, emocionalnih i

obrazovnih potreba nadarenih učenika, te sigurnost i samouvjerenost u svoje sposobnosti (koje će često biti poljuljane od strane darovitih). Učitelj koji posebno voli matematiku i vodi dodatnu nastavu iz matematike imati će u razredu veći broj djece s posebnim interesom za matematiku. Također mora nastojati da u dodatnu nastavu mora uključiti sve zainteresirane. Daroviti će se tako naći u okruženju s ostalim učenicima, dok će ostalima koristiti to što se nalaze na „naprednom satu“ i to bi moglo inicirati njihovu zainteresiranost za predmet, pogotovo uz pomoć kompetentnog nastavnika i u poticajnom ozračju i okruženju svojih prijatelja.

2. Cjeloživotno učenje

Zbog količine informacija i znanja koji su početkom 21. stoljeća dostupni čovjeku Liessmann (2008) govori o poluobrazovanosti. Tradicionalan odgoj i obrazovanje gube svoju vrijednost. Prijelazom iz primarnog sektora u uslužni društvo je u konstantnom kretanju sve u svrhu industrijalizacije. Zahtijeva se količina znanja, vještina, kompetencija te mobilnost unutar tržišta rada. Društvena kretanja stanovništva, produženi životni vijek, socijalne i spolne nejednakosti, etnički i kulturološki pluralizam pojmovi su koji daju sliku društva u neprestanom kretanju. Zato Pastuović navodi: „U sustavu modernih vrijednosti dvije su osobito važne za razvoj cjeloživotnog odgoja. To su vrijednost meritokracije, tj. profesionalne kompetentnosti i vrijednost jednakih mogućnosti pristupa obrazovanju“ (Pastuović, 1999, 41).

2.1. Nastanak cjeloživotnog učenja i bitni pojmovi

Ideja cjeloživotnog učenja pojavljuje se šezdesetih godina 20. stoljeća (Pastuović, 1999), a znatnije se oblikuje u sedamdesetim godinama (Žiljak, 2004). Na sastanku Međunarodnog savjetodavnog komiteta o obrazovanju odraslih koji je održan na temelju dokumenta tajništva UNESCO-a, 1965. godine formuliran je niz prijedloga koji se odnose na cjeloživotno učenje, a Međunarodna komisija za razvoj obrazovanja 1973. godine izrađuje niz preporuka za konkretne aktivnosti s osnovnom porukom za osiguranjem uvjeta za cjeloživotno učenje za sve (Pastuović, 1999). Godina 1996. proglašena je godinom cjeloživotnog učenja (Žiljak, 2004). Za razvoj cjeloživotnog učenja bitno je i izvješće koje je UNESCO-u podnijelo Međunarodno povjerenstvo za razvoj obrazovanja u 21. stoljeću. „Prema spomenutom izvješću tijekom života pojedinac mora „učiti znati“, „učiti činiti“, „učiti zajedno živjeti“ i „učiti biti“ (Delors, prema Žiljak, 2004).

Pastuović (1999) o cjeloživotnom učenju govori u sklopu termina cjeloživotno obrazovanje / odgoj ili kao termin cjeloživotna edukacija. Za njega je cjeloživotno učenje uzak pojam jer cjeloživotna edukacija obuhvaća pojam učenja u sklopu obrazovanja, a smatra da se mora govoriti i o cjeloživotnom odgoju, stoga koristi sveobuhvatni pojam cjeloživotne edukacije. Žiljak (2004) govori da se u dokumentima spominju termini cjeloživotno učenje i *društvo koje uči*, negdje kao sinonimi, a negdje je cjeloživotno učenje sustav koji izgrađuje *društvo koje uči*. U Memorandumu za cjeloživotno učenje stoga se navodi da se cjeloživotno učenje tumači na različite načine, u mnoge namjene te se predlaže da „tumačenja ostanu uglavnom neslužbena i pragmatična, usmjerena više na samu djelatnost nego na pojamovnu jasnoću i pravnu terminologiju“ (Europska

komisija, 2000, 10). Cjeloživotno učenje / obrazovanje također se izjednačavalo s obrazovanjem odraslih, no prema UNESCO-ovoj definiciji⁴ obrazovanje odraslih dio je cjeloživotnog učenja.

Za bolje razumijevanje koncepta cjeloživotnog učenja potrebno je definirati i pojmove formalno, neformalno i informalno obrazovanje. „Formalno obrazovanje definira se kao institucionalno obrazovanje, a podrazumijeva proces koji se događa unutar jasno definiranog i određenog formalno obrazovnog sustava, zakonski je legitimirano, a krajnji mu je rezultat stjecanje određenih znanja i sposobnosti (Kuka, 2012, 198). Pastuović (1999) navodi da je moguće i formalno obrazovanje izvan školskog sustava, najčešće namijenjeno mladima, a organiziraju ga neškolske organizacije, Crkva te političke organizacije. „Neformalno je obrazovanje tip obrazovnog procesa koji podrazumijeva izvaninstitucijske obrazovne aktivnosti kojima se stječu određena znanja i vještine, a sudjelovanje je u takvim aktivnostima dobrovoljno“ (Kuka, 2012, 198). Ono može završiti potvrdom, ali ona nema status javne isprave (Pastuović, 1999). „Informalno obrazovanje podrazumijeva razne oblike stjecanja znanja i vještina koje obuhvaćaju samoinicijativne ili spontane oblike obrazovanja, tj. spontane oblike prijenosa znanja, stavova, vještina“ (Kuka, 2012, 198). „Za njega je bitno odsustvo vanjske organizirane pomoći osobi koja uči, ali i to da ona ipak uči organizirano, tj. namjerno i planski“ (Pastuović, 1999, 54). Za autora Kuku (2012) ova pojmovi formalno, neformalno i informalno obrazovanje čine cjelinu koju on naziva cjeloživotno obrazovanje.

2.2. Memorandum o cjeloživotnom učenju

„Cilj je Memoranduma pokrenuti raspravu na razini čitave Europe u vezi s osmišljavanjem opće strategije za uvođenje cjeloživotnog učenja kako na razini pojedinca, tako i na institucionalnoj razini te u svim područjima javnog i privatnog života“ (Europska komisija, 2000, 13).

Ciljevi su izneseni u obliku šest poruka. „Prva osnovna poruka: Nove temeljne vještine za sve. Cilj: garantiranje potpunog i stalnog pristupa učenju s ciljem stjecanja i obnavljanja vještina potrebnih za sustavno sudjelovanje u društvima utemeljenim na znanju“ (Europska komisija, 2000,

⁴ „Termin obrazovanje odraslih označava korpus organiziranih edukacijskih procesa svih sadržaja, razina i metoda (formalnih i drugih) bez obzira nastavljaju li odrasli ili zamjenjuju započeto školovanje ili naukovanje, bez obzira razvija li odrasla osoba svoje sposobnosti, proširuje svoje znanje, poboljšava svoje tehničke ili stručne kvalifikacije ili ih preusmjerava te dovodi do promjene svojih stavova ili ponašanja i u perspektivi potpunog osobnog razvitka i u perspektivi sudjelovanja u uravnoteženom i nezavisnom socijalnom, gospodarskom i kulturnom razvoju“ (Recommendation on Adult Education, prema Pastuović, 1999.)

11). Govori se o razvoju osnovnih, interdisciplinarnih vještina koje omogućuju aktivno sudjelovanje na svim razinama suvremenog života: digitalne kompetencije, znanje materinskog i stranih jezika, tehničku kulturu, poduzetničke sposobnosti te socijalne i građanske kompetencije (Memorandum, 2000, 11). To su ujedno i vještine koje promiče Nacionalni okvirni kurikulum (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010, 17).

„Druga osnovna poruka: Veća ulaganja u ljudske resurse. Cilj: vidljivi porast ulaganja u ljudske resurse s ciljem davanja prvenstva najvećem bogatstvu Europe - njezinim građanima“ (Europska komisija, 2000, 13). Memorandum želi naglasiti potrebu za napretkom tijekom radnog odnosa te podržava model sufinanciranja od strane države ili poslodavca. Na taj bi način cjeloživotno obrazovanje postalo bliže i jasnije široj populaciji i ostvarivalo dobrobit za sve (radnike, poslodavce itd.), a u konačnici i za cjelokupnu zajednicu. Zato se i navodi da „(...) socijalni partneri imaju važnu ulogu u pregovaranju u vezi sa sufinanciranjem obrazovanja zaposlenika i u zahtijevanju fleksibilnijeg radnog ugovora kojim bi se u praksi omogućilo sudjelovanje u procesu obrazovanja“ (Europska komisija, 2000, 14).

„Treća osnovna poruka: Inovacije u učenju i podučavanju. Cilj: razvijanje djelotvornih metoda učenja i podučavanja te uvjeta potrebnih za postizanje kontinuiteta u cjeloživotnom i općeživotnom obrazovanju“ (Europska komisija, 2000, 15). Napominje se kako je bitno ostati u koraku s vremenom, što znači da obrazovni sustavi trebaju promjenu, tj. prilagodbu današnjim potrebama svih onih koji su u tom sustavu. Memorandum posebno naglašava „Obrazovanje utemeljeno na ICT-ovoj tehnologiji nudi značajan potencijal...“ (Europska komisija, 2000, 15). Istraživanja ukazuju na sve veću zastupljenost korištenja ICT tehnologija u svakodnevnom životu. Dukić i suradnici (2012) proveli su istraživanje na uzorku od 818 studenata. Statistika je pokazala da 98% ispitanika ima računalo (od toga 51% laptop), a 97% ima pristup internetu. Računalo koriste prosječno četiri sata dnevno, od toga nešto manje od dva sata za potrebe obrazovanja (najviše za pretraživanje interneta te za čitanje i pisanje zadaća). Istraživanje također pokazuje da stariji studenti i žene više koriste ICT usluge u obrazovne svrhe. Hutinski i Aurer (2009) pišu o korištenju sustava LMS-a⁵ u visokom obrazovanju. Zaključuju da studenti koji su koristili LMS pokazuju 10% bolju prolaznost na završnim ispitima. Kao prednosti navode aktivnu ulogu sudionika, samoevaluaciju znanja koja nastavniku (putem statističkih podataka o radu svakog studenta pojedinačno) omogućuje sadržajnu i metodičku prilagodbu kolegija prema potrebama studenata. Individualiziran je pristup učeniku i naglašava se potreba motivacije.

⁵ LMS- Learning Management System

Ono što se trećom porukom memoranduma također naglašava potreba je pedagoga, a samim time i svih ostalih djelatnika u obrazovanju da budu kompetentni u korištenju novih tehnologija. Međutim prema rezultatima istraživanja koje je provela Simel (2011) odrasli u Hrvatskoj u velikoj mjeri nisu zainteresirani za neku vrstu dodatnog obrazovanja, o čemu svjedoči činjenica da je samo nešto više od trećine ispitanika izjavilo da je upoznato s ponudom neformalnog obrazovanja. Iako je jedna od najčešćih ponuda upravo „informatička i IT - poslovna edukacija i strani jezici“, ljudi ne pohađaju ponuđene tečajeve zbog „nedostatka slobodnog vremena, novaca, neinformiranosti i nezainteresiranosti“ (Simel, 2011, 57). Ovakvo stanje u praksi odražava se na povećanu nekompetentnost u ICT-u djelatnika u obrazovnom sustavu.

„Četvrta osnovna poruka: Vrijednost obrazovanja. Cilj: značajno poboljšanje razumijevanja i vrednovanja sudjelovanja u procesu obrazovanja te dobivenih rezultata, što se posebno odnosi na neformalno i informalno stjecanje znanja“ (Europska komisija, 2000, 17). Govori se o potrebi sustava za vrednovanje svih znanja, formalnih, neformalnih i informalnih. Takav bi sustav bio motivirajući i omogućio bi bolju pokretljivost i više mogućnosti na tržištu rada. Ideja je zasad neprimjenjiva zbog neujedinjenog terminološkog sustava i kulturnih razlika stanovnika Europe. Informiranost i manjak inicijative svih potencijalnih korisnika takvog sustava još je jedna otegotna okolnost (Europska komisija, 2000).

„Peta osnovna poruka: Ponovno promišljanje uloge vodstva i savjetovanja u obrazovanju. Cilj: osiguravanje jednostavnog pristupa kvalitetnim informacijama i savjetima vezanim uz stjecanje obrazovanja u čitavoj Europi i tijekom čitavog života“ (Europska komisija, 2000, 18). Olakšani pristup informacijama, ali i sve veća potreba za informiranošću dovela je do potrebe za stručnim savjetom i vodstvom. Stručni savjetnici moraju prepoznati potrebe ljudi koji im se javljaju za pomoć. Da bi mogli pružiti savjet svojim klijentima savjetnici moraju biti osposobljeni za pronalaženje i prenošenje informacija, moraju prepoznati potrebe klijenta, ali i trenutno stanje tržišta kako bi ponudili što kvalitetnije informacije (Europska komisija, 2000).

Šesta osnovna poruka: „Približavanje obrazovanja mjestu stanovanja. Cilj: osiguravanje mogućnosti cjeloživotnog učenja što bliže građanima, u njihovim mjestima stanovanja te potpomognuto ICT-ovim objektima gdje god je to moguće“ (Europska komisija, 2000, 21). Memorandum napominje važnost međusobne povezanosti na lokalnoj razini te govori o stvaranju mreže društvenih odnosa, ponajprije pomoću ICT-a. Mogućnost pružanja informacija, odnosno mogućnosti obrazovanja svim članovima zajednice važan je cilj politike cjeloživotnog učenja (Europska komisija, 2000).

Slične ciljeve iznesene u ovih šest poruka promiče Bijeli dokument o obrazovanju: „poticanje stjecanja novoga znanja, približavanje škole i poslovnoga područja, suzbijanje

socijalnog isključivanja, razvijanje sposobnosti služenja trima europskim jezicima, smatrati jednakima kapitalna ulaganja i ulaganja u izobrazbu“ (Prema društvu koje uči, 1996, 10).

Naputci koje nudi Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2010) trebali bi stvoriti samostalnog i aktivnog sudionika europske zajednice, modernog pojedinca koji je sposoban zadovoljiti uvjete i zahtjeve tržišta rada koji se stalno mijenjaju. Također se preporučuje državama članicama da razvijaju dostupnost ključnih kompetencija: „komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo i kulturološka senzibilizacija i izražavanje (Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje; ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – Europski referentni okvir, 2010, 175).

3. Europski kvalifikacijski okvir

Europski kvalifikacijski okvir je „instrument uspostave razina kvalifikacija ustrojen tako da djeluje kao sredstvo prepoznavanja i razumijevanja kvalifikacija između nacionalnih (ili sektorskih) kvalifikacijskih okvira“ (Hrvatski kvalifikacijski okvir–Uvod u kvalifikacije, 2009, 40).

3.1. Uspostava Europskog kvalifikacijskog okvira – važni dokumenti

Od druge polovine, a intenzivnije 80-ih i 90-ih godina 20. stoljeća Europa napušta politiku zasnovanu isključivo na ekonomiji. U novom, multidisciplinarnom pristupu obrazovanje dobiva značajnu ulogu što rezultira raznim sporazumima i dokumentima. Maastrichtskim ugovorom, objavljivanjem Bijelih dokumenata (jednog o razvitku, kompetitivnosti, zaposlenosti te drugog o poučavanju i učenju) i Zelenog dokumenta o inovativnosti postavljaju se ciljevi koji će rezultirati Lisabonskom agendom iz 2000. godine. Na tom su sastanku postavljeni ciljevi za stvaranje europske ekonomije zasnovane na znanju koja će razviti preduvjete za održivi razvoj, stvoriti nova radna mjesta, poboljšati društvenu koheziju i omogućiti mobilnost na tržištu rada. Ti ciljevi u skladu su s onima koje podupire cjeloživotno učenje (Cippitani i Gatt, 2009).

Na konferenciji ministara za visoko obrazovanje, održanoj u Bergenu 2005. godine, naznačena je potreba usklađivanja europskih okvira za visoko obrazovanje i predloženog Europskog kvalifikacijskog okvira (Guillen i sur., 2007). Cippitani i Gatt (2009) navode šest ključnih točaka bolonjskog procesa⁶. Isti autori skreću pozornost na dva zakonodavna aspekta koji su razvili usporedno s Bolonjskim procesom: prvi je „prepoznavanje kvalifikacija i perioda studiranja u ostalim institucijama, kao i poznavanje postignutih razina obrazovanja“, dok je drugi aspekt „osiguravanje kvalitete u institucijama za visoko obrazovanje“ (Cippitani i Gatt, 2009, 393). Lisabonska agenda i Bolonjski proces označavaju prekretnicu za razvoj EKO-a.

Početak razvoja Europskog kvalifikacijskog okvira započeo je 2004. godine iz potrebe za većom transparentnošću kvalifikacija na europskom tržištu rada. Europska komisija krajem 2005. godine izdala je nacrt u kojem je predložen okvir u osam kvalifikacijskih razina zasnovanih na ishodima učenja (European Commission, 2005). Reakcije zemalja članica bile su pozitivne.

⁶ „Bolonjska deklaracija iznijela je šest ključnih točaka: prihvaćanje sustava lako čitljivih i usporedivih razina; prihvaćanje sustava od dva ciklusa obrazovanja (prediplomski / diplomski); uspostavu sustava bodovanja (kao što je ECTS (*European Credit Transfer System*)); promoviranje mobilnosti svladavanjem prepreka; promoviranje suradnje u Europi u osiguravanju kvalitete; promoviranje europske dimenzije u visokom obrazovanju“ (Cippitani i Gatt, 2009, 389).

