

Stavovi osoba "treće životne dobi" o daljnjem obrazovanju

Basara, Ines

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:784144>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-19**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Dvopredmetni sveučilišni diplomski studij engleskoga jezika i književnosti –
prevoditeljski smjer i pedagogije

Ines Basara

Stavovi osoba „treće životne dobi“ o daljnjem obrazovanju

Diplomski rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Renata Jukić

Osijek, 2022.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Dvopredmetni sveučilišni diplomski studij engleskoga jezika i književnosti –
prevoditeljski smjer i pedagogije

Ines Basara

Stavovi osoba „treće životne dobi“ o daljnjem obrazovanju

Diplomski rad

Društvene znanosti, polje pedagogija, grana andragogija

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Renata Jukić

Osijek, 2022.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 22. travnja 2022.

Mnes Basara, 0122224400

Ime i prezime studenta, JMBAG

ZAHVALE

Zahvaljujem svojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Renati Jukić na prihvaćenom mentorstvu, uloženom trudu i vrlo ugodnoj suradnji.

Hvala mojoj obitelji, Josipu i Tei na svojoj podršci i pomoći koju sam primila tijekom studiranja, a posebno tijekom pisanja ovog rada. Ovaj rad posvećujem upravo njima.

SAŽETAK

Cilj je ovog rada ispitati stavove osoba treće životne dobi o obrazovanju nakon odlaska u mirovinu. Napretkom svijeta i medicine, danas ljudi žive duže, a osobe treće životne dobi čine veliki dio društva. No sve većim starenjem stanovništva, događaju se i promjene u svim sferama društva, pa tako i u obrazovanju. Ljudi uče tijekom cijeloga života i često su prisiljeni na promjene, a zbog toga cjeloživotno učenje sve više dobiva na važnosti. Ono postaje ideal prema kojem težimo. Upravo je zbog toga potrebno ispitati stavove osoba treće životne dobi o obrazovanju nakon mirovine, kako bi se vidjelo postoji li potreba ili želja za obrazovanjem koje ne daje korist u profesionalnom smislu, već osobnom i životnom.

Ključne riječi: treća životna dob, andragogija, obrazovanje odraslih, cjeloživotno učenje

ABSTRACT

The aim of this paper is to examine the attitudes of the elderly about education upon retiring. As a result of the advances in medicine and the world in general, people in this day and age tend to live longer, which is why the elderly make up a much larger portion of society than before. As the population ages more and more, changes are taking place in all spheres of society, including education. People learn throughout their entire lives and are often forced to cope with changes, which results in lifelong learning taking on increased importance. It becomes the ideal we strive for. That is why it is necessary to examine the attitudes of the elderly about education upon retirement in order to see whether there is a demand or desire for education that provides people not with professional, but personal and lifestyle benefits.

Key words: third age, andragogy, adult education, lifelong learning

SADRŽAJ

UVOD	1
I. TEORIJSKI DIO	2
1. Cjeloživotno učenje	2
2. Andragogija kao znanstvena disciplina.....	4
2.1. Andragogija kao profesija	5
3. Ciljevi i načela obrazovanja odraslih	10
3.1. Razvoj obrazovanja odraslih u Hrvatskoj.....	12
3.1.1. Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj nakon osnivanja Republike Hrvatske	15
4. Obrazovne politike obrazovanja odraslih	19
4.1. Dokumenti o obrazovanju odraslih	20
4.1.1. Zakon o obrazovanju odraslih	20
4.1.2. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije.....	22
4.2. Institucije u obrazovanju odraslih.....	22
4.2.1. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.....	22
4.2.2. Pučko otvoreno učilište Zagreb	24
5. Treća životna dob i njezina obilježja	26
5.1. Učenje i poučavanje osoba treće životne dobi.....	29
5.1.1. Sveučilište za treću životnu dob	31
II. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	33
6. Cilj i problem istraživanja.....	33
6.1. Zadatci istraživanja.....	33
6.2. Hipoteze istraživanja.....	33
6.3. Sudionici istraživanja.....	34
6.4. Postupak	34
6.5. Instrument.....	34
7. Rezultati istraživanja	36
7.1. Sociodemografski podaci	36
7.2. Provjera hipoteza istraživanja	37
7.2.1. Hipoteza 1.....	37
7.2.2. Hipoteza 2.....	37
7.2.3. Hipoteza 3.....	38
7.2.4. Hipoteza 4.....	39
7.2.5. Hipoteza 5.....	39
7.2.6. Hipoteza 6.....	40
ZAKLJUČAK.....	48
LITERATURA	49
PRILOZI.....	55

UVOD

Republika Hrvatska jedna je od mnogih zemalja Europe koja se suočava s demografskim starenjem stanovništva. Sve veći udio starijeg stanovništva sa sobom nosi i određene promjene u društvu, pa tako i u obrazovanju. Ustaljene predrasude o osobama koje pripadaju tzv. trećem životnom dobu trebale bi biti stvar prošlosti. Nedopustivo je da osobe treće životne dobi gledamo kao stare, nemoćne te nesposobne za učenje novih stvari, pogotovo danas kada ljudi žive duže te svijet prate stalne tehnološke i društvene promjene s kojima treba ići ukorak. S razvojem svijeta, dolazimo i do razvoja obrazovanja te promicanja pojma cjeloživotnog učenja. Iako je sve veći udio starijeg stanovništva, oni su i dalje zanemareni u području obrazovanja. No promicanjem politike cjeloživotnog učenja polako postaje jasno koliko je obrazovanje važno za kvalitetu života starijih osoba. Kako bi se uvidjelo postoji li stvarna potreba za obrazovanjem starijih osoba u Republici Hrvatskoj, potrebno je propitati njihove stavove o obrazovanju nakon mirovine te čimbenicima koji bi utjecali na njihovo uključivanje u obrazovanje.

Kroz ovaj rad definirat će se pojam cjeloživotnog učenja i njegova važnost za današnji svijet te opisati andragogija kao znanost i profesija koja je ključna za razvoj obrazovanja odraslih osoba. Nadalje, u radu će se opisati ciljevi i načela obrazovanja odraslih te kako je tekao razvoj obrazovanja odraslih u Hrvatskoj prije i poslije osnivanja Republike Hrvatske. Kako bi se bolje razumjelo trenutno stanje obrazovanja odraslih u Hrvatskoj, navode se obrazovne politike, dokumenti i institucije koje provode obrazovanje odraslih, s posebnim naglaskom na sveučilište za treću životnu dob. Osim toga, u radu se navode i obilježja treće životne dobi, odnosno psihičke i tjelesne promjene, ali i životne situacije karakteristične za ovu dob. Posebno je opisano učenje i poučavanje osoba treće životne dobi, kao područja vrlo važnog za buduće andragoge. U glavnom dijelu ovog rada provest će se istraživanje o stavovima osoba treće životne dobi o daljnjem obrazovanju, te predstaviti rezultati navedenog istraživanja.

I. TEORIJSKI DIO

1. Cjeloživotno učenje

Cjeloživotno je učenje pojam koji kroz godine sve više dobiva na svojoj važnosti. Ljudi uče kroz cijeli život, kroz obrazovanje ili u raznim društvenim situacijama. Upravo je ta činjenica i osvijestila pojam cjeloživotnog učenja. Naziv cjeloživotno obrazovanje, odnosno cjeloživotno učenje, nastao je u Engleskoj u dvadesetim godinama prošlog stoljeća, ali ideja o cjeloživotnom obrazovanju svoj zamah dobiva tek nakon Drugog svjetskog rata (Pastuović, 2008). Pojam cjeloživotno učenje prevladao je nad pojmom cjeloživotnog obrazovanja 1996. godine na sastanku 25 ministara obrazovanja zapadne i srednje Europe, Australije, Kanade, Japana, Meksika, Novog Zelanda i SAD-a, kada je zaključeno da se time ostvaruje paradigmatički preokret „od obrazovanja k učenju“ (Pastuović, 2008). Također, Tuijnman i Bostrom (2002, prema Lukenda, 2017) navode kako je jedan od razloga i to što je pojedinac u središtu sustava cjeloživotnog učenja, a ostvarenje cjeloživotnog učenja ovisi uvelike o sposobnosti i motivaciji pojedinaca da se brinu o vlastitom učenju.

Cjeloživotno učenje predstavlja aktivnosti svih oblika učenja koje se obavljaju tijekom života, a cilj im je unapređenje znanja, vještina i kompetencija u užem smislu za osobne, društvene i profesionalne potrebe (Dželalija, 2008). Cjeloživotno učenje dakle pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja (Dave, 1976, prema Pastuović, 2008). „Formalno obrazovanje je službeno (regularno) strukturirano učenje, organizirano od obrazovne institucije i rezultira priznatim certifikatom, tj. diplomom kojom se priznaje određeni stupanj obrazovanja.“ (Pastuović, 2008, 256) Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (2000, prema Pastuović, 2008) navodi kako je neformalno obrazovanje sustavna organizirana obrazovna aktivnost koja se može provoditi u školama i neškolskim organizacijama i uključuje osobe svih dobnih skupina. U konačnici, informalno je obrazovanje namjerno učenje bez izvanjske potpore, odnosno samoobrazovanje (Pastuović, 2008).

Cjeloživotno učenje sadrži mnoga obilježja: čvrsto uvjerenje u intrinzične nasuprot instrumentalne vrijednosti obrazovanja i učenja; zajedničku želju za univerzalnim pristupom bez obzira na dob, spol, te je li osoba zaposlena ili ne; priznanje važnosti neformalnog učenja u različitim okruženjima, a ne samo u obrazovnim institucijama; opće slaganje da se cjeloživotno učenje razlikuje od konvencionalnih pristupa po raznolikosti sredstava i metoda poučavanja i učenja; postojanje osobina koje omogućuju kasnije učenje poput motivacije, sposobnosti uključenja u samo-upravljanje i nezavisno učenje te da se koncept cjeloživotnog učenja iznosi

kao kritika i alternativa konvencionalnoj obrazovnoj *front-end* filozofiji (OECD, 1996, prema Lukenda, 2017).

Cjeloživotno je učenje postalo i potreba današnjeg društva. Danas kada ne postoji sigurnost radnih mjesta te je konkurencija sve veća, cjeloživotno učenje pruža priliku za daljnji rast i razvoj. Šutalo (2006) stoga tvrdi da u društvu u kojem će se svaki pojedinac tijekom radnog vijeka morati baviti s više poslova, cjeloživotno učenje postaje neophodno. Bide (2006, prema Šutalo, 2006) navodi kako se koncepcija cjeloživotnog učenja za sve ustalila kao nova društvena, politička i filozofska percepcija cjelovitog pristupa obrazovanju koje se više ne poistovjećuje sa školom. Šutalo (2006) stoga tvrdi kako cjeloživotno učenje obuhvaća doba prije, tijekom i poslije radnog vijeka svakog pojedinca koji brine o svom razvoju, a taj se razvoj manifestira u tri razine: osobni i kulturni razvoj (značenje koje osoba pridaje svom životu, društveni razvoj (mjesto u zajednici, zajednički život u društvu) te profesionalni razvoj (zadovoljstvo s poslom i materijalna sigurnost). Svrha cjeloživotnog učenja stoga nije samo u konkurentnosti na tržištu rada, već i u razvijanju ličnosti pojedinca. Jukić i Ringel (2013) navode kako znanje povećava, uz aktivni osobni razvoj te konkurentnost koja je vrlo važna u današnjem globalnom svijetu, i socijalnu uključenost. Svi navedeni čimbenici, a posebno socijalna uključenost, vrlo su bitni za osobe treće životne dobi te je važno poticati ideju o cjeloživotnom učenju upravo toj skupini ljudi kako bi postigli svoj potpuni potencijal.

Demografska situacija u Hrvatskoj, a i mnogim drugim zemljama diljem svijeta, pokazala je velik udio starijeg stanovništva. Dakle, ključno je bilo da se ova činjenica odrazi i na cjeloživotno obrazovanje. „Uzmemo li u obzir da doba zrelosti traje znatno duže od djetinjstva, mladosti i treće životne dobi uvidjet ćemo da se velik dio cjeloživotnog obrazovanja odvija kao obrazovanje odraslih.“ (Jukić i Ringel, 2013, 26) Posljedično, ono postaje približno jednako obrazovanju djece i mladih po obuhvaćanju, troškovima i doprinosu društvenom i osobnom razvoju (Pastuović, 1999, prema Jukić i Ringel, 2013). S obzirom na navedene činjenice, posebno je važno razvijati cjeloživotno učenje namijenjeno osobama treće životne dobi koje se po mnogočemu razlikuje od obrazovanja osoba srednje životne dobi te djece i mladih. Prvenstveno, obrazovanje je u starosti vrijeme ostvarivanja nekih interesa i želja, koji se za vrijeme radnoga vijeka nisu mogli ostvariti (Zovko i Celizić, 2020). Dakle, obrazovanje u starijoj dobi zadovoljava potrebe ljudi u svakodnevnom životu, u komunikaciji sa svijetom, društvom, užom zajednicom i samim sobom, kao i unaprjeđenju kvalitete života (Špan, 2000, prema Zovko i Celizić, 2020).

2. Andragogija kao znanstvena disciplina

Andragogija je relativno mlada znanost koja je svoju sistematsku strukturu razvijala u uskoj povezanosti s drugim znanostima poput filozofije, pedagogije, logike i sociologije (Maic, 2017). Savićević (1999, prema Henschke i Cooper, 2001) andragogiju definira kao znanstvenu disciplinu koja se bavi problemima obrazovanja i učenja odraslih u svim manifestacijama i ekspresijama, bilo formalnim ili informalnim, organiziranim ili samostalno vođenim, dok istraživanja trebaju obuhvatiti veći dio čovjekovog života. Andragogija, kao i mnoge druge znanosti, proizlazi iz antičke civilizacije. Iako je sam naziv prvi put spomenuo Nijemac Kapp 1833. godine (Pastuović, 2008), ideja o obrazovanju i učenju odraslih svoj je oblik dobila već u misaonim sustavima grčkih filozofa kao što su Heraklit, Sokrat, Platon i Aristotel (Kulić i Despotović, 2010). Nadalje, stavovi o potrebi i mogućnosti obrazovanja i učenja u odrasloj dobi nalaze se i u djelima mislilaca antičkog Rima, kao što je Seneka, a također i u djelima mislilaca epohe humanizma i renesanse, prije svega kod Komenskog (Kulić i Despotović, 2010). Do 19. stoljeća već je stvoren značajan misaoni fond o značaju i potrebi obrazovanja i učenja u odrasloj dobi što je potaknulo institucionalni razvoj obrazovanja odraslih i inspiriralo nastojanja stvaranja andragogije kao znanstvene discipline (Kulić i Despotović, 2010).

Razvoj andragogije kao znanstvene discipline i otvaranje institucija koje će se baviti obrazovanjem odraslih ljudi u prošlosti su potaknule brojne životne situacije kao što su: jačanje građanskog i radničkog pokreta, industrijska revolucija i mobilnost ljudi iz ruralnih u urbana područja, pojava i razvoj netradicionalnih zanimanja, razvoj trgovine, ratovi i socijalni prevrati različitog tipa (Kulić i Despotović, 2010). No njezin razvoj traje i danas, ponajviše zbog tzv. četvrte industrijske revolucije, one tehnološke. Schwab (2016, prema Pastuović, 2016) navodi kako će ona promijeniti način našega života te će proizvesti dramatične gospodarske, socijalne i političke promjene i možda neće povećavati zaposlenost kao one prijašnje. Tehnološke promjene će tako dovesti do gubitka mnogih radnih mjesta te će nezaposlenima postati i mlađi i stariji ljudi. „Uz to ljudi danas žive dulje, pa se teži kasnijem odlasku u mirovinu, sa 67 ili više godina, kako bi se rasteretili mirovinski fondovi.“ (Pastuović, 2016, 18) S obzirom na moguće socijalne nejednakosti koje će proizaći iz četvrte industrijske revolucije, andragogija će ovdje imati važnu ulogu. „Naime, edukacijom se i odrasli ljudi trebaju pripremiti i osposobiti za nadolazeće društvene promjene.“ (Pastuović, 2016, 19) Kako je navedeno, četvrta industrijska revolucija neće zaobići ni ljude treće životne dobi koji su pred mirovinom ili u mirovini. Oni će uz pomoć andragogije i andragoga doći u korak s današnjom tehnologijom te sačuvati svoje radno mjesto ili jednostavno razviti digitalnu pismenost i ostale potrebne vještine.

2.1. Andragogija kao profesija

Kako postoje velike razlike u poučavanju odraslih osoba i djece, poučavanjem odraslih osoba bavi se andragog. Jelenc (1991, prema Petričević, 2011) andragoga definira kao stručnjaka s visokom strukovnom naobrazbom, osposobljenim za andragogiju i obrazovanjem odraslih, ili stručnjakom s visokom naobrazbom nekog drugog smjera i javno priznatom specijalizacijom iz andragogije ili obrazovanja odraslih. Matijević pruža malo drugačiju definiciju andragoga. Matijević (2000, prema Petričević, 2011) navodi kako je andragog stručnjak koji se bavi organiziranjem odgoja i obrazovanja odraslih osoba, te istraživanjem procesa intencionalnog i neintencionalnog obrazovanja odraslih. Oni su zaposleni u narodnim ili otvorenim sveučilištima, u službama za obrazovanje privrednih organizacija, u kaznenopravnim ustanovama za odrasle ili u vojnim učilištima te u drugim ustanovama gdje se organizira obrazovanje odraslih osoba. Razlikuje i shvaćanje andragoga u užem i širem smislu, pri čemu je andragog u užem smislu osoba koja je na diplomskom ili poslijediplomskom studiju studirala andragogiju, a u širem smislu svaka fakultetski obrazovana osoba kojoj je osnovna djelatnost vezana za odgoj i obrazovanje odraslih (Matijević, 2000, prema Petričević, 2011). Bitno je spomenuti da osim poučavanja, koje nam uvijek prvo padne na pamet kada pomislimo na obrazovanje odraslih, andragozi obavljaju i ostale aktivnosti vezane za područje obrazovanja odraslih. Buiskool (2009, prema Žiljak, 2011) tako navodi sljedeće aktivnosti koje također obavljaju andragoški djelatnici: upravljanje, savjetovanje, treninzi, aktivnosti na području financijskog nadzora, rad na projektima, te aktivnosti koje se odnose na razvoj strategija i evaluaciju. UNESCO (2001, prema Petričević, 2011) stoga andragoške djelatnike dijeli prema vrsti posla koji obavljaju na:

- a) istraživačke djelatnike,
- b) znanstveno-nastavne djelatnike u visokoškolskim ustanovama za temeljno osposobljavanje i daljnje usavršavanje andragoga,
- c) znanstveno-nastavne djelatnike u visokoškolskim ustanovama za doškolovanje i usavršavanje odraslih,
- d) nastavne djelatnike različitih zanimanja i kvalifikacijskih razina s andragoškom kompetencijom, koji izvode nastavu u ustanovama za obrazovanje odraslih,
- e) izvannastavne djelatnike različitih zanimanja i kvalifikacijskih razina s andragoškom kompetencijom, koji obavljaju poslove:
 - menadžera ustanove za obrazovanje odraslih,
 - voditelja obrazovanja odraslih,

- organizatora nastave u ustanovi za obrazovanje odraslih, poduzeću i drugim nositeljima obrazovanja odraslih,
- planera i programera obrazovanja odraslih u poduzeću, komori i drugim nositeljima obrazovanja odraslih,
- savjetnici za profesionalno informiranje, vođenje i usmjeravanje odraslih, i
- administrativne poslove.

