Kompetencije za cjeloživotno učenje kod studenata pedagogije u Hrvatskoj i Poljskoj

Rapo, Nina

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:626505

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Image not found or type unknown

Repository / Repozitorij:

Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository

zir.nsk.hr

UNIRI DIGITALNA KNJIŽNICA

Image not found or type unknown

SVEUČILIŠTE U RIJECI

FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

KOMPETENCIJE ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE KOD STUDENATA PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ I POLJSKOJ

Diplomski rad

NINA RAPO

JMBAG: 0248012722

JEDNOPREDMETNI DIPLOMSKI STUDIJ PEDAGOGIJE

MENTOR: doc. dr. sc. Siniša Kušić

Rijeka, 2017. godina

SADR ŽAJ

UVOD 2
CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE I UČENJE 3
CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE U DRUŠTVU ZNANJA 4
CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE U EUROPI 7
CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ I POLJSKOJ 12
KOMPETENCIJE ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE I ULOGA VISOKOG OBRAZOVANJA U NJIHOVOM RAZVOJU 13
MOBILNOST 16
PREDMET ISTRAŽIVANJA 18
METODOLOGIJA: 20
CILJEVI 20
ZADACI 20
VARIJABLE 21
HIPOTEZE 21
UZORAK 21
METODE 22
REZULTATI 23
DISKUSIJA 79
Kompetencije za cjeloživotno učenje kod hrvatskih i poljskih studenata pedagogije 79
Kompetencije za cjeloživotno učenje kod hrvatskih i poljskih studenata pedagogije prema spolu i godini studija 80
Uključivanje u programe cjeloživotnog obrazovanja i samoobrazovanje 81
Uključivanje u programe mobilnosti (Erasmus+) 82
ZAKLJUČAK 84
SAŽETAK 87
ABSTRACT 88
LITERATURA 89
PRILOZI 93

UVOD

Obrazovanje i znanost trebali bi biti razvojni prioriteti zemalja jer mogu doprinijeti dugoročnoj društvenoj stabilnosti, ekonomskom rastu i napretku te kulturnom identitetu. Prema strategiji Europa 2020 (2015) cjeloživotno obrazovanje je ključ konkurentnosti i zapošljivosti, socijalne uključenosti, aktivnog građanstva i osobnog razvoja. Brze društveno-gospodarske promjene zahtijevaju nova i drugačija znanja, vještine i načine rada, pa samim time i nove načine i pristupe učenju. Tradicionalni model učenja u mladosti, a zatim zaposlenje u istoj profesiji „do kraja života" prestaje ispunjavati zahtjeve modernog tržišta rada jer pojedinci tijekom radnog vijeka mogu promijeniti i nekoliko poslova. To znači, svaki pojedinac mora učiti nova znanja i stjecati nove kompetencije kako bi mogao pratiti te promjene. (Meerah i sur. 2010) Takav pojedinac trebao bi biti odgovoran za vlastito učenje, otvoren za nova iskustva, imati samopouzdanja pri početku novih aktivnosti te bi trebao biti intrinzično motiviran. (Macaskill i Taylor, 2010)

Ako uzmemo u obzir važnost cjeloživotnog obrazovanja kao ključnog elementa prilagođavanja tim brzim promjenama društva, postoji velika nestašica instrumenata za mjerenje osposobljenosti za uključivanje u cjeloživotno obrazovanje ali i istraživanja na tome području. U okviru provedenih istraživanja u području cjeloživotnog obrazovanja i učenja, u Hrvatskoj i Poljskoj još nije istraženo pitanje kompetencija studenata kao cjeloživotnih učenika pa prema tome proizlazi interes i potreba za istraživanjem kompetencija za cjeloživotnim učenjem. U istraživanju su ispitani studenti završnih godina preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije koji studiraju na Sveučilištu u Rijeci (Hrvatska) i Sveučilištu Nikole Kopernika u Torunu (Poljska).

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE I UČENJE

Naziv „cjeloživotno obrazovanje“ (*lifelong education*) pojavio se u Engleskoj u dvadesetim godinama 20. stoljeća, a zamah ideja dobilo je tek nakon Drugog svjetskog rata. „*Koncept cjeloživotnog učenja potaknut je razvojem ideje i prakse obrazovanja odraslih u industrijski razvijenim zemljama Zapada kao što su Engleska, Njemačka i skandinavske zemlje*.“ (Pastuović, 2008; 253-254) Ideja cjeloživotnog učenja nastala je unutar zajednice međunarodnih stručnjaka 1970-tih godina koji su nastojali naći odgovore i rješenja na problem krize u obrazovanju i novih društvenih, političkih i gospodarskih potreba. Te ideje zabilježene su u dokumentima međunarodnih organizacija, UNESCO-a, Vijeća Europe, OECD-a i Svjetske Banke. Cjeloživotno učenje je doživotna, dobrovoljna i samomotivirana potraga za znanjem iz osobnih i/ili profesionalnih razloga. Opći cilj učenja je unaprjeđenje znanja, vještina i kompetencija. „*Cjeloživotno učenje definira se kao aktivnost učenja tijekom života s ciljem unaprjeđivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive.*“ (Maravić, 2003) Glavna ideja koncepta cjeloživotnog obrazovanja je proces učenja koji se odvija u svim životnim dobima (od rane mladosti do starosti) i u svim oblicima (formalno, neformalno, informalno, namjerno, nenamjerno i spontano) kojim pojedinci zadovoljavaju različite potrebe i realiziraju se kao ljudska bića šireći ljudska prava i demokratske ideale (Kirby i sur. 2010).

Tijekom razvoja koncepcije cjeloživotnog obrazovanja (Jaryis, 1983; Pastuović, 2008) razvili su se i drugi koncepti sličnog značenja. Kontinuirano obrazovanje (*continuing education*) koje označava profesionalno neformalno obrazovanje odraslih koje slijedi nakon završetka osnovnog obrazovanja, permanentno obrazovanje (*permanent education*) koje označava trajno usavršavanje u skladu s novim spoznajama u nekom području i povratno obrazovanje (*recurrent education*) koje označava učenje i rad tijekom života. Važno je istaknuti da cjeloživotno učenje (*lifelong learning*) i cjeloživotno obrazovanje (*lifelong education*) imaju gotovo isto značenje ali koncept učenja širi je od koncepta obrazovanja. Prema Pastuović (2008) termin cjeloživotno učenje „*želi naglasiti potrebu premještanja težišta edukativnog procesa s programa i učitelja na osobu koja uči (jer se učenje odvija u učeniku) i samoupravljivost odraslih u procesu učenja.“* Značajke cjeloživotnog obrazovanja najuspješnije je sažeo Dave (1976) : *„Cjeloživotno učenje zahtijeva da se obrazovanje sagleda u njegovom totalitetu. Ono pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja i pokušava integrirati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž*

vertikalne i horizontalne dimenzije. Ono je također karakteristično po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja, načina učenja i stoga zahtijeva samoupravljivo učenje, dijeleći nečije prosvjetljenje s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja.„ (Dave, 1976., str. 35-36 prema Pastuović, 2008; 254).

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE U DRUŠTVU ZNANJA

Današnje društvo prošlo je kroz tranziciju iz industrijskog društva u informacijsko društvo i društvo znanja. Ključni čimbenici proizvodnje u industrijskom društvu dominirali su radnom snagom i kapitalom, u informacijskom društvu preuzeli su informacijsko-komunikacijski sektor a ključni čimbenik proizvodnje u društvu znanja preuzelo je znanje utjelovljeno u ljudima. „*Društvo znanja može se odrediti kao ono društvo u kojemu su ljudska znanja, stručnosti i sposobnosti najvažniji razvojni resurs i pokretač gospodarskih i društvenih promjena*.“ (Prema Barić i Jelač Raguž, 2010) Kako bi bili aktivni sudionici u svijetu rada i zajednice u kojoj žive od svih pojedinaca se zahtjeva da se kontinuirano obrazuju i uče. Društvo u kojem žive takvi pojedinci je društvo koje uči ili društvo znanja. (Europska komisija, 1996) Prema Barić i Jelač Raguž (2010) u okviru programa Znanje za razvoj Svjetske banke, uspješna tranzicija zemalja u društvo znanja uključuje dugoročna ulaganja u obrazovanje, razvoj inovacijskih sposobnosti, modernizaciju informacijsko-komunikacijske infrastrukture te učinkovit pravno-ekonomski okvir koji potiče inovativnost, poduzetništvo i ekonomski razvoj. Prema Svjetskoj banci (2007), obrazovanje i obuka iznimno su važni s obzirom na to da je za stvaranje društva znanja potrebno obrazovano i obučeno stanovništvo koje stvara, širi i koristi znanje koje teži povećanju ukupne produktivnosti i ubrzanju ekonomskog rasta. „*Sposobnost da učinkovito koriste znanje omogućuje pojedincima, poduzećima i zajednici korištenje resursa i poboljšanje njihove dobrobit, čime se doprinosi razvoju društva*.“ (Svjetska Banka, 2007:5) Znanje je uvijek bilo osnovna pokretačka snaga u gospodarskom razvoju. „*Znanje utječe na konkurentnost, gospodarski rast i razvoj sve dok ima konkretnu primjenu*.“ (Svjetska banka, 2007:6) Zbog toga danas na nekoliko razina (međunarodnoj, nacionalnoj i lokalnoj razini) donose politike utemeljene na znanju i inovacijama kako bi potaknuli rast i konkurentnost. No Svjetska banka (2007) ističe kako je problem pronaći načine za razvoj relevantnih znanja i pretvoriti ga u bogatstvo. „*Stvaranje*

ekonomski relevantnih znanja, vještina i kompetencija ima pogodnosti i izvan radnog učinka, u području javnog zdravstva, borbi protiv kriminala, roditeljstvu, sudjelovanju u zajednici i socijalnoj koheziji.“ (OECD, 1998 prema Svjetska banka, 2007:9). Društvo koje uči ili društvo znanja usko je povezano s koncepcijom cjeloživotnog obrazovanja. S pojmom cjeloživotno obrazovanje javlja se i opis „društva koje uči“ i zato oba pojma povezano ulaze u teorijske rasprave i političke dokumente. Ponekad se ti pojmovi koriste kao sinonimi, ponekad je cjeloživotno obrazovanje način izgradnje „društva koje uči“, a ponekad je njegov sastavni dio. (Pastuović, 2006) Cjeloživotno učenje je koncept koji u sebi sadrži pojam obrazovanja pa ga tako neki definiraju kao sredstvo koje podupire cjeloživotno učenje. (Klapan i sur., 2009) Cjeloživotno učenje i obrazovanje podrazumijeva ulaganje u ljude i znanja, promovira stjecanje osnovnih znanja i vještina, uključujući digitalnu pismenost i širi mogućnost za inovativne i fleksibilne oblike učenja. Može se odvijati u različitim okruženjima, i unutar i izvan formalnog sustava obrazovanja i osposobljavanja. Ono omogućuje svim ljudima da uče i istražuju područja koja ih zanimaju, da se usavršavaju kada i gdje god požele te da izaberu načine i metode učenja koje im najviše odgovaraju. U današnje vrijeme, izazov je oblikovanje i promjena stavova na svim razinama obrazovanja. Green (2002. prema Klapan i sur., 2009) ističe dva ključna faktora zašto je koncept cjeloživotnog obrazovanja postao tako dominantan i koje su njegove implikacije: (1) proces starenja stanovništva i proces globalizacije koji utječu na promjene u globalnoj ekonomiji (promjene u potrebnim vještinama i znanjima) te (2) kulturne i društvene promjene (pojava kulturnog pluralizma i različitih društvenih stilova). Smanjenje neusklađenosti između ponude i potražnje tržišta rada promiče razvoj obrazovanja u širem smislu. Odgojno - obrazovna djelatnost treba pružati ono obrazovanje koje iziskuje suvremene i buduće potrebe svakog čovjeka, razvoj društvenih odnosa i kulturnog života u skladu sa znanstveno – tehnološkim razvojem (Pastuović, 1978). Obrazovanje je društvena djelatnost i kao takva implicira njegovu orijentiranost prema ostvarivanju društvenih ciljeva. S obzirom na to da je obrazovanje odraslih integralni dio cjelovitog sistema odgoja i obrazovanja te predstavlja najdužu fazu cjeloživotnog učenja i obrazovanja zadaće i ciljeve obrazovanja određuje društvo pa razvoj obrazovanja može biti potaknuto razvojem proizvodnje i potrošnje ili zbog osobnog razvoja svakog pojedinca. Ciljeve obrazovanja odraslih možemo razvrstati u tri kategorije. Prva kategorija odnosi se na humanističke ciljeve koje možemo nazvati i unutrašnjim ciljevima jer se odnose na usvajanje vrijednosti, stavova i navika. Druga kategorija obuhvaća ekonomske ciljeve obrazovanja, što podrazumijeva poticanje razvoja proizvodnih snaga društva i unapređenje ekonomskog položaja pojedinca koji se obrazuje. Treća kategorija socijalnih ciljeva sastoji se u unapređivanju socijalnog

položaja pojedinca, homogenizaciji društva i razvoju društvenih odnosa (Andrilović,1985). Zadaća obrazovanja primarno je usmjerena prema vanjskoj efikasnosti sustava, dok je sekundarno usmjerena prema unutarnjoj efikasnosti. Vanjska efikasnost odnosi se na unapređivanje razvoja društva i gospodarstva. Unutarnja efikasnost s druge strane odnosi se na interne odgojno obrazovne ciljeve i stupanj svladanosti postavljenih sadržaja. I vanjska i unutarnja efikasnost imaju dva glavna aspekta: funkcionalni i ekonomski. Funkcionalni podrazumijeva djelotvornost u smislu zadovoljavanja potreba društva za određenim kadrovima, a ekonomski se odnosi na odnos između ekonomskih efekata obrazovanja i rashoda za obrazovanje, odnosno cijenu obrazovnih usluga (Pastuović, 1978). Edwards (1995 prema Kulić, Despotović, 2005:29) definira tri glavne interpretacije pojma društva znanja:

1. Obrazovano društvo – posvećeno aktivnom građanstvu, liberalnoj demokraciji i jednakim mogućnostima;
2. Tržište učenja – obrazovne institucije omogućuju pojedincima usluge učenja, što je osnovni vid podrške tržišnoj ekonomiji;
3. Mreže učenja – u kojima su oni koji uče prihvatili pristup učenja kroz cijeli život koristeći sve raspoložive resurse za razvoj svojih interesa i svog identiteta.