Komisija je potom na zahtjev zemalja članica napisala prijedlog koji uključuje mišljenja stručnjaka iz 32 zemlje uključene u program. Konačna verzija prijedloga prihvaćena je u rujnu 2006. godine (European Commission, 2006), što je bio važan korak za prihvaćanje i stupanje na snagu Europskog kvalifikacijskog okvira 23. travnja 2008. godine (European Commission, 2008a). Europska komisija postavila je 2010. godinu kao predviđeni datum do kojeg bi zemlje članice trebale svoje nacionalne kvalifikacijske okvire prilagoditi EKO-u, dok bi do 2012. godine trebale osigurati da sve kvalifikacijske potvrde (diplome, certifikati) budu usporedive s odgovarajućom razinom EKO-a (European Commission, 2008b). Iako ciljevi do isteka rokova nisu ostvareni, napredak u Europi je velik. Deij (2014) navodi da 155 zemalja ili teritorija u svijetu razvija kvalifikacijske okvire, dok za Europu kaže da su „sve zemlje odlučile razviti kvalifikacijski okvir kako bi se uskladili s EKO-om“ (Deij, 2014, 119). Čini se da zemlje prihvaćaju ideju EKO-a zato što i drugi to čine te zato što im je to način da se povežu s ostalim zemljama. U odnosu na zemlje Istočne Europe Vos (2014) ističe napredak u donošenju zakona i razvoju nacionalnih kvalifikacijskih okvira. Većina zemalja pokušava spojiti okvir za visoko obrazovanje i okvire drugih obrazovnih sektora u jedinstveni nacionalni kvalifikacijski okvir. Ključan je razvoj i prilagođavanje ishoda učenja te osnivanje institucija i tijela odgovornih za provođenje i koordinaciju kvalifikacijskih okvira na državnoj razini.

3.2. Svrha Europskog kvalifikacijskog okvira

Uvođenje i razvoj Europskog kvalifikacijskog okvira povezano je s ciljevima Europske Unije da se osnaži položaj Europe prema svijetu u političkom i ekonomskom smislu te pojača društvenu koheziju njezinih građana i svih koji sudjeluju u procesu obrazovanja, izobrazbe i obuke. Svrha EKO-a je obrazovanjem i izobrazbom postići društvo osnovano na znanju koje će biti u mogućnosti pronaći zaposlenje. Kao čimbenike koji bi to omogućili Markowitsch i Luomi-Messerer (2008) navode cjeloživotno učenje i poboljšanje transparentnosti i modela priznavanja kvalifikacija, a Guillen i sur. (2007) navode i omogućavanje mobilnosti studenata i zaposlenih osoba među zemljama EU-a. Svrhu EKO-a možda najbolje opisuje Vos navodeći kako je “manje bitno opisati što student treba činiti i naučiti, već treba identificirati što student treba znati i biti sposoban učiniti na kraju obrazovnog ciklusa“ (Vos, 2014, 156). Europski kvalifikacijski okvir obuhvaća kvalifikacije stečene tijekom općeg, strukovnog i akademskog obrazovanja. Budući da promiče cjeloživotno učenje, okvir priznaje kvalifikacije stečene i u formalnom (institucionalnom) obrazovanju i one stečene cjeloživotnim učenjem (European Commission, 2008b).

3.3. Glavna obilježja Europskog kvalifikacijskog okvira

Europski kvalifikacijski okvir zasnovan je na ideji da se povežu i izjednače nacionalni kvalifikacijski okviri europskih zemalja putem osam kvalifikacijskih razina. Razine upućuju na znanje i sposobnosti (kvalifikacije) koje bi učenici trebali posjedovati za svaku pojedinu razinu. Osam kvalifikacijskih razina složenosti opisuje se pomoću općih pokazatelja ishoda učenja, a ne ulaznih elementa (Markowitsch i Luomi-Messerer, 2007). Razine 1 i 2 odnose se na razdoblje do napuštanja školovanja, razine 3 i 4 odnose se na strukovno osposobljavanje i obuku, dok se razine 5-8 odnose na visoko obrazovanje (Guillen i sur., 2007). Ishodi učenja prikazuju se kroz znanja, vještine i kompetencije, a upravo one čine horizontalnu strukturu EKO-a te s kvalifikacijskim razinama stvaraju mrežu od 24 ćelije (Bohlinger, 2008).

Kompetencije su definirane kao „dokazana mogućnost upotrebe znanja i vještina“ te pojmovima „odgovornosti i autonomije“ (European Commission, prema Bohlinger, 2008). Brockmann i sur. (2008) kompetencije opisuju kao „sposobnost preuzimanja akcije u kompleksnim, često kaotičnim situacijama“ (Brockmann i sur., 2008, 557). „Znanja se odnose na činjenična i teorijska, odnosno na stečene zasebne informacije, te njihovo povezivanje. Vještine dijele na spoznajne (logičko i kreativno razmišljanje) i psihomotoričke (fizička spretnost te upotreba metoda, instrumenata, alata i materijala) vještine“ (Hrvatski kvalifikacijski okvir – Uvod u kvalifikacije, 2009, 40). Vještine označavaju sposobnost primjene stečenih znanja u praksi, tj. mogućnost obavljanja zadataka i rješavanja problema (Bohlinger, 2008).

Za vrednovanje kvalifikacija koriste se ECTS i ECVET sustavi koji su osnovani na ideji da vrednuju cjelokupan trud (vježbe, timski rad, rad na računalu, seminari i usavršavanja, rad u praksi...) koji osoba ulaže da bi postigla određenu razinu kvalifikacije. Svaka kvalifikacija zahtijeva određeni broj bodova za koji osoba mora imati dokaz da ih je ostvarila (Guillen i sur., 2007). Irski sudionici naglasili su važnost razlikovanja nacionalnih okvira od EKO-a te su u tu svrhu predložili korištenje različitih boja za označavanje razina EKO-a (Tierney i Clarke, 2008).

3. 4. Problemi (i neka rješenja) proizašli razvojem i prilagodbom na EKO

U visokom obrazovanju Cippitani i Gatt (2009) navode dvije vrste poteškoća. Prva je da nacionalni zakoni nisu sukladni ciljevima zakonodavnih izvora Europske Unije. Unutarnja je regulativa mnogih sveučilišta stara (ne obuhvaća sudjelovanje u programima EU-a, priznavanje diploma pri suradnji s drugim sudionicima obrazovnog sustava) što otežava mogućnost dogovora i suradnje s drugim sveučilištima i ostalim suradnicima. Drugi je problem nepoznavanje

zakonodavnih osnova za provođenje Bolonjskog procesa ili drugih europskih procesa. Isti autori nude i rješenja: nacionalni kvalifikacijski okviri zasnovani na 3 ciklusa u visokom obrazovanju, razvijen sustav provjere kvalitete obrazovanja zasnovan na dogovorenom skupu standarda i smjernica te standardizirane stupnjeve i vrijeme studiranja.

Države koje još nisu upoznate s logikom kvalifikacijskih okvira nailaze na poteškoću primjene EKO-a i sustava vrednovanja koje koristi. ECTS / ECVET⁷ bodovi mjere obujam stečenih kompetencija kvantitativno mjereći ishode učenja, ali ne mogu mjeriti istovjetne kvalitativne vrijednosti između ishoda. Drugim riječima dolazi do problema kada se treba vrednovati ishode i kvalifikacije koje nisu prepoznate standardiziranim deskriptorima ECTS / ECVET sustava (Bohlinger, 2008).

Jedan od problema pojavljuje se zbog različitog poimanja kompetencija, znanja i vještina. Najčešći su uzrok nesporazuma opisne razlike pojmova u raznim europskim jezicima i utjecaj tradicije. Brockmann i sur. (2008) istražili su te razlike na primjerima Engleske, Njemačke i Nizozemske. Navode 2 modela ostvarivanja kompetencija, model utemeljen na znanju i model utemeljen na vještinama. U prvom se kvalifikacije ostvaruju završavanjem tečajeva s integriranim teorijskim znanjem i učenjem na radnom mjestu (odnosi se na Njemačku i Nizozemsku). Drugi model koncipiran je kao „tržište kvalifikacija“ (Brockmann i sur., 2008, 549) koji se ostvaruju putem iskustva ili tečajevima u modulariziranom sistemu. Stoga su kompetencije specifičnije, a opće teorijsko je znanje znatno manje zastupljeno (odnosi se na Englesku).

Brockmann i sur. (2008) dalje navode razlike u poimanju kompetencija koje su nastale pod utjecajem engleskog i njemačkog jezika. Njemački jezik razlikuje teorijsko znanje koje opisuje riječi „Wissen“ i praktično znanje koje opisuje s riječi „Konnen“ (Brockmann i sur., 2008, 551), dok u engleskom jeziku praktično znanje dominira nad teorijskim. Stoga je u njemu naglasak na riječima „skills“ (u odnosu na riječ „knowledge“), koje označavaju individualne karakteristike povezane s vještinama u praktičnom, ručnom radu i specifičnim zadacima (Brockmann i sur., 2008, 549). Iako engleski kvalifikacijski okvir formalno regulira odnos strukovnih i akademskih kvalifikacija, taj je odnos upitan zbog manje zastupljenosti općeg, teorijskog znanja, naročito na nižim razinama kvalifikacija. Stoga Brockmann i sur. (2008) za engleski model zaključuju da takav „model kvalifikacijskog okvira zasnovanog na vještinama (skills) ne samo da je podbacio proizvesti kompetencije i osnovu znanja potrebnih za ekonomiju osnovanu na višestrukim i

⁷ „ECTS/ECVET-bod (engl. ECTS Credit, European Credit Transfer and Accumulation System / ECVET Credit, European Credit System for Vocational Education and Training) je mjerna jedinica za iskazivanje obujma stečenih kompetencija, a određuje se prosječnim ukupno utrošenim vremenom uspješnih studenata/učenika koje je potrebno za stjecanje tih kompetencija“ (Hrvatski kvalifikacijski okvir–Uvod u kvalifikacije, 2009, 21).

detaljnima razinama radnih kompetencija već promovira i proizvodnju niskokvalificiranog rada“ (Brockmann i sur., 2008, 556).

Njemački model kvalifikacijskog okvira nudi didaktičku inovaciju koja se naziva „polja učenja“ u kojemu je naglasak na holističkom učenju strukovnih, društvenih i individualnih kompetencija na način da „učenik preuzima središnju ulogu, na taj način stvarajući promjenu od potrošača znanja prema aktivnom proizvođaču znanja“ (Brockmann i sur., 2008, 558).

Sljedeći je problem prepoznavanje i priznavanje neformalnog i informalnog znanja. Upravo pitanje priznavanja takvog znanja Harris (2012) vidi kao jednu od zadaća i svrha EKO-a te bi priznavanje neformalnog i informalnog znanja poticajno utjecalo na razvoj cjeloživotnog učenja. Predlaže koncept „učenja u životnom prostoru“⁸ (Harris, 2012, 428) koji prepoznaje sve vrste učenja, neovisno o mjestu u kojem se uči.

Preporuka Europske komisije navodi da bi EKO trebao „pridonijeti modernizaciji sustava obrazovanja i obuke, internacionalizaciji obrazovanja, obuke i zapošljavanja te gradnji mostova između formalnog, neformalnog i informalnog učenja, usto vodeći prema priznavanju ishoda učenja ostvarenih putem iskustva“ (European Commission, 2008b, 7). U zaključcima prijedloga iz Europe o identifikaciji i priznavanju neformalnog i informalnog znanja (Council of the European Union, prema Harris, 2012) spominje se da tako ostvareno znanje može biti procijenjeno i akreditirano putem certifikata ili diplome neovisno o sustavu u kojem je preneseno to znanje. Također, znanje bi trebalo biti utemeljeno na ishodima učenja te bi trebalo razviti načine za službeno priznavanje iskustva stečenog neformalnim oblicima učenja.

Petričević (2012) opisuje koncept za priznavanje kvalifikacija stečenih neformalnim i informalnim učenjem pomoću portfolija osobnih kvalifikacija, usmenih i pismenih ispita. Za provođenje koncepta u praksi potrebno je stvoriti mrežu regionalnih centara za priznavanje kvalifikacija koji bi omogućili savjetnike, definirati pojmovnik, standardizirati ishode učenja, usustaviti ponuđene programe neformalnog učenja te imenovati nositelje sustava stjecanja klasifikacija priznavanjem. Preduvjete koji su gore navedeni veoma je važno razviti da se izbjegne problem više certifikata koji priznaju kvalifikacije za istu razinu, ali s postojećom razlikom među njima, tako da jedan ostvaruje bolje mogućnosti u odnosu na drugi iako bi trebali biti ujednačeni (Tierney i Clarke, 2008).

Guillen i sur. (2007) upućuju na postupno izostavljanje i izbacivanje etike iz dokumenata, a samim time i iz EKO-a. Stoga se Guillen i sur. (2007: 418) pitaju: „Možemo li bez etike još uvijek uistinu govoriti o obrazovnom sustavu?“ Zalažu se i za uključivanje etike već u prve razine

⁸ Lifelace Learning

kvalifikacija, kao preduvjet za ostvarivanje veće razine morala kod učenika, što bi u konačnici utjecalo na poboljšavanje i održivost zaposlenja.

Kvalifikacijski okviri postali su globalni fenomen i vodeći koncept da se ostvari ideja društva znanja. Europski kvalifikacijski okvir mnogo je napredovao od svog stupanja na snagu 2008. godine. Danas su sve države Europe na putu razvoja nacionalnih kvalifikacijskih okvira, iz razloga što to i ostale zemlje čine, te iz potrebe za povezivanjem s ostalima.

4. Digitalizacija društva

Budući da je informalno učenje u posljednje vrijeme u fokus došlo ponajprije zbog razvoja digitalnih tehnologija, ovim poglavljem se želi ukazati kolika je važnost obrazovanja za medije. Osobe su danas okružene digitalnom tehnologijom, a u formalnom obrazovanju nema dovoljno razrađenih programa koji bi bili sastavni dio kurikuluma i pripremili ih na digitalnu, informatičku i informacijsku revoluciju kojoj svjedočimo.

Informalno učenje dolazi kao nadgradnja na znanja i vještine stečene formalnim obrazovanjem i učenjem (Tews i sur., 2016). Informalno učenje postaje dominantan oblik učenja najviše zahvaljujući razvoju digitalnih tehnologija. Informacijsko - komunikacijske tehnologije razvijaju se i napreduju svakoga dana. Zakon o medijima iz 2003. godine, medijima smatra: novine i drugi tisak, radijski i televizijski programi, programi novinskih agencija, elektroničke publikacije, teletekst i ostali oblici dnevnog ili periodičnog objavljivanja urednički oblikovanih programskih sadržaja prijenosom zapisa, glasa, zvuka ili slike (Narodne novine: Zakon o medijima, 2003). Danas su to još i internet i ostale vrste medija koje se pojavljuju u digitalnom obliku. Uz funkciju zabave i informiranja, mediji uvelike služe i širenju obrazovanja. No uz pozitivne učinke masovnih medija, Miliša i Zloković (2008: 131) pozornost skreću i na njihovu “ambivalentnu ulogu u suvremenoj odgojnoj paradigmi jer su, s jedne strane, obrazovno-informativnog sadržaja, dok s druge strane, u određenim sadržajima poprimaju najsofisticiraniji oblik manipuliranja i/ili indoktrinacije mlade generacije.“

Ljudi se s medijima susreću od najranije dobi svoga života. One koji su rođeni u dobu digitalne tehnologije i koji su od malih nogu upoznati s računalima, pametnim telefonima, tabletima i internetom literatura naziva digitalnim domorodcima (Mcvicker 2017; Bittman i sur., 2011). Prema tvorcu tog naziva (Marc Prensky), tu populaciju karakterizira aktivnost, eksperimentalno učenje, multitasking, korištenje široke lepeze digitalnih uređaja i platformi, kako bi ostvarili svoje informalne ciljeve učenja. Međutim, digitalna generacija je, zbog količine informacija kojom su okruženi, podložna padovima koncentracije i kognitivnom preopterećenju (Rubinstein i sur., prema Bittman i sur. 2011).

Sve učestalije korištenje računalne tehnologije zadire u sve sfere života i gotovo da informatička pismenost postaje jednako važna kao i literarna. Iako djeca ponekad zaista i imaju više znanja o praktičnom korištenju nekog servisa na internetu ili najnovijeg modela mobitela to ne znači da im trebamo prepustiti njihovo samostalno korištenje. Stoga je potrebna digitalna i informacijska pismenost.

Pojam „informatička pismenost“ osmislio je i prvi put upotrijebio Paul Zurkovski 1974. godine. Informatička pismenost je „set sposobnosti pojedinaca da prepoznaju kada je informacija potrebna u suvremenom okruženju brzih tehnoloških promjena i sve većem broju informatičkih resursa (Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 2000). Kritičkim pristupom informacijama one postaju izvorima znanja (Vrkić Dimić, 2014). Nadrljanski navodi da informatička pismenost uključuje „prepoznavanje potrebe za informacijom, pronalaženje informacije, analiza i vrednovanje informacije, korištenje informacije, objavljivanje informacija“ (Nadrljanski, 2006, 262). Kada osoba zna prepoznati, izdvojiti i iskoristiti važne informacije ona je pripremljena za cjeloživotno učenje. (Hoić-Božić, 2003).

Druga vrsta moderne pismenost je informatička pismenost (IKT pismenost). Informatička pismenost definira se kao „sposobnost korištenja računala i računalnih programa. Informatička pismenost predstavlja uviđanje potrebe za informacijom te posjedovanje znanja o tome kako naći, procijeniti i iskoristiti najbolje i najnovije informacije koje su na raspolaganju kako bi se riješio određeni problem ili donijela kakva odluka“ (Nadrljanski, 2006, 262).