Također, razlikuje ih na one s punim radnim vremenom i one s nepunim radnim vremenom, tj. vanjske suradnike (UNESCO, 2001, prema Petričević, 2011).

Andragogija kao profesija nije dovoljno uznapredovala bez obzira na napredak andragogije kao znanosti. „Dok obrazovanje odraslih kontinuirano dobiva na značenju, o čemu svjedoče ne samo odgovarajuće stručne i znanstvene publikacije, izobrazba andragoga ne uživa, ako dojam ne vara, pozornost koja joj pripada, pogotovo tamo ne, gdje njihova ustrojena izobrazba i ne postoji.“ (Prgomet, 2015, 40) Prgomet (2015) navodi kako je u području obrazovanja odraslih izgleda još uvijek prisutan pristup prema kojemu je svaka osoba, već samim tim da je odrasla i kvalificirana za određeni poziv, osposobljena i za djelatnost u području obrazovanja odraslih. Autor navodi usporedbu s ostalim profesijama gdje kao primjer daje da nijedan socijalni radnik ne bi ozbiljno razmišljao natjecati se za mjesto učitelja u osnovnoj školi, niti bi njegovo natjecanje naišlo na razumijevanje (Prgomet, 2015). Nažalost, takav je slučaj u andragogiji. Za razliku od trenutne situacije, Petričević (2011) navodi kako je u Hrvatskoj od šezdesetih do devedesetih godina 20. stoljeća djelatnost obrazovanja odraslih bila dosta razvijena. Nositelji te djelatnosti bili su Zavod za andragogiju Radničkog sveučilišta „M. Pijade“ u Zagrebu, Andragoški centar u Zagrebu, Republički i regionalni zavodi za školstvo, narodna i radnička sveučilišta, srednje strukovne škole, centri za obrazovanje radnika u poduzećima i drugi pravni objekti. Uz navedene, usavršavanjem andragoga bavila su se i dva društva: Andragoško društvo i Društvo kadrovskih stručnjaka. U to vrijeme izlazili su i andragoški časopisi kao i andragoška, metodička i dokimološka literatura. Čak su bile osnovane i katedre za sustavno obrazovanje andragoških djelatnika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i na Pedagoškom fakultetu u Rijeci. Bez obzira na sve navedeno, nije se ostvarilo konstituiranje profesije andragog. Situacija se dodatno promijenila nakon osamostaljenja Republike Hrvatske, kada je osporavano sve što je bilo u svezi s andragogijom. Odnos se malo promijenio nakon osnivanja Hrvatskog andragoškog društva i Hrvatske zajednice pučkih otvorenih učilišta (Petričević, 2011).

Andragoška profesija ne razlikuje se puno u ostalim zemljama svijeta po reguliranosti i ustroju. „Andragoška profesija u većini zemalja je slabo regulirana, te nisu propisane specifične kvalifikacije potrebne da bi netko bio nastavnik u obrazovanju odraslih, kao ni da bi obavljao druge poslove unutar ovog područja.“ (Žiljak, 2011, 34) Međutim, kompetencije proizašle iz istraživanja koje je naručila Europska komisija približno su odredile kakva bi trebala biti osoba koja radi u području obrazovanja odraslih za sve članice Europske unije (Research voor Beleid, 2010, prema Žiljak, 2011) Te kompetencije razvrstane su na generičke i specifične, pri čemu su generičke potrebne za vršenje svih aktivnosti unutar sektora obrazovanja odraslih, bez obzira gdje osoba radi (Research voor Beleid, 2010, prema Žiljak, 2011). Generičke kompetencije su:

1. personalna kompetencija: sposobnost sustavne refleksije vlastite prakse, učenja i osobnog razvoja
2. interpersonalna kompetencija: sposobnost komuniciranja i suradnje s polaznicima, kolegama i dionicima
3. profesionalna kompetencija: sposobnost preuzimanja odgovornosti i svijesti o institucionalnom okviru unutar kojeg se obrazovanje odraslih odvija na svim razinama
4. kompetencija korištenja teorijskog i praktičnog znanja na vlastitom području poučavanja/djelovanja
5. didaktička kompetencija: sposobnost primjene različitih metoda, stilova i tehnika u radu s odraslima
6. motivacijska kompetencija: sposobnost osnaživanja odraslih polaznika kako bi se mogli razvijati u smjeru autonomnog cjeloživotnog učenja
7. kompetencija uspješnog snalaženja unutar heterogenih i raznolikih skupina: sposobnost nošenja s grupnom dinamikom i heterogenosti prethodnih iskustava, obrazovnih potreba i motivacija odraslih polaznika (Research voor Beleid, 2010, prema Žiljak, 2011).

Za razliku od generičkih kompetencija, specifične kompetencije su one kompetencije koje su potrebne za obavljanje specifičnog skupa aktivnosti, te su potrebne profesionalcima angažiranim na tim aktivnostima (Research voor Beleid, 2010, prema Žiljak, 2011). Njihova podjela je na one izravno povezane s procesom učenja i poučavanja te neizravno povezanim s procesom učenja i poučavanja (Research voor Beleid, 2010, prema Žiljak, 2011). Specifične kompetencije izravno povezane s procesom učenja i poučavanja su:

1. kompetencija procjene prethodnog iskustva, motivacije, zahtjeva, potreba i želja polaznika

2. kompetencija osmišljavanja procesa učenja
3. kompetencija olakšavanja procesa učenja i motiviranja polaznika
4. kompetencija kontinuiranog nadzora i evaluacije procesa učenja s ciljem njegovog poboljšanja
5. kompetencija savjetovanja oko karijere, života, daljnjeg razvoja i stručne pomoći i
6. kompetencija osmišljavanja i kreiranja programa (Research voor Beleid, 2010, prema Žiljak, 2011)

Dok su specifične kompetencije neizravno povezane s procesom učenja i poučavanjem sljedeće:

1. kompetencija upravljanja financijskim resursima i procjena društvene i ekonomske koristi pruženih usluga
2. kompetencija upravljanja ljudskim resursima u ustanovi za obrazovanje odraslih
3. kompetencija upravljanja i vođenja cijele ustanove za obrazovanje odraslih, kao i upravljanje kvalitetom pružene usluge
4. kompetencija vezana uz marketing i odnose s javnošću
5. kompetencija bavljenja administracijom i prenošenja informacija polaznicima i nastavnicima i
6. kompetencija stvaranja okruženja za učenje opremljenog informatičkom tehnologijom te davanja podrške nastavnicima i polaznicima u njenom korištenju (Research voor Beleid, 2010, prema Žiljak, 2011).

No, obeshrabruje činjenica da je dio nastavnika istovremeno angažiran u nekom drugom području obrazovanja pa funkcionira u skladu s zakonskim propisima tog sektora (Žiljak, 2011). Također, uvjeti za rad unutar obrazovanja odraslih su u prosjeku lošiji u odnosu na ostale dijelove obrazovnog sustava (Žiljak, 2011). Ipak, većina andragoga smatra svoju profesiju privlačnom u smislu aktivnosti i zadataka (Žiljak, 2011). Prgomet (2015) navodi kako upravo u sveučilišnoj izobrazbi leži, iako ne jedini, temeljni korak u procesu profesionalizacije i profesionalnosti u području obrazovanja odraslih. Autor navodi kao primjer Njemačku, gdje je, za razliku od većine zemalja, obrazovanje odraslih na njemačkim visokoškolskim ustanovama moguće studirati u različitim kombinacijama i ustrojima (Prgomet, 2015).

Poticanje andragogije najčešće krene pod utjecajem politike, koja ju pokreće iz potrebe. „Ta je politika u većini zemalja obilježena težnjom da se obrazovanje odraslih stavi u službu socio-ekonomskog i gospodarskog napretka i razvoja.“ (Zovko, Čavar i Živčić 2016, 59) Zovko i sur. (2016) navode neke od razloga zašto države ulažu u andragoške pokrete:

- napredak u sredstvima rada, uvjetovan tehnološkim napretkom, te osjetna disproporcija u kadrovima u pogledu njihove nedovoljne opće i profesionalne obrazovanosti
- proširivanje industrijskih kapaciteta te povezano s tim dinamika zapošljavanja u gospodarstvu
- strukturalne promjene u gospodarskom razvitku i zahtjevi za određenom razinom opće kulture i obrazovanja
- pritisak koji dolazi od demografskog razvitka, naročito u nerazvijenim i srednje razvijenim zemljama
- povećana potrošnja i porast životnog standarda što iziskuje porast kulturalnog standarda.

Bez obzira na poticanje andragoških pokreta isključivo zbog društvene i gospodarske koristi, andragoški pokreti dokazali su svoju korisnost i svrhu. Andragozi su pokazali kako je moguće da se svako ljudsko biće obrazuje ukoliko ima želju i volju, potvrdivši tako potrebu za njihovom profesijom (Zovko i sur., 2016).

3. Ciljevi i načela obrazovanja odraslih

Obrazovanje odraslih postalo je važan dio cjeloživotnog obrazovanja te obrazovnog sustava svake države. „Obrazovanje odraslih znači cijeli niz trajnih procesa učenja, formalnih ili neformalnih, kod kojih odrasli razvijaju svoje sposobnosti, obogaćuju svoje znanje i usavršavaju svoju tehničku ili stručnu osposobljenost ili je usmjeruju u novom smjeru kako bi zadovoljili vlastite potrebe ili potrebe društva. Učenje odrasle osobe obuhvaća i formalnu i trajnu izobrazbu, neformalno učenje i cijeli spektar neformalnog i slučajnog učenja, dostupnog u multikulturalnom društvu koje uči i u kojem se priznaju pristupi osnovani i na teoriji i na praksi.“ (UNESCO, 1997, 29, prema Žiljak, 2010) Obrazovanjem odraslih se, među ostalim, bavio i UNESCO. Kako je UNESCO osnovan radi promicanja mira i sigurnosti u svijetu suradnjom u obrazovanju, znanosti i kulturi, stvorio je prepoznatljivu obrazovnu politiku koju legitimiraju ciljevi (Strugar, 2018). Definirao je ključne ciljeve u obrazovanju: osnovno obrazovanje za sve, obrazovanje za sve, opismenjavanje, pismenost, a posebno funkcionalna pismenost, strukovno i tehničko obrazovanje, visoko školstvo, obrazovanje učitelja/nastavnika, obrazovanje za održivi razvoj, udružene škole, e-učenje, kvalitetno obrazovanje i poboljšanje obrazovnih sustava (Strugar, 2018). Od navedenih ciljeva, Strugar (2018) ističe kako je među onim koje se tiču obrazovanja odraslih pismenost te zauzimanje da se obrazovanje odraslih shvaća kao dio cjeloživotnog učenja. Pismenost se počinje shvaćati kao posjedovanje tehničkih vještina, a to se nastoji postići masovnijim aktivnostima opismenjavanja (Strugar, 2018) Zagovarale su se tri razine pismenosti: pismenost za osnaživanje, za cjeloživotno učenje i za društvo koje uči (Strugar, 2018). „U doživotno ili cjeloživotno učenje polažu se velike nade, ono je u velikoj mjeri odgovor na potrebe gospodarstva, omogućuje osobi da zadrži nadzor nad vlastitim životom i uspostavi ravnotežu između učenja i rada te se trajno prilagođava velikom broju zanimanja.“ (Strugar, 2018, 59) U konačnici, UNESCO je donio još jedan bitan dokument iz 2015. godine naziva *Preporuke za učenje i obrazovanje odraslih*, a navedene *Preporuke za učenje i obrazovanje odraslih* (2015, prema Strugar, 2018) definiraju šest ciljeva za učenje i obrazovanje odraslih:

1. razvijati kapacitete pojedinca za kritičko mišljenje te neovisno i odgovorno djelovanje
2. jačati kapacitete za prilagođavanje promjenama, ali i oblikovanje promjena u ekonomiji i svijetu rada
3. doprinijeti stvaranju društva koje uči, gdje svi pojedinci imaju priliku za učenje i ravnopravno sudjelovanje u procesima održivog razvoja, kao i jačati solidarnost među ljudima i zajednicama
4. promovirati miran suživot i ljudska prava

5. poticati samopouzdanje mladih i odraslih
6. podizati svijest o važnosti zaštite životnog okoliša.

Važnost postavljanja ciljeva i načela u obrazovanju odraslih prepoznala je i Republika Hrvatska. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) utvrdila je dvije glavne skupine ciljeva koje želi postići kroz razvijanje i izvođenje programa formalnog i neformalnog obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja te nuđenjem drugih oblika učenja. Navedene dvije glavne skupine ciljeva su:

- stjecanje transverzalnih kompetencija pojedinca koje se odnose na: inicijativnost i poduzetnost, učiti kako učiti, kulturno izražavanje, društvena uključenost, roditeljske vještine, kreativno i umjetničko vrednovanje i izražavanje, razvijanje osnovne ekonomske, financijske, medijske pismenosti i dr.
- usvajanje znanja i vještina koje ciljano omogućuju zapošljivost, veću prilagodljivost, tj. pokretljivost na tržištu rada (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014).

Sami ciljevi i načela nastali su kao odgovor na demografsku situaciju i pokušaje smanjenja nezaposlenosti. „Važnost obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja odraslih sve je veća zbog demografskog trenda starenja stanovništva u RH i EU-u te neprilagođenosti postojeće obrazovne strukture tržištu rada i očekivanim novim zahtjevima radi smanjenja nezaposlenosti.“ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014, 191) U Hrvatskoj je stanje takvo da je veliki broj građana bez kvalifikacija, s nižim kvalifikacijama ili općenito s niskom razinom obrazovanosti (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014).

Osim ciljeva obrazovanja odraslih, postoje i načela obrazovanja odraslih. *Zakon o obrazovanju odraslih* (NN 17/07, 107/07 i 24/10) navodi kako se obrazovanje odraslih temelji na sljedećim načelima:

- cjeloživotnog učenja,
- racionalnog korištenja obrazovnih mogućnosti, teritorijalne blizine i dostupnosti obrazovanja svima pod jednakim uvjetima, u skladu s njihovim sposobnostima,
- slobode i autonomije pri izboru načina, sadržaja, oblika, sredstava i metoda,
- uvažavanja različitosti i uključivanja,
- stručne i moralne odgovornosti andragoških djelatnika,
- jamstva kvalitete obrazovne ponude,

- poštovanja osobnosti i dostojanstva svakoga sudionika.

3.1. Razvoj obrazovanja odraslih u Hrvatskoj

Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj ima već podugu tradiciju. Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj započelo je i prije osnivanja Republike Hrvatske, te se začetnicima obrazovanja odraslih u Hrvatskoj smatraju Albert Bazala i Andrija Štampar, ali posebnu ulogu imala je i tadašnja Matica Ilirska. Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj datira od početka 20.st. kada ga pokreću Albert Bazala, kao utemeljitelj pučkih sveučilišnih predavanja, i Andrija Štampar, utemeljitelj Škole narodnog zdravlja (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2013). 1907. godina uzima se kao početak obrazovanja odraslih u Hrvatskoj, kada prema ideji Alberta Bazale Filozofski, Pravni i Bogoslovni fakultet u Zagrebu donose odluku o uvođenju pučkih predavanja (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2013). Uvođenjem pučkih predavanja osniva se i Pučko sveučilište u Zagrebu, a nakon njega i ono u Karlovcu, Varaždinu i Splitu (Koludrović i Marušić, 2018). Maic (2017) navodi kako se u razdoblju između Prvog i Drugog svjetskog rata, razvoj društvenih odnosa u novonastaloj državi (Kraljevina SHS i Kraljevina Jugoslavija) od 1918. do Drugog svjetskog rata može promatrati u dva perioda razvitka, pri čemu se prvi odnosi na nastanak Kraljevine Jugoslavije, a drugi na uvođenje monarhističke diktature 1929. godine. Tadašnja andragoška misao proizlazila je iz socijalno-političkih, ideoloških i nacionalnih sukobljavanja, a taj društveni kontekst imao je utjecaj na postojeće modele obrazovanja, koji su se nadograđivali, a također su i nastajali novi (Maic, 2017). Maic (2017) među različitim modelima i formama obrazovanja ističe škole i tečajeve za obrazovanje odraslih, narodna sveučilišta, narodne knjižnice i čitaonice, prosvjetna društva, udruženja i organizacije. Narodna sveučilišta su tada imala posebnu ulogu. Upravo zahvaljujući već spomenutom Albertu Bazali, Pučko sveučilište organiziralo je i provodilo razne aktivnosti: seminare, tečajeve, ciklička predavanja, kulturno-umjetnički i znanstveno-popularni rad, izdavačku djelatnost (Maic, 2017). Tadašnji sustav obrazovanja nije uvažavao specifičnost povijesno-kulturnih razlika među narodima uključenim u obrazovanje odraslih (Maic, 2017).