Društvo koje uči ili društvo znanja je društvo budućnosti koje treba omogućiti lakše prihvaćanje i razumijevanje novih znanja i vještina, čvršće povezati obrazovanje i gospodarstvo te borbu protiv isključenosti. „*Radna snaga trebaju biti obrazovani i kvalificirani radnici koji su u mogućnosti kontinuirano nadograđivati i prilagođavati svoje vještine i znanja kako bi ih učinkovito koristili*.“ (Svjetska Banka 2007:23) Kako učimo cijeli život, i u institucijama i izvan njih, ideja cjeloživotnog učenja povezana je s time u kojoj će se mjeri društvo razvijati u smjeru društva znanja. Odgojno-obrazovna djelatnost treba pružati ono obrazovanje koje iziskuje suvremene i buduće potrebe svakog čovjeka, razvoj društvenih odnosa i kulturnog života u skladu sa znanstveno–tehnološkim razvojem (Pastuović, 1978). Tako bi prema koncepciji cjeloživotnog obrazovanja, svaki čovjek trebao biti obrazovan u područjima najznačajnijih problema današnjeg suvremenog društva: ekologija, multikulturalizam, ljudska prava i građanske slobode, zdravstvena zaštita, briga za roditeljstvo, prava i emancipacija žena, zaštita socijalno ugroženih osoba, zapošljavanje, profesionalne kompetencije i razvoj ličnosti. Svi sektori društva, vladine i nevladine organizacije, civilni sektor, znanstvene institucije, privatni sektor pa i obitelj i pojedinci moraju u međusobnoj interakciji doći do željenog rezultata – društva znanja. Doprinos i važnost cjeloživotnog obrazovanja donosi gospodarske, tehnološke, političke, socijalne i demografske promjene s obzirom na to da samo jedna količina stečenog znanja ne pruža

sigurnost. Razvoj cjeloživotnih kompetencija kod učenika posebno je važno u zemljama u razvoju. (Meerah i sur, 2011) Obrazovanje i znanost trebali bi biti razvojni prioriteti zemalja jer mogu doprinijeti dugoročnoj društvenoj stabilnosti, ekonomskom rastu i napretku te kulturnom identitetu. Prema strategiji Europa 2020 (2015) cjeloživotno obrazovanje je ključ konkurentnosti i zapošljivosti, socijalne uključenosti, aktivnog građanstva i osobnog razvoja. Prema tome, cjeloživotno obrazovanje trebalo bi pružati mogućnosti učenja i razvoja potencijala svakog čovjeka te jednak i otvoren pristup visokokvalitetnim programima učenja svim dobnim skupinama. Na potrebe fleksibilnog načina učenja, koje se brzo mijenja s obzirom na potrebe društva i pojedinaca, isključivo formalno učenje i obrazovanje više nije dovoljno. Samim time učenje i obrazovanje ne može više biti isključivo formalno (u obrazovnim institucijama) već bi se trebalo održavati u različitim okruženjima i u širokom spektru životnih situacija – na radom mjestu ili unutar organizacija civilnog društva (volontiranje). Iz tog razloga, u kontekstu visokog obrazovanja cjeloživotno obrazovanje trebala bi biti misija visokoškolskih institucija u većini Europskih zemalja. Prema Zakonu o obrazovanju odraslih (2007) cjeloživotno obrazovanje trebalo bi ostvarivati prava na slobodan razvoj osobnosti, osposobljavati pojedince kako bi bili zapošljivi: dati mogućnosti za stjecanje kvalifikacija za prvo zanimanje, prekvalifikacije te stjecanje i produbljivanje stručnih znanja, vještina i sposobnosti uz istaknuto osposobljavanje za aktivno građanstvo je ljudsko znanje oblikuje se u ljudski kapital, koji postaje vrijedan kao i fizički kapital. (AOO, 2009)

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE U EUROPI

Prema Faureu (1972) učenje je neizbježna ljudska aktivnost koja započinje rođenjem a završava smrću. Aktivnost učenja važna je kako bi svaki pojedinac pod jednakim mogućnostima realizirao svoj potencijal koji vodi do samoispunjenju. Ideje cjeloživotnog obrazovanja istaknute su u dokumentima međunarodnih organizacija - UNESCO-a, Vijeća Europe, OECD-a i Svjetske Banke. Na razini Europske politike doneseni su mnogi dokumenti koji ističu važnost i promoviraju cjeloživotno učenje i obrazovanje. Koncept cjeloživotnog obrazovanja postao je sastavni dio strategije razvoja Europske unije. Početak globalne ideje cjeloživotnog učenja može se smatrati publikacija Edgera Faurea „Learning to be“ iz 1972 godine objavljena za UNESCO (Bieasta, G., 2006; Lee M., i Friedrich, T., 2008; Kirby, 2010;

Meerah i sur., 2010; Lee M., i Friedrich, T., 2011; Barros, R., 2012) čime je UNESCO prihvatio pojam cjeloživotnog učenja kao vodeći princip obrazovanja u cijelom svijetu. Aktivnu promidžbu cjeloživotnog učenja započela je Europska komisija 1996. godine objavljivanjem Bijelog dokumenta pod nazivom „Poučavanje i učenje: prema društvu koje uči“. Ta godina proglašena je Europskom godinom cjeloživotnog učenja (Marinović, 2004). Dodatnu promidžbu pružilo je i Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće u kojem stoji da čovjek tijekom života mora „učiti znati“, „učiti činiti“, „učiti zajedno živjeti“ i „učiti biti“ (Delors, 1998). Bijeli dokument (Poučavanje i učenje – prema društvu koje uči) iz 1996. godine određuje dominantne utjecaje na promjene obrazovnih politika. Te promjene su: utjecaj informatičkog društva, utjecaj internacionalizacije i utjecaj novih znanstvenih i tehnoloških znanja (Europska komisija, 1996:18). Vijeće Europe djeluje na području ujednačavanja europskog gospodarskog i društvenog razvoja putem dijaloga i zajedničkih akcija. Djelatnosti koje obavlja su implementacija velikih projekata, razmjena iskustava i poticanje međusobne suradnje, te suradnja s drugim izvaneuropskim institucijama i nevladinim organizacijama. Strategija razvoja Europske unije počela je 2000. godine Lisabonskim procesom s ciljem izgradnje najdinamičnijeg i najkonkurentnijeg svjetskog gospodarskog prostora temeljenog na znanju, naglašavajući ljude kao najveće bogatstvo Europe. Prostora u kojem bi se povećala zaposlenost i životni standardi ulaganjima u ljude. Kako je čovjek u centru pažnje kao najveće bogatstvo Europe, stavlja ga u srediste politike Na temelju rasprave u zemljama članicama Europske unije i Vijeću za obrazovanje, 2002. godine razrađen je detaljan program ostvarivanja obrazovnih ciljeva Lisabonskog procesa. Utvrđeni su obrazovni ciljevi: razvoj pojedinca koji podrazumijeva njegov sretan i svrsishodan život, razvoj društva odnosno smanjenje rizika i nejednakosti i razvoj gospodarstva postizanjem ravnoteže na tržištu rada. (Europska komisija, 2002) Ti obrazovni ciljevi imaju još veću važnost s obzirom na to da je nezaposlenost je dosegla visoku razinu u mnogim dijelovima EU, posebno među mladima u Europi. (Europska komisija, 2014) Cjeloživotno obrazovanje ima važnu ulogu u oporavku Europske unije od gospodarske krize, pa su tako uloženi veliki napori u razvoj i unapređenje obrazovnih politika te njihovo aktivno povezivanje s tržištem rada. Memorandum o cjeloživotnom učenju iz 2000. godine ističe zapošljivost i aktivno građanstvo kao one rezultate koji bi se trebali postići provedbom politike cjeloživotnog učenja. Kopenhaškom deklaracijom (2002) nastoje se razraditi konkretnije akcije na povezivanju obrazovnih politika u području strukovne izobrazbe i obrazovanja te praksi cjeloživotnog obrazovanja. Stvaranje primjereno osposobljene, prilagodljive i mobilne radne snage zapošljive u cijeloj Europi,

važno je za europski gospodarski razvoj. Europska unija samim time inicira mnoge projekte kojima potiče nadnacionalno povezivanje koje će omogućiti ostvarivanje europskih obrazovnih ciljeva između ostalih i programe mobilnosti (Erasmus+). Europske politike cjeloživotnog učenja obuhvaćaju gotovo sva područja ljudskog života, ali su sva ona stavljena u kontekst ekonomskog prosperiteta i socijalne kohezije. Europska komisija za obrazovanje i kulturu u suradnji sa CEDEFOP-om (Europski centar za razvoj strukovnog osposobljavanja) provela je 2003. godine istraživanje o cjeloživotnom učenju pod nazivom Eurobarometar želeći dobiti mišljenja i iskustva građana o cjeloživotnom učenju. Istraživanje je provedeno na širokom uzorku od 18 277 ispitanika, starijih od 15 godina iz svih država Europske zajednice, Norveške i Islanda.

Ključni trendovi ukazuju kako:

1. većina građana smatra da je cjeloživotno učenje važno i da je od koristi i za pojedinca i za zajednicu;
2. većina građana smatra da je cjeloživotno učenje potrebno ljudima svih dobi, ali 45% građana smatra da je ono namijenjeno onima koji nisu bili uspješni u školi, što ukazuje na potrebu informiranja građana o činjenici da je cjeloživotno učenje relevantno za svakog pojedinca u svim fazama njegova života;
3. građani smatraju da su najvažnije sposobnosti koje treba Europa znanja: vještine čitanja i pisanja, poznavanje matematičkih operacija, opće znanje; zatim društvene sposobnosti, kao npr. samoizražavanje, suradnja, rješavanje problema, organiziranje i sl.; zatim upotreba računala i Interneta te znanje stranih jezika;
4. ljudi u nordijskim zemljama posjeduju daleko širi opseg znanja i sposobnosti u odnosu na ostale Europljane, posebno one iz južnih dijelova Europe;
5. građani najbolje uče u neformalnom okruženju (tv, hobiji, druženja i razgovori, knjižnice, putovanja), a polovica ispitanika uopće nije zainteresirana za formalno učenje;
6. većina zainteresiranih za obrazovanje i osposobljavanje su ljudi s višom obrazovnom razinom, a društveni i osobni motivi su im jači od profesionalnih, 14% ispitanika se više nikad ne bi ponovo obrazovali;
7. najvažnija prepreka u cjeloživotnom učenju je manjak vremena zbog obiteljskih i poslovnih obveza što upućuje na potrebe fleksibilnih i individualiziranih opcija učenja. (World Bank, 2003)

Prema Agenciji za obrazovanje odraslih (2009) učenjem i obrazovanjem pojedinci ostvaruju svoje pravo i stječu potrebne sposobnosti a znanje je ponuđeno kao osobni, nacionalni i

globalni odgovor na izazove i prijetnje u suvremenom društvu. S obzirom na to da je najdulje razdoblje učenja u odrasloj dobi pred cjeloživotno obrazovanje i učenje postavljena su velika očekivanja. S obzirom na to da je ideja Europske unije, stvaranje ekonomije utemeljenog na znanju, potpuno je nemoguće ostvarenje te ideje bez ulaganja u razvoj ljudskog kapitala jer cjeloživotno obrazovanje možemo vidjeti i kao kotač društvenih promjena. Eurostat statistički podaci o obrazovanju i osposobljavanju pružaju informacije o sudjelovanju pojedinaca u aktivnostima obrazovanja i osposobljavanja, financiranju obrazovanja i nastavnog osoblja, kao i o rezultatima obrazovanja. Eurostat prikuplja podatke formalnog i neformalnog obrazovanja ali ne prikuplja podatke informalnog učenja. Podaci se prikupljaju pomoću četiri glavna izvora podataka:

1. Obrazovni sustavi (UOE) – o formalnom obrazovanju u kooperaciji s UNESCO i OECD. Prikuplja podatke o troškovima i vrstama resursa uloženih u obrazovanje, o sudjelovanju i završetku obrazovnih programa od strane učenika i studenata te osoblja u obrazovanju.
2. Anketa o obrazovanju odraslih (AES) – prikuplja podatke o sudjelovanju pojedinca u obrazovanju i osposobljavanju (formalno, neformalno i informalno učenje) osoba u dobi između 25 do 64 godine koje žive u privatnim kućanstvima. Podaci dostupni ovom anketom su: broj sati pojedinog programa, karakteristike aktivnosti učenja, razlozi sudjelovanja i prepreke za sudjelovanjem, pristup informacijama o mogućnostima obrazovanja, financiranje i troškovi te razvoj jezičnih vještina.
3. Anketa o kontinuiranom stručnom osposobljavanju (CVTS) – prikuplja informacije o tome koliko poduzeća ulazu u kontinuiranu strukovnu izobrazbu svojih zaposlenika koja se odnosi na sve vrste obrazovanja (privatne lekcije, seminari, tečajevi i trening na radnom mjestu) koju placa poslodavac (djelomično ili zaposlenik obavlja tijekom plaćenog radnog vremena)
4. Anketa o radnoj snazi (LFS) – prikuplja podatke za nekoliko pokazatelja obrazovanja i osposobljavanja: sudjelovanje odraslih između 25 i 64 godine u formalnom ili neformalnom učenju, te postignuća i ishodi obrazovanja (rano napuštanje obrazovanja i osposobljavanja, mladi ljudi koji nisu zaposleni, radni status mladih ljudi nedugo nakon diplome).