U studiji “Internet Access in U.S. Public Schools and Classrooms” navodi se podatak da, krajem 2002. godine 99% američkih škola ima pristup internetu (Kleiner i Lewis, prema Judge i sur., 2006). Digitalna opremljenost škole (ili vrtića) i pristup internetu svakako danas ima mnoge prednosti, budući da učenici kao jedan od važnijih razloga korištenja interneta navode upravo školske potrebe, te komunikaciju s prijateljima putem poruka i e-mail-a (Jackson i sur., 2007). Uz internet i računalo, sljedeći faktor koji zabrinjava roditelje (i nastavnike) je televizija. U pregledu literature za istraživanje Bittman i sur. (2011) donose negativne strane televizije na djecu: narušavanje koncentracije, manjak roditeljskog nadgledanja, poremećaji spavanja, pretjerana izloženost neprimjerenim sadržajima. Pristup internetu u kući pozitivno utječe na govorne sposobnosti i vokabular, dok u odnosu na televiziju istraživanja pokazuju suprotan učinak (naročito ako se televizor nalazi u dječjoj sobi te ako često radi u pozadini a nitko ga ne gleda, ili roditelji nemaju kontrolu sadržaja kojima je dijete izloženo) (Bittman i sur., 2011). Također se mogu pronaći i podaci koji ističu da umjereno gledanje televizije pozitivno utječe na čitalačke vještine (Gentzkow i Shapiro; Huang i Lee, prema Suziedelyte 2015). Istraživanja pokazuju da djeca u Hrvatskoj gledaju televiziju do 10 sati tjedno bez prisustva odrasle osobe te da djeca i mladi u prosjeku provode 5 sati dnevno na internetu. Također, podaci pokazuju da 68 % roditelja djece predškolske dobi smatra da je djeci od najranije dobi potreban medijski odgoj, a 73% roditelja smatra da bi roditelji, odgajatelji i učitelji trebali djecu medijski odgajati. Stoga su UNICEF i Agencija za elektroničke medije u listopadu prošle godine pokrenuli nacionalnu kampanju “Birajmo što gledamo” (Medijska pismenost - abeceda za 21. stoljeće, 2016). “Birajmo

što gledamo” medijska je kampanja čiji je cilj podići razinu svijesti o važnosti medijskog opismenjavanja roditelja, skrbnika, nastavnika i djece. Kampanja želi ukazati na važnost pažljivog odabira medijskih sadržaja za djecu, svrsishodnog korištenja programskih oznaka o primjerenosti sadržaja i poticanja djece na kritičko promišljanje medijskih sadržaja.

Od lošeg i potencijalno štetnog medijskog sadržaja djecu i mlade najbolje možemo zaštititi ako ih se nauči kako analizirati, evaluirati i kritički promišljati medijske sadržaje (Medijska pismenost - abeceda za 21. stoljeće, 2016). Pozitivan je podatak da velik postotak roditelja (84,67%) podržava poučavanje digitalne pismenosti u vrtićima, a relativno visok postotak roditelja (75%) bi rado i osobno sudjelovalo u radionicama s tim ciljem.

Budući da su djeca već od najranije dobi okružena digitalnom tehnologijom stvara se podjela između djece s jedne strane i roditelja, nastavnika i odgajatelja (naročito onih starijih) s druge strane. Ali u digitalnoj generaciji postoje razlike u pristupu tehnologiji i mogućnostima koje ona pruža. Ponajviše je to uvjetovano socijalnim i kulturnim kapitalom, sredinom u kojoj dijete odrasta, te materijalnim i novčanim prihodima roditelja.

Trstenjak nije u krivu kad navodi: „Televizija je postala svakodnevna potreba suvremenog čovjeka kao kruh naš svagdašnji“ (Trstenjak, 2006: 79). Ovu rečenicu potvrđuju podatci o vremenu provedenom ispred televizora u jednom danu: SAD - 266 minuta, Meksiko - 263 minuta, BIH i Italija - 230 minuta. Prosječan Hrvat dnevno provede približno 210 minuta pred TV ekranom, a Slovenac oko 2,7 sati (Trstenjak, 2006). Zanimljivost o tome koliko su ljudi bili zaludeni televizijom ili općenito tehnikom i luksuzom pokazuje činjenica da su kućanstva u 60-im godinama 20. stoljeća posjedovala perilicu rublja ili satelitsku antenu, a da pritom nisu bili priključeni na električnu ili vodovodnu mrežu. Poredak postizanja natpolovične proširenosti kućanskih aparata u kućanstvu, kako ga navodi Duda, je slijedeći: “radio, električni ili plinski štednjak, televizor, hladnjak, perilica rublja, usisavač i zamrzivač.“ (Duda, 2005: 377). Danas je ovisnost o televiziji opće prihvaćena činjenica, i s psihološkog aspekta se ne razlikuje od ostalih ovisnosti (budući da i kod ove ovisnosti dolazi do kemijskih promjena u organizmu). Trstenjak (2006) navodi narušene međuljudske odnose, manipulaciju svijesti, iskrivljenu percepciju stvarnosti, apstinencijsku krizu, telefiksaciju ili euforiju u kao neke od znakova televizijske ovisnosti.

Na populaciji u rasponu starosti od 20 do 65 godina, Van Dyck i sur. (2011) su istraživali psihosocijalne, socio-demografske faktore i faktore okoline, u odnosu na vrijeme provedeno uz televiziju i internet. Utvrdili su korelaciju između starosti i razine obrazovanja s jedne strane, u odnosu na količinu vremena provedenog ispred televizora i korištenja interneta s druge strane. Zaključili su da: odrasle osobe srednjih godina nižeg obrazovanja više gledaju televiziju od

odraslih osoba mlađe dobi i višeg stupnja obrazovanja. Moguća objašnjenja se odnose na količinu fizičkog rada u danu (fizički aktivniji traže odmor u slobodno vrijeme, često pred TV-om), financijske mogućnosti te manjak potrebe brige za djecu kod starije grupe odraslih osoba (budući da su im djeca i sama odrasle osobe). Istraživanje je također pokazalo da niže obrazovane osobe rjeđe imaju računalo s internet pristupom od više obrazovanih osoba. Ovaj rezultat potvrđuje potrebu za IKT obrazovanjem odraslih i široj informiranosti o cjeloživotnom obrazovanju kod odraslih (da utjecaj kulturnog, obrazovnog i socijalnog kapitala ne bude toliko izražen kao faktor pristupu mogućoj informatičkoj, informacijskoj i medijskoj pismenosti).

Televizija i internet su danas najčešći prostor za oglašavanje. Bez medijske pismenosti, odrasle osobe podložne su manipulaciji reklamnih spotova i sličnih sadržaja, a često toga nisu ni svjesne. Subliminalne poruke prenose se pomoću raznih audiovizualnih tehnika, a sama percepcija poruka odvija se unutar mikrosekunde. Utjecanje na razini podsvijesti prepoznale su marketinške organizacije. Subliminalnim nagovaranjem putem psiholoških procesa izravno se utječe i usmjerava ponašanje potrošača (Miliša; Nikolić, 2013). Bernhard i sur. (2013) istraživali su razliku na primjeru reklama u restoranima brze hrane. Rezultati su pokazali da je u reklamama za djecu prevladavalo više jarkih boja, pojavljivala se maskota, reklame su sadržavale veći broj sličica po sekundi, obroci su zapakirani u atraktivna pakiranja (najčešće na temu nekog blockbuster filma), češće je prikazivana "zdravija" hrana i igračke. Kod populacije odraslih reklame su ciljale prvenstveno na užitak u hrani i cijenu, stoga je vremenski duže prikazivana hrana, slike hrane bile bi krupnije, češće su reklamirana pića, deskriptori za okus kojima se on pokušava dočarati češće su zastupljeni te su cijene proizvoda istaknutije. Možemo vidjeti da djeci reklamiraju sve osim hrane što bi im zadržalo pozornost, dok se kod odraslih reklame fokusiraju na ugodu i ekonomsku računicu.

4.1. (Ne)jednakost pristupa tehnologiji

Pierre Bourdieu razlikuje nekoliko vrsta društvenog kapitala: ekonomski kapital, kulturni kapital, socijalni kapital, politički kapital, simbolički kapital (Pavlović, 2006). U kontekstu ove teme značajni su kulturni i ekonomski kapital. Kulturni kapital se prenosi putem obrazovanja, stječe se tijekom cijeloga života, te odvaja pojedinca ili grupu od ostalih, stvarajući (legitimnu) društvenu nejednakost (Golubović, 2006). Razlike se očituju kroz govor, opseg i karakteristike vokabulara, ekonomsku i društvenu moći, pa samim time i pristupom tehnologiji (računalima, pametnim telefonima, tabletima, igraćim konzolama, pristupu internetu).

Pojava nejednakosti pristupa digitalnoj tehnologiji prikazana je kroz rezultate nekoliko longitudinalnih istraživanja. U istraživanju koje se odnosilo na vrijeme zadnje godine predškolskog odgoja i tri godine osnovne škole, na uzorku od 8,283 Judge i sur. (2006) su pokušali dati presjek stanja u odnosu na pristupačnost tehnologije učenicima. Rezultati su pokazali da se stanje u opremljenosti škola računalima, u promatrane četiri godine, poboljšalo. Razlike između bolje i lošije opremljenih škola i dalje postoje. To najbolje pokazuje broj računala u odnosu na broj učenika. U školama viših prihoda on iznosi 5,3 učenika na jedno računalo, dok u školama nižih prihoda taj indeks iznosi 5,8. Ono što je također pokazatelj nejednakosti je zastupljenost kućnih računala kod učenika navedenih škola. Za učenike škola s višim prihodima postotak posjedovanja kućnog računala iznosi 96,5% u donosu na 45,4% učenika škola s nižim prihodima. Ovi podatci također utječu na činjenicu da su matematičke i čitalačke sposobnosti u pozitivnoj korelaciji s posjedovanjem kućnog računala, što je u konačnici otegotna okolnost za učenike nižeg socio-ekonomskog statusa.

Bittman i sur. (2011) koriste podatke iz longitudinalnog istraživanja Longitudinal Study of Australian Children kako bi kod djece (od 0-8 godina starosti) proučili razvoj vokabulara, tradicionalne pismenosti, pristupa digitalnoj tehnologiji, roditeljske medijacije, korištenja digitalnih uređaja te povezanosti korištenja tehnologije u obiteljskom kontekstu u odnosu na učenje. U odnosu na nejednakosti koje proučavamo u ovom poglavlju, autori iznose da visoka primanja i kulturni kapital snažno utječu na razvoj jezika. Rezultati također upućuju na činjenicu, ukoliko je osigurano povoljno obiteljsko ozračje (povoljni obiteljski prihodi, povoljan kulturni kapital, pozitivan, odgovoran i poražavajući odnos roditelja prema korištenju medija) korištenje i izloženost digitalnim medijima je sigurno. Također je zanimljivo spomenuti pozitivnu korelaciju između razine obrazovanja majke i povoljan kućni приход u odnosu na dijetotov razvoj vokabulara.

Lebens i sur. (2009) proveli su istraživanje s ciljem pronalaska praktičnih implikacija za olakšavanje digitalne inkluzije učenika koji žive u slabijim socio-ekonomskim uvjetima. Istraživanje je provedeno na uzorku N=60 (25 dječaka i 35 djevojčica od 11 do 14 godina starosti). Polovina ispitanika (n=31) živila je u lošijim socio-ekonomskim uvjetima. Rezultati su pokazali da učenici iz lošijih uvjeta žele iskoristiti priliku za digitalno opismenjavanje: „Ako mogu, pohađat ću predmete koji će me naučiti kako koristiti računalo“ (Lebens i sur., 2009, 262). Međutim ti se učenici također osjećaju nekompetentno kada se razgovara o računalima (autori zaključuju da je računalna pismenost ipak nešto što se pripisuje socijalnom i kulturnom kapitalu srednje, a ne niže klase). Učenici razumiju važnost IKT vještina za njihovu budućnost i bolji posao, ali su i dalje skeptični prema računalima (Lebens i sur., 2009). U odnosu na nejednakosti koje proučavamo u ovom poglavlju, autori iznose da, iako živimo u digitalno doba, rezultati ovih istraživanja ukazuju

na nejednakosti s kojima se djeca susreću. Unatoč dostupnosti digitalne tehnologije, razlike postoje, ali mogu imati dalekosežne utjecaje na obrazovanje i jednakost šansi za sve.

5. Informalno učenje

5.1. Određenje pojma

Informalno učenje je u suprotnosti s formalnim učenjem utoliko što se često opisuje suprotnostima kojima je označeno formalno učenje. Iako nema usuglašene definicije informalnog učenja, određene fraze se ponavljaju i najčešće vežu pri njegovu opisu. Često se poistovjećuje s neformalnim učenjem ili ne postoji granica između informalnog i slučajnog učenja (Khaddage i sur., 2016). Informalno učenje se opisuje kao nestrukturirano (Czerkawski, 2016), kao rezultat svakodnevnih aktivnosti vezanih za posao, obitelj ili slobodno vrijeme (Cedefop, prema Alm, 2015), neorganizirano, nesistematično, slučajno (Selman i sur., prema Schwier i Seaton, 2013). UNESCO informalno učenje definira kao „namjerno, što ga razlikuje od slučajnog učenja, ali ne institucionalizirano, što ga razlikuje od formalnog učenja (UNESCO, prema Lebeničnik i sur., 2015).

Michael Eraut donosi tipologiju informalnog učenja u tri razine namjere: implicitno ili nenamjerno, reaktivno i namjerno učenje. Reaktivno učenje je, za razliku od implicitnog ili nenamjernog učenja koje se događa nesvjesno, „skoro spontano neplanirano učenje koje se događa skoro istovremeno kao reakcija na neki događaj“ (Nisbet i sur., 2013, 472). Namjerno učenje odnosi se na prisjećanje prijašnjih iskustava i događaja zbog neke svjesne aktivnosti kao što je rješavanje problemske situacije ili razgovor o donošenju neke važne odluke. Dakle odnosi se na iskustvo koje smo, između ostalog, ostvarili putem informalnog učenja u prošlosti (Nisbet i sur., 2013). Peeters i sur. (2014), slično Erautovoj podjeli, donose slijedeću tipologiju informalnog učenja u tri kategorije: učenje usmjereno prema sebi, slučajno i prešutno učenje.⁹ Učenje usmjereno prema sebi je svjestan proces koji proizlazi iz namjere učenja. Slučajno učenje se događa nenamjerno, ali postaje osviješteno tijekom ili na kraju aktivnosti. Prešutno učenje se odnosi na znanja i vještine koje posjedujemo ali ih teško možemo objasniti (Schugurensky, prema Peeters i sur., 2014). Prema Marsicku i Watkinsu informalno učenje može biti koncipirano prema četiri opća organizacijska principa: „kontekst: učenje koje se događa izvan formalnog obrazovanja, spoznaju: namjerno / slučajno učenje; iskustvo: praksa i prosudba; i odnos: učenje kroz mentorstvo i timski rad (Marsick i Watkins, prema Manuti i sur., 2015). Kada se ovim definicijama i podjelama dodaju opisi informalnog učenja iz prakse („nenamjerno učenje, slučajno,

⁹ Prema izrazima na engleskom jeziku: self-directed, incidental i tacit.

nestrukturirano, bez instrukcija, neupakirano, fleksibilno, ad hoc, bez ograničenja, usmjereno prema sebi, samomotivirajuće“ (Bradshaw i sur., 2017, 45)), može se zaključiti kako se informalno učenje nalazi na drugom kraju spektra u odnosu na formalno učenje.

Iz različitih definicija i perspektiva kojima se pokušava odrediti informalno učenje, nastalo je nekoliko diskusija i debata. Prva od njih se odnosi na prefiks IN. Prema Colley i sur. informalno učenje se određuje u odnosu na ono što formalno učenje nije, stoga prefiks “in“ doprinosi negativnoj perspektivi informalnog učenja (Colley, prema Manuti i sur., 2015; Bradshaw i sur., 2017). Eraut spominje da informalno učenje nije više samo suprotnost formalnom učenju, već označava veću slobodu i fleksibilnost onima koji uče (Eraut, prema Za i sur., 2014). Druga diskusija proizlazi iz činjenice je li informalno učenje namjerno ili nenamjerno. Prema navedenim tipologijama spominje se i osviješteno i slučajno učenje. Vavoula zastupa tipologiju koja omogućuje razlikovanje formalnog i informalnog učenja navodeći slijedeće kategorije: namjerno formalno, namjerno informalno i nenamjerno informalno učenje (Vavoula, prema Za i sur., 2014).

Iz ovoga proizlazi ključno pitanje: Kako opisati/determinirati kompleksnost informalnog učenja? Literatura većinom navodi kako su formalno i informalno učenje komplementarni i trebaju se gledati zajedno. Informalno učenje se ne nalazi u svim kurikulumima, ali je prepoznato u školi ili na radnom mjestu (kao formalnim okruženjima). Kroz informalno učenje nije sigurno hoće li se ispuniti osobne potrebe učenika ili potrebe propisane kurikulumom, te koliko toga naučenog će biti pozitivno, a koliko ne. Ipak, mnogo toga pozitivnog proizlazi iz informalnog učenja: utječe na širok spektar znanja, ne zahtjeva visoke troškove, utječe na razvoj divergentnog mišljenja, utječe i osvještava individualni stil učenja, potiče samorefleksiju, podiže samopouzdanje i zadovoljstvo, stvara veze i poznanstva i socijalni kapital (Peeters i sur., 2014).

Ove prednosti informalno učenje stavljaju ispred tradicionalnog formalnog učenja. Obrazovanje (formalno) postaje sve skuplje i mora pojeftiniti ako će preživjeti u budućnosti. Vještine i znanje koje dobijemo formalnim obrazovanjem pomažu i služe nam kao osnova za traženje i filtriranje sadržaja koji nas zanimaju. Iako su znanja koja ostvarujemo putem informalnog učenja velikom većinom besplatna, njihovo pretraživanje, utvrđivanje kvalitete i valjanosti zahtjeva mnogo vremena i vještina (Miyazoe i Anderson, 2013). Međunarodno društvo za tehnologiju u obrazovanju (ISTE) navodi vještine za 21. stoljeće: „kreativnost, komunikacija, suradnja, tehnološka fluentnost, digitalno građanstvo, rješavanje problema i istraživačka fluentnost“ (ISTE, prema Czerkawski, 2016).