Za vrijeme Drugog svjetskog rata, narodna sveučilišta postaju rasadnici znanstveno-popularnih aktivnosti, animatorska središta općeg obrazovanja i promicanja estetskoumjetničkog ukusa (Maic, 2017). Tada se i organiziraju javna predavanja, seminari, zimski i ljetni tečajevi, a važne su i aktivnosti koje su provodili Hrvatski književno-pedagoški zbor, različite društvene organizacije, te narodne knjižnice i radionice (Maic, 2017). Tijekom Drugog svjetskog rata zamire aktivnost Seljačkog sveučilišta koje se bavilo zdravstvenim prosvjećivanjem seljaka, a

tome su svakako pridonijeli ratni uvjeti, bijeda i siromaštvo (Maic, 2017). Antifašisti, kao dio svojih oslobodilačkih pokreta, organiziraju sustave obrazovanja u koje su uključili prosvjetno-političke aktivnosti, analfabetske tečajeve, kulturno-umjetničke manifestacije, znanstveno-popularna predavanja, tečajeve prve pomoći i obuku (Maic, 2017).

Neposredno nakon završetka Drugog svjetskog rata, obrazovanje odraslih počinje biti pod utjecajem socijalizma. Obrazovanje odraslih poprima propagandni karakter i vezuje se dominantno za širenje ideje socijalizma (Koludrović i Marušić, 2018). No sustav obrazovanja odraslih počinje se intenzivno razvijati kao odgovor na potrebe društva za kvalificiranom radnom snagom, a kao posljedica intenzivne industrijalizacije i ekonomskog razvoja (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2013). „Izražena je težnja za dokidanjem znatne nepismenosti, nastaje mnogo tečajeva za opismenjivanje, narodne knjižnice i čitaonice, škole, prosvjetna društva, narodna sveučilišta i domovi kulture po sovjetskom uzoru.“ (Maic, 2017, 177) Rezultati nisu bili znatni zbog loših uvjeta rada, a organizirani su i ubrzani tečajevi te skraćeno večernje školovanje kako bi upotpunili radna mjesta (Maic, 2017).

Pedesetih godina 20. stoljeća dolazi do preokreta, te socijalizam prestaje utjecati na sustav obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. Tih godina dolazi do procvata sustava obrazovanja odraslih, a to razdoblje dobiva i naziv „zlatno doba andragoške misli“ (Koludrović i Marušić, 2018). U ovo vrijeme nastaju nove andragoške ustanove i organizacije, te je 1954. godine osnovan i Savez narodnih sveučilišta. On i danas djeluje u Hrvatskoj pod nazivom Hrvatska zajednica pučkih otvorenih sveučilišta (Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, 2013). „Savez je osnovan kao mjesto povezivanja narodnih sveučilišta sa ciljem razmjene iskustava i programa, objedinjavanja kadrovskih potencijala, te širenje narodnih sveučilišta u lokalnim sredinama gdje još nisu postojala.“ (Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, 2013, 33) Hrvatska zajednica pučkih otvorenih sveučilišta osnivač je i Andragoškog centra, ustanove koja se bavi unaprjeđivanjem obrazovanja odraslih, a s njim počinje izdavati i stručni časopis naziva „Obrazovanje odraslih“ (Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, 2013), kasnije preimenovanog u „Andragogija“ (Maic, 2017). U ovom razdoblju počinju djelovati i Savezni centar za izobrazbu rukovodnih kadrova u privredi te značajno izvorište inovacija u obrazovanju odraslih postaje i Radničko sveučilište u Zagrebu (Maic, 2017). Škola za andragoške kadrove, koju je osnovao Savez narodnih sveučilišta, također je poboljšala stanje u obrazovanju odraslih u Hrvatskoj. Ona je tijekom 25 godina djelovanja organizirala i provela više od 500 programa neformalnog obrazovanja i osposobljavanja za 13 000 andragoga (Ogrizović i Sučić, 1983, prema Koludrović i Marušić, 2018). Za ovo razdoblje također je bitno spomenuti uvođenje

kolegija Andragogija u studijske programe visokoškolskih ustanova (Klapan, 1998, prema Koludrović i Marušić, 2018).

Obrazovanje odraslih od 1965. do 1980. godine znatno se razlikovalo od onog prije šezdesetih godina 20. stoljeća. Širila se mreža radničkih sveučilišta, a obrazovanje odraslih u velikim skupinama zamijenjeno je onim u malim studijskim grupama (Maic, 2017). Obrazovanje se provodilo u obliku seminara, tečajeva, kolokvija i simpozija, dok su u neformalnom obrazovanju odraslih češće demonstracije i praktičan rad, diskusije, razgovor i ostale metode (Maic, 2017). Velika promjena dogodila se kada su narodna i radnička sveučilišta izgubila pravo baviti se formalnim obrazovanjem, a ukinule su se i više škole, dok je u ostalima nastava bila tradicionalna (Maic, 2017). Unatoč smanjivanju andragoških aktivnosti od 1965. do 1978. godine, dogodile su se važne stvari za područje obrazovanja odraslih. „Formiran je Andragoški centar, organizator i koordinator brojnih aktivnosti, inicirano je osnivanje Društva andragoga, poticana je izdavačka djelatnost, uspostavljen je poligon za realiziranje istraživanja, ostvarena sprega u djelovanju Centra i Škole, andragoga iz prakse i nastavnika visokoškolskih ustanova.“ (Maic, 2017, 178)

Obrazovanje odraslih tijekom osamdesetih godina bilo je pod utjecajem društvene krize. Maic (2017) navodi kako je društvena kriza postala politička, ekonomska, kulturna i moralna. Sve se to odrazilo i na ulaganje u obrazovanje odraslih, te državne i paradržavne ustanove počinju sve manje ulagati u obrazovanje odraslih (Maic, 2017). Dolazi do komercijalizacije obrazovanja, koja sve više pogađa sudionike u edukaciji, te oni postaju primorani samostalno platiti gotovo sve troškove (Maic, 2017). U usporedbi s tim, tečajevi narodne obrane i zaštite su besplatni. Također, gasi se obrazovanje nepismenih i polupismenih radnika, a organiziraju se programi iz općeg i estetskog obrazovanja (Maic, 2017). U skladu s vremenom, forsira se ideološko, marksističko, političko obrazovanje, a najviše putem političkih partijskih i sindikalnih škola (Maic, 2017). Iako Škola za andragoške kadrove i dalje radi, sve je manje inovacija i programa (Maic, 2017). Nakon rušenja Berlinskog zida, neka područja andragogije su se i dalje razvijala u Hrvatskoj. Osobito se to odnosilo na učenje stranih jezika, svladavanje znanja za rad na računalima, te transformaciju općenarodne obrane u intenzivnu vojnu obuku (Maic, 2017). „Ovo razdoblje obilježava nestanak ideološko-političkog i sindikalnog obrazovanja, i ekspanzija religijskog odgoja.“ (Maic, 2017, 179) Obrazovanje odraslih počinje se realizirati u tri modaliteta, odnosno kao formalno, neformalno i informalno (Maic, 2017).

3.1.1. Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj nakon osnivanja Republike Hrvatske

Obrazovanje se odraslih u Hrvatskoj nakon osnivanja Republike Hrvatske mijenjalo kroz godine. Kako se promijenio društveni kontekst nakon osnivanja nove države, promijenio se i obrazovni sustav i obrazovne politike. Pastuović (2018) ističe kako se izlaskom iz Jugoslavije i „vraćanjem Europi“ društvo trebalo „europeizirati“ i modernizirati, ali postavljalo se pitanje u kojoj mjeri treba mijenjati sustav koji je dotad postojao. „Promjene su započete promjenama obrazovnog zakonodavstva koje nisu bile temeljene na nekoj eksplicitnoj obrazovnoj strategiji.“ (Pastuović, 2018, 12) Međutim, promjene koje su se dogodile nisu išle u prilog obrazovanju odraslih. Fokus obrazovne politike postalo je školovanje mladih, dok je obrazovanje odraslih bilo marginalizirano (Pastuović, 2018). Marginalizacija obrazovanja odraslih dovela je do toga da je stručna razvojna infrastruktura obrazovanja odraslih gotovo nestala (Pastuović, 2018). Zavod za andragogiju nestaje početkom devedesetih godina, dok je Zavod za školstvo u kojem su djelovali savjetnici za obrazovanje odraslih ukinut 1994. godine (Pastuović, 2018). Također, Andragoški centar je sve slabije djelovao, ukida se časopis kojeg je izdavao, a studij andragogije nije pokrenut (Pastuović, 2018). Petričević (2011) ističe kako se odnos prema andragogiji počeo mijenjati tek nakon osnivanja Hrvatskog andragoškog društva i Hrvatske zajednice pučkih otvorenih učilišta. Republika Hrvatska modernizaciju obrazovanja započinje ugledajući se na Europu, te se tada ponovno počinje raditi na razvoju obrazovanja odraslih.

Republika Hrvatska donošenjem *Strategije za obrazovanje odraslih* iz 2004. godine i *Zakona o obrazovanju odraslih* iz 2007. godine stvorila je osnovu za razvoj obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj (Vinković, Vučić i Živčić, 2016). Na temelju ovih dokumenata osnovala se i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, koja i danas djeluje kao vrlo važna ustanova u području obrazovanja odraslih. Također, 2007. godine osnovano je i Vijeće za obrazovanje odraslih kao stručno i savjetodavno tijelo Vlade Republike Hrvatske, a uloga Vijeća za obrazovanje odraslih je u davanju mišljenja i prijedloga mjera vezanih za obrazovanje odraslih (Baketa, 2012). „Iste godine je osnovana Agencija za mobilnost i programe EU unutar koje se provodi potprogram Grundtvig koji je inače dio Programa za cjeloživotno učenje, a usmjeren je na razvijanje aktivnosti, mobilnosti i međunarodne suradnje na području obrazovanja odraslih.“ (Baketa, 2012, 60) Razvoj obrazovanja odraslih nastavlja se i s osnivanjem Zajednice Ustanova za obrazovanje odraslih 2009. godine, koja je osnovana s ciljem promicanja i unaprjeđivanja obrazovanja odraslih, uzajamnog povezivanja ustanova za obrazovanje odraslih, poboljšanja kvalitete te podizanja stručne razine obrazovanja odraslih

(Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2013). Promjene su se dogodile i prihvaćanjem kompetencijskog pristupa obrazovanju, odnosno Hrvatskog kvalifikacijskog okvira 2009. godine i izglasavanjem Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru 2013. godine (Rajić, 2013). Dželalija (2008) ističe važnost Hrvatskog kvalifikacijskog okvira kao instrumenta koji će olakšati zapošljivost te osobni razvoj pojedinaca za izgradnju socijalne povezanosti, što je posebno važno za društva u kojima su ekonomske i tehnološke promjene te starenje stanovništva nametnule cjeloživotno učenje kao nužnost obrazovne i gospodarske politike, kao što je to slučaj u Republici Hrvatskoj.

Našavši se u situaciji gdje treba balansirati između obveza naspram Europske unije i nacionalnih politika, Republika Hrvatska donosila je promjene u obrazovnoj politici uz domaći interes, europsku savjetodavnu i međunarodnu financijsku potporu (Žiljak, 2009, prema Rajić, 2013). S obzirom na navedene obveze koje je Republika Hrvatska imala prema Europskoj uniji, *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* iz 2014. odredila je temeljne smjernice za obrazovanje odraslih koje su trebale i jesu povezane sa strategijom *Europa 2020*. (2010.) i *Europskom agendom za obrazovanje odraslih* (2011.) (Vinković i sur., 2016). „Veliki naglasak u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* stavljen je na brojnost ustanova i programa za obrazovanje odraslih te zajedno s time i na njihovu opravdanost.“ (Vinković i sur., 2016, 26) Uvođenjem Andragošskog zajedničkog upisnika podataka krajem 2009. godine, započelo je statističko praćenje obrazovanja odraslih (Vinković i sur., 2016). Andragoški zajednički upisnik podataka, skraćenica AZUP, omogućuje sustavno praćenje programa, zaposlenika i polaznika te broj ustanova iz sustava obrazovanja odraslih (Vinković i sur., 2016). Tako se broj ustanova za obrazovanje odraslih povećao s 433 na 569 od početka vođenja evidencije (Vinković i sur., 2016). Provoditelji obrazovanja odraslih su mnogobrojni, a čine ih: otvorena sveučilišta (privatna i javna), osnovne i srednje škole koje provode programe obrazovanja odraslih, visoka učilišta, sveučilišta, obrazovni centri u poslovnim organizacijama, privatne škole stranih jezika, autoškole, profesionalne udruge, nevladine organizacije, političke stranke, udruge poslodavaca, sindikati, odgojni zavodi, vjerske institucije, strani centri, kulturni centri, knjižnice i muzeji (AOO, 2008, prema Žiljak, 2018). Povećanje broja ustanova i provoditelja obrazovanja odraslih svakako je dobar korak unaprijed jer potreba za obrazovanjem odraslih u Hrvatskoj itekako postoji. „Povećanje broja ustanova koji provode programe obrazovanja odraslih pokazuje veći interes građana za sudjelovanjem u programima obrazovanja odraslih, ali samo povećanje broja ustanova i programa nije osiguralo poboljšanje kvalitete u provedbi obrazovnih procesa i dostupnost obrazovanja pojedincu prema mjestu stanovanja.“ (Vinković i sur., 2016, 26)

Navedeno može biti razlog porazne brojke od samo 2% stanovništva između 24 i 64 godine koji sudjeluju u programima obrazovanja odraslih, dok je prosjek EU oko 9,1% (Eurostat, 2010, prema Baketa, 2012). Međutim, upravo zbog pokušaja poboljšanja kvalitete i dostupnosti obrazovanja pojedincu, obnavlja se inicijativa za provođenjem Tjedna cjeloživotnog učenja. A Tjedan cjeloživotnog učenja kao nacionalna obrazovna kampanja potiče ostvarenje ideje o promoviranju učenja i obrazovanja izravno se obraćajući građanima (Zovko i sur., 2016). Tako je Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s partnerima u sklopu Tjedna cjeloživotnog učenja razvila projekt s događanjima u svim dijelovima Republike Hrvatske, a u svrhu upoznavanja građana s mogućnostima obrazovanja i učenja (Zovko i sur., 2016).

Iako su pokušaji primicanja obrazovanja odraslih na snazi, područje obrazovanja odraslih je i dalje zanemareno i u nepovoljnom položaju u odnosu na obrazovanje djece i mladih. Jeleč Raguž (2010) navodi kako je prema popisu stanovništva iz 2001. godine oko 19% stanovništva starijeg od 15 godina bez škole ili s nepotpunom osnovnom školom, a ukoliko im se pridodaju oni sa završenom samo osnovnom školom, dobije se brojka od 40% stanovništva s izrazito nepovoljnom obrazovnom razinom. Babić (2004) ističe kako je obrazovanje odraslih u Hrvatskoj najzapostavljeniji i najnerazvijeniji dio obrazovnog sustava s obzirom na financijska ulaganja, te da bi se u budućnosti za razvoj ovog segmenta obrazovanja trebali posvetiti značajniji ljudski i financijski resursi. U svezi s tim, Eurostatovi podaci o uključenosti u procese cjeloživotnog učenja pokazali su kao najveću prepreku za uključivanje u obrazovanje upravo to da je ispitanicima obrazovanje preskupo te da si to ne mogu priuštiti (60,6%) (Perin i Terihaj, 2019). Dakle, važno je uvesti poticajne mjere, od kojih su neke predložene i u Nacionalnom akcijskom planu za zapošljavanje, a glase:

1. Uključiti obrazovanje odraslih kao sastavni dio politike obrazovanja;
2. Izgraditi uvjete za tripartitno sudjelovanje u financiranju cjeloživotnog obrazovanja, od strane pojedinaca, poslodavaca i države;
3. Modernizirati obrazovne institucije kako bi se bolje zadovoljile obrazovne potrebe odraslih osoba;
4. Unutar mjera aktivne politike zapošljavanja kontinuirano financirati programe obrazovanja i osposobljavanja za dugotrajno nezaposlene osobe u cilju povećanja njihove zapošljivosti;
5. Organizirati i financirati medijsku kampanju s ciljem povećanja svijesti stanovništva o važnosti obrazovanja i cjeloživotnog učenja (Babić, 2004).

Ohrabruje i činjenica da se obrazovanjem odraslih ne može baviti bilo tko, već postoji zakonsko reguliranje potrebnog obrazovanja za obavljanje nastavničkog posla u obrazovanju odraslih (Žiljak i Pastuović, 2018). Iako se danas u Hrvatskoj poučavanju odraslih ne pristupa kao zasebnoj profesiji već kao dopunskom znanju koje stječu pedagozi kroz svoje akademsko obrazovanje, ono je ipak regulirano *Zakonom o obrazovanju odraslih* iz 2007. godine (Žiljak i Pastuović, 2018). Također, programe osposobljavanja nastavnika koji rade u obrazovanju odraslih provodi Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, a početak osposobljavanja krenuo je s projektom CARDS 2004: Obrazovanje odraslih (Dijanošić i Popović, 2013). Danas se osposobljavanje nastavlja s programom obrazovanja naziva Curriculum globALE, a radi se o programu kojim se nastoji povećati kvalificiranost i profesionalizacija nastavnika koji rade u obrazovanju odraslih (Žiljak i Pastuović, 2018). „Budući da stanovništvo sve više stari, da se razvijaju novi poslovi i da obrazovanje ne završava prestankom formalnog obrazovanja, svakako je potrebno sustavno riješiti obrazovanje nastavnika koji sudjeluju u obrazovanju odraslih na svim razinama.“ (Dijanošić i Popović, 2013, 115)

4. Obrazovne politike obrazovanja odraslih

Obrazovne politike vezane uz obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj temelje se na cjeloživotnom učenju. „Strategijom obrazovanja odraslih, koju je Vlada RH donijela u studenom 2004. godine, u Hrvatskoj obrazovnoj politici obrazovanje odraslih prihvaća se kao važan dio obrazovnog sustava koji se temelji na koncepciji cjeloživotnog učenja.“ (Šutalo, 2006, 56) Upravo cjeloživotno učenje predstavlja strategiju europskog sudjelovanja u politikama obrazovanja jer doprinosi poboljšanju zapošljavanja i prilagodljivosti radne snage te poticanju aktivnog građanstva (Ivanuš Grmek, 2016). Vidljivo je kako je u Hrvatskoj europeizacija obrazovne politike prihvaćena kao istoznačnica modernizacije (Žiljak, 2006). Žiljak (2006) ističe kako se europeizacija kao modernizacija izričito spominje u strateškom dokumentu Vlade Republike Hrvatske iz 2002. o razvoju obrazovanja u 21. stoljeću. „U drugim dokumentima obrazovne politike europski pristup shvaćen je kao otklon od prijašnjega tradicionalnog školskog pristupa koji nije primjeren suvremenom društvu (tehnologiji, tržištu rada, strukturi stanovništva).“ (Žiljak, 2006, 272) Dakako, s obzirom na to da je Republika Hrvatska danas članica Europske unije, pametno je da svoje obrazovne politike usklađuje s europskim obrazovnim politikama, dok u isto vrijeme odgovara na nacionalne obrazovne potrebe i prioritete (Lugarić, 2012). Lugarić (2012) navodi kako je smjer kojim Europska unija razvija politiku obrazovanja odraslih kompatibilan i s potrebama Republike Hrvatske: razvijanje ključnih kompetencija, vrednovanje neformalnog i informalnog obrazovanja, podizanje kvalitete u sustavu obrazovanja odraslih, osiguranje mehanizama za financiranje programa obrazovanja odraslih, podizanje kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih, praćenje i prikupljanje podataka o sustavu obrazovanja odraslih, itd.