Statistički podaci iz sva 4 izvora podataka daju nam jasnu sliku o stanju cjeloživotnog obrazovanja u pojedinim državama Europske unije pa tako i Hrvatske i Poljske, zemalja uključene u ovo istraživanje. Rezultati za 2016. godinu Ankete o obrazovanju odraslih (AES)

pokazuju kako je ukupno 3.0 % populacije Hrvatske i 3.7% populacije Poljske između 25 i 64 godina uključeno u cjeloživotno obrazovanje. Prema rezultatima najveći postotak uključene populacije je u Švedskoj (29.6%) i Danskoj (27.7%). (Eurostat, 2016) U 2009. godini Europska Unija postavila je okvir suradnje u obrazovanju i osposobljavanju - Education and training 2020 (ET 2020). ET 2020 (2013) je „forum za razmjenu najboljih praksi, uzajamno učenje, prikupljanje i širenje informacija i dokaza o tome što funkcionira, kao i savjete i potporu reformama politike." Time su postavljena četiri zajednička cilja EU-a za rješavanje izazova obrazovanja i osposobljavanja: (1) poduprijeti razvoj cjeloživotnog učenja i mobilnosti; (2) poboljšati kvalitetu i učinkovitost obrazovanja i osposobljavanja; (3) promicati jednakosti, socijalnu koheziju i aktivno građanstvo i (4) jačati kreativnost i inovacije, uključujući poduzetništvo, na svim razinama obrazovanja i osposobljavanja.
Kako bi pokrenuli održivu budućnost cijele Europske unije sastavljena je strategija Europa 2020: Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast. „Europska komisija predložila je pet mjerivih EU ciljeva za 2020. koji će usmjeriti proces i biti pretvoreni u nacionalne ciljeve: za zapošljavanje; za istraživanje i inovacije; za klimatske promjene i energetiku; za obrazovanje; i za borbu protiv siromaštva." (Europa 2020, 2015: 3) Svi ti ciljevi međusobno su povezani jer u razvoju kvalificirane radne snage reagirati na potrebe tržišta rada, te promicati kvalitetu radnih mjesta i cjeloživotno učenje. Povećanjem razine obrazovanja povećava se zapošljivost, dok napredak u povećanju stope zapošljavanja pomaže smanjenju siromaštva. Prema tim ciljevima Europska komisija predstavila je inicijative kojima planira ostvariti te ciljeve. Inicijative povezane s cjeloživotnim obrazovanjem su:

1. „Mladi u pokretu s ciljem povećanja učinka obrazovnih sustava i olakšanja ulaska mladih na tržište rada;
2. Program za nove vještine i radna mjesta s ciljem modernizacije tržišta rada te osnaživanja ljudi razvojem njihovih vještina tijekom cijeloga života s ciljem povećanog sudjelovanja radne snage te boljeg slaganja ponude i potražnje, uključujući i kroz mobilnost radne snage." (Europa 2020, 2015:7)

Prema Strategiji Europa 2020 (2015) četvrtina ukupnog broja učenika loše čita, svaka sedma mlada osoba prerano napušta školovanje i usavršavanje a 80 milijuna ljudi posjeduju slabe ili tek osnovne vještine. Otprilike 50% završava srednju razinu obrazovanja te njihove kompetencije nakon završetka često ne odgovaraju potrebama tržišta rada a programe cjeloživotnog učenja najviše koriste bolje obrazovane osobe.

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ I POLJSKOJ

I Hrvatska i Poljska smatraju kako bi obrazovanje i znanost trebali biti razvojni prioriteti zemalja jer mogu doprinijeti dugoročnoj društvenoj stabilnosti, ekonomskom rastu i napretku te kulturnom identitetu. Iz tog razloga osim na svjetskoj i europskoj razini, dokumenti koji ističu važnost cjeloživotnog obrazovanja doneseni su i na nacionalnoj razini. Hrvatska i Poljska donijele su strategije razvoja cjeloživotnog obrazovanja kako bi se suočile s dinamičnim promjenama u društvu, gospodarstvu i kulturi. Kako bi postigla razine visoko razvijenih zemalja Hrvatska mora biti otvoreno, mobilno i inovativno društvo koje može postići putem koncepta cjeloživotnog obrazovanja. (MZOS, 2014) U Hrvatskoj su zadnjih deset godina donesene strategije i napisani mnogi dokumenti u kojima se spominje cjeloživotno učenje. Dokumenti su: „Deklaracija HAZU-a o znanju“ iz 2002. godine i „Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja“ iz 2004., „Strategija razvoja obrazovanja“ iz 2002. Vlade RH, „Preporuke za konkurentnost Nacionalnog vijeća za povećanje konkurentnosti (Stručna skupina Obrazovanje za rast i razvoj)“ iz 2003. te „Strategija i prijedlog akcijskog plana obrazovanja odraslih“ Povjerenstva za obrazovanje odraslih Vlade RH iz 2004 godine. Vlada RH je 2002. godine usvojila "Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21.stoljeće". U Bijelom dokumentu o hrvatskom obrazovanju (Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj) iz 2002. polazi se od koncepcije cjeloživotnog učenja, odnosno koncepcija “društva koje uči” u kojem se nastoji oblikovati politika cjeloživotnog učenja. Statistike pokazuju kako 2,9% Hrvata u dobi od 25 – 64 godine nema nikakvo formalno obrazovanje a postotak uključenosti u programe cjeloživotnog obrazovanja je daleko ispod europskog prosjeka koji iznosi 15%. (Meuronen, T. i sur., 2014) Prema Istraživanju o uključenosti u obrazovanje odraslih – BAED u Poljskoj (2000.), analize su pokazale da je 35 % osoba u dobi između 25 i 64 (5.1 milijun) uključeno u obrazovanje odraslih. Prema statističkom okviru za europsku suradnju u području obrazovanja i usavršavanja usvojenog u svibnju 2009. godine postavljeno je niz mjerila koje se žele postići do 2020. godine, da u prosjeku barem 15% odraslih u dobi od 25 do 64 godina, treba sudjelovati u programima cjeloživotnog učenja. S druge strane, u Hrvatskoj, Poljskoj, Rumunjskoj, Bugarskoj, Slovačkoj i Grčkoj postotak uključenosti u programe cjeloživotnog učenja jest 3,5% ili manje.

Utemeljiti obrazovne politike na koncepciji cjeloživotnog učenja i razvijanjem društva koje uči, utvrđena je dugoročna orijentacija razvoja obrazovanja iz koje izlaze i načela, odnosno

smjernice za provedbu koncepcije. Koncepcija se nadovezuje na međunarodne organizacije koje se bave obrazovanjem, kao što su UNESCO i Europska komisija uključujući tehnologiju izrade ekspertnih dokumenata koji su pretpostavka za određivanje alternativa i prioriteta (Vlada RH, 2002.:23). Koncepcija je vrlo precizna u stručnim određenjima učenja, obrazovanja, razlikovanja cjeloživotnog učenja i obrazovanja te operacionalizaciji osnovnih obrazovnih ciljeva. (Žiljak, 2005) O stavovima studenata spram cjeloživotnog učenja istraživali su Klapan, Rafajac i Rončević (2009). Istraživanjem su htjeli istražiti i analizirati stavove studenata preddiplomskog studija pedagogije spram koncepcija cjeloživotnog učenja. Drugo istraživanje bilo od Klapan (2004) koje je kao temeljna pitanja postavila: koliko je naše društvo „društvo koje uči", kakvo će biti učenje u budućnosti, značenje sintagme cjeloživotno učenje i koje su pretpostavke kako bi se ostvarilo. U Hrvatskoj i Poljskoj provedena su i druga brojna istraživanja o cjeloživotnom učenju (*Półturzycki, 2003; Klapan, 2004; Pavin i sur., 2005, Vizek Vidović, 2005; Klapan, Rafajac, Rončević (2009), Rajić i Lapat, 2010; Szczucka i sur., 2012; Jukić i Ringel, 2013; Badanie Aktywności Eduka-cyjnej Ludności UE (EU LFS), Badanie Edukacji Dorosłych (AES), Badanie Zawodowego Kształcenia Ustawicznego (CVTS)*) a u okviru istraživanja o cjeloživotnom obrazovanju u Hrvatskoj i Poljskoj još nije istraženo pitanje kompetencija za cjeloživotno učenje.

KOMPETENCIJE ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE I ULOGA VISOKOG OBRAZOVANJA U NJIHOVOM RAZVOJU

Green (2002. prema Klapan i sur., 2009) postavlja pitanje zašto je koncept cjeloživotnog obrazovanja postao tako dominantan i koje su njegove implikacije. Formalno obrazovanje trebalo bi omogućiti stjecanje generičkih vještina kao što su sposobnost učenja i preuzimanja inicijative te sposobnost vođenja vlastitog učenja kako tijekom svog života tako i u raznim situacijama nakon izlaska iz formalnog obrazovanja. Ali vidljivo je da u formalnom obrazovanju još uvijek postoji veliki nedostatak, a to je niska povezanost između teorije i prakse. „*Do sada je težište obrazovanja bilo na formalnom obrazovanju što je dominantno određivalo i vođenje obrazovne politike. U konceptu cjeloživotnog učenja sve više dolaze do izražaja neformalni i informalni oblici učenja i obrazovanja, kao i potreba da se širi i unapređuje sustav obrazovanja odraslih osoba.*" (MZOS, 2014:5) Visoko obrazovanje usko je povezano s istraživanjem i inovacijama koje imaju ključnu ulogu u individualnom i društvenom razvoju. Institucije visokog obrazovanja ključni su partneri u ostvarenju strategije

Europske unije za pametnim, održivim i uključivim napretkom. Prema strategiji Europa 2020 (2015) postavljen je cilj da do 2020. godine 40% mladih Europljana ima visoku stručnu spremu . Meerah i sur (2010) smatraju kako je nužno prilagoditi se i konstantno učiti nove vještine kako bismo pratili konstantne promjene koje se događaju te stoga smatraju da se suvremena sveučilišta više ne mogu zadovoljiti pružanjem dobro utvrđenih i sadašnjih znanja i vještina svojim studentima. Uloga visokog (formalnog) obrazovanja promijenilo je svoju ulogu od tradicionalnog poimanja formalnog obrazovanja kao prenošenje informacija i prihvaćenih mudrosti u smislu znanja i vještina iz različitih područja. Sveučilišta bi trebala biti u stanju opremiti učenike generičkim vještinama i sposobnostima da upravljaju svojim učenjem tijekom čitavog života i širokog raspona situacije koje će se susresti nakon napuštanja formalnog obrazovanja. Tijekom obrazovnog procesa učenici bi trebali „naučiti kako učiti“. Candy, Crebert i O'Leary (1994) i Knapper i Cropley (2000. prema Kirby i sur, 2010) ističu važnost informalnog učenja i priznavanje ideje da je informalno učenje namjerna i neizbježna ljudska aktivnost. Autori vide veliku važnost visokog (formalnog) obrazovanja u opremanju studenata generičkim vještinama za vođenje vlastitog učenja u različitim situacijama s kojima će se susresti nakon što izađu iz sustava formalnog obrazovanja. Smatraju kako je to najvažnija uloga visokog obrazovanja zbog fundamentalnih i brzih promjena zato što će *„…mali broj studenata koristiti samo ono znanje koje su stekli tijekom sveučilišnog obrazovanja*“ (Kirby i sur. 2010:292) Chen i suradnici (2012) ističu kako su studenti ključna skupina kojoj treba usaditi potrebu za aktivnim sudjelovanjem u programima cjeloživotnog obrazovanja kako bi “...postali aktivni doprinositelji društva.“ Prema Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014), ciljevi cjeloživotnog učenja su: podizanje opće razine obrazovanosti svih građana –uključenje svih građana u taj proces, prepoznavanje, ostvarenje osobnih potencijala i sposobnosti, oblikovanje društveno aktivnih, uključenih i odgovornih pojedinaca, osposobljavanje prilagodljivih pojedinaca za snalaženje u promjenjivu radnom i društvenom okruženju, viši stupanj zapošljivosti. Niska uključenost u programe cjeloživotnog učenja pruža manje mogućnosti za uključivanje u učenje općenito. Kako bi sudjelovali u programima cjeloživotnog učenja, korisnici tih programa trebali bi imati kompetencije za cjeloživotno učenje odnosno trebali bi postati autonomni studenti (Bryde i Milburn, 1990; Chemers, Hu i Garcia, 2001; Stephenson i Laycock, 1993 prema Macaskill i Taylor, 2009:3). Prema tome Kirby i sur. (2010) opisuju efikasnog cjeloživotnog učenika kao osobu koja:

1. postavlja obrazovne ciljeve;
2. primjenjuje odgovarajuća znanja i vještine;
3. samovrednuje se i samousmjerava;
4. zna pronaći potrebne informacije;
5. prilagođava strategije učenja različitim situacijama i uvjetima rada.

Vještine i osobni atributi povezani s cjeloživotnim učenicima ili kako ih autori Scott i sur (2015) nazivaju, autonomnih učenika kao što su samopouzdanje i samodostatnost, motivacija za učenje, sposobnost postavljanja osobnih ciljeva učenja i motivacija za njihovo postizanje smatraju se bitnima od strane poslodavaca, odgajatelja i kreatori politike (Bagshaw 1997, Clifford 1999, Lambier 2005 prema Scott i sur. 2015). Vještine kao što su: sposobnost komuniciranja, razumijevanje i korištenje znanja iz matematike, znanosti i tehnologije, sposobnost korištenja digitalne tehnologije, sposobnost istraživanja, sklonost kooperaciji, interpersonalne vještine, kreativnost i dr. vezane uz cjeloživotne učenike također se sve više prepoznaju kao važne od strane samih učenika (Glover i sur. 2002, Nabi i Bagley 1998, Yorke 2004 prema Scott i sur. 2015). Scott i sur. (2015) navode autore koji su objasnili cjeloživotne učenike (autonomne učenike) kao sto su Broad 2006; Macaskill and Denovan 2011. Loyens i sur. (2008) opisuju samousmjereno učenje i samoregulirano učenje kao procese tijekom kojih učenici funkcioniraju samostalno preuzimajući odgovornost za planiranje, pokretanje i vrednovanje vlastitih napora učenja. Betts (2004 prema Scott i sur., 2015) vidi autonomnog studenta kao neovisnog i cjeloživotnog učenika. Holec (1979 prema Scott i sur., 2015) vidi autonomiju učenja kao sposobnost učenja na logičan i prikladan način i Benson (2006 prema Scott i sur., 2015) kao sposobnost kojom učenik preuzima kontrolu nad svojim učenjem. Macaskill i Taylor (2010) koji se odnose na Pontona, Carr i Confessorea (2000) i Longa (1998), naglašavaju psihološke karakteristike autonomnih učenika povezanih s osobnom inicijativom, motivacijom i snalažljivosti. Scott i suradnici (2015) ističu kako je sposobnost da se procijeni stupanj autonomije učenika i da se mjeri razvoj samostalnog učenja od ključne važnosti za učenike i edukatore ako prihvatimo da je cilj visokog obrazovanja omogućiti studentima razvijanje vještina za cjeloživotno učenje. Samim time potreba za istraživanjem kompetencija cjeloživotnih ili autonomnih učenika je od iznimne važnosti.