Kako bi se te promjene uvele u formalno obrazovanje treba početi od izmjena kurikuluma. Te vještine, koje se većinom ostvaruju putem informalnog obrazovanja u slobodno vrijeme, treba integrirati u kurikulum. U dokumentima koji uređuju hrvatsko obrazovanje informalno učenje se

u velikoj većini uopće ni ne spominje.¹⁰ Jedino je u dokumentu Nove boje znanja – strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, informalno učenje opširnije razrađeno u sklopu razvoja jednog od ciljeva u poglavlju koje se odnosi na cjeloživotno učenje.

5.2. Digitalne tehnologije i informalno učenje

Digitalizacija društva nedvojbeno je najviše utjecala na sve snažnji odmak od strukturiranog, formalnog obrazovanja i učenja. Tome je ponajprije pridonio razvoj društvenih mreža i ostalih platformi za komunikaciju putem interneta.

Prednosti korištenja društvene mreže kao što je Facebook su: brz jednostavan način komunikacije, društvena podrška (prijatelja poznanika), olakšava dogovore i organizaciju posla ili zadataka u nekoj grupi, povezuje zajednicu (putem objavljivanja određenih događanja) ili obitelj koja nema drugi način komunikacije (mogu razgovarati putem chata, dijeliti fotografije) (Erjavec, 2013). Društvene mreže postaju mehanizam za dijeljenje informacija, resursa za učenje, savjeta.

Facebook tako učenicima koristi kao alat za direktnu, ad hoc pomoć vršnjaka, a prema istraživanju koje je provela Erjavec (2013), većina vidi korist i s obzirom na zadaće i obveze koje se traže u školi. Učenici navode da Facebook koriste kako bi razmijenili informacije, nastavne materijale, skripte. Preko mreže dobivaju i uče o svojim vršnjacima, ali i učiteljima. Uče o tehnologiji, produbljujući vlastitu informatičku pismenost. Tražeći literaturu za seminare i izlaganja razvijaju informacijsku pismenost i kritičko mišljenje. Također stvaraju slabe i jake veze i poznanstva, te tako polako grade svoju društvenu mrežu i skupljaju društveni kapital koji će im koristiti kroz cijeli život. Erjavec također navodi i negativne strane društvenih mreža: impersonalnost, manjak osobnog kontakta, lažni identitet, društvena izolacija, poteškoće u izražavanju (uzak aktivni vokabular) i pravopisu, vrijeđanje i izloženost neprimjerenim sadržajima. U ovom kontekstu valja naglasiti na već spomenutu činjenicu o učenju, kako pozitivnih tako i negativnih stvari informalnim učenjem (koje je pretežno nesvjesno).

Slijedeći primjer gdje su društvene mreže izvrstan izvor (informalnog) učenja su strani jezici i neformalna komunikacija koja prevladava na društvenim mrežama. Prema rezultatima istraživanja koje je dobila Alm (2015) studenti smatraju Facebook ugodnim mjestom za učenje. Stranica je izvor vijesti (od prijatelja rodbine), ali i odličan alat za učenje jezika. Postavke na

¹⁰ Pregledani dokumenti su Nastavni plan i program za osnovnu školu, Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Nove boje znanja – strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije te dokumenti u sklopu cjelovite kurikularne reforme (dostupni na <http://www.kurikulum.hr/kurikularni-dokumenti>)

engleskom (kao jeziku opće komunikacije) ili materinskom jeziku ostavilo je 54% ispitanika, njih 32% mijenja između materinskog/engleskog i drugog stranog jezika, dok njih 14% koristi isključivo drugi strani jezik (koji studiraju). Također je zanimljiva činjenica da studenti viših godina češće koriste drugi strani jezik na Facebooku, dok oni s nižih godina studija ostavljaju engleski ili materinski jezik. Alm to pripisuje činjenici da stariji studenti posjeduju više znanja i samopouzdanja u vlastite sposobnosti sporazumijevanja na drugom stranom jeziku. To su potvrdili i podaci prema kojima studenti viših godina češće ulaze u grupe na Facebooku u kojima se komunicira na stranom jeziku koji studiraju, prate više sadržaja i obavijesti na tom jeziku, više koriste Facebook da saznaju više podataka na tom jeziku, te više razgovaraju preko opcije Chat, nego njihove kolege s nižih godina studija. U neformalnom i prijateljskom razgovoru (dakle informalnim učenjem) kako bi saznali izraze u slengu. Također koriste Facebook kao izvor razgovora izvornih govornika te tako uče o jeziku u njegovom prirodnom obliku. Kada razgovaraju s prijateljima koji su izvorni govornici, ispitanici navode da je zahtjevnije nego komunikacija na nastavi, ali na to gledaju pozitivno budući da sami određuju tempo učenja, tj. brzinu i razinu složenosti vokabulara kojim se razgovara (Alm, 2015).

S obzirom na činjenicu o masovnom korištenju društvenih mreža kao IKT platforme, iznenađuje činjenica kako je korištenje IKT-a slabo zastupljeno u visokom obrazovanju. Lebeničnik i sur. (2015) navode korištenje videopredavanja i online tečajeva (ali navode također da manji broj ustanova visokog obrazovanja nudi takve mogućnosti). Kao otegotnu okolnost spominju poteškoće pri uključivanju IKT-a u formalno obrazovanje zbog kurikulumu koji to najčešće ne podržavaju.

Međutim IKT znanja se od studenata očekuju (korištenje Power Point prezentacije, korištenje Moodle-om) iako sveučilišta ne nude formalne oblike učenja i vježbanja na tim tehnologijama. Dakle studenti ta znanja ostvaruju putem informalnog učenja. Uče putem interneta, samostalno, dijele materijale. Prema podacima koje donose Lebeničnik i sur. (2015) 90% ispitanika traži članke, literaturu ili priprema seminare koristeći IKT. Budući da su IKT softveri vrlo popularni, podrška za učenje putem njih postoji. Učitelji i odgajatelji se uglavnom slažu da su pristup računalima i digitalna pismenost postali nužnost za učenike (Judge i sur., 2006), ali i odgajatelje (Veličković i Stošić, 2016), u 21. stoljeću.

Videoigre čine znatan udio u digitalizaciji djetinjstva, ali ne samo djetinjstva, već i svakodnevice. Prema podacima iz 2009. godine 88% američke djece igra videoigre (Gentile, prema Hamlen, 2013). Stoga istraživači pridaju sve više pažnje upravo razvoju videoigara i njihovom utjecaju na djecu i mlade. Iako se videoigre često u istraživanjima u negativnoj konotaciji povezuju s djecom, sve je više istraživanja koja upućuju upravo suprotno. Igranje

videoigara pozitivno utječe na djetetovu sposobnost rješavanja problema. Strateške igre, igre simulacije ili igre igranja uloga (role playing games) misaono su izazovnije i imaju jači utjecaj na razvoj djetetovih kognitivnih vještina, u odnosu na druge vrste igara (Suziedelyte, 2015). Videoigre u takvom kontekstu mogu poslužiti da kod djeteta pobude određene nove interese, omoguće prostor da uvježbaju načine rješavanja problema, ili da pokuša otkriti inovativne načine dolaska do rješenja (Zemmels, prema Hamlen, 2013). Spitz ukazuje na djelovanje strateških igara na inteligenciju igrača. Pri donošenju raznih odluka igrač mora vizualizirati poteze koje će odigrati, odlučiti hoće li odgađanje određenih poteza u budućnosti donijeti određenu dobit (Spitz, prema Kokkinakis i sur., 2017).

5.3. Obrazovne igre

S obzirom na činjenicu da djeca već u najranijoj dobi počinju koristiti tehnologiju, to bi trebalo gledati kao prednost i iskoristiti tehnologiju kao medij za učenje kroz igru. Drugim riječima, odgajatelji bi tehnologiju trebali integrirati u obrazovne igre.

Prije rasprave o primjeni digitalne tehnologije kao medijatora u ostvarivanju obrazovnih igara, treba spomenuti teorijski okvir koji teoretizira učenje o korištenju tehnologije kroz igru. Okvir su razvili Bird i Edwards (2015), a nastao je kombiniranjem koncepta kulturne medijacije razvoja Lava Vigotskog i rada Corrine Hutt koji se odnosi na epistemičku i ludičku aktivnost kao osnovu za razumijevanje igre. Epistemička aktivnost se odnosi na aktivnost u kojoj djeca još uvijek pokušavaju odgonetnuti „Kako predmet radi?“. Kada savladaju rad s određenim predmetom prelaze u ludičku aktivnost u kojoj se pitaju „Što ja sve mogu učiniti s predmetom?“. Prijelaz iz epistemičke u ludičke aktivnosti je fluidan i obostran, te je povezan s razinom rukovanja predmetom, vježbom, ali i principom zaboravljanja. Okvir predstavlja niz pokazatelja o tome kako djeca uče koristiti tehnologiju kao kulturne alate. Prvo istražujući funkcionalnost tehnologija kroz epistemičku aktivnost, a zatim stvarajući nove načine uporabe kroz ludičku aktivnost. U istraživanju su autori koristili primjer fotoaparata i tableta. U istraživanju je sudjelovalo 27 djece (4 i 5 godina starosti) uz dopuštenje roditelja. Istraživači su prvo djecu upoznali s nazivima uređaja i najosnovnijim funkcijama (kako upaliti/ugasiti uređaj, kako sigurno rukovati s njim). Uređaji bi bili dostupni djeci tri puta tjedno u razdoblju od pet sati. Istraživači su promatrali dječju aktivnost i bilježili. Počinjalo bi sa naizgled slučajnim korištenjem uređaja („Lara okida fotografije svoje zgrade“; Destiny drži fotoaparat uperen prema Indi i pretvara se da okida fotografije“). Potom bi djeca otkrila određene funkcije uređaja („Sebastian otkriva kako aparat prikazuje fotografije.“).

Zatim bi namjerno upotrebljavali funkcije za postizanje planiranih radnji („Dječaci poziraju kako bi Shaheen mogla uslikati planiranu fotografiju svojih prijatelja“). Ovdje epistemička aktivnost polako prelazi u ludičku (u istinsku igru) i omogućuje djeci da koriste tehnologiju na simboličan način i iskoriste svoju kreativnost i ostvare vlastite ideje (Joshua objašnjava Butterfly kako koristiti fotoaparat“; „Joshua okida fotografije Sunca“) (Bird i Edwards, 2015, 1152.-1154.).

Kombinacija obrazovne igre i digitalne tehnologije može se iskoristiti i kao oblik rada u nastavi. Putem eksperimentalnog istraživanja Chuang i Chen (2009) su pokušali utvrditi potiču li računalne videoigre kognitivno učenje. Učenici trećeg razreda osnovne škole (n=105) trebali su proučiti osnovne opasnosti od vatre i tehnike gašenja vatre. Kontrolna grupa to je učila putem tradicionalnog priručnika na računalu, dok je eksperimentalna grupa učila igrajući videoigru (vatrogasnu simulaciju). Eksperimentalna skupina je u svim parametrima zabilježila bolji rezultat u odnosu na kontrolnu skupinu (poznavanje i dosjećanje osnovnih podataka, pronalaženje alternativnih rješenja za zadane situacije, razvijanje kritičkog i više razine kognitivnog mišljenja).

Učenje preko mobilnog uređaja ili m-učenje je sve zastupljenije. Zbog proširenosti mobilnih uređaja, sadržaji za učenje se uvijek dostupni. Osobe same biraju kada i gdje će učiti. Postoji i primjena učenja preko mobitela u školi. Pozitivne strane takvog učenja su što učenici ističu da učenje nije dosadno. Učenici vole učiti kroz tehnologiju. Međutim m-učenje još nije toliko zastupljeno, a navode se negativni učinci: manjak kontrole aktivnosti, sigurnosni razlozi, neprilagođenost kurikulumu (Khaddage i sur., 2016).

Međutim rezultati analize 11 istraživanja koja su istraživala utjecaj korištenja igara na mobilnim uređajima u formalnim i informalnim okruženjima na učenička postignuća i stavove donose pozitivne zaključke. Koutromanos i Avraamidou zaključuju da su iskustva onih koji su koristili igre na mobilnim uređajima u većini analiziranih istraživanja pozitivniji, a u ostalima jednaka u odnosu na one koji su koristili tradicionalne igre ili upute za igru. Ispitanici koji su koristili igre na mobilnim uređajima također navode da su više naučili, da je iskustvo bilo zanimljivije, te da su bolje surađivali u skupini i lakše rješavali problemske zadatke.

Više medijskih platformi danas djeci omogućuje doživljavanje priča na raznolik način: čitanjem slikovnica, gledanjem filmova, igranjem video igara, stvaranjem videozapisa i dijeljenjem na društvenim mrežama. Kada se djeca igraju, koriste cijelo svoje tijelo kako bi ispričali priče koje žele podijeliti s okolinom (Wessel-Powell i sur., 2016). Stoga je multimodalni način pričanja priče prilagođen novim medijskim platformama i uređajima. Nacionalno istraživanje provedeno u Sjevernoj Americi zabilježilo je, u 2013. godini, da je prodaja tableta (Kindle, Android i Apple iPad) povećana za pet puta među obiteljima s djecom u dobi od 8 godina i manje (Common Sense Media, prema Aliagas i Margallo, 2017).

Putem dvogodišnjeg etnografskog istraživanja u četiri španjolske obitelji (djeca su u dobi od 18 mjeseci do 5 godina starosti) Aliagas i Margallo (2017) su opisale kako djeca reagiraju na interaktivne bajke čitajući ih u obiteljskom okruženju. Istraživanje je provedeno dogovaranjem 2-3 zajednička čitanja sa svakom obitelji. Posjeti istraživača trajali bi 2-3 sata, dok bi snimanje trajalo od 30-60 minuta. Helena (2 godine i 6 mjeseci) je bila uključena u čitanje i ona je odlučivala kada će se otac uključiti, dodirom je preskakala dijelove koji je nisu zanimali kako bi došla do dijelova u kojima aplikacija nudi mnogo mogućnosti i igara na odabir (ignorirala je priču). Stiskala je sve mogućnosti na ekranu, a kada ne bi funkcioniralo kako treba spomenula bi kako se ništa ne događa. Helenu je zanimala interaktivnost aplikacija, stoga joj je klasična priča bila dosadna. Chloe (5 godina i 7 mjeseci) je pokazivala opciju *Kazalište*, u kojoj je omogućeno da promjeni scenografiju svoje priče, doda nove elemente ili upravlja likovima kao marionetama. Chloe se držala originalne priče ali je ubacila i nekoliko novih elemenata i sve popratila snažnom gestikulacijom (Aliagas i Margallo, 2017). U ova dva primjera može se vidjeti i epistemička i ludička aktivnost. Djeca sama odlučuju kako će dalje organizirati svoju priču, a u interakciji mogu sudjelovati i druge osobe. Aplikacija interaktivnih priča povezuje obiteljsko okruženje, kreativnost i obrazovne ishode.

Uz aplikacije koje se mogu koristiti na tabletu, na internetu se također može pronaći mnoštvo sadržaja koji se mogu koristiti kao obrazovanje kroz igru. Svrha istraživanja kojeg je provela Kervin (2016) je da prikaže uključenost i zainteresiranost djece za internet aplikacije, te da istraži razvoj jezika i pismenosti koji se kroz tu interakciju događa. U istraživanju je sudjelovalo 6 obitelji s jednim ili više djece (3-5 godina starosti) koja pohađaju predškolsku ustanovu. Podatci su prikupljeni putem video zapisa i polustrukturiranog intervjua s roditeljima. Roman (3 godine) se igra vlakovima i razgovara o njima. Zajedno s ocem je gledao video isječke o sastavljanju vlakova na Youtube-u. Spominje svoje prijatelje, te što sve oni rade sa svojim setovima vlakova. U razgovoru s roditeljima istraživač saznaje da je Roman prijatelje koje spominje zapravo upoznao preko društvene mreže i zajedničkog interesa. Oliver (3 godine) je nakon razgovora s odgajateljem o tome kako bi se limunska trava iz vrta mogla iskoristiti (razgovarali su i o pripremi čaja). Oliver je donio nešto limunske trave kući. Zajedno s majkom i bratom je kroz seriju slika i komentara zabilježio proces pripreme čaja. Frances (5 godina) se igrala s aplikacijom koja simulira jezero s ribicama. Dodiranjem na tablet bi mreškala vodu, raspoređivala bi lopoče, hranila i dodavala ribe. Poučena iskustvom aplikacije, odlučila je iskoristiti stari akvarij i prema naučenom, zajedno s roditeljima, ga urediti. Ovi primjeri su poučni zato prikazuju korištenje tehnologije na pozitivan način (usvajanje znanja o sebi, drugima ili okolišu, kroz igru, spontanom učenjem) (Kervin, 2016).

I u Hrvatskoj su dostupni slični obrazovni programi i aplikacije. Mikelić Preradović i sur. (2016) kao najzastupljenije navode obrazovne softvere Sunčicu, Malu učilicu¹¹ i Hlapića. Prema istom istraživanju, podaci govore da 99% roditelja (N=152) posjeduje računalo ili tablet, međutim samo polovica njih (46,51%) omogućuje djeci da se koristi tim uređajima. To može biti pokazatelj brige roditelja na utjecaj koji računala ostavljaju na kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj njihove djece (Mikelić Preradović i sur., 2016).