Bitno je spomenuti i suzbijanje nepismenosti kao važnu potrebu Republike Hrvatske. „Obrazovna politika Republike Hrvatske strateški je usmjerena na eliminiranje nepismenosti uključivanjem odraslih koji nisu bili uključeni u formalni sustav obrazovanja, odraslih osoba s nezavršenom osnovnom školom, društveno marginaliziranih osoba, migranata i općenito osoba nižeg stupnja obrazovanosti u sustav obrazovanja odraslih.“ (Vican, 2016, 18) Suzbijanje nepismenosti također se provodi kroz cjeloživotno učenje. Strateški cilj Republike Hrvatske jest omogućavanje odraslim osobama završavanje osnovnog obrazovanja, te osposobljavanje odraslih za nove oblike suvremene pismenosti, dakako kroz cjeloživotno učenje (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014, prema Vican, 2016). Navedeni oblici suvremene pismenosti odnose se na stjecanje i razvoj poduzetničke kompetencije, kompetencije učiti kako učiti, kompetencija koje će omogućiti svakoj odrasloj osobi veću roditeljsku osposobljenost,

društveni angažman u području volontiranja, ekologije, politike i primjene suvremenih društvenih vrijednosti, te razvoj financijske, ekonomske i medijske pismenosti (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014, prema Vican, 2016). Iako je Republika Hrvatska poduzela razne korake ostvarivanja ove obrazovne politike, ona ipak zaostaje za drugim zapadnim zemljama. Vican (2016) navodi nekoliko razloga neuspješnosti ove obrazovne politike, a prvi od njih je da Hrvatska nije sudjelovala u vanjskom vrednovanju obrazovanja odraslih te stoga nema stvarnu sliku o razinama pismenosti odraslih. Također, financiranje obrazovne ponude prepušteno je pojedincu te je realizacija strateških zamisli i ciljeva nesustavna (Vican, 2016).

Međutim, Republika Hrvatska ne odustaje od razvijanja cjeloživotnog učenja i suzbijanja nepismenosti kod odraslih. Republika Hrvatska u svojoj *Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije* (2014, prema Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015) naglasak stavlja na unaprjeđenje kvalitete i relevantnost ponude programa obrazovanja odraslih te na uključivanje u prioritetne obrazovne programe odraslih osoba bez osnovne obrazovanosti osoba nižeg stupnja obrazovanosti, nezaposlenih, socijalno i drugačije marginaliziranih osoba, starijih građana, useljenika, osoba s invaliditetom, te onih čije kompetencije i kvalifikacije nisu, a vjerojatno neće ni biti tražene na tržištu rada. Institucije koje provode obrazovanje odraslih te dokumenti o obrazovanju odraslih prate navedene obrazovne politike.

4.1. Dokumenti o obrazovanju odraslih

Obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj regulirano je Zakonom o obrazovanju odraslih iz 2007. godine, Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije iz 2014. godine te mnogim drugim pravilnicima i preporukama. Neki od navedenih dokumenata bit će prikazani u nastavku teksta.

4.1.1. Zakon o obrazovanju odraslih

Zakon o obrazovanju odraslih (NN 17/07, 107/07 i 24/10) navodi obrazovanje odraslih kao dio jedinstvenoga obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Prema navedenom zakonu, obrazovanje odraslih namijenjeno je ostvarivanju prava na slobodan razvoj osobnosti, osposobljavanju za zapošljivost, odnosno stjecanju kvalifikacija za prvo zanimanje, prekvalifikaciju, stjecanju i produblivanju stručnih znanja, vještina i sposobnosti te osposobljavanju za aktivno građanstvo. U Zakonu se navodi sedam načela na kojim se temelji obrazovanje odraslih, već prije spomenutih.

Zakon o obrazovanju odraslih (NN 17/07, 107/07 i 24/10) osim prije spomenutog formalnog, neformalnog i informalnog učenja spominje i samousmjereno učenje. Samousmjereno učenje

odraslih označava aktivnosti u kojima odrasla osoba samostalno uspostavlja kontrolu nad procesom učenja kao i odgovornost za rezultate učenja. Ustanove koje mogu provoditi obrazovanje odraslih su pučka otvorena učilišta, osnovne škole, srednje škole, visoka učilišta, škole stranih jezika, ustanove za smještaj i skrb osoba s posebnim potrebama te penološke i druge ustanove. Postoje i programi obrazovanja odraslih kojima odrasli stječu sljedeća znanja, vještine i sposobnosti:

- čitanja, pisanja i računanja,
- vladanja materinjskim i stranim jezicima,
- vladanja informacijsko-komunikacijskom tehnologijom,
- za rad u struci,
- za poduzetništvo i menadžment,
- kreativnog izražavanja i sudjelovanja u kulturnim i umjetničkim događanjima,
- za odgovorno obavljanje temeljnih građanskih prava i dužnosti i znanja o aktivnom građanstvu,
- za očuvanje i zaštitu okoliša, posebne socijalne vještine i sposobnosti te drugo znanje, vještine i sposobnosti.

Dakako, ovi programi prilagođeni su dobi, prethodnom obrazovanju, znanju, vještinama i sposobnostima odraslih. Programe donosi ustanova za obrazovanje odraslih, a programom se utvrđuje: naziv programa, znanja, vještine i sposobnosti koje se stječu završetkom programa, uvjeti za upis, napredovanje i završetak programa, trajanje programa i oblici izvođenja, kadrovski, didaktički, prostorni i drugi uvjeti, način evaluacije programa i postignuća učenja. Zakon propisuje sljedeće načine izvođenja programa: redovitom nastavom, konzultativno-instruktivnom nastavom, dopisno-konzultativnom nastavom, otvorenom nastavom, telenastavom, nastavom na daljinu, multimedijски te ostalim primjerenim načinima. Program izvode andragoški djelatnici, odnosno učitelji, nastavnici, profesori, stručni suradnici, predavači, treneri, voditelji, itd. U skladu s Zakonom, andragoški djelatnici imaju pravo i obvezu stručnog i andragoškog usavršavanja. Odrasli će stečena znanja, vještine i sposobnosti dokazati polaganjem ispita koji provodi ustanova za obrazovanje odraslih, osim ako je riječ o državnoj maturi koju provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Vijeće za obrazovanje odraslih i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih sudjeluju u praćenju i razvoju sustava obrazovanja odraslih. (Zakon o obrazovanju odraslih (NN 17/07, 107/07 i 24/10).

4.1.2. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije

Hrvatski sabor donio je Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije 17. listopada 2014. godine. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) bavila se područjima cjeloživotnog učenja, ranog i predškolskog, osnovnoškolskog te srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, visokog obrazovanja, znanosti i tehnologijom te u konačnici i obrazovanjem odraslih. Kako je Strategija prepoznala lošu situaciju obrazovanosti odraslih u Republici Hrvatskoj, uočena je potreba za usklađivanjem ponude programa za nadogradnju kompetencijskog potencijala te za njihovu neprestanu prilagodbu promjenjivim i sve zahtjevnijim potrebama gospodarstva i društva. Prema Strategiji, prilagodljivost obrazovnog sustava potrebama gospodarstva, ali i osobnim stremljenjima i potrebama pojedinca, na niskoj je razini. Stoga se, radi dosezanja veće uključenosti odraslih u programe obrazovanja, planira poduzeti niz aktivnosti i mjera kako bi se otklonile trenutne situacijske, strukturne i psihološke prepreke. Među ostalim, omogućit će se pristup visokokvalitetnim programima obrazovanja odraslih te će se strukturirati i akreditirati trenutno vrlo raznovrsna i široka ponuda programa formalnog i neformalnog obrazovanja, a osobito u dijelu usavršavanja i osposobljavanja (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) donijela je, na temelju analize trenutnog stanja u RH i EU, četiri glavna cilja i pripadajuće mjere kako bi se popravilo trenutno stanje:

- osigurati preduvjete za povećanje uključenosti odraslih građana u procese cjeloživotnog učenja i obrazovanja
- unaprijediti i proširiti učenje, obrazovanje, osposobljavanje i usavršavanje kroz rad
- uspostaviti sustav osiguranja kvalitete u obrazovanju odraslih
- poboljšati organiziranost, financiranje i upravljanje procesima obrazovanja odraslih.

4.2. Institucije u obrazovanju odraslih

Osim navedenih dokumenata, za razvoj obrazovanja odraslih bitne su i institucije koje su provoditelji obrazovanja odraslih. One prate obrazovne politike i zakone Republike Hrvatske, a u nastavku će biti prikazane najvažnije od njih.

4.2.1. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Iako su vjerojatno najvažnije institucije za obrazovanje u Republici Hrvatskoj Ministarstvo znanosti i obrazovanja te Vlada Republike Hrvatske, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih direktno se dotiče i provodi obrazovanje odraslih te je stoga vrlo bitna za područje obrazovanja odraslih. Agencija je osnovana 2006. godine kao Agencija za obrazovanje

odraslih, a zatim je 2010. godine spojena s Agencijom za strukovno obrazovanje u jedinstvenu agenciju naziva Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (Baketa, 2012). Prema *Zakonu o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* (NN 24/10), djelatnost Agencije su poslovi planiranja, razvijanja, organiziranja, provedbe, praćenja i unaprjeđivanja sustava strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Kako je uloga Agencije u unaprjeđivanju sustava obrazovanja odraslih, prema *Zakonu o obrazovanju odraslih* (NN 17/07, 107/07 i 24/10) ona obavlja sljedeće aktivnosti:

1. obavlja analitičke i razvojne poslove u djelatnosti obrazovanja odraslih,
2. usklađuje prijedloge stručnih tijela,
3. obavlja nadzor nad stručnim radom ustanova za obrazovanje odraslih,
4. obavlja stručnu i savjetodavnu djelatnost,
5. provodi stručno osposobljavanje i usavršavanje zaposlenih u području obrazovanja odraslih,
6. inovira, prati i vrednuje provedbu programa obrazovanja odraslih,
7. potiče suradnju i sudjeluje u provedbi programa i projekata vezanih za područje obrazovanja odraslih,
8. vodi bazu podataka i osigurava informacije za tijela državne uprave i nadležno ministarstvo o evidenciji i drugim važnim podacima vezanim za praćenje stanja i razvoj djelatnosti obrazovanja odraslih,
9. priprema analize poslovnih procesa djelatnosti,
10. utvrđuje kriterije za uspostavu, provođenje i nadzor sustavnog financiranja obrazovanja odraslih u programskom, investicijskom i materijalnom poslovanju,
11. obavlja druge poslove utvrđene aktom o osnivanju Agencije.

Vinković i sur. (2016) navode kako je ulaskom Republike Hrvatske u Europsku uniju, Agencija potvrdila svoju aktivnu ulogu u razvoju sustava obrazovanja odraslih kroz izradu i provedbu niza projekata. U provođenju svojih aktivnosti, Agencija pristupa ciljevima obrazovanja iz obje perspektive, odnosno uz kontinuirano praćenje i unaprjeđenje sustava obrazovanja odraslih, dok istodobno nastoji pristupati konceptu obrazovanja odraslih i unutar okvira cjeloživotnog učenja (Vinković i sur., 2016). Iz svega navedenog vidljivo je kako je Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih jedna od ključnih institucija u obrazovanju odraslih u Republici Hrvatskoj.

4.2.2. Pučko otvoreno učilište Zagreb

Zakon o pučkim otvorenim učilištima (NN 54/97, 5/98, 109/99 i 139/10) definira pučka otvorena učilišta kao javne ustanove za trajnu naobrazbu i kulturu koje su osnovane u svrhu obavljanja djelatnosti osnovnoškolske i srednjoškolske naobrazbe odraslih, djelatnosti glazbenih i srodnih škola izvan redovitoga školskog sustava, djelatnosti javnog prikazivanja filmova, novinsko-nakladničke djelatnosti, radijske i televizijske djelatnosti te obavljanja djelatnosti u svezi s osposobljavanjem, usavršavanjem i prekvalifikacijom mladeži i odraslih izvan sustava redovite naobrazbe. Prema istom zakonu, mogu ih osnivati jedinice lokalne samouprave i domaće fizičke i pravne osobe.

Iako u Republici Hrvatskoj postoji više pučkih otvorenih učilišta, Pučko otvoreno učilište Zagreb najveće je takvog profila (Čurin, 2018). Njeno osnivanje 1907. godine potaknuo je profesor Bazala, a tada se zvalo Otvoreno sveučilište u Zagrebu (Pastuović, 2018). Odluka o osnivanju Pučkog sveučilišta kao sveučilišne ekstenze donesena je na sjednici Senata Sveučilišta u Zagrebu 29.11.1907. (Petričević, 2018). Petričević (2018) navodi kako je cilj osnivanja pučkog sveučilišta u Zagrebu i Hrvatskoj bio omogućiti svim slojevima naroda stjecanje znanja koje je donijela Druga industrijska revolucija, a postojeće škole i fakulteti nisu omogućavali stjecanje tih znanja. Dakako, djelovanje i institucionalni format mijenjao se pod utjecajem društvenih okolnosti (Pastuović, 2018).

Danas, Pučko otvoreno učilište Zagreb realizira razne oblike formalnog i neformalnog obrazovanja za dobne skupine od predškolaca do treće životne dobi (Čurin, 2018). Pastuović (2018) ističe kako su neke potrebe u obrazovanju odraslih ostale i od prije. Pogotovo ističe programe stručnog osposobljavanja i za prekvalifikaciju koji reflektiraju potrebe artikulirane na tržištu rada, neformalno učenje stranih jezika, umjetničke radionice te obrazovanje starijih ljudi kao one koje ostaju i jačaju. Na Pučko otvoreno učilište Zagreb djeluje trenutna hrvatska situacija te razvojni trendovi u njoj (Pastuović, 2018). Ukratko rečeno, gospodarstvo Hrvatske nije postalo kapitalističko, događa se demokratski deficit te se gomilaju ekološki problemi, nezaposlenost mladih i postotak iseljavanja stanovništva (Pastuović, 2018). U takvom kontekstu nalazi se obrazovanje odraslih i djeluje Pučko otvoreno učilište Zagreb (Pastuović, 2018). Točnije rečeno, andragoška učilišta odgovaraju na obrazovne prioritete Hrvatske, pri čemu imaju iznimnu korektivnu i proaktivnu ulogu u uspješnijem usklađivanju obrazovanja s potrebama rada (Pastuović, 2018). Pučko otvoreno učilište Zagreb usmjerilo se i na promjenu sadržaja u skladu s potrebama rada, te im je tako cilj inauguirati i širiti tzv. građanski odgoj odraslih te ekološku svijest, odnosno posvetiti se ekološkom odgoju (Pastuović, 2018). Bitno je naglasiti kako opće i

kulturno obrazovanje te obrazovanje osoba treće životne dobi i dalje ostaju konstante pučkih otvorenih učilišta, pa tako i Pučkog otvorenog učilišta Zagreb (Pastuović, 2018). U svezi s tim, Pučko otvoreno učilište Zagreb preko dvadeset godina realizira program Sveučilište za treću životnu dob (Čurin, 2018).

5. Treća životna dob i njezina obilježja

Odraslost je pojam koji je teško definirati zbog raznih shvaćanja odraslosti. Odraslost se shvaća drugačije od države do države. U državama koje su tehnološki zaostale, ono se poistovjećuje sa seksualnom zrelošću, dok se u tehnološki razvijenijim državama poistovjećuje sa životnim događajima kao što su završetak škole, pronalaženje posla i slično (Klimczuk, 2016). No odraslost se često definira kao razdoblje ljudskog razvoja u kojem se tjelesni, kognitivni i psihosocijalni razvoj muškaraca i žena usporava i doseže najvišu razinu (Klimczuk, 2016). Odraslost traje do kraja čovjekovog života i dijeli se na tri doba, odnosno na mlađe ili rano odraslo doba (20-39 godina), srednje odraslo doba (40-59 godina) i kasno odraslo doba ili starost (60 i više godina) (Klimczuk, 2016). Svako doba sa sobom nosi određene psihičke, tjelesne i psihosocijalne promjene. Osim izraza kasno odraslo doba ili starost, prihvaća se i izraz treća životna dob. Izraz „treća dob“ zapravo potječe s francuskih sveučilišta, odnosno sveučilišta za treću dob, koje je od 1970-ih nudilo mogućnost obrazovanja osoba koje su starije, ali relativno zdrave i aktivne (Laslett, 1996, prema Kuzma, Zovko i Vrcelj, 2018). Prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije, većina zemalja izabrala je dob od šezdeset ili šezdeset i pet godina za definiranje „stare osobe“ (WHO, 2015, prema Bara i Podgorelec, 2015). Gobo (2011) također navodi kako prema svjetskim standardima razdoblje starosti odnosno treće životne dobi započinje sa šezdeset i pet godina, odnosno čovjekovim umirovljenjem. Laslett (1996, prema Kuzma, Zovko i Vrcelj, 2018) tako smatra da je vrhunac života, koji se prema njemu sastoji od četiriju doba, upravo u trećoj dobi. On ističe kako je treća dob vrijeme kada je pojedinac oslobođen od posla i obiteljskih ograničenja te ima vremena nastaviti dobar i kvalitetan život. Treću životnu dob dakle obilježavaju tjelesne, psihološke i socijalne promjene.