MOBILNOST

Erasmus je program nastao pri Programu za cjeloživotno obrazovanje (2007 - 2013) kako bi doprinio razvoju Europe kao naprednog društva znanja s održivim gospodarskim razvojem, većom društvenom kohezijom i boljim radnim mjestima za svoje građane. (Europska komisija 2017) Ideja Erasmus programa bila je usmjerena na visokoobrazovane i krenula je prema potrebi jačanja europskog prostora visokog obrazovanja te jačanja uloge visokog obrazovanja i stručnog usavršavanja u procesu inovacija. Kako su izazovi društva postali sve veći s obzirom na rano napuštanje obrazovanja, veliki broj mladih nezaposlenih te sve veće socijalne marginalizacije, te donesenih strategija razvoja, program Erasmus+ proširio se s visokog obrazovanja na sve mlade općenito. Tako je danas Erasmus+ program Europske unije u području obrazovanja, osposobljavanja, mladih i športa za razdoblje 2014. - 2020. Kako je istaknuto u Erasmus+ Programskom Vodiču (2017), obrazovanje, osposobljavanje, rad s mladima i sport mogu dati veliki doprinos u rješavanju socioekonomskih promjena, borbi protiv povećanja razine nezaposlenosti, osposobljavanja mladih, te razvoj aktivnog građanstva. Cilj Erasmus+ programa je postići zadane ciljeve postavljene Lisabonskim ugovorom i Strategijom Europa 2020. „Ova ulaganja u znanje, vještine i kompetencije koristit će pojedincima, institucijama, organizacijama i društvu u cjelini pridonoseći rastu i osiguravanju ravnopravnosti, prosperiteta i socijalne uključenosti u Europi i šire.“ (Europska komisija 2017:5) Kada spominjemo program Erasmus+ pod time podrazumijevamo:

1. Erasmus +: Comenius koji se odnosi na područje školskog obrazovanja;
2. Erasmus +: Erasmus koji se odnosi na područje visokog obrazovanja;
3. Erasmus +: Erasmus Mundus koji se odnosi na združeni diplomski i doktorski studiji i stipendiranje kandidata zainteresiranih za studiranje/poučavanje;
4. Erasmus +: Leonardo da Vinci koji se odnosi na područje strukovnog obrazovanja i osposobljavanja;
5. Erasmus +: Grundtvig koji se odnosi na područje obrazovanja odraslih;
6. Erasmus +: Mladi na djelu koji se odnosi na područje mladih i neformalnog učenja;
7. Erasmus +: Jean Monnet koji se odnosi na programe koji su povezani sa studijima o Europskoj uniji;
8. Erasmus +: Sport koji se odnosi na područje sporta.

U ovom istraživanju uključeni su programi Erasmus koji se odnosi na područje visokog obrazovanja a uključuje studentske razmjene i studentske prakse, te Erasmus+ Mladi na djelu koji uključuje razmjene mladih i treninge te Europsku volontersku službu. Akademska mobilnost (studentske razmjene i studentske prakse) koja se potiče kroz program Erasmus+ pruža pojedincima iskustvo studiranja, rada i života u drukčijem akademskom, kulturnom i društvenom okruženju. Kao rezultat toga, mobilne osobe povećavaju svoje mogućnosti za zapošljavanje te konkurentnost na tržištu, jača se društvena svijest pojedinaca i povećava se razina tolerancije i svijesti o nužnosti borbe protiv svih oblika diskriminacije cime se ispunjavaju postavljeni ciljevi razvoja. Ono sto je važno istaknuti je da Erasmus + program podržava europske alate za transparentnost i prepoznavanje vještina i kvalifikacija - Europass, Youthpass, Europski kvalifikacijski okvir (EQF), Europski sustav transfera i akumulacije bodova (ECTS), Europski kreditni sustav za strukovno obrazovanje i osposobljavanje (ECVET) Europski savez za osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju (ENQA) te potiče razvoj jezičnih kompetencija. (Europska komisija 2017:5) Opća uprava za obrazovanje i kulturu Europske komisije zajedno s neovisnim konzorcijem stručnjaka provela je tijekom 2013. godine studiju o učinku na visoko obrazovanje programa Erasmus. Prema AMPEU (2015) Studija je obuhvatila vise od 75 000 studenata i bivših studenata kako bi analizirala učinak mobilnosti studenata u svrhu studija i stručne prakse na poboljšanje vještina, zapošljivosti, stajališta i ličnosti. Rezultati navedene studije ukazali su na to da mladi ljudi koji su sudjelovali u programu Erasmus+ stječu znanja ali i jačaju transverzalne vještine koje su cijenjene pri zapošljavanju. Rezultati također pokazuju kako 92% poslodavaca traži vještine poput tolerancije, povjerenja ali i vještine poput znatiželje, vještine rješavanja problema i donošenje odluka sto ujedno opisuje i karakteristike cjeloživotnih učenika. Time bismo mogli povezati važnost kompetencija ali i razvoj tih kompetencija tokom mobilnosti te sudjelovanju u programima cjeloživotnog obrazovanja i samoobrazovanja. Rezultati te studije također ukazuju na interkulturalne kompetencije studenata te otvorenost i znatiželju. (AMPEU, 2015) Razmjene mladih/Treninzi jest projekt Erasmus+ koji omogućuje mladim ljudima (ne nužno studentima) na kratkotrajnu razmjenu (5 do 15 dana) povezanu s nekom određenom temom koja je ciljem programa Erasmus+. Cilj ovog programa je povezivanja mladih kroz kreativnost i aktivno sudjelovanje u zajednici. Program studentske razmjene i prakse te razmjena mladih/treninge nudi mladima financijsku potporu (stipendiju) koja pokriva troškove života u inozemstvu. Europska volonterska služba (EVS) pruža mladima. Svi troškovi volontera su pokriveni iz Erasmus+ programa (put, smještaj, prehrana, lokalni

prijevoz, osiguranje, džeparac, tečaj jezika, potpora za osobe s invaliditetom, viza ili boravišna dozvola).

PREDMET ISTRAŽIVANJA

Obrazovanje je društvena djelatnost i kao takva implicira njegovu orijentiranost prema ostvarivanju društvenih ciljeva. Doprinos i važnost cjeloživotnog obrazovanja donosi gospodarske, tehnološke, političke, socijalne i demografske promjene s obzirom da samo jedna količina stečenog znanja ne pruža sigurnost. To znači da svaki pojedinac mora učiti nova znanja i stjecati nove kompetencije kako bi mogao pratiti te promjene (Meerah i sur. 2010). Promjenjivi uvjeti funkcioniranja suvremenog tržišta rada, razlog je modifikacije procesa učenja. Zbog svakodnevnih dinamičnih promjena sustav obrazovanja ne može više primjereno odgovoriti na potrebe društva. Kako bi se svaki pojedinac uspio snaći u tim brzim promjenama, potrebno je zadovoljiti obrazovne potrebe koje se sukladno društvu također mijenjaju. Nagle promjene na tržištu rada zahtjevaju fleksibilnost, međusektorsku i geografsku mobilnost i kontinuirano stjecanje znanja. Organizacije poslodavaca često se žale da nedavni diplomanti nemaju transverzalne vještine, kao što su timski rad, rješavanje problema i kritičko razmišljanje te samim time imaju poteškoća u pronalaženju odgovarajućeg posla nakon diplome. (AOO, 2009) Glavna ideja koncepta cjeloživotnog učenja je proces učenja koji se odvija u svim životnim dobima (od rane mladosti do starosti) i u svim oblicima (formalno, neformalno, informalno, namjerno, nenamjerno i spontano) kojim pojedinci zadovoljavaju različite potrebe *i realiziraju se kao ljudska bića šireći ljudska prava i demokratske ideale* (Kirby i sur. 2010).

Meerah i sur (2010) istaknuo je autore (Cacioppa & Petty, 1984; Deakin Crick et al., 2004; Kirby et al., 2010) koji su pokušali ispitati razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje, jer smatra da *„…je nužno ispitati posjeduju li studenti kompetencije za cjeloživotno učenje kako bismo bolje razumjeli cjeloživotno učenje*“. Kirby, R. i suradnici (2010) istaknuli su (1) postavljanje obrazovnih ciljeva; (2) primjenu odgovarajućih znanja i vještina; (3) samousmjeravanje i samovrednovanje; (4) pronalazak potrebnih informacija; (5) prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvijetima rada kao ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. Macaskill i Taylor (2009) istaknuli su (1) samostalnost u

učenju i (2) navike učenja kao kompetencije koje bi studenti trebali posjedovati kako bi bili uspješni cjeloživotni učenici. Macaskill i Taylor (2009) uvidjeli su nedostatak instrumenta koji bi mjerio razvoj kompetencija autonomnih studenata pa su osmislili istrument „Autonomous Learning Scale" – ALS. Skala od 12 čestica s dvije podskale mjeri samostalnost u učenju i navike učenja a bazirana je na već postojećim instrumentima („Self - directed Learning Readiness Scale – Guglielmino 1977, Self-directed Learning Readiness Scale for Nursing Education - Fisher, King, and Tague 2001"). U svrhu istraživanja razvoja kompetencija za cjeloživotno učenje Kirby, R i sur. sastavili su instrument „Lifelong Learning Scale" – LLS (skalu od 14 čestica) kojim su utvrdili da je cjeloživotno učenje pozitivno korelirano sa dubinskim pristupom učenju i negativno korelirano s površinskim pristupom učenju. S obzirom da se u okviru istraživanja o cjeloživotnom obrazovanju i učenju u Hrvatskoj i Poljskoj jos nije istražilo pitanje razvoja kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata, ovim se istraživanjem želi istražiti posjeduju li studenti pedagogije kompetencije za cjeloživotno učenje, te da li se studenti kao cjeloživotni učenici uključuju u programe cjeloživotnog obrazovanja i mobilnosti. Osim navedenih kompetencija, koja su istraživali Kirby i suradnici (2010)i Macaskill i Taylor (2009), u ovom istraživanju uključeno je i obilježje mobilnosti studenata kao važne strategije Europske unije u kontekstu programa za cjeloživotno učenje te uključenost studenata u programe cjeloživotnog obrazovanja. Kako je mobilnost za mlade (Erasmus+), koja podrazumijeva studentske razmjene, studentske prakse, razmjene mladih i volontiranje, dio procesa cjeloživotnog obrazovanja i obuhvaća populaciju između 18-30 godina smatramo je važnom za istraživanje. Pretpostavlja se da i poljski i hrvatski studenti posjeduju kompetencije za cjeloživotno učenje. Također, pretpostavlja se da studenti koji posjeduju kompetencije za cjeloživotno učenje češće se uključuju u programe cjeloživotnog obrazovanja i mobilnosti te se češće samoobrazuju. Istraživanja o kompetencijama za cjeloživotno učenje, baziranih na instrumentima Kirby i suradnici (2010) i Macaskill i Taylor (2009) ima nekoliko u svijetu ali sva istraživanja imala su drugačija istraživačka pitanja i pokušali su prilagoditi navedene instrumente u neku drugu ciljanu skupinu ili kulturu (Barros i sur, 2013)

METODOLOGIJA:

CILJEVI

Cilj istraživanja je bio ispitati da li studenti pedagogije u Hrvatskoj i Posljskoj posjeduju kompetencije za cjeloživotno učenje te da li postoje razlike između hravtskih i poljskih studenata završne godine preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije. Također, cilj je bio ispitati da li postoji povezanost između kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata i njihove uključenosti u programe cjeloživotnog obrazovanja i mobilnosti.

ZADACI

- Ispitati posjeduju li hrvatski i poljski studenti pedagogije kompetencije za cjeloživotno učenje
- Ispitati učestalost uključivanja hrvatskih i poljskih studenata pedagogije u programe cjeloživotnog obrazovanja.
- Ispitati učestalost uključivanja hrvatskih i poljskih studenata pedagogije u programe mobilnosti.
- Utvrditi postoji li razlika u kompetencijama za cjeloživotno učenje kod hrvatskih i poljskih studenata pedagogije.
- Utvrditi postoje li razlike u kompetencijama za cjeloživotno učenje kod hrvatskih i poljskih studenata pedagogije prema spolu.
- Utvrditi postoje li razlike u kompetencijama za cjeloživotno učenje kod hrvatskih i poljskih studenata pedagogije prema razini studija (preddiplomska i diplomska razina).
- Utvrditi povezanost kompetencija za cjeloživotno učenje kod hravtskih i poljskih studenata pedagogije i njihove uključenosti u programe cjeloživotnog obrazovanja
- Utvrditi povezanost kompetencija za cjeloživotno učenje kod hrvatskih i poljskih studenata pedagogije i njihove uključenosti u programe mobilnosti.
- Utvrditi postoji li razlika između hrvatskih i poljskih studenata pedagogije s obzirom na uključenost u programe mobilnosti i programe cjeloživotnog obrazovanja.

VARIJABLE

Zavisne: kompetencije za cjeloživotno učenje, uključenost u programe cjeloživotnog obrazovanja, uključenost u programe mobilnosti

Nezavisne: spol , godina studija, vrsta studija, mjesto studiranja

HIPOTEZE

H1 Hrvatski i poljski studenti posjeduju kompetencije za cjeloživotno učenje.

H2 Postoji statistički značajna razlika u kompetencijama za cjeloživotno učenje hrvatskih i poljskih studenata prema spolu.
H3 Postoji statistički značajna razlika u kompetencijama za cjeloživotno učenje hrvatskih i poljskih studenata prema razini studija (preddiplomska i diplomska razina)

H4 Postoji statistički značajna razlika u kompetencijama za cjeloživotno učenje hrvatskih i poljskih studenata kao cjeloživotnih učenika.

H5 Poljski studenti više su uključeni u programe cjeloživotnog obrazovanja i programe mobilnosti.

H6 Studenti koji posjeduju kompetencije za cjeloživotno učenje više se uključuju u programe cjeloživotnog obrazovanja i programe mobilnosti

UZORAK

Studenti pedagogije na preddiplomskom i diplomskom studiju pedagogije Sveučilišta u Rijeci (Hrvatska) i Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu (Poljska). U uzorak su uvršteni studenti iz Hrvatske i Poljske jer se istraživanjem htjelo utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u sudjelovanju studenata u programima mobilnosti s obzirom na to da je Poljska kroz duži period u Europskoj uniji i uključena je u programe mobilnosti. Također, u uzorak su uključeni studenti pedagogije jer pedagogija kao profesija zahtjeva cjeloživotno obrazovanje i samousmjeravajuće učenje.

METODE

Metoda prikupljanja podataka je anketiranje a instrument prikupljanja podataka je anketni upitnik. Anketa korištena u ovom istraživanju je sastavljena od 3 različita instrumenta. Prvi je instrument Macaskill i Taylor (2010) koji se sastoji od 12 čestica i mjeri neovisnost u učenju i navike učenja. Drugi je instrument Kirby i sur. (2010) koji mjeri pet karakteristika cjeloživotnog učenika a treći je dio upitnika preuzet iz istraživanja Klapan i suradnici (2009) koja obuhvaćaju uključenost studenata u programe cjeloživotnog obrazovanja. Preuzeta pitanja postavljena su kao otvorena pitanja. U anketu su također dodana otvorena pitanja o samoedukaciji i uključenosti studenata u programe mobilnosti (studentske razmjene, razmjene mladih i volontiranje). Podaci prikupljeni anketnim upitnikom obrađeni su u programu za analizu i obradu statističkih podataka "IBM SPSS Statistics".