Internet je svojom popularnošću, a danas i općom potrebom suvremenog svijeta, medijima omogućio neograničeni prostor za širenje. Tiskani mediji poput novina, časopisa i knjiga zamjenjuju digitalni mediji. Taj se prostor također koristi i za obrazovne sadržaje. Određene emisije, knjige i časopisi su popularizirali znanost. Da prilagode znanstvena znanja i činjenice oni koji priređuju materijale, koriste se trikovima. Znanstvene činjenice prezentiraju u narativnom obliku ili na zanimljiv i šaljiv način kroz znanstveno popularne emisije, putopise ili dokumentarne filmove. Također je bitno i da se prilagodi količina informacija, da ne dođe do zasićenja ili mentalnog i kognitivnog preopterećenja (Maier i sur., 2014). S druge strane gledatelji žele nove sadržaje, te biraju one koji su u skladu s njihovim stavovima i vrijednostima ili da zadovolje individualne potrebe ili želje. Zillmann i Bryant to nazivaju selektivna izloženost (Zillmann i Bryant, prema Maier i sur., 2014). Mediji znanstvenog sadržaja integriraju znanstvene činjenice u znanje. Gledanje dokumentarnih filmova pomaže u razumijevanju znanstvenih tema, što opet popularizira znanost i potaknuti znanstvenu pismenost. Ona je, kao i ostale vrste pismenost potrebna za interpretaciju sadržaja. Popularizacija znanosti omogućuje prodor znanstvenih tema i znanja koje korisnici mogu naučiti putem informalnog učenja (dok gledaju omiljenu emisiju ili čitaju omiljeni časopis) (Maier i sur., 2014).

5.4. E-učenje

Naglim razvojem elektroničkih, nastaju i digitalni mediji, u obliku multimedije i interneta, mobilnih telefona, satelitske i kabelaške televizije, koji prenose digitalne informacije. Razvijaju se novi oblici komunikacije i mogućnost virtualnog obrazovanja i obrazovanja na daljinu. Internet postaje jednom od najvažnijih čimbenika funkcionalnog odgoja i obrazovanja novih naraštaja, a rad na računalu i korištenje interneta uči nas kako koristiti suvremenu tehnologiju. Povezivanje

¹¹ Vše informacija o obrazovnom softveru Mala učilica pogledajte na <https://www.youtube.com/watch?v=Zg7Oyb2Dgec>.

računala sa servisima za elektroničku poštu, softveri za pregledavanje i povezivanje i globalna računalna mreža - internet, omogućilo je elektronsko učenje na daljinu - e-učenje (Balaži i Vrban, 2011). E-učenje je proces učenja u kojemu su izvor znanja i primatelj fizički udaljeni, a njihov odnos je posredovan primjenom informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Fallon i Brown (2003 citirano u Balaži i Vrban, 2011: 48) pod elektroničkim učenjem podrazumijevaju “svaki oblik komunikacije u kojem se obrazovni sadržaji isporučuju u elektroničkoj formi”. Kroz e-učenje, elektroničke knjige, streaming medije, obrazovne programe, on-line tečajeve i web-dnevnik može se postići znatno kvalitetnije obrazovanje u odnosu na klasične metode obrazovanja. Kao najveća prednost e-učenja navodi se mogućnost stalnog učenja i profesionalnog usavršavanja, a neke od ostalih prednosti su: osobni tempo učenja, odabir mjesta učenja, odabir načina učenja, pristup udaljenim korisnicima, praktičan rada s različitim tehnologijama te samostalno učenje (Balaži i Vrban, 2011) Kao glavni nedostaci navode se: izostanak osobnoga kontakta, visok stupanj odustajanja polaznika te nepouzdanost tehnologije (Balaži i Vrban, 2011).

Obrazovanje odraslih donosi određene specifičnosti koje nisu prisutne kod djece u osnovnoj i srednjoj školi. Odrasli se na učenje češće odlučuju dragovoljno, pristupaju mu s već stečenim znanjem i životnim iskustvom, lakše prepoznaju uzorke i važnost informacija, samousmjereni su, posjeduju već razvijen sustav uvjerenja, stavova i očekivanjima, a od obrazovnog iskustva očekuju da bude praktično i neposredno primjenjivo (Kupres i Vuk, 2011).

Danas je e -učenje dostupnije nego ikad prije. Platformi za učenje OpenLearn godišnje pristupi više od 5 milijuna korisnika. Platforma nudi stotine online tečajeva i videa koji su dostupni korisnicima u formatima široke primjene (pdf, epub word). Istraživanjima je ispitana razina obrazovanja korisnika, zaposlenost i invaliditet. Gotovo polovina ispitanika (47%) je tražila besplatne materijale za učenje Zanimljivo je da nastavnici čine 15 % ispitanika. Studenti koji su koristili besplatan sadržaj za učenje unaprijedili su svoje sposobnosti i pouzdanost u samog sebe. Zanimljivi su podaci o populaciji koja najviše koristi platformu. Gotovo polovica korisnika je u dobi 46-65 godina (a 28% unutar te skupine čine osobe s invaliditetom), a 19% čine mladi (19-25 godina). Raspodjela najzastupljenijih skupina stvara profil osoba kojima je platforma za učenje korisna (studenti, osobe s invaliditetom, nastavnici) (Law, 2015).

Slično kao i OpenLearn funkcionira i platforma za učenje MOOC¹² (u sklopu kojeg je najpoznatija Coursera). Iako MOOC u akronimu sadržava činjenicu da je otvoren za sve, u suštini je besplatan (iako polaznici mogu kupovati udžbenike ili certifikate za tečajeve) (Denki, 2013).

¹² MOOC – Massive Open Online Courses

Iako su navedene platforme otvorene za korištenje i sadržaji su uglavnom besplatni, što čini idealan spoj mogućnost učenja i usavršavanja uz minimalne troškove. Međutim, negativna strana ovakvih platformi je što korisnik mora izdvojiti dosta slobodnog vremena kako bi pronašao materijal/tečaj koji bi mu bio potreban (a i tada je upitna kvaliteta samog proizvoda) (Denki, 2013). Ovaj primjer ujedno opisuje i jednu karakteristiku informalnog učenja, a to je da zahtjeva mnogo slobodnog vremena (kada govorimo o osviještenom informalnom učenju koje se odnosi na traženje i učenje iz spomenutih tečajeva/materijala). Iako je ekonomski isplativo, informalno učenje je vremenski neekonomično, iako razvoj informacijske i informatičke pismenosti, iskustvo i pravilno raspoređivanje obveza može utjecati na uštedu vremena u budućnosti.

Otvoreno sveučilište¹³ otvoreno je prije više od 45 godina Velikoj Britaniji kao organizacija koja se specijalizirala za učenje na daljinu, najprije putem emitiranja na televiziji i radiju, potom putem DVD-a, do sadašnjosti kada je sve dostupno putem interneta. Otvoreno sveučilište nema prijavu, to je visoko obrazovanje koje je dostupno svima. Opseg i dubina kolegija usporediva je s ostalim sveučilištima, stoga je i zadovoljstvo studenata na visokoj razini. Promjenom s emitiranja na medijima prema interaktivnom učenju fokus je prebačen na učenika. Proces učenja je dinamičniji, fleksibilniji i u skladu s potrebama suvremenog društva, što u prvi plan stavlja informalno učenje, vlastiti tempo i individualnost (Taylor, 2013).

5.5. Informalno učenje na radnom mjestu

Dosad su opisane mogućnosti za pojedinca koji traži načine za učenjem ili nesvjesno uči iz situacija i okruženja u kojima se nalazi. Međutim konteksti informalnog učenja obuhvaćaju i grupu i pojedinca. Pojava mreža za učenje nije novost, ali jačanjem informalnog učenja istraživači im daju sve veći značaj.

U tim mrežama za učenje¹⁴ sudjeluju osobe koje dijele određene interese, radno mjesto. Mrežu tvore ljudi koji sa svim svojim znanjima vještinama, kulturnim i socijalnim kapitalom pridonose funkcioniranju te mreže. Ona nastaje kao spoj formalnih i informalnih uvjeta i okoline. Iako često nastaju na radnim mjestima koje karakterizira visoka društvena aktivnost (npr. škole), a često se takve mreže osnivaju i putem interneta (Czerkawski, 2016). Upravo je razlike u formalnoj i informalnoj grupi na internetu istražio Schwier (2013). Formalna grupa je nastala zbog potrebe tečaja. U njoj je bilo dozvoljeno da pokreću razgovore, što sudionici nisu sami činili.

¹³ Open University

¹⁴ Learning Networks

Ostavljan je velik broj poruka, ali zato što se to zahtijevalo u sklopu tečaja. Pokrenute su rasprave koje su uključivale veći broj ljudi što je utjecalo da s vremenom razgovori postanu sve intenzivniji. Za razliku od formalne, u informalnoj grupi su sudionici sami pokretali razgovore, ostavljali manje poruka i to samo na određenim temama (na ostalima znatno slabije). Rasprave nisu uključivale mnogo osoba. Budući da je u informalnoj grupi sve bilo dobrovoljno, može se zaključiti da su komentirali isključivo teme koje bi im bile interesantne.

Dinamika učenja na radnom mjestu tema je koja zanima istraživače različitih znanstvenih područja. Proučavajući radnu sredinu pokušava se opisati dinamika koja u jednom prostoru spaja formalno i informalno.

Profesionalni razvoj je bitan za svaku osobu. Profesionalni razvoj za pedagoga ima poseban značaj budući da se od njega očekuje da profesionalno usmjerava i bude potpora svojim kolegama u njihovom razvoju. Profesionalni razvoj je specifičan zato što traje cijeli život, a informalno učenje ovdje posebno dolazi do izražaja. U formalnom obliku on je uvjetovan vremenom i mjestom, najčešće ga organizira ustanova u kojoj su osobe i zaposlene, sadržaj i metode učenja u većini slučajeva su propisani, a sve je podređeno ciljevima koji su bitni poslodavcu ili ustanovi koja provodi program koji je podređen unaprijed propisanim ishodima. Za razliku od formalnog, profesionalni razvoj u informalnom obliku zasniva se na suradnji, podršci, razmjeni ideja i izvoru specifičnih znanja. Vrijeme provođenja je fleksibilno (iako to znači da ulazi i u domenu slobodnog vremena) (Jones i Dexter, 2014).

Mentorstvo u sklopu radnog mjesta odličan je model profesionalnog razvoja, a budući da je spoj iskustva, znanja i vještina teško je procijeniti vrijednost mentorstva. U odnosu mentora i učenika informalno i formalno učenje se prožimaju, iako ima i slučajeva kada je mentorski odnos strogo formalan (uz jasan odnos moći između mentora i učenika). Međutim rezultati su bolji gdje je odnos zasnovan na suradnji i moć je podijeljena. Gdje su znanje, socijalni kapital i učenje recipročni. Mentor mora posjedovati znanje, ali u kombinaciji s didaktičkim kompetencijama kako bi ga mogao prenijeti, naročito kada je riječ o informalnom, aktivnom učenju na osnovi iskustva (Hansman, 2016).

Ako se krene od premise da profesionalni razvoj traje cijeloga života, onda je njegova isprepletenost s informalnim učenjem neupitna. Učenje se događa kroz proces rada, stoga se neka znanja i vještine mogu naučiti i ovladati samo informalnim posredovanjem (kroz praksu). Stoga, razgovor sa drugim stručnjacima, promatranje drugih u radu, te učenje putem pokušaja i pogrešaka koje se odvija u radnoj okolini, svakako se mogu smatrati resursima koji nastaju informalnim posredovanjem i prijenosom znanja (Yanchar i Hawkey, 2015). Iz ovoga proizlazi činjenica koju treba naglasiti, a to je važnost prakse za vrijeme formalnog obrazovanja. Praksa je vrlo jasan

primjer prožimanja formalnog i informalnog, ali ne na radnom mjestu, nego u radnoj okolini. Tako osoba dobiva iskustva sa radnog mjesta iako tamo još nije zaposlena. Što znači da uči iz iskustava drugih, promatrajući druge, promatrajući njihov stil i takt poučavanja. Ta zapažanja integrira u vlastito iskustvo, a prednost je što će ta znanja i vještine posjedovati (u određenoj mjeri) u trenutku kada u toj radnoj okolini (na tom radnom mjestu) počne i raditi. Stoga smatram da praksa treba biti zastupljena kroz sve godine srednjeg i/ili visokog obrazovanja, sa progresivno sve složenijim situacijama i zadacima s kojima bi se učenik/student suočavao.

Pozitivne strane prakse su što osoba dobiva uvid u dinamiku odnosa na radnom mjestu, uz izostavljanje odgovornosti, dakle više kao kroz simulacija radnog mjesta. Omogućuje osobi da prije stupanja u radni odnos iskusi utjecaje koji stvaraju dinamiku i odnose na radnom mjestu. Elinger (prema Tews i sur., 2015) navodi faktore koji olakšavaju procese informalnog učenja: ustrajnost u učenju, osobna kultura učenja alati i resursi za učenje, mreža poznanstava, zadovoljstvo na poslu. Kroz praksu se dobivaju informacije koje osoba može usporediti s navedenim faktorima, te tako doći do samospoznaje o vlastitim mogućnostima (a sve u svrhu profesionalnog i osobnog razvoja i smanjivanja stresa, te kontrole stresora na poslu). Konflikt posla i obitelji (gdje obiteljski odnosi i vrijeme provedeno s obitelji, su narušeni zbog poslovnih obveza) negativno utječe na mogućnost informalnog učenja (Tews i sur., 2015).

Budući da rad zauzima trećinu vremena u jednom danu, rad i radno mjesto imaju važan utjecaj na pojedinca i njegovu obitelj. Na radnom mjestu se prožima formalno i informalno učenje, a prema podacima istraživanja kojeg su proveli Merriam i sur. (prema Caruso, 2017, 47) „...više od 90% odraslih je uključeno u stotine sati informalnog učenja. Također je procijenjeno da se velika većina (više od 70%) učenja na radnom mjestu odvija informalnim putem...“).

Ljudi često skupljaju i skrivaju znanje i ne žele ga dijeliti zbog straha od gubitka radnog mjesta. No u literaturi se naglašava kako bi radno mjesto trebalo biti organizirano tako da omogućuje dijeljenje, suradnju podršku i komunikaciju (Caruso, 2017). Takva radna okolina je otvorenija, ugodnija za rad te pogodnija za informalno učenje i dijeljenje stečenog znanja svih zaposlenika. Znanje je jedno od najvažnijih resursa tvrtke/organizacije/ustanove. Sukladno tome i je menadžment znanja¹⁵ na radnom mjestu veoma bitan. Menadžment znanja također je važan i za profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj se može gledati kao „kolanje skupljenog znanja, kao i sudjelovanje u zajednici učenja“ Pahor i sur., prema Vessen i sur., 2014, 60).

¹⁵ Reiser i Dampsey smatraju da je „menadžment znanja stvaranje, arhiviranje i dijeljenje vrijednih informacija, stručnih mišljenja i uvida unutar i između zajednica ljudi i organizacija sa sličnim interesima i potrebama, čiji je cilj izgradnja konkurentne prednosti“ (Reiser i Dampsey, prema Caruso, 2017).

Učitelji prikupljena znanja dijele kroz osobne i profesionalne mreže poznanstava, te tako dolazi do fuzije formalnog i informalnog učenja. Zaključno se može reći da je profesionalni razvoj trajan proces koji se odvija u formalnim i informalnim okolnostima kao proizvod cjeloživotnog učenja. Profesionalni razvoj (a samim time i osobni) nikad ne bi trebao prestati.

6. Istraživanje o odnosu formalnog obrazovanja i informalnog učenja kod mladih

6.1. Problem i cilj

Problem istraživanja je odnos formalnog obrazovanja i informalnog učenja kod populacije mladih. Na izbor problema utjecao je manjak istraživanja u Republici Hrvatskoj na centralnu temu diplomskog rada. Budući da je tema nedovoljno istražena, u dogovoru s mentoricom, podatci će biti analizirani deskriptivno, te će poslužiti kao osnova za planiranje budućih istraživanja na spomenutu temu. Cilj istraživanja bio je doznati načine učenja kod mladih izvan formalnog obrazovanja (putem informalnog učenja) u domenama slobodnovremenskih aktivnosti, kućanskih poslova, poslova vezanih za zapošljavanje te volonterskog rada.

6.2. Uzorak

U istraživanju su mogle sudjelovati sve osobe u dobi 18-30 godina (čime je označena dobna kategorija mladih). Prilikom istraživanja korišten je slučajni uzorak (svi koji su ispunili anketni upitnik dostupan na internetu na linku:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScsnFIElBvwI3JTKIT6QSu7va99_2_i6mE69TYJVlvVFH-h3Q/viewform?usp=sf_link). Struktura uzorka prikazana je u Tablici 1. i Tablici 2. (prikaz broja ispitanika s obzirom na spol i dob). Ispitanici su u istraživanju sudjelovali dobrovoljno, te je bila osigurana anonimnost njihovih podataka.

6.2.1. Instrument

Podatci su prikupljeni primjenom anketnog upitnika (Prilog 1) koji je izrađen samostalno za potrebe ovog istraživanja, u suglasnosti s mentoricom. Upitnik se sastoji od tri dijela: sociodemografskih podataka, pitanja vezanih za formalno obrazovanje, te pitanja koja se odnose na zastupljenost informalnog učenja. Pitanja su dvostrukog i višestrukog izbora, te pitanja otvorenog tipa. U trenutku zatvaranja anketu su ispunila 94 ispitanika.

6.2.2. Postupak

Prikupljanje podataka trajalo 1.-15. dana mjeseca lipnja 2018. godine. Podatci su obrađeni kvalitativnim putem. Podatci prikupljeni anketnim upitnikom unešeni su u računalni program za statističku obradu podataka, te su zatim obrađeni koristeći metode deskriptivne statistike. Analiza dobivenih rezultata slijedi u tekstu.