Tjelesne promjene mogu znatno utjecati na život osobe treće životne dobi. Despot Lučanin (2008) ističe kako loše zdravstveno ponašanje u prošlosti može predstavljati rizični čimbenik niza kroničnih bolesti u starosti: kardiovaskularnih bolesti, dijabetesa, plućnih bolesti, artritisa, itd. Autorica također navodi kako zdravstveni obrazovni programi, preventivne akcije, individualno savjetovanje ili psihološki tretmani pomažu ljudima starije dobi da prestanu pušiti, kontroliraju unos alkoholnih pića, prilagode prehranu, održavaju dobru tjelesnu težinu, povećaju tjelesnu aktivnosti te redovito kontroliraju zdravstveno stanje (Despot Lučanin, 2008). No Čurin (2010) navodi neke općenite tjelesne promjene koje zahvaćaju osobe treće životne dobi:

1. mogu slabije čuti
2. mogu slabije vidjeti
3. mogu slabije pamtit

4. slabljenje motoričkih sposobnosti
5. općenito su različitih mogućnosti
6. mogu biti osjetljivog zdravstvenog stanja.

Iako je teško svrstati tjelesne promjene koje pogađaju osobe treće životne dobi pod jedno, baš zbog velike razlike u pojedincima, tjelesne promjene koje još mogu ustupiti su: krhkost, bol kao što je kronična i akutna bol, problemi sa spavanjem, inkontinencija, opasnost od pada zbog gubitka ravnoteže te već spomenute kronične bolesti (Ünal i Özdemir, 2019).

Psihološke promjene koje se dogode u trećoj životnoj dobi također ne pogode sve osobe jednako, iako mogu biti navedene u literaturi kao općenite. Trafiałek (2006, prema Dziechciaż i Filip, 2014) tako navodi da starije osobe mogu imati tendenciju biti egocentrične, konzervativne, šefovati te se ponašati kao hipohondri i biti skloni senilnosti. S godinama, sposobnost pamćenja osoba treće životne dobi opada, a posebno kratkoročno pamćenje (Zych i Kaleta-Witusiak, 2006, prema Dziechciaż i Filip, 2014). Također, kognitivne sposobnosti, kao što su radna memorija, rasuđivanje i brzina obrade informacija opadaju s dobi (Crnković, Budiselić Bistović i Pogarčić, 2009). Osim toga, postoji i niz psiholoških osobina koje karakteriziraju osobe treće životne dobi, a na koje treba obratiti pažnju pri poučavanju:

1. egocentričnost kao crta ličnosti koja se pojačava sa starenjem
2. nerealna očekivanja
3. ustaljenost navika ili nefleksibilnost u odnosu na promjene
4. stvaranje jakih socioemocionalnih veza s nastavnikom što otežava promjenu nastavnika
5. privatizacija odnosa s nastavnikom
6. kritizerstvo
7. kompleks niže vrijednosti
8. osamljenost
9. osjetljivost
10. potreba za uvažavanjem iskustva i znanja (Čurin, 2010).

No osobama treće životne dobi ne treba pripisati samo negativne psihološke osobine, već treba uzeti u obzir i one pozitivne. Dziechciaż i Filip (2014) kao jednu od pozitivnih ističu retrospektivno razmišljanje koje omogućuje starijim ljudima da se prisjete događaja koji su se dogodili jako davno. Također, Starc (2011, prema Ovsenik i Vidic, 2013) navodi kako stariji ljudi mogu biti i „sretni unatoč svojim borama“, jer su motivirani za to da mijenjaju svoju okolinu. Nadalje, unatoč svim velikim socijalnim promjenama koje se dogode u životu osobe

treće životne dobi, većina njih se dobro nosi s njima što upućuje na dobru prilagodbu na starost i starenje, odnosno na sposobnost prihvaćanja i integracije kako prošlih tako i novonastalih životnih događaja (Berk, 2008, prema Tomečak, Štambuk i Rusac, 2013).

Dakako, treće životno doba sa sobom donosi i slične socijalne promjene, a prva i jedna od većih promjena koja uslijedi je umirovljenje. „Umirovljenje je jedno od glavnih tranzicijskih razdoblja u kasnoj odrasloj dobi koje utječe na obrasce svakodnevnih aktivnosti, društvene mreže, ekonomske resurse i iziskuje podjednako prilagodbu umirovljenika i članova njihovih obitelji.“ (Bara i Podgorelec, 2015, 62) S obzirom na to da je jedno od glavnih tranzicijskih razdoblja, umirovljenje sa sobom nosi i pozitivne i negativne promjene. Kao negativni aspekti navode se: smanjena razina prihoda u odnosu na razdoblje zaposlenosti, pad samopoštovanja uslijed gubitka radne uloge, smanjenje ili gubitak društvenih kontakata i promjene u obiteljskim odnosima (Myers, 1992; Alavinia i Burdorf, 2008, prema Bara i Podgorelec, 2015). Pozitivne aspekte čine: dobivanje slobodnog vremena, sloboda od određenog rasporeda obveza, mogućnost za ostvarenje životnih planova koji prije umirovljenja nisu bili mogući zbog radnog mjesta i zbog ovisnosti djece (Phillipson, 1998, prema Bara i Podgorelec, 2015). Kao i za ostale životne situacije, osobe treće životne dobi ne podnesu proces umirovljenja na isti način. Atchley (2000, prema Penezić, Lacković-Grgin, i Bačinić, 2006) navodi šest faza prilagodbi umirovljenju: faza predumirovljenja, faza medenog mjeseca, faza razočaranja, faza reorijentacije, faza stabilnosti i terminalna faza. Autor također ističe da se faze ne mogu primijeniti na svakog umirovljenika, niti su nužno pravilan slijed događaja povezan s kronološkom dobi ili dužinom vremena (Atchley, 2000, prema Penezić, Lacković-Grgin i Bačinić, 2006). S obzirom na to, Avdagić (2007) navodi kako u razvijenim zemljama postoji praksa da se zaposlenici pripremaju za mirovinu kroz različite obrazovne programe jer promjena u pogledu na preuzimanje novih uloga u početku treće životne dobi može za pojedinca predstavljati s jedne strane opasnost od besperspektivnosti i besmislenosti, a s druge šansu za daljnji razvoj.

Osim umirovljenja, osobe treće životne dobi doživljaju razne druge socijalne promjene s kojima se moraju nositi. Krajnc (2018) ističe ispražnjeno kućno gnijezdo, udovištvo i prijelaz u samačko domaćinstvo te navodi kako raste kriza zbog manjka ljudi, pažnje i međusobnih odnosa. Žganec, Rusac i Laklija (2008) navode još i funkcionalnu nesposobnost, povećane rizike od bolesti i invalidnosti, financijsku ovisnost, socijalnu isključenost, gubitak bliskih osoba itd. te ističu kako ove promjene rezultiraju potrebom starijih ljudi za potporom obitelji, zajednice, ali i organizirane mjere lokalne i šire društvene zajednice. Osobe treće životne dobi potrebno je uključivati u socijalni život, kojem oni mogu puno i pružiti. Socijalno uključivanje starijih ljudi u život

zajednice pokazatelj je razvojne razine društva te također snažno utječe na njihovo mentalno zdravlje (Zovko, Zloković i Vukobratović, 2020). Ovo potvrđuje i istraživanje koje je provela Hašpl Jurišić (2007, prema Žganec, Rusac i Laklija, 2008) o razlici kvalitete života između manje i više aktivnih umirovljenika, gdje je dokazano da su umirovljenici koji imaju kvalitetniji kontakt sa svojom socijalnom mrežom aktivniji i zadovoljniji tim odnosima.

5.1. Učenje i poučavanje osoba treće životne dobi

Osobe treće životne dobi, kako su često umirovljene, imaju vremena posvetiti se učenju i iskušavanju novih stvari. No s obzirom na njihovu dob i razne karakteristike koje dolaze s njom, njihovo učenje se odvija na malo drugačiji način nego kod mlađih osoba. Najčešći razlozi zašto žele učiti su: kako bi saznali nešto o predmetu koji ih zanima, kako bi znali više o današnjem društvu i njegovoj povijesti, kako bi razumjeli moderno društvo i bili u tijeku s promjenama, kako bi izbjegli isključivanje te kako bi ostali aktivni i kreativni (Escuder-Mollon i Esteller-Curto, 2013). Također, obrazovanje i aktivnosti učenja sve češće su viđene kao učinkovite strategije stjecanja novih prijateljstava, poznanika i potencijalnih partnera, kao i jačanja postojećih odnosa (Findsen i Formosa, 2011).

Kako bi osobe treće životne dobi dobile potpuno iskustvo učenja, nužno je prilagoditi njihovo obrazovanje njihovim potrebama. Starijim osobama, kada se vrate u „učionicu“, često izazov predstavlja osjećaj ne imanja kontrole i vlastite neovisnosti te je stoga na nastavnicima da kao facilitatori potiču starije osobe da preuzmu odgovornost za svoje učenje odabirom onih metoda i sredstava pomoću kojih žele učiti (Findsen i Formosa, 2011). Korisna strategija je i u naglašavanju važnosti postavljanja vlastitog cilja na početku procesa učenja te poticati iskazivanje tog cilja kroz aktivnosti (Findsen i Formosa, 2011). Wlodkowski (1999, prema Findsen i Formosa, 2011) navodi kako starije osobe napreduju kada se njihovo učenje odvija tamo gdje ih poštuju. Također, ističe kako pozitivan odnos između učenika i nastavnika učenicima pruža osjećaj socijalne uključenosti koji potiče stvaranje motivacije i entuzijazma, a u konačnici i osjećaj zajedništva. Jedna od strategija za postizanje ovoga je osobno upoznavanje s nastavnikom, naglašavajući njegov interes prema učenicima, a vidjevši ih na prvom mjestu kao ljude (Findsen i Formosa, 2011). Upravo zbog specifičnosti poučavanja odraslih i starijih osoba, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2012) navela je najznačajnija načela na koja treba obratiti pozornost pri poučavanju odraslih:

1. Motivacija – odrasli su motivirani učiti ako postoji razlog, svrha ili cilj sudjelovanja u obrazovnom procesu.

2. Kontrola – odrasli imaju potrebu za kontrolom svoga života te preuzimaju odgovornost za svoje učenje.
3. Iskustvo – odrasli svjesno ili podsvjesno povezuju novo učenje s onim što već znaju te procjenjuju nove informacije, ideje ili znanja s obzirom na postojeće iskustvo.
4. Različitost – odrasli se međusobno razlikuju po životnom iskustvu i godinama te grupne diskusije, dijalози ili projekti gdje razmjenjuju ta iskustva mogu oplemeniti proces obrazovanja.
5. Godine – brzina i sposobnost učenja smanjuje se s godinama, ali se dubina razumijevanja/učenja povećava.
6. Cilj – odrasli se obrazuju s ciljem i žele naučeno primijeniti što prije.
7. Relevantnost – odrasli žele znati zašto nešto uče te sadržaji poučavanja moraju biti relevantni njihovim potrebama.
8. Navike – odrasli često imaju oblikovane navike, koje mogu biti u suprotnosti onoga što se želi postići učenjem, te je tada zbog prisutnog otpora bitno uložiti više vremena i uvjeravanja u ispravnost onoga što se uči.
9. Promjene – dok neke osobe promjena motivira, drugi joj se odupiru te je zato važno objasniti svaku dvojbu ili nejasnoću koja se pojavi u procesu poučavanja.
10. Poštovanje – odrasli očekuju i zahtijevaju poštovanje, a ono im se iskazuje uvažavanjem njihovih ideja i mišljenja.

Jedna od popularnih strategija učenja osoba treće životne dobi je i vršnjačko poučavanje. Brady i sur. (2003, prema Findsen i Formosa, 2011) navode kako je vršnjačko poučavanje rijedak i provokativan model poučavanja gdje osoba ujutro može održati sat svojim vršnjacima, a već to isto popodne i sama postati učenik kojoj će tada predavati jedan od njezinih „učenika“. Ovaj model poučavanja način je ispunjavanja potrebe starijih osoba da ih se cijeni (Findsen i Formosa, 2011). Osim što je osobama treće životne dobi bitno osjećati se cijenjenima, njihovim nastavnicima je također bitno dobiti povratnu informaciju o vlastitom radu. Stoga je bitno, bez obzira na odabrane metode i strategije, uključiti i povratnu informaciju koja se usmjerava na kritičku refleksiju te daje starijim osobama priliku da izraze vlastite stavove, opažanja i osjećaje (Lubkina, Ušća i Kaupužs, 2013).

S obzirom na neke tjelesne i psihološke promjene koje se događaju u ovoj dobi, potrebno je napraviti i određene prilagodbe prilikom učenja i poučavanja. Kako osobe treće životne dobi mogu imati problema sa sluhom i vidom, preporučuje se da učionice budu jarko osvijetljene, a također bi trebalo smanjiti zvuk opreme te otkloniti vanjske zvukove (Twitchell, Cherry i Trott,

1996). Čurin (2010) također preporučuje izlaganje govoreći razgovjetno i glasno te pisanje velikim i čitkim slovima. Također, starije osobe se često ne mogu posvetiti više od jednom zadatku te im zna biti teško odvojiti važnu od nevažne informacije, zbog čega je potrebno otkloniti distrakcije (Twitchell, Cherry i Trott, 1996). Nadalje, bitno je osvijestiti da ljudi uče na različite načine, pa tako i starije osobe. Zbog toga treba uzeti u obzir postojanje različitih stilova učenja, kao što su vizualni, auditivni i kinestetički (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2012). Dakle, bitno je da ih nastavnici prepoznaju i uvažavaju prilikom planiranja aktivnosti te da svoj stil prilagode potrebama polaznika, a ne obrnuto (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2012). Osim toga, treba poštivati i različitost jer neke osobe uče brže, a neke sporije (Čurin, 2010). Za olakšavanje procesa učenja, nastavnici trebaju primjenjivati i razne nastavne metode kao što su: predavanje, prezentacija, modificirano predavanje, oluja mozgova, grupna diskusija, debata, simulacija, igranje uloga, studij slučaja, demonstracija i igra (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2012). U konačnici, zbog navedenih karakteristika i načela, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2012) navodi interaktivnu nastavu kao nastavu koja bi bila pogodna za uspješno poučavanje odraslih. A njezine bitne odrednice, koje odgovaraju potrebama osoba treće životne dobi i drugih odraslih, su: razmjena iskustva, znanja i stavova između polaznika međusobno i između polaznika i nastavnika, povezivanje nastavnog sadržaja s iskustvom polaznika i njegovim stilom učenja te suradnja i partnerstvo, odnosno odnos zasnovan na ravnopravnosti, poštovanju i demokratskim načelima učenja (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2012).

5.1.1. Sveučilište za treću životnu dob

Republika Hrvatska, kao i mnoge druge zemlje članice Europske unije, ima veliki udio starijeg stanovništva. Upravo zbog toga, a i kako bi se udovoljilo potrebama starijeg stanovništva za kvalitetnijim življenjem, potrebno im je organizirati različite oblike kreativnog provođenja slobodnog vremena, pri čemu je najsloženije otvaranje mogućnosti cjeloživotnog učenja (Čurin, 2010). „U tu svrhu namijenjene su i institucije ili programi Sveučilišta za treću životnu dob, specijalizirane ustanove za obrazovanje starijih osoba.“ (Čurin, 2010, 74) Program Sveučilište za treću životnu dob čine obrazovno-kulturni programi namijenjeni osobama starije životne dobi (Čurin, 2012). Program je nastao u suradnji Filozofskog fakulteta u Zagrebu, odnosno njihove Katedre za andragogiju i Pučkog otvorenog učilišta Zagreb (Špan, 1994, prema Čurin, 2012). Čurin (2012) navodi kako polaznici uče strane jezike, pohađaju različite programe iz opće kulture, informatičke radionice, stvaraju u kreativnim radionicama, te podižu kvalitetu

psihofizičkog zdravlja kroz programe tog tipa. Gobo (2011) ističe kako je osnovna svrha sveučilišta za treću životnu dob provođenje aktivnosti na istraživanju i proučavanju razdoblja ljudske starosti kao i aktivnosti obrazovanja osoba treće životne dobi. Pozitivno je što sveučilište za treću životnu dob kao model obrazovanja danas postaje sve rašireniji i potrebniji i počinje se prihvaćati kao životni stil treće generacije (Špan, 2000, prema Zovko, Zloković i Vukobratović, 2020). U svezi s tim, Sveučilište za treću životnu dob svake školske godine pohađa više od 1000 polaznika po semestru, iako polaznici moraju sami platiti svoje obrazovanje (Čurin, 2012). Aktivnosti koje Sveučilište za treću životnu dob organizira realiziraju se tijekom zimskog i proljetnog semestra dva sata tjedno u prijepodnevnim satima (Čurin, 2018). Osim ovog redovnog programa, polaznici koji imaju veći interes za druženjem i dodatnim učenjem mogu pohađati i niz izvannastavnih aktivnosti kao što su: tribine Sova i Zrno mudrosti, Seniorski debatni klub, izložbe polaznika, studijski izleti i putovanja, Škola seniora u prirodi, koncerti i priredbe, humanitarne aktivnosti i volonterstvo, sudjelovanje u međunarodnim projektima te rad u redakciji časopisa Treća mladost (Čurin, 2012). S obzirom na to da se u programe nastoji uključivati prethodno znanje i iskustvo polaznika, veliki dio programa bazira se na njihovoj samoaktivnosti (Čurin, 2012). Polaznici tako djeluju kao animatori grupa, predavači, vode sekcije u Školi seniora u prirodi, organiziraju koncerte, izložbe, humanitarne akcije i slično (Čurin, 2008, prema Čurin, 2012). U konačnici, cijeli program je smišljen tako da ne oponaša školski sustav, već su programi otvoreni za slobodan izbor, za učenje bez krutih pravila i prisile te za zadovoljavanje intrinzičnih motiva učenja (Čurin, 2018). Potvrda uspješnosti ovoga programa, osim što su polaznici sve brojniji, je u tome što se polaznici nakon pristupanja nekom programu nastavljaju uključivati u obrazovanje (Špan, 2013).

II. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6. Cilj i problem istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati stavove osoba treće životne dobi o obrazovanju nakon odlaska u mirovinu. Istraživanje ima za svrhu pokušati dobiti uvid u kojoj se mjeri osobe u Hrvatskoj uključuju u obrazovanje nakon mirovine te koji čimbenici utječu na to.

6.1. Zadatci istraživanja

1. Utvrditi demografske pokazatelje ispitanika: spol, mjesto stanovanja i najviši ostvareni stupanj obrazovanja.
2. Utvrditi stavove ispitanika o daljnjem obrazovanju.
3. Ispitati razlike u stavovima o daljnjem obrazovanju s obzirom na spol, mjesto stanovanja, stupanj obrazovanja, dostupnost obrazovanja te (ne)sufinanciranost obrazovanja.
4. Ispitati razlike u stavovima o daljnjem obrazovanju s obzirom na prethodno sudjelovanje u nekom obliku neformalnog obrazovanja te provođenju slobodnog vremena.
5. Ispitati koje osobine, osoba koje poučavaju starije, ispitanici smatraju poželjnim.
6. Ispitati razlike u stavovima o daljnjem obrazovanju s obzirom na važnost obrazovanja za pojedinca.

6.2. Hipoteze istraživanja

H1 – očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na spol. Očekuje se da će se žene u većoj mjeri odlučiti za nastavak obrazovanja nakon odlaska u mirovinu.

H2 – očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na mjesto stanovanja, dostupnost obrazovanja i stupanj obrazovanja. Očekuje se da će ispitanici koji žive u gradu i kojima je dostupnije obrazovanje te imaju završen viši stupanj obrazovanja imati pozitivnije stavove.

H3- očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na (ne)sufinanciranost obrazovanja. Očekuje se da će nesufinanciranost obrazovanja utjecati na odluku o (ne)uključivanju u daljnje obrazovanje.

H4 – očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na prethodno sudjelovanje u neformalnom obrazovanju. Očekuje se da će ispitanici koji su prije mirovine sudjelovali u nekom obliku neformalnog obrazovanja imati pozitivnije stavove.

H5 – očekuje se da će ispitanici očekivati da osobe koje poučavaju osobe starije životne dobi posjeduju izražene socijalne kompetencije.

H6 – očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na važnost obrazovanja za pojedinca. Očekuje se da će se ispitanici kojima je obrazovanje važno za njih, njihov razvoj i život odlučiti za obrazovanje nakon odlaska u mirovinu.

6.3. Sudionici istraživanja

U istraživanju su sudjelovale osobe treće životne dobi u mirovini s područja Republike Hrvatske. Uzorak je obuhvaćao 74 ispitanika od kojih je 43 žene, a 31 muškarac.

6.4. Postupak

Online anketno istraživanje provedeno je tijekom rujna, 2021. godine. Rezultati dobiveni anketnim upitnikom obrađeni su u R studiju, koristeći se deskriptivnom i inferencijalnom statistikom.

6.5. Instrument

Prikupljanje podataka provedeno je *online* anketnim upitnikom, odnosno *Google* obrascem. Prvi dio upitnika obuhvaćala su pitanja kojima su se htjela ispitati sociodemografska obilježja ispitanika, odnosno spol, mjesto stanovanja te završeni stupanj obrazovanja. Sljedeća pitanja odnosila su se na provođenje slobodnog vremena kod ispitanika otkad su u mirovini te na njihovo prethodno iskustvo s neformalnim obrazovanjem. Drugi dio upitnika činila su pitanja otvorenog i zatvorenog tipa kojima se htjelo ispitati stavove ispitanika o nastavku obrazovanja nakon mirovine te razloge zašto se bi ili ne bi nastavili obrazovati. Sljedeća grupa pitanja odnosila su se na stavove oko (ne)sufinanciranosti obrazovanja i u kojoj mjeri to utječe na ispitanikovu želju za nastavkom obrazovanja. Zatim su se pitanja odnosila na dostupnost obrazovanja s obzirom na mjesto stanovanja te se htjelo ispitati misle li ispitanici da im je obrazovanje dostupno te utječe li to na njihovu odluku o nastavku obrazovanja. Osim toga, htjelo se ispitati smatraju li ispitanici da osoba koja poučava starije osobe treba biti stručna i osposobljena za rad sa starijim osobama te se htjelo ispitati koje osobine bi te osobe trebale imati. Za ispitivanje stavova ispitanika o osobinama koje trebaju imati osobe koje poučavaju osobe starije životne dobi korištena je Likertova skala od pet stupnjeva (1 - Uopće se ne slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Niti se slažem niti se ne slažem, 4 – Slažem se, 5 – Slažem se u potpunosti). Zadnje pitanje sastojalo se od niza tvrdnji kojima se htjelo ispitati važnost obrazovanja za pojedinca te je također korištena Likertova skala od pet stupnjeva (1 - Uopće se

ne slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Niti se slažem niti se ne slažem, 4 – Slažem se, 5 – Slažem se u potpunosti).

7. Rezultati istraživanja

7.1. Sociodemografski podaci

U istraživanju je sudjelovalo 74 ispitanika – osoba treće životne dobi s područja Republike Hrvatske, od kojih je 43 žena (58,11%) te 31 muškarac (41,89%).

Tablica 1. Spol ispitanika

	N	%
ženski	43	58,11
muški	31	41,89
Ukupno	74	100,00

Od 74 ispitanika, njih 36 (48,65%) živi u gradu, a 38 ispitanika (51,35%) živi na selu.

Tablica 2. Živate li u _____ gradu ili na selu?

	N	%
grad	36	48,65
selo	38	51,35
Ukupno	74	100,00

Od 74 ispitanika, 24 (32,43%) ispitanika ima završeno četverogodišnje srednjoškolsko ili gimnazijsko obrazovanje, 14 (18,92%) ispitanika osnovnoškolsko obrazovanje, 3 (4,05%) ispitanika stručni studij, 13 (17,57%) ispitanika sveučilišni studij, 18 (24,32%) ispitanika trogodišnje srednjoškolsko obrazovanje te 2 (2,70%) ispitanika nisu završili ništa od navedenog.

Tablica 3. Najviši ostvareni stupanj obrazovanja

	N	%
četverogodišnje srednjoškolsko ili gimnazijsko obrazovanje	24	32,43
osnovnoškolsko obrazovanje	14	18,92
stručni studiji	3	4,05
sveučilišni studiji	13	17,57
trogodišnje srednjoškolsko obrazovanje	18	24,32

ništa od navedenog	2	2,70
--------------------	---	------

7.2. Provjera hipoteza istraživanja

7.2.1. Hipoteza 1.

S ciljem ispitivanja povezanosti odluke o nastavku obrazovanja sa spolom, Pearsonovim Hi-kvadrat testom napravljena je usporedba odluke za nastavkom obrazovanja nakon mirovine sa spolom ispitanika. Provedbom Pearsonovog Hi-kvadrat testa utvrđeno je kako je od ispitanih 31 muškaraca, njih 13 izrazilo želju za nastavkom obrazovanja, dok 18 nije. Također, od ispitanih 43 žena, njih 15 izrazilo je želju za nastavkom obrazovanja, dok 28 nije. S obzirom na dobivene rezultate na razini značajnosti $p < 0,05$ ($p = 0,7082$) ne možemo tvrditi kako nastavak obrazovanja ovisi o spolu ($p > 0,05$).

Tablica 4. Povezanost odluke o nastavku obrazovanja sa spolom

Spol	Biste li se željeli nastaviti obrazovati iako ste u mirovini?	
	da	ne
M	13	18
Ž	15	28

7.2.2. Hipoteza 2.

Kako bi se ispitala povezanost mjesta stanovanja, dostupnosti obrazovanja te stupnja obrazovanja s odlukom o nastavku obrazovanja nakon mirovine urađen je Pearsonov Hi-kvadrat test. S obzirom na činjenicu da se razni tečajevi, pučke škole itd. najčešće nalaze u gradu, napravljena je usporedba mjesta stanovanja s odlukom o nastavku obrazovanja te je pretpostavljeno kako će se ispitanici koji žive u gradu prije odlučiti za nastavak obrazovanja nakon mirovine. Međutim, dobivena p-vrijednost veća je od 0,05 ($p = 0,9535$) te je utvrđeno kako nema dokaza da odluka o nastavku obrazovanja ovisi o mjestu stanovanja.

Tablica 5. Povezanost odluke o nastavku obrazovanja s mjestom stanovanja

Živate li u gradu ili na selu?	Biste li se željeli nastaviti obrazovati iako ste u mirovini?	
	da	ne
Grad	13	23
selo	15	23

Također, napravljena je usporedba dostupnosti obrazovanja s odlukom o nastavku obrazovanja nakon mirovine te je utvrđena statistički značajna razlika. Dobivena p-vrijednost manja je od 0,05 ($p=0,04052$) pa na razini značajnosti 0,05 možemo tvrditi kako želja za nastavkom obrazovanja ovisi o dostupnosti obrazovanja.

Tablica 6. Povezanost odluke o nastavku obrazovanja s dostupnošću obrazovanja

Smatrate li da Vam je obrazovanje dostupno s obzirom na Vaše mjesto stanovanja?	Biste li se željeli nastaviti obrazovati iako ste u mirovini?	
	da	ne
Da	11	21
Ne	15	13
Ne znam	2	12

U konačnici, napravljena je i usporedba najviše ostvarenog stupnja obrazovanja s odlukom o nastavku obrazovanja nakon mirovine. Dobivena p-vrijednost veća je od 0,05 ($p=0,1583$) te stoga na razini značajnosti $p<0,05$ ne možemo tvrditi kako su viši stupanj obrazovanja i odluka o nastavku obrazovanja nakon mirovine zavisna obilježja.

Tablica 7. Povezanost odluke o nastavku obrazovanja s ostvarenim stupnjem obrazovanja

Najviše ostvoreni stupanj obrazovanja	Biste li se željeli nastaviti obrazovati iako ste u mirovini?	
	da	ne
četverogodišnje srednjoškolsko ili gimnazijsko obrazovanje	10	14
ništa od navedenog	0	2
osnovnoškolsko obrazovanje	4	10
stručni studiji	3	0
sveučilišni studiji	6	7
trogodišnje srednjoškolsko obrazovanje	5	13

7.2.3. Hipoteza 3.

S ciljem ispitivanja povezanosti odluke o nastavku obrazovanja s nesufinanciranošću obrazovanja, Pearsonovim Hi-kvadrat testom napravljena je usporedba odluke za nastavkom obrazovanja u slučaju da je ono besplatno ili barem sufinancirano s utjecajem sufinanciranosti na njihovu odluku. Dobivena p-vrijednost manja je od 0,05 ($p=0,01203$) pa na razini značajnosti 0,05 možemo tvrditi da su želja za nastavkom obrazovanja u slučaju da je to obrazovanje besplatno i utjecaj nesufinanciranosti obrazovanja zavisna obilježja. Dakle, prihvaća se H3: Očekuje se da će nesufinanciranost obrazovanja utjecati na odluku o (ne)uključivanju u daljnje obrazovanje.

Tablica 8. Povezanost odluke o nastavku obrazovanja s nesufinanciranošću obrazovanja

Biste li se nastavili obrazovati ako bi Vaše obrazovanje bilo besplatno ili barem sufinancirano?	Koliko utječe na Vašu odluku o nastavku obrazovanja činjenica da obrazovanje nije besplatno?			
	Djelomično utječe	Jako utječe	Ne utječe	U potpunosti utječe
da	6	7	4	3
možda	10	4	10	3
ne	2	3	19	3

7.2.4. Hipoteza 4.

Kako bi se usporedio utjecaj prethodnog sudjelovanja u neformalnom obrazovanju na odluku o nastavku obrazovanja nakon mirovine, proveden je Pearsonov Hi-kvadrat test. Očekivalo se da će se ispitanici koji su prije mirovine sudjelovali u nekom obliku neformalnog obrazovanja prije odlučiti za nastavak obrazovanja nakon mirovine. Međutim, provedbom Pearsonovog Hi-kvadrat testa dobivena je p-vrijednost koja je iznosila više od 0,05 ($p=0,05456$) te na razini značajnosti $p<0,05$ ne možemo tvrditi kako prethodno sudjelovanje u nekom obliku neformalnog obrazovanja utječe na želju za nastavkom obrazovanja nakon mirovine.

Tablica 9. Utjecaj prethodnog sudjelovanja u neformalnom obrazovanju na odluku o nastavku obrazovanja

Biste li se željeli nastaviti obrazovati iako ste u mirovini?	Nisu sudjelovali	Sudjelovali
da	8	20
ne	25	21

7.2.5. Hipoteza 5.

Sljedećom hipotezom htjelo se provjeriti očekuju li ispitanici da osobe koje poučavaju osobe starije životne dobi posjeduju izražene socijalne kompetencije. Tablica 10. ukazuje na to da ispitanici od osoba koje poučavaju osobe starije životne dobi izrazito žele da posjeduju sljedeće socijalne kompetencije: strpljivost ($m=4,57$), komunikativnost ($m=4,55$) te u malo manjoj mjeri stručnost ($m=4,45$). Iako su sve ostale socijalne kompetencije također ocjenjene visokim ocjenama, kreativnost možemo istaknuti kao socijalnu kompetenciju koju ispitanici najmanje očekuju ($m=4,16$). Na temelju navedenog, prihvaća se H5: očekuje se da će ispitanici očekivati da osobe koje poučavaju osobe starije životne dobi posjeduju izražene socijalne kompetencije.

Tablica 10. Socijalne kompetencije osoba koje poučavaju osobe starije životne dobi

Stav o izraženim socijalnim kompetencijama osoba koje poučavaju osobe starije životne dobi	N	M	SD
emocionalna angažiranost	74	4.19	1.069
empatija	74	4.32	0.967
fleksibilnost	74	4.27	1.064
iskrenost	74	4.28	1.079
komunikativnost	74	4.55	0.830
kreativnost	74	4.16	1.060
organiziranost	74	4.41	0.964
strpljivost	74	4.57	0.795
stručnost	74	4.45	0.924
visok prag tolerancije na frustraciju	74	4.31	0.905

7.2.6. Hipoteza 6.

S ciljem ispitivanja povezanosti odluke o nastavku obrazovanja s važnosti obrazovanja za pojedinca, Pearsonovim Hi-kvadrat testom provjerili smo zastupljenost ocjena za tvrdnje koje su predstavljale važnost obrazovanja za pojedinca (u raznim kategorijama) pri čemu su ocjene bile od 1 do 5 (od „uopće se ne slažem“ do „slažem se u potpunosti“). Provedbom navedenog Hi-kvadrat testa dobivena je p-vrijednost manja od 0,05 ($p=0.002712$), odnosno možemo tvrditi da nisu sve ocjene jednako zastupljene u svim kategorijama. Prvu tvrdnju „Smatram da je obrazovanje korisno za moj razvoj kao osobe bez obzira na moje godine.“ najviše ispitanika označilo je ocjenom 5, njih čak 37,84% dok je samo 5,41% ispitanika ovu tvrdnju označilo ocjenom 1. Drugu tvrdnju „Smatram da će mi obrazovanje pomoći proširiti vidike.“ najviše ispitanika označilo je ocjenom 5 (43,24%), a najmanje ispitanika ocjenom 1 (4,05%). Sljedeću tvrdnju „Smatram da će mi obrazovanje pomoći da ostanem aktivan.“ također je najviše ispitanika ocijenilo ocjenom 5 (35,14%), dok je najmanje ispitanika dalo ocjenu 1 (6,76%). Četvrtu tvrdnju „Smatram da je obrazovanje dobro za moj psihofizički razvoj.“ opet je najviše ispitanika označilo ocjenom 5 (35,14%), dok je ocjenu 1 dalo 4 ispitanika (5,41%). Sljedeća tvrdnja odnosila se na odgojne vrijednosti te je glasila „Smatram da bih kroz obrazovanje stekao odgojne vrijednosti (npr. empatija, socijalne vještine, moralne vrijednosti...), a čak 22 ispitanika (29,73%) označilo ju je ocjenom 5, dok je 9 ispitanika (12,16%) dalo ocjenu 1. Nadalje, tvrdnja

vezana uz društveni život glasila je „Smatram da će mi obrazovanje pomoći da imam bolji društveni život.“ i opet ju je najviše ispitanika označilo ocjenom 5, odnosno 35,14% ili 26 ispitanika, dok ju je 8 ispitanika (10,81%) označilo ocjenom 1. Tvrđnju „Smatram da sam sposoban i želim učiti nove stvari.“ najviše ispitanika označilo je ocjenom 5 (22 ispitanika, odnosno 29,73%), a 8 ispitanika označilo ju je ocjenom 1 (10,81%). Predzadnju tvrdnju „Smatram da bi mi obrazovanje pomoglo u svladavanju životnih prepreka.“ 16 ispitanika označilo je ocjenom 5 (21,62%), dok je najmanje ispitanika, odnosno njih 7 (9,46%) označilo ocjenom 1. U konačnici, zadnju tvrdnju „Obrazovanje mi je jako važno u životu i želio bih se nastaviti obrazovati.“ isti je broj ispitanika (17 ispitanika, odnosno 22,97%) označilo ocjenom 1 i 5, a 17 ispitanika je bilo neutralno, odnosno označilo je ocjenu 3 (22,97%).