Preuzeti dio instrumenta Macaskill i Taylor (2010) i Kirby i suradnici (2010) izvorno je na engleskom jeziku. Anketa korištena u ovom istraživanju prevedena je na hrvatski i poljski jezik i tijekom prijevoda naglasak je bio na tome da anketa bude najsličnija izvornom značenju. Anketa se sastoji od 26 čestica koje ispituju razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje i 3 otvorena pitanja o uključenosti u programe cjeloživotnog obrazovanja, samoobrazovanje te uključenosti u programe mobilnosti.

Podaci su prikupljeni na dva različita načina. Na Sveučilištu u Rijeci studenti su ispunjavali isprintanu anketu tijekom nastave dok su na Sveučilištu Nikole Kopernika u Torunu studenti ispunjavali online anketu preko programa LimeSurvey. Studenti Sveučilišta u Torunu bili su informirani putem emaila i Sveučilišnog sistema za registraciju studenata na sveučilištu. Informacija je proslijeđena nekoliko puta od strane profesora s Odsjeka za pedagogiju.

REZULTATI

Istraživanju su pristupili studenti i studentice završnih godina preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije sa Sveučilišta u Rijeci i Sveučilišta Nikole Kopernika u Torunu (N=72) podijeljeni u 2 grupe. Prva grupu ispitanika sastojala se od studenata i studentica preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije Sveučilišta u Rijeci, njih sveukupno 42. Drugu skupinu činili su studenti preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije Sveučilišta Nikole Kopernika u Torunu, sveukupno 30 studenata.

U rezultatima istraživanja prikazane su analize grupe ispitanika te rezultati za promatrane kategorije. Za svako promatrano pitanje prikazane su apsolutne frekvencije, postotci, aritmetička sredina i standardna devijacija. Prvo su prikazani rezultati hrvatskih studenata a u drugom dijelu poljskih studenata. Nakon rezultata koji prikazuju kompetencije za cjeloživotno učenje kod studenata prikazano je testiranje razlike u odgovorima ispitanika putem Mann-Whitney U testa za studente Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci i za studente Edukacijskog fakulteta Sveučilišta Nikole Kopernika u Torunu s obzirom na spol i godinu studija. Testiranjem na ukupnom uzorku prikazane su razlike između promatranih fakulteta, odnosno između studenata koji studiraju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci i studenata koji studiraju na Edukacijskom fakultetu Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu. Za mjerenje kompetencija za cjeloživotno učenje, u istraživanju su korišteni instrumenti od Kirby, R. i sur. (2010) i Macaskill i Taylor (2009), a odgovori su zabilježeni na Likertovoj skali od 1 (U potpunosti se ne odnosi na mene) do 5 (U potpunosti se odnosi na mene). Odgovori s višim rezultatima ukazuju na veću razinu autonomije, više neovisnosti i više pozitivnih stavova o učenju (Macaskill i Taylor, 2009) dok su neke čestice negativno formulirane kako bi se spriječilo pristranost odgovora.

U tablici 1. i 2 prikazane su skupine pitanja koje se odnose na pojedine kompetencije za cjeloživotno učenje.

(A) postavljanje obrazovnih ciljeva;

(B) primjenu odgovarajućih znanja i vještina;

(C) samousmjeravanje i samovrednovanje;

(D) pronalazak potrebnih informacija;

(E) prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvjetima rada

Tablica 1: *Skupine kompetencija za cjeloživotno učenje prema Kirby, R. i suradnici (2010)*

Više volim kada netko drugi planira moje učenje.	**A**
Preferiram probleme za koje postoji samo jedno rješenje.	**E**
Mogu se nositi s neočekivanim problemima i riješiti ih kada se pojave.	**E**
Ne osjećam se ugodno u uvjetima neizvjesnosti.	**E**
Dajem smisao onome što drugi vide kao nered.	**B**
Rijetko razmišljam o vlastitom učenju i kako ga poboljšati.	**A**
Sam/a odlučujem što i kako učim.	**A**
Osjećam da su drugi u boljem položaju procijeniti moj uspjeh kao studenta.	**C**
Volim učiti za sebe.	**A**
Pokušavam povezati teorijska znanja s praktičnim problemima.	**B**
Često imam problem pronaći informacije kada su mi potrebne.	**D**
Kad pristupam novim informacijama, povezujem ih s onim što već znam od prije.	**B**
Osjećam se odgovornim dati smisao onome što sam naučio u školi ili na fakultetu.	**C**
Kada učim nešto novo fokusiram se na detalje više nego na „širu sliku“.	**A**

(1) samostalnost u učenju

(2) navike učenja

Tablica 2: *Skupine kompetencija za cjeloživotno učenje prema Macaskill i Taylor (2009)*

Uživam u novim iskustvima učenja.	**1**
Lako prihvaćam nove načine obavljanja poznatih stvari.	**1**
Uživam u izazovima koji su stavljani pred mene.	**1**
Volim sam tražiti nove informacije.	**1**
I kada su zadaci teški pokušavam ih riješiti do kraja.	**1**
Obično sam motiviran/a do samog kraja zadatka.	**1**
Preuzimam odgovornost za vlastito iskustvo učenja.	**1**
Dobro organiziram svoje vrijeme.	**2**

Ispunjavam zadane rokove na vrijeme.	**2**
Planiram svoje vrijeme kako bi učio/la učinkovitije.	**2**
Često pronalazim izgovore da ne odradim posao (do kraja).	**2**
Uživam raditi sam/a.	**2**

U istraživanju su uključena i opisna pitanja vezana uz uključivanje studenata u programe cjeloživotnog obrazovanja, samoobrazovanje i programe mobilnosti. Odgovori na ta pitanja daju nam razloge zbog čega se studenti uključuju ili ne uključuju u navedene programe.

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Na sljedećim stranicama bit će prikazani rezultati analize za ispitanike koji pohađaju studij pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci.

Tablica 3: *Spol kod studenata pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci*

	N	%	
Spol	muško	4	9,5%
	žensko	38	90,5%
	Ukupno	42	100,0%

Pogledaju li se podatci za spol ispitanika može se uočiti kako je 9,5% (N=4) ispitanika muškog spola, dok je 90,5% (N=38) ispitanika ženskog spola.

Tablica 4: *Godina studija kod studenata pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci*

Godina studija	N	%
3. godina preddiplomskog studija	27	64,3%
2. godina diplomskog studija	15	35,7%
Ukupno	42	100,0%

Kod godina studija može se uočiti kako je 64,3% (N=27) ispitanika 3. godina preddiplomskog studija, dok je 35,7% (N=15) 2. godina diplomskog studija.

U sljedećim će stranicama biti prikazani rezultati za promatrane kategorije u istraživanju, bit će prikazane apsolutne frekvencije, postotci, aritmetička sredina i standardna devijacija za svako promatrano pitanje.

Tablica 5: *Postavljanje obrazovnih ciljeva (A) kod studenata pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci*

Tvrdnje koje se odnose na kompetenciju postavljanja obrazovnih ciljeva	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Više volim kada netko drugi planira moje učenje	29 (69,0%)	10 (23,8%)	2 (4,8%)	1 (2,4%)	0 (0%)	42 (100%)	1,40	,70
Rijetko razmišljam o vlastitom učenju i kako ga poboljšati	9 (21,4%)	18 (42,9%)	5 (11,9%)	9 (21,4%)	1 (2,4%)	42 (100%)	2,40	1,13
Sam/a odlučujem što i kako učim	1 (2,4%)	2 (4,8%)	2 (4,8%)	14 (33,3%)	23 (54,8%)	42 (100%)	**4,33**	,95
Volim učiti za sebe	1 (2,4%)	2 (4,8%)	4 (9,5%)	17 (40,5%)	18 (42,9%)	42 (100%)	4,17	,96
Kada učim nešto novo fokusiram se na detalje više nego na „širu sliku“	5 (11,9%)	10 (23,8%)	15 (35,7%)	11 (26,2%)	1 (2,4%)	42 (100%)	2,83	1,03

Na tablici 5 prikazani su odgovori ispitanika za *postavljanje obrazovnih ciljeva*.

Rezultati pokazuju kako hrvatski studenti posjeduju kompetencije za cjeloživotno učenje: *postavljanje obrazovnih ciljeva* jer rezultati na svim pozitivno formuliranim pitanjima ima vrijednosti aritmetičke sredine veće od 3,00. U ovoj skupini pitanja, imamo negativno formulirana pitanja kako bi se spriječila pristranost odgovora. Pa tako na najnižu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanje: *više volim kada netko drugi planira moje učenje* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 1,40 dok standardna devijacija iznosi 0,70.

Najvišu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za tvrdnju: sam*/a odlučujem što i kako učim* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 4,33 dok standardna devijacija iznosi 0,95.

Tablica 6: *Primjena odgovarajućih znanja i vještina (B) kod studenata pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci*

Tvrdnje koje se odnose na primjenu odgovarajućih znanja i vještina	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Dajem smisao onome što drugi vide kao nered	3 (7,3%)	3 (7,3%)	17 (41,5%)	13 (31,7%)	5 (12,2%)	42 (100%)	3,34	1,04
Pokušavam povezati teorijska znanja s praktičnim problemima	0 (0,0%)	2 (4,8%)	1 (2,4%)	15 (35,7%)	24 (57,1%)	42 (100%)	**4,45**	,77
Kad pristupam novim informacijama, povezujem ih s onim što već znam od prije	0 (0,0%)	0 (0,0%)	5 (11,9%)	23 (54,8%)	14 (33,3%)	42 (100%)	4,21	,65

Na tablici 6 prikazani su odgovori ispitanika za primjenu odgovarajućih znanja i vještina. Prema rezultatima, u potpunosti se odnosi ili se odnosi na 92,8% hrvatskih studenata koji tvrde da pokušavaju povezati teorijska znanja s praktičnim problemima. Kod tog pitanja bilježimo najvišu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 4,45 dok standardna devijacija iznosi 0,77.

Najnižu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanje: dajem smisao onome što drugi vide kao nered gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,34 dok standardna devijacija iznosi 1,04.

Tablica 7: *Samousmjeravanje i samovrednovanje (C) kod studenata pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci*

Tvrdnje koje se odnose na samousmjeravanje i samovrednovanje	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Osjećam da su drugi u boljem položaju procijeniti moj uspjeh kao studenta	5 (11,9%)	19 (45,2%)	11 (26,2%)	5 (11,9%)	2 (4,8%)	42 (100%)	2,52	1,02
Osjećam se odgovornim dati smisao onome što sam naučio u školi ili na fakultetu	2 (4,8%)	2 (4,8%)	7 (16,7%)	21 (50,0%)	10 (23,8%)	42 (100%)	**3,83**	1,01

Pogledaju li se odgovori ispitanika za samousmjeravanje i samovrednovanje može se uočiti kako kod pitanja o*sjećam se odgovornim dati smisao onome što sam naučio u školi ili na fakultetu* aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,83 uz standardnu devijaciju od 1,01 odnosno ta tvrdnja odnosi se na 73,8% ispitanika. Kod pitanja *osjećam da su drugi u boljem položaju procijeniti moj uspjeh kao studenta* aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 2,52 uz standardnu devijaciju od 1,02 sto označava da studenti mogu sami procijeniti vlastiti uspjeh.

Tablica 8: *Pronalazak potrebnih informacija (D) kod studenata pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci*

Tvrdnje koje se odnose na pronalazak potrebnih informacija.	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Često imam problem pronaći informacije kada su mi potrebne	4 (9,5%)	24 (57,1%)	12 (28,6%)	1 (2,4%)	1 (2,4%)	42 (100%)	2,31	,78

Pogledaju li se odgovori ispitanika kod pitanja *često imam problem pronaći informacije kada su mi potrebne*, rezultati nam govore kako studenti nemaju problem s pronalaskom potrebnih informacija ($\bar{x}$ = 2,31; SD= 0,78).

Tablica 9: *Prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvjetima rada (E) kod studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

Tvrdnje koje se odnose na prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvjetima rada.	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Preferiram probleme za koje postoji samo jedno rješenje	8 (19,0%)	17 (40,5%)	10 (23,8%)	4 (9,5%)	3 (7,1%)	42 (100%)	2,45	1,13
Mogu se nositi s neočekivanim problemima i riješiti ih kada se pojave	0 (0,0%)	4 (9,5%)	4 (9,5%)	25 (59,5%)	9 (21,4%)	42 (100%)	3,93	,84
Ne osjećam se ugodno u uvjetima neizvjesnosti	0 (0,0%)	5 (11,9%)	5 (11,9%)	19 (45,2%)	13 (31,0%)	42 (100%)	3,95	,96

Pogledaju li se odgovori ispitanika za *prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvjetima rada* može se uočiti kako kod pitanja *ne osjećam se ugodno u uvjetima neizvjesnosti* aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,95 uz standardnu devijaciju od 0,96, kod pitanja *mogu se nositi s neočekivanim problemima i riješiti ih kada se pojave* aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,93 uz standardnu devijaciju od 0,84, dok kod pitanja *preferiram probleme za koje postoji samo jedno rješenje* aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 2,45 uz standardnu devijaciju od 1,13. Odgovori hrvatskih studenata ukazuju na to da studenti prilagođavaju strategije učenja različitim situacijama i uvjetima rada.

Tablica 10: *Samostalnost u učenju (1) kod studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

Tvrdnje koje se odnose na samostalnost u učenju	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Uživam u novim iskustvima učenja	2 (4,8%)	3 (7,1%)	9 (21,4%)	21 (50,0%)	7 (16,7%)	42 (100%)	3,67	1,00
Lako prihvaćam nove načine obavljanja poznatih stvari	2 (4,8%)	5 (11,9%)	11 (26,2%)	20 (47,6%)	4 (9,5%)	42 (100%)	3,45	,99
Uživam u izazovima koji su stavljani pred mene	1 (2,4%)	4 (9,5%)	21 (50,0%)	12 (28,6%)	4 (9,5%)	42 (100%)	**3,33**	,87
Volim sam tražiti nove informacije	1 (2,4%)	3 (7,1%)	6 (14,3%)	22 (52,4%)	10 (23,8%)	42 (100%)	3,88	,94
I kada su zadaci teški pokušavam ih riješiti do kraja	0 (0,0%)	4 (9,5%)	7 (16,7%)	18 (42,9%)	13 (31,0%)	42 (100%)	**3,95**	,94
Obično sam motiviran/a do samog kraja zadatka	1 (2,4%)	8 (19,0%)	15 (35,7%)	14 (33,3%)	4 (9,5%)	42 (100%)	**3,29**	,97
Preuzimam odgovornost za vlastito iskustvo učenja	0 (0,0%)	0 (0,0%)	5 (11,9%)	22 (52,4%)	15 (35,7%)	42 (100%)	**4,24**	,66

U tablici 10 prikazani su odgovori ispitanika za *samostalnost u učenju*.