6.3. Rezultati istraživanja

6.3.1. Opći podatci o ispitanicima

Tablica 1. Prikaz broja ispitanika s obzirom na spol

SPOL	UČESTALOST	POSTOTAK
MUŠKI	43	45,7 %
ŽENSKI	51	54,3 %
UKUPNO	94	100%

Tablica 2. Prikaz broja ispitanika s obzirom na dob

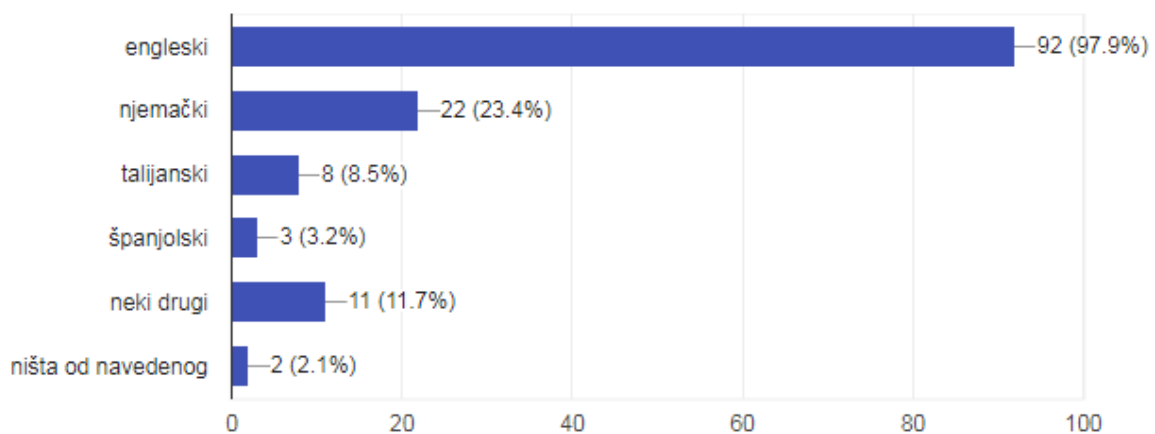
DOB	UČESTALOST	POSTOTAK
18 godina	3	3,2 %
19 godina	3	3,2 %
20 godina	6	6,4 %
21 godina	8	8,5 %
22 godina	9	9,6 %
23 godina	23	24,5 %
24 godina	14	14,9 %
25 godina	5	5,3 %
26 godina	5	5,3 %
27 godina	8	8,5 %
28 godina	6	6,4 %
29 godina	1	1,1 %
30 godina	3	3,2 %
UKUPNO	94	100%

Svi ispitanici se ubrajaju u kategoriju mladih (osobe između 18 i 30 godina starosti). Srednja dob ispitanika je 23,62 godine. Prema razini završenog obrazovanja prevladavaju osobe koje su završile srednju školu (33%) ili preddiplomski studij (42,6%). Diplomski studij završila je 21 osoba (22,3%), dok 2 (2,1%) osobe koje su ispunile anketni upitnik imaju razinu

poslijediplomskog studija. To je u skladu sa slijedećim podatkom, vrsti zanimanja, gdje su studenti najzastupljeniji (68,1%), slijede zaposleni u struci (17%), potom zaposleni izvan struke (9,6%), a najmanje je nezaposlenih (5,3%).

Na slijedećem pitanju ispitanici su morali unijeti koliko godina radnog iskustva imaju (računajući ako su radili ili rade za vrijeme studiranja preko studentskog servisa). Najviše je onih bez radnog iskustva (44,8%), slijede ispitanici s jednom godinom iskustva (17%), zatim oni sa dvije godine iskustva (12,22%).

Set sociodemografskih pitanja zatvara pitanje o poznavanju stranih jezika kojima se ispitanici mogu koristiti u svakodnevnoj komunikaciji, a iz Grafikona 1. je vidljivo da se gotovi svi mogu koristiti engleskim jezikom, a treba istaknuti da ih se nešto manje od četvrtine koristi i njemačkim jezikom.



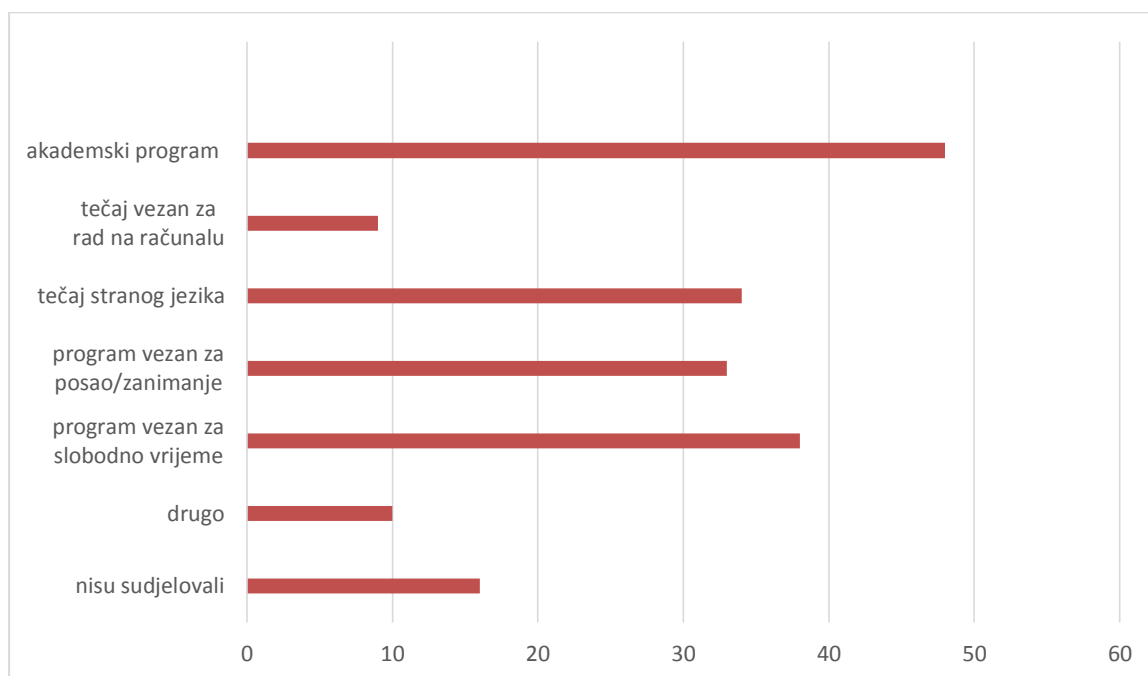
Grafikon 1. Strani jezici kojima se ispitanici mogu koristiti u svakodnevnoj komunikaciji

Iz sociodemografskih podataka se može zaključiti da većina ispitanika koji su ispunili anketni upitnik još uvijek studira, tj. još je uvijek u sustavu formalnog obrazovanja. Također, gotovo svi ispitanici poznaju engleski jezik da se njime mogu koristiti u svakodnevnoj komunikaciji. Ovaj je podatak bitan budući da se danas velika većina informacija i resursa za učenje nalazi na internetu, te je većino moguće pronaći upravo na engleskom jeziku.

6.3.2. Rezultati s obzirom na pitanja vezana za formalno obrazovanje

Set pitanja za formalno obrazovanje odnosi se na oblike strukturiranog obrazovanja koje su ispitanici naveli da su pohađali, razloge zbog kojih su ih pohađali, te planiraju li se i dalje obrazovati putem nekih od oblika formalnog obrazovanja u idućih godinu dana. Treba naglasiti da je u anketnom upitniku pojam formalnog i neformalnog obrazovanja, uz dogovor s mentoricom, spojen u formalno obrazovanje. To je učinjeno da se ispitanike ne bi zbunilo još jednim oblikom obrazovanja, budući da je informalno učenje nedovoljno poznat i prepoznatljiv koncept obrazovanja i učenja.

Na pitanje jesi li sudjelovali u organiziranim seminarima, radionicama, tečajevima ili programima za obrazovanje/osposobljavanje ili osobni interes, velika većina (85,1%) ih je odgovorilo potvrdno, a Grafikon 2. donosi vrste i zastupljenost tih programa koje su ispitanici odabirali.

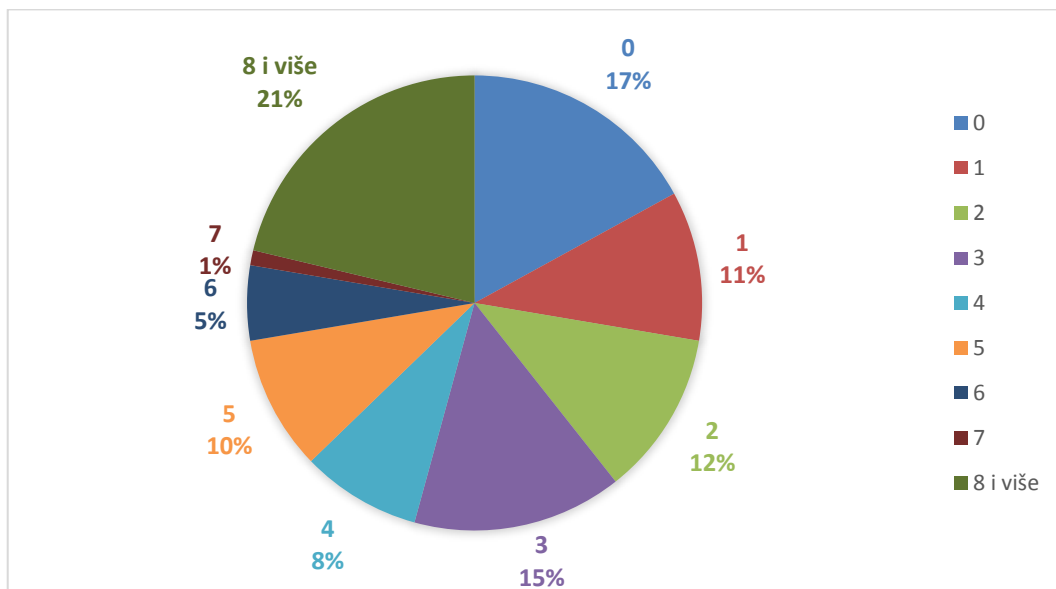


Grafikon 2. Vrste i zastupljenost formalnih programa u koje su ispitanici sudjelovali

Zanimljivo je primijetiti kako najmanju zastupljenost ima tečaj ili program koji je vezan za rad na računalu, s obzirom na popularnost i potražnju za zanimanjima u IT sektoru. Međutim, budući da se radi o populaciji mladih koja je digitalno i informatički velikom većinom pismena u tolikoj mjeri da im nisu potrebni tečajevi za rad vezan na računalu. Sve ovisi o vlastitoj procjeni

ispitanika, njegovim afinitetima, znanjima i vještinama (koje posjeduje ili želi steći). Budući da je znanje i rad na računalu u današnje vrijeme i popularno i traženo, istraživanje o informalnom učenju o znanjima i vještinama potrebnim za IT sektor, moglo bi pokazati zanimljive rezultate. IT sektor se najbrže mijenja i razvija u odnosu na druga područja i poslove, te se zbog toga znanja najviše uče putem samostalnog učenja, otkrivanja, traženja po internetu, razmjene znanja među kolegama, drugim riječima, sve se u znatnoj mjeri uči informalnim putem.

S obzirom na pitanje u koliko su formalno organiziranih tečajeva sudjelovali, iz Grafikona 3. vidljivo je da su odgovori proporcionalno zastupljeni, uz dvije iznimke. Samo 17% ispitanika navodi da nisu sudjelovali u niti jednom formalno organiziranom tečaju. Iako je postotak neočekivano nizak, ponovno treba uzeti u obzir da većinu uzorka (ali i općenito značajan udio cjelokupne dobne skupine mladih) čine studenti koji su se tijekom studija imali prilike sudjelovati u organiziranim seminarima, radionicama, tečajevima (a nerijetko su u sklopu kolegija bili i prisiljeni na to). Međutim ono što iznenađuje je podatak da je 21% ispitanika označilo da su sudjelovali na 8 ili više seminara, radionicama ili tečajevima. Ovaj podatak će detaljnije biti analiziran u usporedbi s zastupljenosti volonterskog rada među ispitanicima.



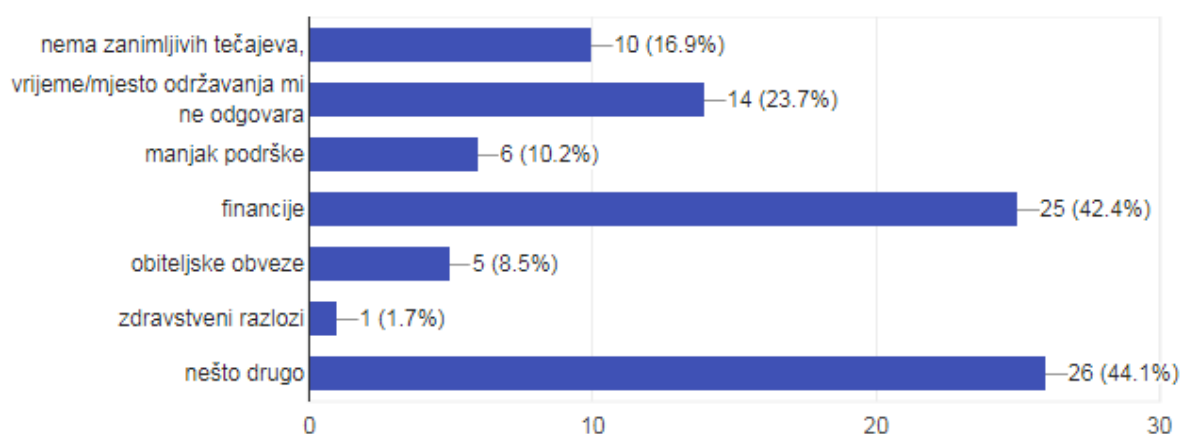
Grafikon 3. Raspodjela rezultata s obzirom na broj seminara, radionica ili tečajeva u kojima su ispitanici sudjelovali ili se obrazovali

Zanimljivo je da na upit o tome jesu li ti tečajevi po završetku tih programa završavali certifikatom, 46 ispitanika (što čini 58,97% u udjelu onih koji su sudjelovali na seminarima, radionicama ili tečajevima) izjavilo je da jesu. U teorijskom dijelu rada je spomenuto da osobe

traže tečajeve isključivo ako završavaju certifikatom ili sličnom vrstom potvrde o završenom programu i stečenim kompetencijama. Iz rezultata je također vidljivo da, prema iskustvu ispitanika, više od trećine navedenih programa ne rezultira potvrdom i kvalifikacijama. Nepriznavanje i neprepoznavanje kvalifikacija, vještina i sposobnosti znatna je poteškoća informalnog učenja, stoga ovi podatci koji se odnose na formalno i neformalno obrazovanje ne ohrabruju, te je u budućnosti svakako potrebno provesti istraživanja na temu priznavanja i vrednovanja kvalifikacija.

Na pitanje tko je financirao te oblike formalnog školovanja najzastupljeniji odgovor je da su bili besplatni (48,9%), da su financirani od strane obitelji (34%), da ih je sam ispitanik platio (26,6%) ili su financirani od strane vanjske/druge organizacije (27,7%). Budući da se najzastupljeniji odgovor odnosi na traženje besplatnih tečajeva, upravo je dostupnost resursa kojima učimo informalnim putem jedna od bitnijih prednosti informalnog učenja,

Na pitanje planiraju li upisivati neke oblike formalnog obrazovanja 40,4% ispitanika su odgovorilo je potvrdno, dok su preostali (što čini većinu) odgovorili negativno (23,4%), ili da nisu sigurni. Na slijedeće pitanje odgovarala je samo ova brojnija skupina, te su navodili razloge zašto ne planiraju ili nisu sigurni hoće li upisivati neke oblike formalnog obrazovanja u bližoj budućnosti (graf 3).



Grafikon 4. Razlozi odustajanja od upisivanja nekog od oblika formalnog ili neformalnog obrazovanja

Rezultati su u skladu s onima koje je dobila Simel (2011). Manjak vremena i financija i dalje su visoko zastupljeni, a odgovor o manjku zanimljivih tečajeva može se objasniti manjkom zainteresiranosti kao i nedovoljnim informiranjem. Također treba naglasiti da je 44% ispitanika označilo kategoriju „nešto drugo“ što pokazuje da anketni upitnik nije dovoljno razrađen, ili

ukazuje na činjenicu da je potrebno ponoviti istraživanje kako bi se utvrdile razlike u afinitetima i potrebama osoba koje upisuju ili planiraju upisati oblike neformalnog obrazovanja.

6.3.3. Rezultati s obzirom na pitanja vezana za informalno učenje

Set pitanja za informalno obrazovanje odnosi se na područja interesa u kojima ispitanici smatraju da su nešto naučili informalnim putem. Odnosi se također i na navike i stil učenja, volontiranje u zajednici te korištenje interneta kao izvora informacija i resursa za učenje (što su bitni faktori koji mogu imati izravan utjecaj na informalno učenje).

U Tablici 3. navedena su područja u kojima ispitanici smatraju da su nešto naučili informalnim putem u proteklih godinu dana. U Tablici 4. navedene frekvencije odgovora s obzirom na količinu vremena (na tjednoj bazi) za koju ispitanici smatraju da troše učeći i informirajući se u područjima koja su navedena u Tablici 3. Ako za usporedbu iz Tablice 3. iz svake kategorije uzmemo samo rezultate koji se odnose na više od 50% ispitanika, dobivamo slijedeće: međusobni odnosi (76,6%), komunikacijske vještine (64,9%), timski rad (57,4%), samopouzdanje (51,1%), organizacijske vještine (51,1%), socijalne vještine i osobni razvoj (58,5%), kuhanje (55,3%). U domeni posla i zapošljavanja dominiraju vrijednosti koje su u teorijskom dijelu navedene kao ključne za stvaranje ugodnog ozračja na radnom mjestu, mogućnost stvaranja mreža za učenje te kvalitetne podrške od strane kolega i nadređenih, kvalitetnu suradnju te izvrsne uvjete za profesionalni razvoj. Te iste vrijednosti se nalaze i na vrhu slobodnovremenskih aktivnosti pod zajedničkim nazivom socijalne vještine i osobni razvoj. Što se tiče kućanskih poslova kuhanje je na prvom mjestu, a blizu praga je i raspolaganje budžetom (45,7%). Obje ove vještine usavršavaju se praksom i unaprjeđuju informalnim putem, a budući da su većina ispitanika studenti (ali vrijedi i za kategoriju mladih općenito) to su među najvažnijim vještinama i znanjima koje osoba mora savladati kada postaje samostalna (za vrijeme studiranja ili odlaska iz obiteljskog doma).