Tablica 11. Tvrđnje o važnosti obrazovanja za pojedinca

OCJENE	N					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Smatram da je obrazovanje korisno za moj razvoj kao osobe bez obzira na moje godine.	4	5	2 2	1 5	28	5.41	6.76	29.7 3	20.2 7	37.8 4
Smatram da će mi obrazovanje pomoći proširiti vidike.	3	5	1 7	1 7	32	4.05	6.76	22.9 7	22.9 7	43.2 4
Smatram da će mi obrazovanje pomoći da ostanem aktivan.	5	9	1 6	1 8	26	6.76	12.1 6	21.6 2	24.3 2	35.1 4
Smatram da je obrazovanje dobro za moj psihofizički razvoj.	4	3	1 7	2 4	26	5.41	4.05	22.9 7	32.4 3	35.1 4
Smatram da bih kroz obrazovanje stekao odgojne vrijednosti (npr. empatija, socijalne vještine, moralne vrijednosti...)	9	6	1 9	1 8	22	12.1 6	8.11	25.6 8	24.3 2	29.7 3
Smatram da će mi obrazovanje pomoći da imam bolji društveni život.	8	6	1 9	1 5	26	10.8 1	8.11	25.6 8	20.2 7	35.1 4
Smatram da sam sposoban i želim učiti nove stvari.	8	6	2 0	1 8	22	10.8 1	8.11	27.0 3	24.3 2	29.7 3
Smatram da bi mi obrazovanje pomoglo u svladavanju životnih prepreka.	7	1 5	1 7	1 9	16	9.46	20.2 7	22.9 7	25.6 8	21.6 2
Obrazovanje mi je jako važno u životu i želio bih se nastaviti obrazovati.	1 7	1 5	1 7	8	17	22.9 7	20.2 7	22.9 7	10.8 1	22.9 7

Za kraj, napravljena je usporedba odgovora u svim ostalim kategorijama 17 ispitanika koji su zadnju tvrdnju „Obrazovanje mi je jako važno u životu i želio bih se nastaviti obrazovati.“ označili s ocjenom 5 kako bi se provjerila važnost obrazovanja za njih. Usporedbom svih ostalih odgovora, vidljivo je kako su navedeni ispitanici ostale kategorije najviše označavali ocjenom 5, dok je najmanja ocjena bila 3. Ocjene 1 i 2 uopće nisu bile zastupljene. U konačnici, na temelju

tablica i analize odgovora, prihvaća se H6: Očekuje se da će se ispitanici kojima je obrazovanje važno za njih, njihov razvoj i život odlučiti za obrazovanje nakon odlaska u mirovinu.

Tablica 12. Usporedba ostalih odgovora

OCJENE	%		
	3	4	5
Smatram da je obrazovanje korisno za moj razvoj kao osobe bez obzira na moje godine.	5.88	11.76	82.35
Smatram da će mi obrazovanje pomoći proširiti vidike.	0	5.88	94.12
Smatram da će mi obrazovanje pomoći da ostanem aktivan.	0	17.65	82.35
Smatram da je obrazovanje dobro za moj psihofizički razvoj.	0	17.64	82.35
Smatram da bih kroz obrazovanje stekao odgojne vrijednosti (npr. empatija, socijalne vještine, moralne vrijednosti...)	5.88	11.76	82.35
Smatram da će mi obrazovanje pomoći da imam bolji društveni život.	5.88	5.88	88.24
Smatram da sam sposoban i želim učiti nove stvari.	0	11.76	88.24
Smatram da bi mi obrazovanje pomoglo u svladavanju životnih prepreka.	11.76	17.65	70.59

8. Rasprava

Cilj analize istraživanja bio je prvenstveno utvrditi stavove osoba treće životne dobi o obrazovanju nakon mirovine i njihovom uključivanju u obrazovanje. Također, htjelo se ispitati koji čimbenici utječu na njihovu odluku o uključivanju u obrazovanje te kakve osobine, po njima, trebaju imati osobe koje poučavaju osobe treće životne dobi.

H1 - očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na spol. Očekuje se da će se žene u većoj mjeri odlučiti za nastavak obrazovanja nakon odlaska u mirovinu.

Rezultati ovog istraživanja nisu pokazali statistički značajnu razliku u uključivanju u obrazovanje nakon odlaska u mirovinu s obzirom na spol. Naime, s obzirom na istraživanja, kao što je ono Hansena, Bradyja i Thaxtona iz 2016. godine naziva *Demographic and Behavioral Characteristics of Osher Lifelong Learning Institute Members* koji su htjeli istražiti demografska i bihevioralna obilježja svojih polaznika, na uzorku od 3023 starijih polaznika, njih čak 70% činile su žene. Također, istraživanje Sagebiela (2006, prema Formosa, 2021) koje je provedeno među sadašnjim i bivšim studentima kolegija namijenjenih starijim osobama na Sveučilištu u Wuppertalu, pokazalo je da starije žene dobiju motivaciju za uključivanje u obrazovanje nakon nekog životnog događaja kao što je umirovljenje, udovištvo, bolest ili odlazak djece iz obiteljskog doma. Osim toga, 45% žena izjavilo je kako su se osjećale spriječenima za učenje nečega novog od strane svojih supruga i rodnih uloga koje su njihove obitelji očekivale da će obavljati. Istraživanje koje je proveo Williamson (2000, prema Formosa, 2021) na Sveučilištu za treću životnu dob u Liverpoolu pokazalo je da muškarci i žene drugačije pristupaju učenju u trećoj životnoj dobi. Naime, dok su muškarci bili skloniji usvajanju indiferentnog pristupa učenju u kasnijoj dobi, žene smatraju učenje u kasnijoj dobi kao mogućnost da rade stvari koje su im se uskraćivale u srednjoj dobi. Iako rezultati ovog istraživanja provedenog u Hrvatskoj nisu pokazali statistički značajnu razliku u odnosu na spol, s obzirom na provedenu analizu odgovora u anketi možemo tvrditi kako većina ispitanica i dalje nema dovoljno vremena iako su u mirovini ili ne osjeća potrebu za obrazovanjem nakon mirovine. Većina ispitanica koje su na pitanje „Biste li se željeli nastaviti obrazovati iako ste u mirovini?“ odgovorile s „ne“, svoj je odgovor pokrijepila s obrazloženjima poput: „Previše aktivnosti i rada kod kuće i oko kuće“, „Želim se posvetiti unucima“ te „Nedostatak želje, vremena i loše zdravstveno stanje“. Ovakve rezultate možemo tumačiti još uvijek prisutnom tradicionalnom podjelom rada u hrvatskim obiteljima i tradicionalnom ulogom žene gdje su žene esencijalne figure u obitelji, čak i u trećoj životnoj dobi. Žene su i dalje domaćice koje brinu o kući i funkcioniranju cjelokupne obitelji te stoga nemaju puno slobodnog vremena. Iako su već odgojile vlastitu djecu, većina žena koje

pripadaju trećoj životnoj dobi su sada bake, a ta je uloga vrlo važna u tradicionalnom poimanju obitelji i sa sobom nosi veliku odgovornost i posvećenost.

H2 - očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na mjesto stanovanja, dostupnost obrazovanja i stupanj obrazovanja. Očekuje se da će ispitanici koji žive u gradu i kojima je dostupnije obrazovanje te imaju završen viši stupanj obrazovanja imati pozitivnije stavove.

Provedbom Pearsonovog Hi-kvadrat testa utvrđeno je kako nema dokaza da odluka o nastavku obrazovanja ovisi o mjestu stanovanja. S obzirom na činjenicu da se Sveučilišta za treću životnu dob i slični programi namijenjeni starijim osobama najčešće nalaze u većim gradovima i gradovima općenito, moglo se pretpostaviti kako će stoga odluka o nastavku obrazovanja ovisiti o mjestu stanovanja. Međutim, rezultati ovog istraživanja pokazali su drugačije. Rezultati ovog istraživanja nisu pokazali statistički značajnu razliku vjerojatno zbog malog broja ispitanika, ali i zbog današnje bolje povezanosti sela i grada, pri čemu život na selu nije ograničavajući čimbenik.

Iako su prethodni rezultati pokazali da odluka o nastavku obrazovanja ne ovisi o mjestu stanovanja, usporedbom dostupnosti obrazovanja s odlukom o nastavku obrazovanja utvrđena je statistički značajna razlika, odnosno dostupnost obrazovanja utječe na odluku o nastavku obrazovanja. Kako je već navedeno, obrazovanje za osobe treće životne dobi najčešće se organizira u većim gradovima te samim time nije toliko dostupno osobama treće životne dobi koje žive na selu ili manjim gradovima, u samačkim domaćinstvima, ne voze ili su teže pokretne. Autorica Čurin (2018) vjeruje i nada se kako će se stvoriti preduvjeti za stvaranje novih Sveučilišta za treću životnu dob diljem Hrvatske kao i nacionalnih mreža po uzoru na one Sveučilišta za treću životnu dob s obzirom na današnju razinu obrazovanosti ljudi. Dakle, postoji mogućnost da u budućnosti dostupnost obrazovanja neće utjecati na odluku o nastavku obrazovanja kao što je to ovdje bio slučaj.

Nadalje, rezultati ovog istraživanja pokazali su da odluka o nastavku obrazovanja ne ovisi o završenom višem stupnju obrazovanja. S obzirom na istraživanje koje je provela Čurin (2018) o polaznicima Sveučilišta za treću životnu dob u Zagrebu gdje dvije trećine njihovih polaznika ima visoko obrazovanje, moglo se pretpostaviti kako će i rezultati ovog istraživanja pokazati da će se osobe treće životne dobi koje imaju završen viši stupanj obrazovanja prije odlučiti na obrazovanje nakon mirovine. Međutim, rezultati ovog istraživanja pokazali su drugačije te to možemo obrazložiti sa smanjenom zainteresiranošću ispitanika za ovakav oblik obrazovanja. U

skladu s tim, možemo istaknuti par odgovora ispitanika koji imaju završen viši stupanj obrazovanja i koji su na pitanje „Biste li se željeli nastaviti obrazovati iako ste u mirovini?“ odgovori s „ne“: „Dosta sam učila dok sam bila mlađa“, „Ne treba mi u mirovini“ te „Ne bih učila više“.

H3 - očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na (ne)sufinanciranost obrazovanja. Očekuje se da će nesufinanciranost obrazovanja utjecati na odluku o (ne)uključivanju u daljnje obrazovanje.

Provedbom Pearsonovog Hi-kvadrat testa dobili smo rezultate koji su pokazali da odluka o nastavku obrazovanja (u slučaju da je ono besplatno ili sufinancirano) ovisi o sufinanciranosti obrazovanja. Naime, rezultati su pokazali da kod osoba koje bi se odlučile za obrazovanje (ili možda odlučile) u slučaju da je ono besplatno ili barem sufinancirano, na donošenje te odluke utječe činjenica da obrazovanje nije besplatno. Na razini značajnosti $p < 0,05$ ($p = 0,01203$) možemo utvrditi da se radi o zavisnim obilježjima. S obzirom na činjenicu kako starije osobe, a i umirovljenici pripadaju tipičnim skupinama koje u Hrvatskoj imaju najveći rizik od siromaštva (UNDP, 2006, prema Žganec, Rusac i Laklija, 2008), lako je zaključiti kako na odluku o nastavku obrazovanja, koje je samofinancirajuće, utječu financije.

H4 – očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na prethodno sudjelovanje u neformalnom obrazovanju. Očekuje se da će ispitanici koji su prije mirovine sudjelovali u nekom obliku neformalnog obrazovanja imati pozitivnije stavove.

Rezultati ovog istraživanja nisu pokazali statistički značajnu razliku između ispitanika u donošenju odluke o nastavku obrazovanja s obzirom na prethodno sudjelovanje u neformalnom obrazovanju. Vodeći se pretpostavkom da će se ispitanici koji su prethodno iskusili neki oblik neformalnog obrazovanja prije odlučiti za nastavak obrazovanja, proveden je Pearsonov Hi-kvadrat test. Autorice Kump i Jelenc Krašovec (2007) navode kako se može pretpostaviti da će se starije osobe koje su dobrovoljno sudjelovale u obrazovanju odraslih u ranijem razdoblju života prije odlučiti za nastavak obrazovanja u kasnijem razdoblju života te da će lakše zaobići sve barijere koje bi im to onemogućile. Međutim, rezultati ovog istraživanja nisu potkrijepili ovu pretpostavku, a kao razlog možemo uzeti odgovore ispitanika koji navode razne načine aktivnog provođenja svog vremena u mirovini te zbog njih nemaju vremena ili želju za nastavkom obrazovanja: „Imam na umu druge aktivnosti.“, „Imam i bez toga dosta aktivnosti koje me vesele i ispunjavaju“, „Nemam vremena“, itd.

H5 – očekuje se da će ispitanici očekivati da osobe koje poučavaju osobe starije životne dobi posjeduju izražene socijalne kompetencije.

Obrazovanje osoba treće životne dobi dio je obrazovanja odraslih koje se mora prilagoditi potrebama svojih polaznika te je stoga bilo potrebno ispitati koje socijalne kompetencije ispitanici očekuju od svojih nastavnika. Krajnc (2012, prema Čurin, 2018) navodi kako su polaznici od svojih mentora na *Univerzi za tretje življenjsko obdobje* u Sloveniji najviše cijenili spremnost za rad s ljudima (80%), ljubaznost-pristupačnost (68%), spremnost na osobno napredovanje (58%), stručno znanje, pripremljenost na nastavu (45%), empatičnost (41%), odgovornost i dosljednost (32%). Rezultati ovog istraživanja također su pokazali da ispitanici od svojih nastavnika očekuju slične socijalne kompetencije, a ponajviše strpljivost i komunikativnost, što bi se svakako moglo svrstati u kompetencije potrebne za rad s ljudima. Kao i u prethodnom istraživanju, ovo je istraživanje pokazalo da ispitanici očekuju i stručnost kod svojih nastavnika, ali u malo manjoj mjeri. U konačnici, može se zaključiti kako su osobe treće životne dobi vrlo uključene u svoj obrazovni proces te imaju određena očekivanja od svojih nastavnika/mentora u vidu socijalnih kompetencija koje oni trebaju posjedovati.

H6 – očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na važnost obrazovanja za pojedinca. Očekuje se da će se ispitanici kojima je obrazovanje važno za njih, njihov razvoj i život odlučiti za obrazovanje nakon odlaska u mirovinu.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da će se ispitanici koji dijele pozitivne stavove u vezi obrazovanja nakon mirovine, odnosno ispitanici kojima je obrazovanje važno za njih, njihov razvoj i život, odlučiti na obrazovanje nakon mirovine. Koristeći Likertovu skalu i razne tvrdnje koje su obuhvaćale stavove o obrazovanju nakon mirovine i prednosti takvog obrazovanja, napravljena je usporedba ocjena onih ispitanika koji su tvrdnju „Obrazovanje mi je jako važno u životu i želio bih se nastaviti obrazovati“ ocijenili s ocjenom 5 (slažem se u potpunosti). Rezultati su pokazali da navedeni ispitanici imaju vrlo pozitivne stavove o obrazovanju nakon mirovine i prednostima koje takvo obrazovanje pruža te su sve tvrdnje ocijenili s ocjenama 3,4 i 5, dok je 3 bila najmanje zastupljena ocjena. U konačnici, može se zaključiti kako će ispitanici koji shvaćaju važnost obrazovanja za njih, njihov razvoj i život prije uključiti u obrazovanje nakon mirovine nego ispitanici koji obrazovanju ne pridaju toliku važnost za svoj život i osobni razvitak. Istraživanje Escuder-Mollon i sur. (2014, prema Nováková i Lorenzová, 2020) pokazalo je slične rezultate. Autori su definirali 18 čimbenika koji se odnose na obrazovanje starijih osoba i koji izravno utječu na kvalitetu života na temelju istraživanja koje su proveli

među sudionicima sveučilišnih programa u Španjolskoj, Italiji i Poljskoj. Čimbenik koji najviše utječe na kvalitetu života starijih osoba je osobni razvoj, a zatim radost i poboljšanje psihičkog stanja. Ispitanici su izjavili kako uživaju u pohađanju nastave radi osobne motivacije i vjeruju da je njihovo psihičko blagostanje ojačano obrazovanjem koje dobivaju.

ZAKLJUČAK

Sve većom popularnošću cjeloživotnog obrazovanja u svijetu, pa tako i u Hrvatskoj, bilo je očito kako ideja o cjeloživotnom obrazovanju neće zaobići ni umirovljenike, koji većinski pripadaju trećoj životnoj dobi. Smatra se da ljudi uče cijeli život i da nikada nije kasno za obrazovanje, a posljedično se sve više otvaraju i ustanove koje se bave obrazovanjem osoba treće životne dobi. Brojne države u svijetu, a i njihovi umirovljenici, prepoznali su važnost cjeloživotnog obrazovanja, a u skladu s tim postoji veliki interes za uključivanje u obrazovanje nakon mirovine. Rezultati mojeg istraživanja nisu potvrdili takve stavove. Pokazali su da osobe treće životne dobi u Hrvatskoj ipak u većoj mjeri nisu zainteresirane za uključivanje u obrazovanje, iako su njihovi stavovi o obrazovanju vrlo pozitivni. S obzirom da ovakvi zaključci ne pridonose razvoju obrazovanja osoba treće životne dobi u Hrvatskoj, bitno je naglasiti kako je ovo ipak procjena stavova manjeg broja ispitanika te se stoga ne može uzeti kao objektivni pokazatelj stanja.

Rezultati su pokazali da ispitanici smatraju kako obrazovanje doprinosi njihovom osobnom i društvenom razvoju, ali očito ne u dovoljnoj mjeri da bi se odlučili za nj. Prvenstveno, istraživanje je pokazalo kako nema razlike u zainteresiranosti za obrazovanje između muškaraca i žena te visokoobrazovanih i niskoobrazovanih ljudi. Ovi rezultati bi inače išli u prilog istraživanju kada bi značili da se i muškarci i žene, visokoobrazovani ili ne, odlučuju za obrazovanje nakon mirovine – što ovdje nije slučaj. Ne bismo trebali zaključiti kako imamo pasivne umirovljenike, upravo suprotno, već imamo umirovljenike koji provode svoje vrijeme na drugačiji način. Većina ispitanika izjavila je kako i dalje imaju puno obaveza, a najčešće to podrazumijeva čuvanje unučadi, te nije neobično što im i u mirovini nedostaje vremena za sebe. Naime, ne treba pogledati rezultate ovog istraživanja i odustati od promicanja obrazovanja za osobe treće životne dobi zbog nezainteresiranosti, već bi u osobama treće životne dobi trebalo pobuditi interes kako bi za svoje slobodno vrijeme ipak odabrali obrazovanje. U ovom je trenutku ključno raditi na smanjivanju ograničavajućih čimbenika pri uključivanju u obrazovanje – omogućiti sve više besplatnih aktivnosti, raditi na dostupnosti obrazovanja za sve te ponajprije raditi na promidžbi obrazovanja osoba treće životne dobi. Također, trebali bismo kao društvo shvatiti da naši umirovljenici i dalje mogu učiti i razvijati se, te im dati priliku za to. U onom trenutku kada se bude moglo reći da su poduzeti svi koraci, uvidjet ćemo imamo li stvarno umirovljenike koji nisu željni učenja ili umirovljenike koji su spriječeni u tome.