Najvišu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanja: *preuzimam odgovornost za vlastito iskustvo učenja* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 4,24 dok standardna devijacija iznosi 0,66, zatim kod pitanja *i kada su zadaci teški pokušavam ih riješiti do kraja* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,95 dok standardna devijacija iznosi 0,94.

Najnižu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanja: *obično sam motiviran/a do samog kraja zadatka* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,29 dok standardna devijacija iznosi 0,97, zatim kod pitanja *uživam u izazovima koji su stavljani pred mene* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,33 dok standardna devijacija iznosi 0,87.

Tablica 11: *Navike učenja (2) kod studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

Tvrdnje koje se odnose na navike učenja	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Dobro organiziram svoje vrijeme	5 (11,9%)	6 (14,3%)	3 (7,1%)	19 (45,2%)	9 (21,4%)	42 (100%)	3,50	1,31
Ispunjavam zadane rokove na vrijeme	1 (2,4%)	1 (2,4%)	2 (4,8%)	8 (19,0%)	30 (71,4%)	42 (100%)	**4,55**	,89
Planiram svoje vrijeme kako bi učio/la učinkovitije	1 (2,4%)	5 (11,9%)	5 (11,9%)	19 (45,2%)	12 (28,6%)	42 (100%)	3,86	1,05
Često pronalazim izgovore da ne odradim posao (do kraja)	15 (35,7%)	19 (45,2%)	1 (2,4%)	2 (4,8%)	5 (11,9%)	42 (100%)	**2,12**	1,29
Uživam raditi sam/a	2 (4,8%)	7 (16,7%)	10 (23,8%)	17 (40,5%)	6 (14,3%)	42 (100%)	3,43	1,09

Na tablici 11 prikazani su odgovori ispitanika za *navike učenja*.

Najvišu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanje: *ispunjavam zadane rokove na vrijeme* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 4,55 dok standardna devijacija iznosi 0,89.

Najnižu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanje: *često pronalazim izgovore da ne odradim posao (do kraja)* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 2,12 dok standardna devijacija iznosi 1,29.

Tablica 12: *Uključenost u programe cjeloživotnog obrazovanja kod studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

		N	%
U posljednjih 12 mjeseci, osim obrazovanja na redovnom studiju pohađao/la sam neke od programa cjeloživotnog obrazovanja	Da	8	19,0%
	Ne	34	81,0%
	Ukupno	42	100,0%

Kod pitanja *u posljednjih 12 mjeseci, osim obrazovanja na redovnom studiju pohađao/la sam neke od programa cjeloživotnog obrazovanja* 19,0% ispitanika navodi da je sudjelovalo u nekim programima cjeloživotnog obrazovanja, dok 81,0% ispitanika navodi kako nije sudjelovalo.

Tablica 13: *Broj programa cjeloživotnog obrazovanja na kojima su sudjelovali studenti pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

		N	%
Broj programa cjeloživotnog obrazovanja na kojima ste sudjelovali	bez odgovora	34	81,0%
	1	7	16,7%
	2	1	2,4%
	Ukupno	42	100,0%

Na tablici 13 naveden je broj programa cjeloživotnog obrazovanja na kojima su sudjelovali, može se uočiti kako je 81,0% ispitanika nije odgovorilo na pitanje, 16,7% navodi kako su sudjelovali u 1 programu, dok 2,4% navodi kako su u posljednjih 12 mjeseci sudjelovali u 2 programa cjeloživotnog obrazovanja.

Na tablici 14 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje područje/ sadržaj programa cjeloživotnog obrazovanja na kojima ste sudjelovali.

Tablica 14: *Područje/ sadržaj programa cjeloživotnog obrazovanja na kojima su sudjelovali studenti pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

Područje/ sadržaj programa cjeloživotnog obrazovanja	**Broj**
autoškola	1
Insanity	1
Jačanje osobnih snaga s ciljem jačanja drugih mladih ljudi; Uvod u Youthwork	1
Seminar za tete pričalice	2
španjolski jezik	1
tečaj plesa	1
tečaj za turističkog pratitelja u području turizma	1

Na tablici 15 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *razlozi zašto ste se odlučili na sudjelovanje u tim programima cjeloživotnog obrazovanja.*

Tablica 15: *Razlozi sudjelovanja u programima cjeloživotnog obrazovanja studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

Razlozi sudjelovanja u programima cjeloživotnog obrazovanja	**Broj**
korisnost	1
kroz neformalno obrazovanje mogu se steći kompetencije koje se ne stječu tijekom formalnog obrazovanja	1
nove aktivnosti, učenje, upoznavanje novih ljudi, odmak od stresa na fakultetu	1
novi hobi i vraćanje forme	1
proširiti vokabular i naučiti gramatička pravila	1
stjecanje novih iskustava i kompetencija	1
volim učiti nove sadržaje, voljela bi povezati znanja sa studija i aktivnostima u turizmu	1

Na tablici 16 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *razlozi zašto niste sudjelovali u programima cjeloživotnog obrazovanja.*

Tablica 16: *Razlozi zašto studenti pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci nisu sudjelovali u programima cjeloživotnog obrazovanja*

Razlozi nesudjelovanja u programima cjeloživotnog obrazovanja	**Broj**
Interesantni programi su izvan mojih financijskih mogućnosti	1
Jer mi nisu potrebni	2
Nedostatak vremena	5
Nedostatak vremena i financija	1
Nedostatak vremena i motivacije	1
Nedostatak vremena i nedostupnost takvih programa u mojoj okolini	1
Nedostatak vremena i neinformiranost	1
Nedostatak vremena i previse obaveza	7
Nedostatak vremena i previse obaveza i financije	1

Nedostatak vremena i previse obaveza pa se nisam ni interesirala o programima i mogućnostima	1
Nedostatak vremena i teška organizacija zbog invaliditeta	1
Nedostatak vremena, nedostatak financija	1
Nedostatak vremena, nedostatak financija i malo informacija	1
Nedostatak vremena, nedostatak informacija; ″Ako se ovo pitanje odnosi na sudjelovanje u projektima udruge, onda jesam sudjelovala. Projekt Akcija namijenjen srednjoškolskom uzrastu, a moja uloga je bila koordinator učenika. Za to sam imala prethodnu edukaciju″	1
Nedostatak vremena, nedostatak interesantnog programa	3
Nezainteresiranost i nedostatak vremena	1
Nisam bila upoznata	1
Nisam bila upoznata i nisam imala mogućnosti da u njima sudjelujem	1
Ponuđeni programi nisu bili u okviru mojih vremenskih i financijskih mogućnosti i planova	1
Studiram na 2 fakulteta pa nemam vremena a i vise sam usmjerena na Work and Travel program. Planiram upisati diplomski u SADu pa sam se tome posvetila	1

Iz Tablice 16 možemo vidjeti kako su najučestaliji razlozi nesudjelovanja studenata pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci nedostatak vremena i financija. Ispitanici također navode nedostatak informacija i neinformiranost kao razloge.

Tablica 17: *Samoobrazovanje studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

		N	%
Osim redovnog studija i programa cjeloživotnog obrazovanja u posljednjih 12 mjeseci samoobrazovao/la sam se u područjima koji me interesiraju	Da	27	64,3%
	Ne	15	35,7%
	Ukupno	42	100,0%

Kod pitanja *osim redovnog studija i programa cjeloživotnog obrazovanja u posljednjih 12 mjeseci samoobrazovao/la sam se u područjima koji me interesiraju* može se uočiti kako 64,3% ispitanika navodi da se samoobrazovalo, dok 35,7% ispitanika navodi kako se nije samoobrazovalo u posljednjih 12 mjeseci.

Na tablici 18 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *područje/ sadržaj iz kojeg ste se samoobrazovali.*

Tablica 18: *Područje/ sadržaj iz kojeg su se samoobrazovali studenti pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

Područje/ sadržaj samoobrazovanja	**Broj**
duhovnost, meditacija, zakon privlačenja	1
edukacijska pedagogija, metodika rada pedagoga, vođenje učenika	1
engleski jezik i talijanski jezik	1
Europska Unija, filozofija, psihologija, književnost, zdrava prehrana, filmovi	1
filozofija, razvoj kritičkog mišljenja	1
francuski jezik	1
kritičko mišljenje i fima	1
masaža, talijanski jezik, pedagogija i roditeljstvo	1
nutricionizam, psihologija i metodika obrazovanja	1
obrazovanje	1
povijest	1
psihologija i fizika (astronomija) ž	1
rad s mladima s teškoćama u ponašanju	2
rani i predškolski odgoj i obrazovanje, osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, komunikacijske vještine i igre upoznavanja	1
samospoznaja, spiritualnost, proučavanje novih istraživanja iz raznih područja	1
semantika, europski fondovi, zakoni i pravilnici za vinarije, književnost i filozofija	1
slikanje, crtanje, sviranje gitare	1
strani jezik, financije i obrazovanje	1
talijanski jezik, pedagogija, kuhanje	1
tehnike u kickboxingu	1
umjetnost, glazba	1
upravljanje i vođenje, rad s djecom s teškoćama	1
vojna povijest	1
volontiranje u radu s mladima	1
Youthwork i Erasmus+ projekti	1
zdrav život, vježbanje, prehrana prilagođena vježbanju, dodaci prehrani	1

Iz tablice možemo uočiti da su teme koje posebno interesiraju studente usko povezane sa pedagoškom znanosti.

Na tablici 19 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *na koji način ste se samoobrazovali (npr. čitanje literature, odlasci na konferencije i sl.)*.

Tablica 19: *Načini samoobrazovanja (npr. čitanje literature, odlasci na konferencije i sl.) studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

Načini samoobrazovanja	**Broj**
Duolingo, internet	1
internet	1
izložbe, sviranje instrumenata, literatura, crtanje, slikanje	1
konferencija	1
konferencije, literatura	1
literatura	1
literatura na stranom jeziku	1
literatura, internet	3
literatura, internet, filmovi	2
literatura, internet, filmovi, seminari i video konferencije	1
literatura, konferencije i volontiranje	1
literatura, konzultacije, razgovori s profesorima, sudjelovanje na tribini	1
literatura, tribine, gledanje filmova, internet	1
literatura, video	1
on line tečaj	1
predavanja, literatura	1
pretraživanje literature, neformalni razgovori s kolegicama	1
proučavanje dodatne literature, konferencije, volontiranje i projekti	1
tečaj i čitanje literature	1
tribine, literatura	1
volontiranjem u udruzi za mlade	3

Iz tablice možemo uočiti kako su *literatura* i *internet* najkorišteniji načini samoobrazovanja studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci.

Na tablici 20 prikazani su *razlozi ispitanika zašto su se samoobrazovali*.

Tablica 20: *Razlozi zašto ste se studenti pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci samoobrazovali*

Razlozi samoobrazovanja	**Broj**
besplatni sadržaji, interes	1
imam široki raspon interesa koji fakultet ne može pokriti	1
interes	1
interesi i zbog svakodnevnih životnih potreba	1
interesira me to područje rada i da se formalnim i neformalnim obrazovanjem može ostvariti puno društvenih ciljeva	1
intrinzična motivacija za rad na sebi, interesi	1
jer me zanima ta tema, obuhvaća širok spektar primjene	1
lakše razumijevanje sadržaja na fakultetu i osobni razlozi	1
moje područje studiranja i dodatne informacije	1
novo iskustvo, praksa	1
novo iskustvo, praksa, pružati pomoć	1
osobno zadovoljstvo i motiviranost	1
poboljšanje znanja i zadovoljenje znatiželje	1
područja od interesa, bliska osoba je trebala savjet	1
područje interesa	1
proširenje znanja	1
unapređenje socijalnih kompetencija, engleski jezik	1
usavršavanje	1
vlastiti razvoj, zahtjevi poslodavaca i zbog osobnih interesa	1
volim u slobodno vrijeme proučavati povijest svijeta	1
zahtjev novog posla	1
zato što sam to mogla uklopiti u raspored i raditi kod kuće	1
znatiželja, nove kompetencije i vještine	1
želim znati više o stvarima koje me interesiraju	1
želja za profesionalnim razvojem i usavršavanjem. Želja da budem bolji metodičar	1
želja za učenjem jezika, prednost znanja još jednog jezika	1

Na tablici 21 prikazani su *razlozi ispitanika zašto su se nisu samoobrazovali*.

Tablica 21: *Razlozi zašto se studenti pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci nisu samoobrazovali*

Razlozi zašto se studenti nisu samoobrazovali	Broj
imam dovoljno obaveza na fakultetu. Samoeducirat ću se kada završim studij	1
jer me ništa ne zanima i nije mi potrebno van redovnog studija	1
ne interesira me	1
nedostatak vremena	4
nedostatak vremena i financija	1
nedostatak vremena i motivacije	1
nedostatak vremena i previse obaveza	2
nisam pronašla nešto što me toliko zanima	1
niti jedno me područje posebno ne zanima	1
slobodno vrijeme provodim na drugačije načine	1

Tablica 22. *Sudjelovanje u studentskoj razmjeni studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

		N	%
Studentska razmjena	Da	1	2,4%
	Ne	41	97,6%
	Ukupno	42	100,0%

Kod studentske razmjene 2,4% ispitanika izjavljuje kako je sudjelovalo, dok 97,6% ispitanika izjavljuje kako nije sudjelovalo.

Na otvoreno pitanje *koju dobrobit vidite u sudjelovanju u toj mobilnosti* odgovorio je jedan ispitanik koji je naveo „*upoznavanje drugih kultura, učenje jezika, iskustvo školovanja u drugom obrazovnom sustavu*“.

Na tablici 23 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *navedete razloge zašto niste sudjelovali*.