Tablica 3. Područja u kojima ispitanici smatraju da su nešto naučili informalnim putem u proteklih godinu dana

Područja u kojima ispitanici smatraju da su nešto naučili informalnim putem u proteklih godinu dana. Navodeno prema zastupljenosti (postotak od ukupnog broja ispitanika), počevši s najzastupljenijim:		
1. Posao i zapošljavanje	2. Kućanski i poslovi oko kuće	3. Slobodnovremenske aktivnosti
međusobni odnosi (76,6%); komunikacijske vještine (64,9%); timski rad (57,4%); samopouzdanje (51,1%); organizacijske vještine (51,1%); računala i nove tehnologije (47,9%); rješavanje problema (41,5%); nešto drugo (11,7%); ništa od navedenog (2,1%)	kuhanje (55,3%); raspolaganje budžetom (45,7%); kupovina namirnica, odjeće itd.(39,4%); čišćenje (36,2%); skrb o djetetu ili drugoj osobi (22,3%); obnove i drugi projekti koji se mogu obaviti samostalno (22,3%); Ništa od navedenog (17%); vrtlarstvo i uzgoj (13,8%)	socijalne vještine i osobni razvoj (58,5%); nove praktične vještine (46,8%); hobiji (45,7%); jezici (45,7%); sport ili rekreacija (37,2%); računala ili nove računalne vještine (37,2%); financije (33%); zdravstvena pitanja (25,5%); javna ili politička pitanja (25,5%); kućni ljubimci (24,5%); kulturna tradicija i običaji (23,4%); znanost ili tehnologija (21,3%); religija ili duhovnost (14,9%); pitanja okoliša (10,6%)

Tablica 4. Frekvencija odgovora s obzirom na vrijeme potrošeno na tjednoj bazi u navedenim područjima

	posao i zapošljavanje	kućanski i poslovi	slobodno vrijeme
1 sat tjedno	14	41	24
do 3 sata tjedno	29	22	32
do 5 sati tjedno	21	7	18
6-10 sati tjedno	9	3	10
više od 10 sati tjedno	11	2	10
ništa od navedenog	10	19	
Ukupno	94	94	94

Od vrijednosti koje su najniže rangirane su pitanja okoliša, religija i vrtlarstvo i uzgoj. Razlog tako niskoj zastupljenosti ovih tema i područja kod mladih može biti činjenica da su one dosta subjektivne i ne zanimaju velik broj mladih.

Što se tiče korištenja vremena za učenje i informiranje o područjima posla i zapošljavanja, kućanskih poslova i slobodnovremenskih aktivnosti, mladi većinom troše 1-5 sata tjedno. To množe ovisiti o mnogo varijabli, a anketni upitnik nije najpouzdaniji i najoptimalniji izbor za mjerenje ovih vrijednosti. U prilog tomu idu komentari gdje ispitanici skreću pozornost da im je teško odrediti koliko vremena provedu učeći kada ne mogu jasno odrediti granice kada uče, a kada ne. Taj se problem navodi i u teorijskom dijelu, gdje je informalno učenje navedeno kao spontano ili nenamjerno i da se ono događa nesvjesno.

S obzirom na način i stil učenja ispitanici najčešće pokušavaju, nešto što ih zanima, naučiti sami (77,7%). Kada uče ili pokušavaju saznati nešto više o nečemu što ih zanima najčešće to čine informalnim učenjem (42,6%) tj. uče na svoj način, te također i kombinacijom formalnog i informalnog pristupa (52,1%). U teoriji je ovo prožimanje formalnog i informalnog također naglašeno, gdje formalno obrazovanje služi kao baza, dok se informalnim učenjem ta baza znanja stalno unaprjeđuje i prilagođava. Rezultati pokazuju da većina ispitanika i u budućnosti planira koristiti oba pristupa učenju (63,8%), njih nešto više od četvrtine preferira informalno učenje, dok će 8,5% ispitanika ostati vjerno formalnom obrazovanju.

Otpriblike polovina ispitanika (48,9%) izjasnila se kako je uključena u volonterski/neplaćeni oblik rada (građanske/političke organizacije, studentske/građanske udruge, kulturne, obrazovne sportske organizacije, hobi udruženja...). Budući da je volonterizam izvrsna platforma za učenje kroz praksu i druženje, šanse za informalno učenje su neizbježna nuspojava volontiranja. Zanimljiva je usporedba rezultata uključivanja u radionice, tečajeve i seminare s obzirom na to volontira li osoba, član je udruge, društva ili udruženja ili ne. Rezultati su prikazani u Tablici 5.

Vidljivo je da kod osobe koje su uključene u volonterski/neplaćeni rad u zajednici angažiranije i na osobnom planu. Na ovako malo uzorku ovi podatci nisu reprezentativni, ali ukazuju na mogućnost istraživanja na temu volontiranja u odnosu na aktivnost u zajednici i informalno učenje.

Tablica 5. Rezultati uključivanja u radionice, tečajeve i seminare s obzirom na to volentira li osoba, član je udruge, društva ili udruženja ili ne

Broj pohađanih seminara, radionica tečajeva	Osoba volentira, član je udruge, klubova i sl.	soba ne volentira, nije član udruge i sl.
0	7	9
1	3	7
2	5	6
3	3	11
4	5	3
5	3	6
6	3	2
7	1	/
8 i više	16	4
UKUPNO	46 (48,9%)	48 (51,1%)

Zanimljivo je usporediti odgovore dvaju otvorenih pitanja o tome što ispitanici planiraju naučiti putem formalnog i informalnog obrazovanja i učenja u slijedećih godinu dana. Analizom napisanih odgovora dolazi se do činjenice da se isti podatci pojavljuju u sklopu jednog i drugog pitanja. Analizom sadržaja moguće je izdvojiti nekoliko kategorija: strani jezici, programiranje i vještine na računalu, komunikacijske vještine, proširivanje znanja vezanih za struku, pisanje EU projekata te razni hobiji (ples, fotografija, kuhanje itd.)

Rezultati ovog istraživanja mogu koristiti kao početne spoznaje za daljnja preciznija istraživanja ove, u Hrvatskoj nedovoljno, zastupljene teme unutar društvenih znanosti. Također treba naglasiti poteškoće pri konstrukciji anketnog upitnika. Na to su upozorili i sami ispitanici svojim komentarima. U istraživanjima informalnog učenja, koje je kao pojam teško definirati, primjenjivijim se čini korištenje intervjua ili fokus grupa, gdje istraživač ali i neverbalnu komunikaciju može odmah reagirati u slučaju nejasnoća, a njih će, u sklopu ove teme, sigurno biti.

Zaključak

U globalnom svijetu tehnologija je približila znanje. Ono je sada dostupno većini ljudi te se upravo zbog tehnološkog napretka sve češće pojavljuje izvan formalnog obrazovanja. Drugim riječima - škola više nije jedini izvor informacija i znanja. Činjenica je da ljudi danas moraju učiti i nakon što završe školu. Priznavanje znanja stečenih putem informalnog učenja korak je u priznavanju napretka koji ljudi ostvaruju cijeli život. Društvo osnovano na znanju treba koncept koji bi to znanje prepoznao, iskoristio i usmjerio. Europski kvalifikacijski okvir nameće se kao mogući odgovor koji su prihvatile europske zemlje, te je na osnovama cjeloživotnog učenja na putu da poveže Europu, njezine građane učini kompetentnima, mobilnima na tržištu rada, a znanje transparentno i dostupno svima.

Srednja škola završava polaganjem državne mature, koja pretežno ispituje činjenično znanje. Tako procesi kao što su kritičko i divergentno razmišljanje, kreativnost ili govorničke sposobnosti koji su jasan odraz procesa informalnog učenja (budući da se usavršavaju praksom i većinom ih nesvjesno prihvaćamo) ne mogu doći do izražaja. Jasno je da škola priprema učenike kroz ostvarivanje ishoda koji opisuju kompetencije koje će učenici imati po završetku svog formalnog školovanja. Dakako da se taj model nadovezuje na Hrvatski kvalifikacijski okvir, koje je samo dio Europskog kvalifikacijskog okvira. HKO i EKO zasnovani su na kvalifikacijama, koje su opisane i usustavljene. Iz ovoga proizlazi osnovna proturječnost, glavni paradoks kada se uspoređuje strukturiranost formalnog obrazovanja i otvorenost informalnog učenja. Škola hoće pojedince naučiti prilagođavanju promjenama, kreativnosti i razmišljanju izvan kutije, ali ne želi odustati od kurikuluma koji su još uvijek dosta zatvorenog oblika (naročito u praksi), ishoda koji su ograničeni limitima jezika kojim se pokušava što preciznije opisati što bi svi koji završe određeni obrazovni ciklus trebali moći učiniti. Otvorenost koju nudi informalno učenje pokušava se opisati kako bi se produkti takvog učenja ukalupili u kompetencije, kako bi ih zatvoreni formalni sustav mogao prepoznati, i izdati diplomu koja službeno označava kompetentnost.

Rezultati provedenog istraživanja mogu poslužiti kao osnova za konkretnije i detaljnije promišljanje informalnog učenja. Treba napomenuti na mogućnost istraživanja na temu volontiranja u odnosu na aktivnost u zajednici i informalno učenje, na koju ukazuju rezultati ovog istraživanja. Također je ukazano u na poteškoće pri konstrukciji anketnog upitnika, koji se nije pokazao kao najidealnije rješenje za ispitivanje ove tematike.

Vrijeme informalnog učenja je tek pred nama, treba ga samo osvijestiti i iskoristiti.

Popis literature

1. Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima. Kako teoriju prenijeti u praksu. *ŽIVOT I ŠKOLA : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57 (25), 171-184.
2. Aliagas, C., Margallo, A. (2017). Children's responses to the interactivity of storybook apps in family shared reading events involving the iPad. *Literacy*, 51 (1), 44-52.
3. Alm, A. (2015). "Facebook" for Informal Language Learning: Perspectives from Tertiary Language Students. *The EUROCALL Review*, 23(2), 3-18.
4. Balaži, S., Vrban, S. (2011). Prepreke uvođenju e-učenja u obrazovanje odraslih, *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*. Zagreb, str. 47-57.
5. Bernhardt, A. M., Wilking, C., Adachi-Mejia, A. M., Bergamini, E., Marijnissen, J., Sargent, J. D. (2013). How Television Fast Food Marketing Aimed at Children Compares with Adult Advertisements. *PLoS ONE* 8(8): zadnja posjeta 28.12.2016. Dostupno na: doi:10.1371/journal.pone.0072479
6. Bird, J., Edwards, S. (2015). Children learning to use technologies through play: A Digital Play Framework. *British Journal of Educational Technology*, 46 (6), 1149-1160.
7. Bittman, M., Rutherford, L., Brown, L. (2011). Digital natives? New and old media and children's outcomes. *Australian Journal of Education*, 55 (2), 161-175.
8. Bohlinger, S., (2008). Competences as the core element of the European Qualifications Framework. *European Journal of Vocational Training*, 42-43 (3-1), 96-112.
9. Bradshaw, K., Parchoma, G., & Lock, J. (2017). Conceptualizing formal and informal learning in moocs as activity systems. *Quarterly Review Of Distance Education*, 18(3), 33-50.
10. Brockmann, M., Clarke, L., Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, 34 (5), 547-567.
11. Caruso, S. J. (2017). A Foundation for Understanding Knowledge Sharing: Organizational Culture, Informal Workplace Learning, Performance Support, and Knowledge Management. *Contemporary Issues In Education Research*, 10(1), 45-52.
12. Chuang, T.-Y..., Chen, W.-F. (2009). Effect of Computer-Based Video Games on Children: An Experimental Study. *Educational Technology & Society*, 12 (2), 1-10.

13. Cippitani, R., Gatt, S. (2009). Legal Developments and Problems of the Bologna Process within the European Higher Education Area and European Integration. *Higher Education in Europe*, 34 (3-4), 385-397.
14. Czerkawski, B. C. (2016). Blending Formal and Informal Learning Networks for Online Learning. *International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 17(3), 138-156.
15. Čudina-Obradović, M., Posavec, T. (2009). Korelati pozitivnih, negativnih i ambivalentnih gledišta učitelja o darovitosti. *Napredak*, 150 (3-4), 425-450.
16. Deij, A. (2014). Qualifications frameworks for lifelong learning conquering the world?. *Obrazovanje i Nauka*, 114 (5), 115-125.
17. Duda, I. (2005). Tehnika narodu! Trajna dobra, potrošnja i slobodno vrijeme u socijalističkoj Hrvatskoj. *Časopis za suvremenu povijest*. VolXXXVII No2, str. 371-392.
18. Dukić, D., Dukić, G., Kozina, G. (2012), Analysis of students' ICT usage in the function of Croatian higher education development management. *Tehnički vjesnik*, 19 (2), 273-280.
19. Erjavec, K. (2013). Informal Learning through Facebook among Slovenian Pupils. *Comunicar*, 21(41), 117-126.
20. European Commission (2005). Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning. Commission Staff Working Document. SEC (2005) 957. www.cedefop.europa.eu/files/606-att1-1-EQF-EN-final_version_-PDF.pdf (29.12.2015.)
21. European Commission. (2006). Implementing the Community Lisbon Programme - Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. COM(2006)479.<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52006PC0479&from=EN> (29.12.2015.)
22. European Commission. (2008a). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (Text with EEA relevance). [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN) (29.12.2015.)
23. European Commission. (2008b). The European Qualifications Framework for Lifelong Learning(EQF).https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_en.pdf (29.12.2015.)
24. Europska komisija. (2000). Memorandum o cjeloživotnom učenju. SEC (2000) 1832.<http://www.hzpou.hr/download.php?downloadParams=webartfile|22> (20.12.2015.)

25. Golubović, Z. (2006). Doprinos Pjera Burdijea humanizaciji društvenih nauka. U: M. Nemanjić, I. Spasić (Ur.), *Nasleđe Pjera Burdijea- pouke i nadahnuća* (str. 13-23). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Zavod za proučavanje kulturnog razvitka
26. Guillen, M., Fontrodona, J., Rodriguez-Sedano, A. (2007). The Great Forgotten Issue: Vindicating Ethics in the European Qualifications Framework (EQF). 74 (4), 409-423.
27. Hamlen, K. (2013). Trends in children's video game play: practical but not creative thinking. *Journal of Educational Computing Research*, 49 (3), 277-291.
28. Hansman, C. A. (2016). Mentoring and Informal Learning as Continuing Professional Education. *New Directions For Adult & Continuing Education*, 2016(151), 31-41.
29. Harris, M. (2012). Fulfilling a European Vision through Flexible Learning and Choice. *European Journal of Education*, 47 (2), 424-434.
30. Hoić-Božić, N. (2003). Razvoj informacijske pismenosti studenata kroz izradu seminarskih radova. *Edupoint*, 17, 16-23.
31. *Hrvatski kvalifikacijski okvir – Uvod u kvalifikacije* (2009). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske; Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
32. Hutinski, Ž., Aurer, B. (2009), Informacijska i komunikacijska tehnologija u obrazovanju: stanje i perspektive. *Informatologia*, 42 (4), 265-272.
33. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. ALA. URL: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf> (dostupno 10.6.2018.)
34. Jackson, L., Samona, R., Moomaw, J., Ramsay, L., Murray, C., Smith, A., Murray, L. (2007). What Children Do on the Internet: Domains Visited and Their Relationship to Socio-Demographic Characteristics and Academic Performance. *CyberPsychology & Behaviour*, 10 (2), 182-190.
35. Jones, W., Dexter, S. (2014). How teachers learn: the roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research & Development*, 62(3), 367-384.
36. Judge, S., Puckett, K., Bell, S. (2006). Closing the Digital Divide: Update From the Early Childhood Longitudinal Study. *The Journal of Education Research*, 100 (1), 52-60.
37. Khaddage, F., Müller, W., Flintoff, K. (2016). Advancing Mobile Learning in Formal And Informal Settings via Mobile App Technology: Where to From Here, and How?. *Journal Of Educational Technology & Society*, 19(3), 16-26.
38. Koutromanos, G., Avraamidou, L. (2014). The use of mobile games in formal and informal learning environments: a review of the literature. *Educational Media International*, 51(1), 49-65.

39. Kervin, L. (2016). Powerful and playful literacy learning with digital technologies. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39 (1), 64-73.
40. Kokkinakis, A. V., Cowling, P. I., Drachen, A., Wade, A. R. (2017). Exploring the relationship between video game expertise and fluid intelligence. *Plos One*, 12(11)
41. Kuka, E. (2012), Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola:časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63 (27), 197-203.
42. Kupres, D., Vuk, B. (2011). Samoprocjena kompetencija i potreba za usavršavanjem poučavatelja odraslih koji poučavaju na daljinu. *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*. Zagreb. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, str. 196-210.
43. Law, P. (2015). Digital badging at The Open University: recognition for informal learning. *Open Learning*, 30(3), 221-234.
44. Lebenicnik, M., Pitt, I., Istenič Starčić, A. (2015). Use of Online Learning Resources in the Development of Learning Environments at the Intersection of Formal and Informal Learning: The Student as Autonomous Designer. *Center For Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 95-113.
45. Lebens, M., Graff, M., Mayer, P. (2009). Access, attitudes and the digital divide: children's attitudes towards computers in a technology-rich environment. *Educational Media International*, 46 (3), 255-266.
46. Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Naklada Jesenski i Turk: Zagreb.
47. Maier, M., Rothmund, T., Retzbach, A., Otto, L., Besley, J. C. (2014). Informal Learning Through Science Media Usage. *Educational Psychologist*, 49(2), 86-103.
48. Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal Of Training & Development*, 19(1), 1-17.
49. Markowitsch, J., Luomi-Messerer, K. (2008). Development and interpretation of descriptors of the European Qualifications Framework. *European Journal of Vocational Training*, 42-43 (3-1), 33-58.
50. Mcvicker, C. (2017). Last Child in the Library? A Survey of Use of E-books versus Traditional Books. *Children and Libraries*, 15 (4), 4-7.
51. Medijska pismenost - abeceda za 21. stoljeće. <http://www.medijskapismenost.hr/> (17.5.2018.)