LITERATURA

- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2012). *Kako uspješno poučavati odrasle*. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Avdagić, E. (2007). Obrazovanje odraslih kao podrška pripremi za životnu krizu izazvanu odlaskom u mirovinu. U: J. Vočkić-Avdagić (ur.), *Obrazovanje odraslih* (str. 81-104).
- Babić, Z. (2004). Participacija i ulaganje u obrazovanje u Hrvatskoj. *Privredna kretanja i ekonomska politika*, 14 (101), 28-53.
- Baketa, N. (2012). Europeizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. *Andragoški glasnik*, 16 (1), 55-67.
- Bara, M. i Podgorelec, S. (2015). Društvene teorije umirovljenja i produktivnog starenja. *Etnološka tribina*, 45 (38), 58-71. <https://doi.org/10.15378/1848-9540.2015.38.02>
- Crnković, S. Budiselić Bistrović, A. i Pogarčić, I. (2009). Informacijsko-komunikacijske tehnologije i treća životna dob. U: M. Matijević i T. Žiljak (ur.), *Non-formal adult education and informal adult learning* (str. 229-235). URIHO.
- Despot Lučanin, J. (2008). Zdravstvena psihologija starenja – prikaz područja i pregled istraživanja u Hrvatskoj. *Klinička psihologija*, 1 (1-2), 59-76.
- Dziechciaż, M. i Filip, R. (2014). Biological psychological and social determinants of old age: Bio-psycho-social aspects of human aging. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 21 (4), 835-838.
- Čurin, J. (2010). Specifičnosti poučavanja osoba treće životne dobi: podsjetnik za nastavnike. *Andragoški glasnik*, 14 (1), 73-80.
- Čurin, J. (2012). U zemlji znanja seniori doista žele učiti. *Andragoški glasnik*, 16 (2), 143-153.
- Čurin, J. (2018). Sveučilište za treću životnu dob Pučkog otvorenog učilišta Zagreb: 26 godina kontinuiteta u obrazovanju seniora u Hrvatskoj. *Andragoški glasnik*, 22 (1), 27-38.
- Dijanošić, B. i Popović, K. (2013). Curriculum globALE – Program za učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoški glasnik*, 17 (2. (31)), 101-116.
- Dželalija, M. (2008). Hrvatski kvalifikacijski okvir. *Andragoški glasnik*, 12 (2), 177-184.
- Escuder-Mollon, P. i Esteller-Curto, R. (2013). Introduction. U: P. Escuder-Mollon i S. Cabedo (ur.), *Education and quality of life of senior citizens* (str. 7-26). Universitat Jaume I.

Findsen, B. i Formosa, M. (2011). *Lifelong Learning in Later Life: A Handbook on Older Adult Learning*. Sense Publishers. Preuzeto s

https://www.researchgate.net/publication/278027967_Lifelong_Learning_in_Later_Life_A_Handbook_on_Older_Adult_Learning

Formosa, M. (2021). Later-Life Learning and Older Women Learners: A Feminist Commentary. *Gender a výzkum / Gender and Research*, 22 (1), 178-200. Preuzeto s

https://www.researchgate.net/publication/354245874_Later-Life_Learning_and_Older_Women_Learners_A_Feminist_Commentary

Gobo, A. (2011). Sveučilišta za treću životnu dob u Italiji. *Andragoški glasnik*, 15 (1), 73-88.

Hansen, R. J., Brady, E. M. i Thaxton, S. P. (2016). Demographic and Behavioral Characteristics of Osher Lifelong Learning Institute Members. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64:1, 42-50. Preuzeto s

https://www.researchgate.net/profile/Steve-Thaxton/publication/298725921_Demographic_and_Behavioral_Characteristics_of_Osher_Lifelong_Learning_Institute_Members/links/60ab9d2e299bf1031fc49913/Demographic-and-Behavioral-Characteristics-of-Osher-Lifelong-Learning-Institute-Members.pdf

Henschke, J. i Cooper, M. (2001). Andragogy: The Foundation for Its Theory, Research and Practice Linkage. *Adult Education Faculty Works*, 10, 1-9. <https://irl.umsl.edu/adulteducation-faculty/10>

Ivanuš Grmek, M. (2016). Značenje evaluacije u obrazovanju odraslih. U: M. Brčić Kuljiš i M. Koludrović (ur.), *Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj* (str. 110-120). Filozofski fakultet u Splitu.

Jeleč Raguž, M. (2010). Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj: stanje i trendovi. *Proceedings of the 2nd International Conference "Vallis Aurea" Focus on: Regional Development* (str. 0511-0519). Veleučilište u Požegi; DAAAM International Vienna. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:112:748271>

Jukić, R. i Ringel, J. (2013). Učenje – put ka budućnosti. *Andragoški glasnik*, 17 (1. (30)), 25-34.

Klimczuk, A. (2016). Adulthood. U: H.L. Miller (ur.), *The SAGE Encyclopedia of Theory in Psychology* (str. 15-18). SAGE Publications.

Koludrović, M. i Marušić, A. (2018). Što je andragogija? U: M. Koludrović i M. Vučić (ur.), *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih* (str. 33-63). Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Krajnc, A. (2018). Obrazovanje za treću životnu dob. U: N. Pastuović i T. Žiljak (ur.), *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa* (str. 283-305). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Pučko otvoreno učilište Zagreb.

Kulić, R. i Despotović, M. (2010). *Uvod u andragogiju*. Svet knjige.

Kump, S. i Jelenc Krašovec, S. Education: a possibility for empowering older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (6), 635-649. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/233369813_Education_A_possibility_for_empowering_older_adults

Kuzma, D., Zovko, A. i Vrcelj, S. (2018). Kvaliteta života osoba treće životne dobi. U: N. Ličen i M. Mezgec (ur.), *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih* (str. 379-391). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Łubkina, V., Ušča, S. i Kaupužs, A. (2013). Pedagogy. U: P. Escuder-Mollon i S. Cabedo (ur.), *Education and quality of life of senior citizens* (str. 143-152). Universitat Jaume I.

Lugarić, M. (2012). Važnost razvoja politike obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. *Andragoški glasnik*, 16 (2. 29)), 95-98.

Lukenda, A. (2017). Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja. *Acta Iadertina*, 14 (1), 131-147.

Maic, Ž. (2017). Razvoj andragoške znanosti. *Život i škola*, LXIII (2), 169-180.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znani%20i%20tehnologije.pdf>

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Preporuke za razvoj kvalitete sustava obrazovanja odraslih i cjeloživotnoga učenja u Republici Hrvatskoj*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto s https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/ObrazovanjeOdraslih/Publikacije/preporuke_za_razvoj_kvalitete_sustava_obrazovanja_odraslih_i_cjelozivotnog_ucenja_u_republiци_hrvatskoj.pdf

Nováková, D. i Lorenzová, J. (2020). Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age. *Sociální pedagogika/Social Education*, 8 (2), 71–83. <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.05>

- Ovsenik, R. i Vidic, D. (2013). Odnos starijih osoba prema slobodnom vremenu. *Media, culture and public relations*, 4 (1), 55-60.
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10 (2), 253-267.
- Pastuović, N. (2008). Razvoj znanosti o obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 12 (2), 109-117.
- Pastuović, N. (2016). Ciljevi i svrha obrazovanja odraslih u suvremenom društvu. *Andragoški glasnik*, 20 (1-2), 7-23.
- Pastuović, N. (2018). Uloga Pučkog otvorenog učilišta Zagreb u razvoju obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. *Andragoški glasnik*, 22 (1), 9-15.
- Penezić, Z., Lacković-Grgin, K. i Bačinić, A. (2006). Proces umirovljenja: pokušaj provjere Atchleyeva modela prilagodbe. *Medica Jadertina*, 36 (3-4), 63-71.
- Perin, V. i Terihaj, S. (2019). Cjeloživotno učenje unutar institucije. *Acta Iadertina*, 16 (2), 115-130.
- Petričević, D. (2011). Prilog raspravi o profesiji: andragog. *Andragoški glasnik*, 15 (1), 11-28.
- Petričević, D. (2018). Neke pojedinosti iz povijesti Pučkog otvorenog učilišta u Zagrebu. *Andragoški glasnik*, 22 (1), 47-50.
- Prgomet, A. (2015). Kurikulum izobrazbe andragoga na primjeru ustroja njihove izobrazbe u Njemačkoj. *Andragoški glasnik*, 19 (1-2), 39-55.
- Rajić, V. (2013). Vrednovanje obrazovnih/odgojnih postignuća u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 17 (2), 117-124.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013). Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – za javnu raspravu. Preuzeto s http://www.asoo.hr/UserDocsImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_za%20javnu%20raspravu.pdf
- Strugar, V. (2018). Obrazovanje odraslih u obrazovnoj politici UNESCO-a. U: V. Rajić i S. Kušić (ur.), *Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih* (str. 53-64). Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Špan, M. (2013). Dostojanstvo starosti. *Napredak*, 154. (1-2), 235-239.

Šutalo, V. (2006). Obrazovanje odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja. *Geodetski list*, 60 (83) (1), 51-57.

Tomečak, M., Štambuk, A. i Rusac, S. (2013). Promišljanje starenja i starosti – predrasude, mitovi i novi pogledi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (1), 36-53.

Twitchell, S., Cherry, K. E. i Trott, J. W. (1996). Educational Strategies for Older Learners: Suggestions from Cognitive Aging Research. *Educational Gerontology*, 22, 169-181. <https://doi.org/10.1080/0360127960220203>

Ünal, E. i Özdemir, A. (2019). Old Age and Aging. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/336686689_Old_Age_and_Aging

Vican, D. (2016). Što je pismenost odraslih danas? U: M. Brčić Kuljiš i M. Koludrović (ur.), *Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj* (str. 6-25). Filozofski fakultet u Splitu.

Vinković, A., Vučić, M. i Živčić, M. (2016). Prepreke i izazovi obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj. U: M. Brčić Kuljiš i M. Koludrović (ur.), *Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj* (str. 26-41). Filozofski fakultet u Splitu.

Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2010). Zagreb: Narodne novine, br. 24/10.

Zakon o obrazovanju odraslih (2007). Zagreb: Narodne Novine, br. 17/07, 107/07, 24/10.

Zakon o pučkim otvorenim učilištima (1997). Zagreb: Narodne Novine, br. 54/97, 5/98, 109/99, 139/10.

Zovko, A. i Celizić, M. (2020). Informacijska i digitalna pismenost u cjeloživotnu učenju – dostupnost osobama starije i zrelije životne dobi. *Suvremena pitanja*, XV (30), 34-53.

Zovko, A., Čavar, J. i Živčić, M. (2016). Andragoški pokreti. U: A. Zovko (ur.), *Andragoška propitivanja* (str. 58-75). Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti.

Zovko, A., Zloković, J. i Vukobratović, J. (2020). Sveučilište za treću životnu dob – put za podizanje kvalitete obrazovnog procesa u trećoj životnoj dobi. U: A. Stojadinović (ur.), *Unaprjeđivanje kvalitete obrazovnog procesa O STAROSTI I STARIJIMA – tematski zbornik* (str. 9-22). Pedagoški fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu. Preuzeto s

https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/sveuciliste_za_3_zivotnu_dob_zovko_zlokovic_vuk_obratovic.pdf

Žganec, N., Rusac, S. i Laklija, M. (2008). Trendovi u skrbi za osobe starije životne dobi u Republici Hrvatskoj i u zemljama Europske unije. *Revija za socijalnu politiku*, 15 (2), 171-188. <https://doi.org/10.3935/rsp.v15i2.743>

Žiljak, O. (2010). Od Helsingøra do *Beléma*: UNESCO-ove međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14 (2), 111-122.

Žiljak, O. (2011). Andragoška profesija i andragoške kompetencije – aktualna istraživanja. *Andragoški glasnik*, 15 (1), 31-46.

Žiljak, T. (2006). Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 3. (1.), 261-281.

Žiljak, T. (2018). Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj nakon 1990. godine. U: N. Pastuović i T. Žiljak (ur.), *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa* (str. 325-356). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Pučko otvoreno učilište Zagreb.

Žiljak, T. i Pastuović, N. (2018). Profesionalizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. U: N. Pastuović i T. Žiljak (ur.), *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa* (str. 407-434). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Pučko otvoreno učilište Zagreb.

PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik

Poštovani,

pred Vama se nalazi upitnik sastavljen u svrhu prikupljanja podataka za izradu diplomskog rada Ines Basare, studentice na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku. Upitnik je namijenjen osobama od šezdeset ili više godina, a svrha mu je ispitati stavove osoba "treće životne dobi" o daljnjem obrazovanju, odnosno obrazovanju nakon odlaska u mirovinu. Rezultati će poslužiti isključivo za izradu diplomskog rada. S obzirom da je sudjelovanje anonimno i dobrovoljno, molimo Vas da odgovarate iskreno.

1. Spol

- muški
- ženski

2. Živate li u gradu ili na selu?

- grad
- selo

3. Najviši ostvareni stupanj obrazovanja

- osnovnoškolsko obrazovanje
- trogodišnje srednjoškolsko obrazovanje
- četverogodišnje strukovno ili gimnazijsko obrazovanje
- stručni studiji
- sveučilišni studiji
- magisterij ili doktorat
- ništa od navedenog

5. Kako provodite svoje slobodno vrijeme otkad ste u mirovini? _____

6. Prije odlaska u mirovinu, u kojim se aktivnostima neformalnog obrazovanja sudjelovali? (Učenje koje ne dovodi do novih diploma te je usmjereno na osposobljavanje osoba za rad ili socijalne aktivnosti.) (moguće označiti više odgovora)

- tečajevi i seminari
- radionice (npr. plesne, likovne, informatičke, kreativne...)
- rad na projektima
- ples
- pojedinačna predavanja na određenu temu
- ništa od navedenog

7. Biste li se željeli nastaviti obrazovati iako ste u mirovini?

- Da
- Ne

8. Ako je Vaš odgovor „ne”, koji je Vaš razlog za to? _____

9. Ako je Vaš odgovor „da”, na kojim aktivnostima biste voljeli sudjelovati? (moguće označiti više odgovora)

- tečajevi i seminari
- radionice (npr. plesne, likovne, informatičke, kreativne...)
- rad na projektima
- ples
- pojedinačna predavanja na određenu temu
- ništa od navedenog

10. Iz kojih biste se razloga željeli nastaviti obrazovati? (moguće označiti više odgovora)

- upoznavanje novih ljudi
- želja za učenjem nečeg novog
- kvalitetno provođenje slobodnog vremena
- zbog prestiža
- želja za korištenjem praktičnih znanja
- mogućnost stjecanja kompetencija za dodatnu zaradu
- drugo

11. Sudjelujete li već ili ste sudjelovali na nekim od navedenih aktivnosti, ako da, kojim? (moguće označiti više odgovora)

- tečajevi i seminari
- radionice (npr. plesne, likovne, informatičke, kreativne...)
- rad na projektima
- ples
- pojedinačna predavanja na određenu temu
- ništa od navedenog

12. Biste li se nastavili obrazovati ako bi Vaše obrazovanje bilo besplatno ili barem djelomično sufinancirano?

- Da
- Ne
- Možda

13. Smatrate li da bi obrazovanje za starije osobe trebalo biti besplatno?

- Da
- Ne
- Ne znam

14. Koliko utječe na Vašu odluku o nastavku obrazovanja činjenica da obrazovanje nije besplatno?

- Ne utječe
- Djelomično utječe
- Jako utječe
- U potpunosti utječe

15. Smatrate li da znate dovoljno o mogućnostima obrazovanja u Vašem mjestu stanovanja?

- Da
- Ne
- Ne znam

16. Smatrate li da Vam je obrazovanje dostupno s obzirom na Vaše mjesto stanovanja?

- Da
- Ne
- Ne znam

18. Biste li se nastavili obrazovati kada bi Vam obrazovanje bilo dostupnije s obzirom na mjesto stanovanja?

- Da
- Ne
- Ne znam

19. Smatrate li da bi osoba koja poučava osobe treće životne dobi trebala biti stručna i osposobljena za rad sa starijim osobama?

- Da
- Ne
- Ne znam

20. Koje bi osobine, po Vama, trebale imati osobe koje poučavaju starije? Brojevi označavaju: 1-Uopće se ne slažem, 2-Ne slažem se, 3-Niti se slažem niti se ne slažem, 4-Slažem se, 5-Slažem se u potpunosti.

1. komunikativnost	1	2	3	4	5
2. strpljivost	1	2	3	4	5
3. emocionalna angažiranost	1	2	3	4	5
4. kreativnost	1	2	3	4	5
5. stručnost	1	2	3	4	5
6. visok prag tolerancije na frustraciju	1	2	3	4	5
7. empatija	1	2	3	4	5
8. fleksibilnost	1	2	3	4	5
9. iskrenost	1	2	3	4	5
10. organiziranost	1	2	3	4	5

21. I za kraj, označite broj koji odgovara Vašem slaganju sa sljedećim tvrdnjama vezanim uz važnost obrazovanja za pojedinca. Brojevi označavaju: 1- Uopće se ne slažem, 2- Ne slažem se, 3- Niti se slažem niti se ne slažem, 4- Slažem se, 5- Slažem se u potpunosti.

Smatram da je obrazovanje korisno za moj razvoj kao osobe bez obzira na moje godine.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Smatram da će mi obrazovanje pomoći proširiti vidike.	1	2	3	4	5
Smatram da će mi obrazovanje pomoći da ostanem aktivan.	1	2	3	4	5
Smatram da je obrazovanje dobro za moj psihofizički razvoj.	1	2	3	4	5
Smatram da bih kroz obrazovanje stekao odgojne vrijednosti (npr. empatija, socijalne vještine, moralne vrijednosti...)	1	2	3	4	5
Smatram da će mi obrazovanje pomoći da imam bolji društveni život.	1	2	3	4	5
Smatram da sam sposoban i želim učiti nove stvari.	1	2	3	4	5
Smatram da bi mi obrazovanje pomoglo u svladavanju životnih prepreka.	1	2	3	4	5
Obrazovanje mi je jako važno u životu i želio bih se nastaviti obrazovati.	1	2	3	4	5