Tablica 23: *Razloge nesudjelovanja studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci u studentskoj razmjeni*

Razlozi nesudjelovanja u studentskoj razmjeni	**Broj**
ali planiram sudjelovati sljedeće godine zbog stjecanja novih znanja, putovanja, iskustava, unapređenje engleskog jezika i produljenje statusa studenta	1
bila sam na CEPUSu	1
financijski razlozi	2
iako je korisno da imam iskustvo u stranoj zemlji kod prijave za posao ali se ne isplati potratiti jednu godinu	1
ne interesira me	2
ne nude se zemlje mog interesa i profesije	1
ne osjećam se spremno za odlazak u drugu državu na tako dugo vremena	1
ne vidim koristi što se tiče znanja	1
ne volim putovati ni mijenjati mjesto studiranja	1
nedostatak hrabrosti i financijskih mogućnosti	1
nedostatak informacija, osobni razlozi	1
nedostatak kompetencija za studiranjem u stranoj zemlji	1
nedostatak motivacije i mala ponuda od interesa	1
nedostatak vremena	3
nedostatak vremena i financija	4
nedostatak vremena i informacija, gubitak godine	1
nedostatak vremena, financija i motivacije	1
nedostatak vremena, financija i težina studija	1
nedostatak vremena, informacija i financija	1
neinformiranost, nesigurnost, financije	1
nemam želju za odlaskom u stranu zemlju	2
nezainteresiranost i fokus na druge ciljeve	1
nije mi se nudilo	1

nisam imala informacije o programu	1
nisam razmišljala o tome	1
nisam se prijavila	1
nisam zainteresirana ostaviti svoj privatni život i ljude koje volim	1
prekomplicirano, produljivanje studija	1
strah od nove okoline i novih ljudi, engleski jezik ne znam	1
sudjelovala sam u srednjoj školi pa sada ne vidim potrebu	1
tek planiram	1

Tablica 24: *Sudjelovanje studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci u studentskoj praksi*

		N	%
Studentska praksa	Da	3	7,1%
	Ne	39	92,9%
	Ukupno	42	100,0%

Kod studentske prakse može se uočiti kako 7,1% ispitanika navodi da, dok 92,9% ispitanika navodi ne. Na otvoreno pitanje *koju dobrobit vidite u sudjelovanju u toj mobilnosti* odgovorila su dva ispitanika te naveli kako je najveća dobrobit volontiranje te prikupljanje relevantnog iskustva za područje rada unutar anglistike i pedagogije

Na tablici 25 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *navedite razloge zašto niste sudjelovali.*

Tablica 25: *Razlozi nesudjelovanja studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci u studentskoj praksi*

Razlozi nesudjelovanja u studentskoj praksi	**Broj**
financijski razlozi	1
ne interesira me	2
ne nude se zemlje mog interesa i profesije	1
ne zanima me	1
nedostatak interesa i vremena, nedostatak financija i malo informacija,	1
nedostatak motivacije i mala ponuda od interesa	1
nedostatak vremena	5
nedostatak vremena i motivacije	1
nedostatak vremena i informacija	3
nedostatak vremena, strah od nove okoline i novih ljudi, engleski jezik ne znam	1
neinformiranost	1
nema prilike	1
nezainteresiranost i fokus na druge ciljeve	1
nije bilo prilike	1
nije mi potrebno, možda kasnije	1
nije ponuđeno	1
nisam imala informacije o programu	7
nisam na vrijeme pronašla odgovarajuću instituciju gdje bi mogla odraditi praksu	1
nisam se dovoljno informirala o tome	1
nismo je imali	1
nova iskustva	1
osim ako se uključuje volontiranje u svrhu skupljanja 1 ECTS bodova, ovo me nikad nije zanimalo	1
planiram sljedeće godine	1
tek planiram	1

Tablica 26: *Sudjelovanje u razmjenama mladih/treninzima studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

		N	%
Razmjene mladih/treninzi	Da	1	2,4%
	Ne	41	97,6%
	Ukupno	42	100,0%

Kod pitanja *razmjene mladih/treninzi* može se uočiti kako 2,4% ispitanika je sudjelovalo u razmjenama mladih/treninzima, dok 97,6% ispitanika navodi kako nije sudjelovalo u tom programu mobilnosti. Na pitanje *koju dobrobit vidite u sudjelovanju u toj mobilnosti* jedan ispitanik naveo je kako „*neformalno obrazovanje daje drugačiju mogućnost za stjecanje kompetencija*“

Na tablici 27 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *navedite razloge zašto niste sudjelovali.*

Tablica 27: *Razlozi nesudjelovanja studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci u razmjenama mladih/treninzima*

Razlozi nesudjelovanja u razmjenama mladih/treninzima	**Broj**
financijski razlozi	1
ne interesira me	5
ne nude se zemlje mog interesa i profesije	1
ne zanima me	1
nedostatak interesa i vremena, nedostatak financija i malo informacija,	1
nedostatak vremena	4
nedostatak vremena ali bi voljela	1
nedostatak vremena i informacija	4
nedostatak vremena i mogućnosti	1
nedostatak vremena i previse obaveza	1

nedostatak vremena, strah od nove okoline i novih ljudi, engleski jezik ne znam	1
nedovoljno zanimljivi programi	1
neinformiranost	1
nemam potrebu	1
nezainteresiranost i fokus na druge ciljeve	1
nije mi se nudilo	1
nije ponuđeno, nedostatak vremena	1
nisam bila u mogućnosti	1
Nisam imala informacije o programu	7
nisam se prijavila	1
nemam razlog	1
sudjelovala sam u nekim drugim programima (Work and travel)	1
tek planiram	1

Tablica 28: *Sudjelovanje u Europskoj volonterskoj službi studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

		N	%
Europska volonterska služba	Da	1	2,4%
	Ne	40	97,6%
	Ukupno	41	100,0%

U programu Europske volonterske službe sudjelovalo je 2,4% ispitanika, dok 97,6% ispitanika nije bilo uključeno u program Europske volonterske službe.

Na tablici 29 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *navedite razloge zašto niste sudjelovali.*

Tablica 29: *Razlozi nesudjelovanja studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci u programu Europske volonterske službe*

Razlozi nesudjelovanja u programu Europske volonterske službe	**Broj**
možda poslije Erasmus prakse	1
ne interesira me	2
ne nude se zemlje mog interesa i profesije	1
ne zanima me	1
nedostatak interesa i vremena, nedostatak financija i malo informacija,	1
nedostatak vremena	6
nedostatak vremena i informacija	6
nedostatak vremena i motivacije	1
nedostatak vremena, strah od nove okoline i novih ljudi, engleski jezik ne znam	1
nezainteresiranost i fokus na druge ciljeve	1
nije mi se nudilo	1
nikada ne volontiram	1
nisam bila u mogućnosti	1
nisam bila zainteresirana	1
Nisam imala informacije o programu	9
Nisam imala informacije o programu i nedostatak vremena	1
nisam zainteresirana za volontiranje	1
nova iskustva	1
tek planiram	1
volontiram u Hrvatskoj	1
voljela bi ali nemam koristi od programa, također nemam financijska sredstva	1

Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu

Na sljedećim stranicama bit će prikazani rezultati analize za ispitanike koji pohađaju Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu.

Tablica 30: *Spol kod studenata pedagogije na Edukacijskom fakultetu u Toruniu*

		N	%
Spol	muško	3	10,0%
	žensko	27	90,0%
	Ukupno	30	100,0%

Pogledaju li se podatci za spol ispitanika može se uočiti kako je 10,0% ispitanika muškog spola, dok je 90,0% ispitanika ženskog spola.

Tablica 31: *Godina studija kod studenata pedagogije na Edukacijskom fakultetu u Toruniu*

		N	%
Godina studija	3. godina preddiplomskog studija	13	43,3%
	2. godina diplomskog studija	17	56,7%
	Ukupno	30	100,0%

Kod godina studija može se uočiti kako je 43,3% ispitanika 3. godina preddiplomskog studija, dok je 56,7% 2. godina diplomskog studija.

Na sljedećim će stranicama biti prikazani rezultati za promatrane kategorije u istraživanju, biti će prikazane apsolutne frekvencije, postotci, aritmetička sredina i standardna devijacija za svako promatrano pitanje.

Tablica 32: *Postavljanje obrazovnih ciljeva (A) kod studenata pedagogije na Edukacijskom fakultetu u Toruniu*

Tvrdnje koje se odnose na kompetenciju postavljanja obrazovnih ciljeva	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Više volim kada netko drugi planira moje učenje	14 (46,7%)	13 (43,3%)	2 (6,7%)	1 (3,3%)	0 (0%)	30 (100%)	**1,67**	,77
Rijetko razmišljam o vlastitom učenju i kako ga poboljšati	5 (16,7%)	5 (16,7%)	12 (40,0%)	8 (26,7%)	0 (0%)	30 (100%)	2,77	1,04
Sam/a odlučujem što i kako učim	0 (0%)	0 (0%)	5 (16,7%)	19 (63,3%)	6 (20,0%)	30 (100%)	4,00	,91
Volim učiti za sebe	0 (0%)	2 (6,7%)	6 (20,0%)	12 (40,0%)	10 (33,3%)	30 (100%)	3,43	1,10
Kada učim nešto novo fokusiram se na detalje više nego na „širu sliku“	0 (0%)	1 (3,3%)	10 (33,3%)	12 (40,0%)	4 (13,3%)	30 (100%)	3,43	1,10

Na tablici 32 prikazani su odgovori ispitanika za *postavljanje obrazovnih ciljeva*.

Rezultati za poljske studente bilježe najvišu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika za pitanje: *sam/a odlučujem što i kako učim* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 4,03 dok standardna devijacija iznosi 0,61.

Najnižu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanje: *više volim kada netko drugi planira moje učenje* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 1,67 dok standardna devijacija iznosi 0,76.

Tablica 33: *Primjena odgovarajućih znanja i vještina (B) kod studenata pedagogije na Edukacijskom fakultetu u Toruniu*

Tvrdnje koje se odnose na primjenu odgovarajućih znanja i vještina	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Dajem smisao onome što drugi vide kao nered	0 (0,0%)	6 (20,0%)	10 (33,3%)	13 (43,3%)	1 (3,3%)	30 (100%)	**3,30**	,84
Pokušavam povezati teorijska znanja s praktičnim problemima	0 (0,0%)	1 (3,3%)	2 (6,7%)	20 (66,7%)	7 (23,3%)	30 (100%)	**4,10**	,66
Kad pristupam novim informacijama, povezujem ih s onim što već znam od prije	0 (0,0%)	0 (0,0%)	12 (40,0%)	11 (36,7%)	7 (23,3%)	30 (100%)	3,83	,79

Na tablici 33 prikazani su odgovori ispitanika za *primjenu odgovarajućih znanja i vještina*.

Odnosi se ili se potpuno odnosi na 90% poljskih ispitanika koji tvrde da *pokušavaju povezati teorijska znanja s praktičnim problemima* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 4,10 dok standardna devijacija iznosi 0,66.

Najnižu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanje: *dajem smisao onome što drugi vide kao nered* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,30 dok standardna devijacija iznosi 0,84.

Tablica 34: *Samousmjeravanje i samovrednovanje (C) kod studenata pedagogije na Edukacijskom fakultetu u Toruniu*

Tvrdnje koje se odnose na samousmjeravanje i samovrednovanje	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Osjećam da su drugi u boljem položaju procijeniti moj uspjeh kao studenta	5 (16,7%)	2 (6,7%)	12 (40,0%)	11 (36,7%)	0 (0,0%)	30 (100%)	2,97	1,07
Osjećam se odgovornim dati smisao onome što sam naučio u školi ili na fakultetu	0 (0,0%)	3 (10,0%)	5 (16,7%)	17 (56,7%)	5 (16,7%)	30 (100%)	3,80	,85

Pogledaju li se odgovori ispitanika za *samousmjeravanje i samovrednovanje* može se uočiti kako kod pitanja *osjećam se odgovornim dati smisao onome što sam naučio u školi ili na fakultetu* aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,80 uz standardnu devijaciju od 0,85, kod pitanja *osjećam da su drugi u boljem položaju procijeniti moj uspjeh kao studenta* aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 2,97 uz standardnu devijaciju od 1,07 sto oznacava da studenti mogu sami procjeniti vlastiti uspjeh.

Tablica 35: *Pronalazak potrebnih informacija (D) kod studenata pedagogije na Edukacijskom fakultetu u Toruniu*

Tvrdnje koje se odnose na pronalazak potrebnih informacija.	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Često imam problem pronaći informacije kada su mi potrebne	8 (26,7%)	13 (43,3%)	6 (20,0%)	0 (0,0%)	3 (10,0%)	30 (100%)	2,23	1,17

Pogledaju li se odgovori ispitanika kod pitanja *često imam problem pronaći informacije kada su mi potrebne* aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 2,23 uz standardnu devijaciju od 1,17.

Tablica 36: *Prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvjetima rada (E) kod studenata pedagogije na Edukacijskom fakultetu u Toruniu*

Tvrdnje koje se odnose na kompetenciju postavljanja obrazovnih ciljeva	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Preferiram probleme za koje postoji samo jedno rješenje	6 (20,0%)	12 (40,0%)	8 (26,7%)	1 (3,3%)	3 (10,0%)	30 (100%)	2,43	1,17
Mogu se nositi s neočekivanim problemima i riješiti ih kada se pojave	0 (0%)	1 (3,3%)	4 (13,3%)	21 (70,0%)	4 (13,3%)	30 (100%)	3,93	,64
Ne osjećam se ugodno u uvjetima neizvjesnosti	1 (3,3%)	3 (10,0%)	4 (13,3%)	14 (46,7%)	8 (26,7%)	30 (100%)	4,00	,91

Pogledaju li se odgovori ispitanika za *prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvjetima rada* može se uočiti kako kod pitanja *mogu se nositi s neočekivanim problemima i riješiti ih kada se pojave* aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,93 uz standardnu devijaciju od 0,64, kod pitanja *ne osjećam se ugodno u uvjetima neizvjesnosti* aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,83 uz standardnu devijaciju od 1,05, dok kod pitanja *preferiram probleme za koje postoji samo jedno rješenje* aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 2,43 uz standardnu devijaciju od 1,17. Rezultati odgovora ispitanika ukazuju na to da poljski studenti prilagodavaju strategije ucenja razlicitim situacijama i uvijetima rada.