52. Mikelić Preradović, N., Lešin, G., Šagud, M. (2016). Investigating Parents' Attitudes towards Digital Technology Use in Early Childhood: A Case Study from Croatia. *Informatics in Education*, 15 (1), 127-146.
53. Miliša, Z., Nikolić, G. (2013). Subliminalne poruke i tehnike u medijima. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna pitanja*. Vol.XI No2, str. 293-312.
54. Miliša, Z., Zloković, J. (2008). Odgoj i manipulacija djecom u obitelji i medijima: prepoznavanje i prevalencija. Zagreb. MarkoM usluge.
55. Mišurac-Zorica, I. i Rožić, E. (2016). Pripremljenost budućih učitelja razredne nastave za izvođenje dodatne nastave matematike. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 44-66.
56. Miyazoe, T., Anderson, T. (2013). Interaction Equivalency in an OER, MOOCs and Informal Learning Era. *Journal Of Interactive Media In Education*,
57. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. <http://public.mzos.hr/lgs.axd?t=16&id=18247>
58. Nadrljanski, Đ. (2006), Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja. *Informatologija* 39 (4), 262-266.
59. Narodne novine - *Zakon o medijama*. Službeni list Republike Hrvatske: zadnja posjeta 8.6.2018. Dostupno na:
http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2004_05_59_1324.html
60. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH,
http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf, (dostupno 3. travnja 2017.)
61. Nisbet, G., Lincoln, M., Dunn, S. (2013). Informal interprofessional learning: an untapped opportunity for learning and change within the workplace. *Journal Of Interprofessional Care*, 27(6), 469-475.
62. Okvir za poticanje iskustva učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2016)
http://os-cisla.skole.hr/upload/os-cisla/images/static3/2171/attachment/Okvir_darovita_djeca_i_ucenici.pdf, (dostupno 3. travnja 2018.)
63. Pastuović, N. (1999), *Edukologija- integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Znamen, Zagreb

64. Pavlović, V. (2006). Burdijeov koncept simboličke moći i političkog kapitala. U: M. Nemanjić, I. Spasić (Ur.), *Nasleđe Pjera Burdijea- pouke i nadahnuća* (str. 93-107). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Zavod za proučavanje kulturnog razvitka
65. Peeters, J., Backer, F., Buffel, T., Kindekens, A., Struyven, K., Zhu, C., & Lombaerts, K. (2014). Adult Learners' Informal Learning Experiences in Formal Education Setting. *Journal Of Adult Development*, 21(3), 181-192. doi:10.1007/s10804-014-9190-1
66. Perković Krijan, I., Jurčec, L., Borić, E. (2015). Stavovi učitelja primarnog obrazovanja prema darovitim učenicima. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (3), 681-724.
67. Perković Krijan, I., Borić, E. (2015). Teachers' Attitudes Towards Gifted Students and Differences in Attitudes Regarding the Years of Teaching. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (Sp.Ed.1), 165-178.
68. Petričević, D. (2012). Provjeravanje, ocjenjivanje i priznavanje kvalifikacija stečenih neformalnim i informalnim učenjem. *Andragoški glasnik*, 16 (2), 99-116.
69. *Prema društvu koje uči: poučavanje i učenje (Bijeli dokument o obrazovanju)* (1996). Educa: Zagreb.
70. Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje; ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – Europski referentni okvir (2010). *Metodika*, 11 (20), 169-182.
71. Schwier, R. A., Seaton, J. X. (2013). A Comparison of Participation Patterns in Selected Formal, Non-Formal, and Informal Online Learning Environments. *Canadian Journal Of Learning And Technology*, 39(1),
72. Simel, S. (2011). Neformalno obrazovanje odraslih kao model obrazovanja. *Andragoški glasnik*, 15 (1), 47-59.
73. Sindik, J. (2010). Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj djeci. *ŽIVOT I ŠKOLA : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56 (24), 65-90.
74. Suziedelyte, A. (2015). Media and human capital development: can video game playing make you smarter?. *Economic Inquiry*, 53 (2), 1140-1155.
75. Šergo, V. (2017). Školski vrt kao središte za odgoj i obrazovanje. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 1, (1): 103.-116.
76. Taylor, J. (2013). Learning Journeys: The Road from Informal to Formal Learning--The UK Open University's Approach. *Journal Of Interactive Media In Education*,

77. Tews M.J., Noe, R.A., Scheurer, A.J., Michel, J.W. (2016). The relationships of work–family conflict and core self-evaluations with informal learning in a managerial context. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89, 92-110.
78. Tierney, L, Clarke, M. (2008). The European qualifications framework: challenges and implications in the Irish further education and training sector. *European Journal of Vocational Training*, 42-43 (3-1), 129-142.
79. Trstenjak, T. (2006). Masovni mediji – poticaj ili smetnja obiteljskom dijalogu. *Obnovljeni život*, 61 (4), 479-487. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/5820>
80. Van Dyck, D., Cardon, G., Deforche, B., Owen, N., De Cocker, K., Wijndaele, K., De Bourdeaudhuij, I. (2011). Socio-demographic, psychosocial and home-environmental attributes associated with adults' domestic screen time. *BMC Public Health*. Vol.XI:
81. Veličković, S., Stošić, L. (2016). Preparedness of educators to implement modern information technologies in their work with preschool children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4 (1), 23-30.
82. Vidaković Samaržija, D, Cetinić, J. (2009). Komparacija školskih sustava zemalja Europske unije sa Hrvatskom. U: I. Findak (Ur.), *Zbornik radova 18. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske "Metodički organizacijski oblici rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije"* (str. 508-516). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez
83. Vos, A. (2014). Qualifications Frameworks Leading to Reforms in East European Education. *Obrazovanje i Nauka*, 115 (6), 149-161.
84. Vrkić Dimić, J. (2014). Suvremeni oblici pismenosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63, 381-394.
85. Wessel-Powell, C., Kargin, T., Wohlwend, K. (2016). Enriching and Assessing Young Children's Multimodal Storytelling. *The Reading Teacher*, 70 (2), 167-178.
86. Yanchar, S. C., Hawkley, M. N. (2015). Instructional Design and Professional Informal Learning: Practices, Tensions, and Ironies. *Journal Of Educational Technology & Society*, 18(4), 424-434.
87. Za, S., Spagnoletti, P., North-Samardzic, A. (2014). Organisational learning as an emerging process: The generative role of digital tools in informal learning practices. *British Journal Of Educational Technology*, 45(6), 1023-1035.
88. Žiljak, T. (2004), Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 1 (1), 225-243.

Prilozi

Prilog 1. Anketni upitnik koji je korišten za prikupljanje podataka za izradu diplomskog rada

Anketni upitnik o odnosu formalnog obrazovanja i informalnog učenja kod mladih

Poštovani, pred Vama se nalazi anketni upitnik kojim se ispituje odnos i zastupljenost formalnog i informalnog učenja kod mladih (osoba 18-30 godina starosti). Podatci koje dobijem koristit će se u svrhu pisanja diplomskog rada čija je tema "Odnos formalnog i informalnog obrazovanja".

Anketa se sastoji od 3 dijela: sociodemografskih podataka, pitanja vezanih za Vaše formalno obrazovanje, te pitanja koja se odnose na zastupljenost informalnog učenja.

FORMALNO OBRAZOVANJE odnosi se na strukturirano, organizirano učenje (u smislu ciljeva učenja, vremena i podrške učenju) na nekoj od obrazovnih ustanova (škola, fakulteta, ili u sklopu tečajeva) koje završava izdavanjem službenog dokumenta o stjecanju određenog stupnja obrazovanja (diploma, certifikat, potvrda).

INFORMALNO UČENJE je učenje koje rezultira iz dnevnih aktivnosti vezanih uz posao, obitelj ili slobodno vrijeme. Nije organizirano ili strukturirano u smislu gotovih programa ili tečajeva, ciljeva, vremena ili podrške učenju (u vidu učitelja ili mentora). Informalno je učenje u većini slučajeva nenamjerno iz perspektive onog koji uči, može se događati spontano, nesvjesno i u različitim okolnostima i situacijama.

Zajamčena je anonimnost i povjerljivost svih podataka. Molim Vas za iskrenost pri odgovaranju i unaprijed Vam zahvaljujem za sudjelovanje.

*Required

1. Spol *

Mark only one oval.

- M
 Ž

2. Dob *

Mark only one oval.

- 18 godina
 19 godina
 20 godina
 21 godina
 22 godine
 23 godine
 24 godine
 25 godina
 26 godina
 27 godina
 28 godina
 29 godina
 30 godina

3. Razina završenog obrazovanja *

Mark only one oval.

- srednja škola
 preddiplomski studij
 diplomski studij
 postdiplomski (doktorat)

4. Zanimanje *

Mark only one oval.

- student
 zaposlen u struci
 zaposlen izvan struke
 nezaposlen

5. Koliko godina radnog iskustva imate (računajući i rad preko studentskog servisa)? *

6. Strani jezici kojima se možete koristiti u svakodnevnoj komunikaciji? *

Tick all that apply.

- engleski
 njemački
 talijanski
 španjolski
 neki drugi
 ništa od navedenog

Formalno obrazovanje

Set pitanja koji slijedi odnosi se na Vaša iskustva tijekom bilo kojeg oblika FORMALNOG obrazovanja.

FORMALNO OBRAZOVANJE odnosi se na strukturirano učenje (u smislu ciljeva učenja, vremena i podrške učenju) na nekoj od obrazovnih ustanova (škola, fakulteta, tečajeva) koje završava izdavanjem službenog dokumenta o stjecanju određenog stupnja obrazovanja (diploma, certifikat, potvrda).

7. Jeste li sudjelovali u organiziranim seminarima, radionicama, tečajevima ili programima za obrazovanje/osposobljavanje ili osobni interes? *

Mark only one oval.

- Da
 Ne

8. Označite vrstu tih (formalnih) programa (jedan ili više odgovora). *

Tick all that apply.

- nisam sudjelovao/a u takvim programima/tečajevima
- akademski program (u sklopu fakulteta)
- program vezan za slobodno vrijeme rekreaciju (npr. tečajevi plesa, fotografije, škola nogometa, kuhanja...)
- program/tečaj vezan za posao/zanimanje (seminari, poslovni tečajevi)
- tečaj stranog jezika
- tečaj vezan za rad na računalu
- nešto drugo

9. U koliko ste otprilike takvih organiziranih tečajeva sudjelovali? *

Mark only one oval.

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8 i više

10. Je li po završetku tih programa/tečajeva izdana potvrda ili certifikat koji bi se mogao dodati u radnu knjižicu? *

Mark only one oval.

- Da
- Ne
- nisam sudjelovao/a u takvim programima/tečajevima

11. Tko je platio te oblike formalnog školovanja (jedan ili više odgovora)? *

Tick all that apply.

- sam
- obitelj
- poslodavac
- financirano od strane vanjske/druge organizacije
- besplatno
- ništa od navedenog
- nisam sudjelovao/a u takvim programima/tečajevima

12. Planirate li upisivati neke oblike formalnog obrazovanja u sljedećih godinu dana? *

Mark only one oval.

- Da
 Ne
 Ne znam

13. Ako je Vaš odgovor na prethodno pitanje ne ili ste neodlučni, zašto je to tako (jedan ili više odgovora)?

Tick all that apply.

- nema zanimljivih tečajeva,
 vrijeme/mjesto održavanja mi ne odgovara
 manjak podrške
 financije
 obiteljske obveze
 zdravstveni razlozi
 nešto drugo

14. Što ste najviše zainteresirani naučiti putem neke vrste organiziranog obrazovanja u sljedećih 12 mjeseci? *

Skip to question 15.

Informalno učenje

Sljedeći set pitanja odnosi se na Vaša iskustva tijekom bilo kojeg oblika INFORMALNOG učenja.

INFORMALNO UČENJE je učenje koje rezultira iz dnevnih aktivnosti vezanih uz posao, obitelj ili slobodno vrijeme. Nije organizirano ili strukturirano u smislu gotovih programa ili tečajeva, ciljeva, vremena ili podrške učenju (u vidu učitelja ili mentora). Informalno je učenje u većini slučajeva nenamjerno iz perspektive onog koji uči, može se događati spontano, nesvjesno u različitim okolinama i situacijama.

15. U kojim ste od navedenih područja u zadnjih 12 mjeseci nešto naučili informalnim putem (a korisno Vam je u trenutnom zanimanju ili budućem zapošljavanju)? *

Tick all that apply.

- računala i nove tehnologije
 organizacijske vještine
 timski rad
 rješavanje problema
 komunikacijske vještine
 međuljudski odnosi
 samopouzdanje
 nešta od navedenog
 nešto drugo

16. **Koliko sati u tjednu samostalno učite ili se informirate o sadržajima koji su vezani za Vaše zaposlenje/buduće zapošljavanje? ***

Mark only one oval.

- 1 sat
- do 3 sata
- do 5 sati
- 6-10 sati
- više od 10 sati
- ništa od navedenog

17. **U kojim od ovih kategorija ste naučili nešto u posljednjih godinu dana. (Napomena: samo izvan organiziranih tečajeva): ***

Tick all that apply.

- kuhanje
- čišćenje
- skrb o djetetu ili drugoj osobi
- kupnja (namirnice, odjeća itd.)
- obnove ili druge projekte koji se mogu obaviti samostalno
- raspolaganje budžetom
- vrtlarstvo ili uzgoj
- ništa od navedenog

18. **Koliko sati u tjednu samostalno učite ili se informirate o sadržajima koji su vezani za Vaše kućanstvo i poslove oko kuće? ***

Mark only one oval.

- 1 sat
- do 3 sata
- do 5 sati
- 6-10 sati
- više od 10 sati
- ništa od navedenog

19. U kojim slobodnovremenskih aktivnostima ste nešto naučili u zadnjih 12 mjeseci informalnim putem? *

Tick all that apply.

- sport ili rekreacija (npr. košarku, karte...)
- nove praktične vještine u prošloj godini (npr. vožnja automobila, javni govor....)
- kulturne tradicije ili običaji (npr. svečani plesovi, priče...)
- hobiji (npr. umjetnost i obrt, glazba, fotografija...)
- socijalne vještine i osobni razvoj
- zdravstvena pitanja
- financije (npr. ulaganje, raspolaganje budžetom...)
- računala ili nove računalne vještine
- jezične vještine (učenje novog jezika ili dodavanje vašem vokabularu...)
- znanost ili tehnologija
- religija ili duhovnost
- pitanja okoliša
- kućni ljubimci
- javna ili politička pitanja

20. Koliko sati u tjednu samostalno učite ili se informirate o sadržajima koji su vezani za Vaše slobodno vrijeme? *

Mark only one oval.

- 1 sat
- do 3 sata
- do 5 sati
- 6-10 sati
- više od 10 sati

21. Kada pokušavate naučiti nešto izvan formalnog obrazovanja, tečaja ili programa osposobljavanja, kako najčešće pristupate: *

Mark only one oval.

- pokušavam to učiniti sam
- prijatelji ili članovi obitelji pomažu
- konzultiram nekoga koga smatram stručnim

22. Koja od sljedećih tvrdnji najbolje opisuje ono što radite kada želite saznati više o nečemu? *

Mark only one oval.

- volite naučiti putem tečaja ili organiziranog programa (formalnim obrazovanjem)
- volite učiti sami ili s drugima na svoj način (informalnim učenjem)
- kombinacijom oba načina

23. Jeste li uključeni u volonterski/neplaćeni oblik rada (građanske/političke organizacije, studentske/građanske udruge, kulturne, obrazovne sportske organizacije, hobi udruženja...)? *

Mark only one oval.

- Da
 Ne

24. Ako je odgovor na prethodno pitanje DA, koliko vremena na mjesečnoj bazi (prema vlastitoj procjeni) odvajate za gore navedene grupe/aktivnosti?

Mark only one oval.

- do 5 sati mjesečno
 6-10 sati mjesečno
 11-15 sati mjesečno
 16 -20 sati mjesečno
 21-30 sati mjesečno
 više od 30 sati mjesečno

25. Koliko vremena tjedno provedete na internetu učeći ili informirajući se o Vama zanimljivim sadržajima (tijekom slobodnog vremena)? *

Mark only one oval.

- za to se ne koristim internetom
 do 5 sati tjedno
 6-10 sati tjedno
 11-15 sati tjedno
 16- 20 sati tjedno
 više od 20 sati tjedno

26. Razmišljajući o Vašem informalnom učenju koje se odnosi na sve aktivnosti obuhvaćene ovim anketnim upitnikom (zapošljavanje, rad u zajednici, kućanske poslove, slobodno vrijeme, organizacijske vještine) koje je najvažnije znanje, vještine ili razumijevanje koje ste stekli u protekloj godini (navedite nekoliko Vama najvažnijih)? *

27. Što ste najviše zainteresirani naučiti, putem informalnog (samostalnog) učenja, u sljedećih 12 mjeseci? *

28. U budućnosti, kako je vjerojatnije da ćete učiti? *

Mark only one oval.

- kroz organizirane tečajeve/aktivnosti
 informalnim učenjem
 oboje

29. **Vaš komentar na anketu. Želite li nešto naglasiti što nije obuhvaćeno anketom?**

Powered by
 Google Forms