Tablica 37: *Samostalnost u učenju (1) kod studenata pedagogije na Edukacijskom fakultetu u Toruniu*

Tvrdnje koje se odnose na kompetenciju postavljanja obrazovnih ciljeva	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Uživam u novim iskustvima učenja	0 (0%)	2 (6,7%)	6 (20,0%)	17 (56,7%)	5 (16,7%)	30 (100%)	3,83	,79
Lako prihvaćam nove načine obavljanja poznatih stvari	0 (0%)	3 (10,0%)	6 (20,0%)	17 (56,7%)	4 (13,3%)	30 (100%)	3,73	,83
Uživam u izazovima koji su stavljani pred mene	0 (0%)	1 (3,3%)	10 (33,3%)	12 (40,0%)	7 (23,3%)	30 (100%)	3,83	,83
Volim sam tražiti nove informacije	0 (0%)	0 (0%)	9 (30,0%)	19 (63,3%)	2 (6,7%)	30 (100%)	3,77	,57
I kada su zadaci teški pokušavam ih riješiti do kraja	0 (0%)	2 (6,7%)	4 (13,3%)	16 (53,3%)	8 (26,7%)	30 (100%)	**4,00**	,83
Obično sam motiviran/a do samog kraja zadatka	0 (0%)	4 (13,3%)	6 (20,0%)	16 (53,3%)	4 (13,3%)	30 (100%)	**3,67**	,88
Preuzimam odgovornost za vlastito iskustvo učenja	0 (0%)	0 (0%)	11 (36,7%)	13 (43,3%)	6 (20,0%)	30 (100%)	3,83	,75

Na tablici 37 prikazani su odgovori ispitanika za *samostalnost u učenju*.

Najvišu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanje: *i kada su zadaci teški pokušavam ih riješiti do kraja* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 4,00 dok standardna devijacija iznosi 0,83.

Najnižu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanje: *obično sam motiviran/a do samog kraja zadatka* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,67 dok standardna devijacija iznosi 0,88.

Tablica 38: *Navike učenja (2) kod studenata pedagogije na Edukacijskom fakultetu u Toruniu*

Tvrdnje koje se odnose na kompetenciju postavljanja obrazovnih ciljeva	N (%)						$\bar{x}$	SD
	1	2	3	4	5	Ukupno		
Dobro organiziram svoje vrijeme	2 (6,7%)	1 (3,3%)	8 (26,7%)	17 (56,7%)	2 (6,7%)	30 (100%)	3,53	,94
Ispunjavam zadane rokove na vrijeme	0 (0%)	4 (13,3%)	5 (16,7%)	12 (40,0%)	9 (30,0%)	30 (100%)	3,87	1,01
Planiram svoje vrijeme kako bi učio/la učinkovitije	1 (3,3%)	6 (20,0%)	7 (23,3%)	10 (33,3%)	6 (20,0%)	30 (100%)	3,47	1,14
Često pronalazim izgovore da ne odradim posao (do kraja)	7 (23,3%)	6 (20,0%)	9 (30,0%)	8 (26,7%)	0 (0%)	30 (100%)	**2,60**	1,13
Uživam raditi sam/a	1 (3,3%)	3 (10,0%)	5 (16,7%)	12 (40,0%)	9 (30,0%)	30 (100%)	3,83	1,09

Na tablici 38 prikazani su odgovori ispitanika za *navike učenja*.

Najvišu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanje: *ispunjavam zadane rokove na vrijeme* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 3,87 dok standardna devijacija iznosi 1,01.

Najnižu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanje: *često pronalazim izgovore da ne odradim posao (do kraja)* gdje aritmetička sredina odgovora ispitanika iznosi 2,60 dok standardna devijacija iznosi 1,13.

Tablica 39: *Uključenost u programe cjeloživotnog obrazovanja kod studenata pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu*

		N	%
U posljednjih 12 mjeseci, osim obrazovanja na redovnom studiju pohađao/la sam neke od programa cjeloživotnog obrazovanja	Da	0	0,0%
	Ne	30	100,0%
	Ukupno	30	100,0%

Kod pitanja u posljednjih 12 mjeseci, osim obrazovanja na redovnom studiju pohađao/la sam neke od programa cjeloživotnog obrazovanja može se uočiti kako svi ispitanici navode kako u posljednjih 12 mjeseci nije sudjelovalo u nekom o programa cjeloživotnog obrazovanja.

Tablica 40: *Broj programa cjeloživotnog obrazovanja na kojima su sudjelovali studenti pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu*

		N	%
Broj programa cjeloživotnog obrazovanja na kojima ste sudjelovali	bez odgovora	30	100,0%
	1	0	0,0%
	2	0	0,0%
	Ukupno	30	100,0%

Na tablici 40 naveden je *broj programa cjeloživotnog obrazovanja na kojima su sudjelovali*, može se uočiti kako je 100,0% ispitanika bez odgovora.

Na tablici 41 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *razlozi zašto niste sudjelovali u programima cjeloživotnog obrazovanja.*

Tablica 41: *Razlozi zašto studenti pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu nisu sudjelovali u programima cjeloživotnog obrazovanja*

Razlozi nesudjelovanja u programima cjeloživotnog obrazovanja	Broj
Ne znam	2
Nedostatak vremena	11
Nedostatak vremena, nisam imala informacije o programu a nisam znala ni sa du takve mogucnosti organizirane	1
Nije mi to potrebno	1
Nisam bila zainteresirana	1
Nisam imala informacije o programu	7
Nisam imala potrebe	1
Nisam tražila takve mogućmosti	1
obitelj	1

Tablica 42: *Samoobrazovanje studenata pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu*

		N	%
Osim redovnog studija i programa cjeloživotnog obrazovanja u posljednjih 12 mjeseci samoobrazovao/la sam se u područjima koji me interesiraju	Da	22	73,3%
	Ne	8	26,7%
	Ukupno	30	100,0%

Kod pitanja *osim redovnog studija i programa cjeloživotnog obrazovanja u posljednjih 12 mjeseci samoobrazovao/la sam se u područjima koji me interesiraju* može se uočiti kako 73,3% ispitanika navodi da, dok 26,7% ispitanika navodi ne.

Na tablici 43 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *područje/ sadržaj iz kojeg ste se samoobrazovao.*

Tablica 43: *Područje/ sadržaj iz kojeg su se samoobrazovali studenti pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu*

Područje/ sadržaj samoobrazovanja	Broj
sport i resocijalizacija	1
anatomija čovjeka, biologija, psichologija, sociologija	1
engleski jezik	3
informatika	1
jezik	1
knjige, filmovi	1
mogućnosti korištenja interaktivne bijele ploče u radu;engleski jezik	1
organizacija slobodnog vremena	1
pedagogija	2
pedagogija resocijalizacije i socijoterapia	2
povijest - biografije najpoznatijih violinista na svijetu	1
psihologija	1
sport, psichologija	1
studentske organizacije	1

Na tablici 44 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *na koji način ste se samoobrazovali (npr. čitanje literature, odlasci na konferencije i sl.).*

Tablica 44: *Načini samoobrazovanja (npr. čitanje literature, odlasci na konferencije i sl.) studenata pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu*

Načini samoobrazovanja	Broj
aktivno sudjelujem u organizacijama	1
čitanje članaka i literature	1
čitanje literature	1
edukacije, radionice, predavanja u školi jezika	1
instrukcije	1
literatura, internet	4

literatura, internet, filmovi	1
literatura, konferencije, sportske aktivnosti i volontiranje	1
on line tečaj	1
radionice	1
studiram na posijediplomskom studiju i cudjelujem na konferencijama i radionicama	1
tečaj	1
tečaj	1
traženje informacija na različitim mjestima	1

Na tablici 45 prikazani su *razlozi ispitanika zašto su se samoobrazovali*.

Tablica 45: *Razlozi zašto su se studenti pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu samoobrazovali*

	Broj
imala sam takvu potrebu, interesiralo me	1
interne potrebe	1
morala sam	1
ne znam	1
pisanje rada	1
pisanje zavrsnog rada	1
potreba za znanjem	1
razvoj i praktična primjena znanja	1
vlastiti razvoj	2
vlastiti razvoj, zahtjevi poslodavca	1
zahtjevi budućeg posla	1
znatiželja i razvoj interesa	1
znatiženja	1
želja za traženjem informacija o određenoj temi	1

Kao dominantan razlog ispitanici (N=5) naveli su kao *razlog zašto su se nisu samoobrazovali* nedostatak vremena.

Kad je u pitanju studentska razmjena rezultati pokazuju kako nitko od ispitanika nije sudjelovao u studentskoj razmjeni. Na tablici 46 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *navedete razloge zašto niste sudjelovali*.

Tablica 46: *Razloge nesudjelovanja studenata pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu u studentskoj razmjeni*

Razlozi nesudjelovanja u studentskoj razmjeni	Broj
ne interesira me	3
nedostatak vremena	5
nedostatak vremena i previse obaveza	7
nedostatak vremena i previse obaveza i obitelj	1
nisam htjela i nemam vremena	1
nisam imala prilike	1
nisam mogla zbog sporta	1
nisam razmisljala o tome	1
obitelj	1
prekasno sam dobila informacije	1
Vjerujem da je studentska razmjena gubljenje vremena u slučaju kada osoba ne studira jezike ili studije o kulturi. Mislim da su putovanja ohrabrujuća za čovjeka, ali mislim da će izgubiti puno znanja dok izbiva sa sveučilišta. Osim toga, moram i raditi.	1

Tablica 47: *Sudjelovanje studenata pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu u studentskoj praksi*

		N	%
Studentska praksa	Da	7	23,3%
	Ne	23	76,7%
	Ukupno	30	100,0%

Kod studentske prakse može se uočiti kako 23,3% ispitanika navodi da, dok 76,7% ispitanika navodi ne. Na pitanje *koju dobrobit vidite u sudjelovanju u toj mobilnosti* ispitanici su naveli nova znanja i praktičnu primjenu znanja te otkrivanje sebe. Kao *razloge zašto nisu sudjelovali,* ispitanici navode nedostatak vremena, veliki broj obaveza te obiteljske obaveze.

Kod pitanja *razmjene mladih/treninzi* rezultati pokazuju kako 10,0% ispitanika navodi da je sudjelovalo, dok 90,0% ispitanika nije sudjelovalo u razmjenama mladih/treninzima.
Dobrobit koju vide u sudjelovanju u toj mobilnosti.ispitanici navode vlastiti razvoj te znanje o kulturnim različitostima

Na tablici 48 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *navedite razloge zašto niste sudjelovali.*

Tablica 48: *Razlozi nesudjelovanja studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci u razmjenama mladih/treninzima*

Razlozi nesudjelovanja u razmjenama mladih/treninzima	Broj
nedostatak vremena	4
nedostatak vremena i previse obaveza	1
nisam imala informacije o programu	4
nisam imala prilike	2
obitelj	2
Vjerujem da je to gubljenje vremena u slučaju kada osoba ne studira jezike ili studije o kulturi. Mislim da su putovanja ohrabrujuća za čovjeka, ali mislim da će izgubiti puno znanja dok izbiva sa sveučilišta. Osim toga, moram i raditi.	1
zato što ne	1

Nitko od ispitanika nije sudjelovao u programu Europske volonterske službe. U tablici 49 prikazani su odgovori ispitanika na pitanje *navedite razloge zašto niste sudjelovali.*

Tablica 49: *Razlozi nesudjelovanja studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci u programu Europske volonterske službe*

Razlozi nesudjelovanja u programu Europske volonterske službe	Broj
nedostatak vremena	4
nisam imala informacije o programu	10
nisam o tome razmisljala	1
obitelj	2
slabo poznavanje stranih jezika	1
Vjerujem da je to gubljenje vremena u slučaju kada osoba ne studira jezike ili studije o kulturi. Mislim da su putovanja ohrabrujuća za čovjeka, ali mislim da će izgubiti puno znanja dok izbiva sa sveučilišta. Osim toga, moram i raditi.	1
zato što ne	2

Testiranje razlike u odgovorima ispitanika putem Mann-Whitney U testa za studente Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci

Na sljedećim će stranicama biti prikazano testiranje putem statističkih testova kako bismo uočili razliku kod promatranih kategorija s obzirom na spol i godinu studija ispitanika, odnosno promatrane ciljeve i hipoteze postavljene u samom istraživanju, testiranje će biti provedeno putem Mann-Whitney U testa, pri čemu će veća vrijednost rangova pretpostavljati veću razinu slaganja s navedenim tvrdnjama.

Tablica 50: *Razlike između kompetencija za cjeloživotno učenje prema godini studija studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

Kompetencije za cjeloživotno učenje	Godina studija	N	Aritmetička sredina rangova	Suma rangova
Postavljanje obrazovnih ciljeva	3. godina preddiplomskog studija	27	22,24	600,50
	2. godina diplomskog studija	15	20,17	302,50
	Ukupno	42		
Primjenu odgovarajućih znanja i vještina	3. godina preddiplomskog studija	27	21,41	578,00
	2. godina diplomskog studija	14	20,21	283,00
	Ukupno	41		
Samousmjeravanje i samovrednovanje	3. godina preddiplomskog studija	27	21,80	588,50
	2. godina diplomskog studija	15	20,97	314,50
	Ukupno	42		
Pronalazak potrebnih informacija	3. godina preddiplomskog studija	27	**24,65**	665,50
	2. godina diplomskog studija	15	**15,83**	237,50
	Ukupno	42		
Prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvijetima rada	3. godina preddiplomskog studija	27	20,94	565,50
	2. godina diplomskog studija	15	22,50	337,50
	Ukupno	42		
Samostalnost u učenju	3. godina preddiplomskog studija	27	20,96	566,00
	2. godina diplomskog studija	15	22,47	337,00

	Ukupno	42		
Navike učenja	3. godina preddiplomskog studija	27	21,24	573,50
	2. godina diplomskog studija	15	21,97	329,50
	Ukupno	42		

Tablica 51: *Testna statistika prema godini studija studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

Kompetencije za cjeloživotno učenje	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (dvostrana)
Postavljanje obrazovnih ciljeva	182,500	302,500	-,532	,595
Primjenu odgovarajućih znanja i vještina	178,000	283,000	-,308	,758
Samousmjeravanje i samovrednovanje	194,500	314,500	-,217	,829
Pronalazak potrebnih informacija	117,500	237,500	-2,511	**,012**
Prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvijetima rada	187,500	565,500	-,402	,687
Samostalnost u učenju	188,000	566,000	-,383	,702
Navike učenja	195,500	573,500	-,186	,853

a. Grouping Variable: Godina studija

b. Not corrected for ties.

Pogleda li se vrijednost signifikantnosti za *pronalazak potrebnih informacija* može se uočiti kako iznosi manje od 5%, odnosno p=0,012, dakle može se reći, s razinom pouzdanosti od 95%, kako postoji statistički značajna razlika za *pronalazak potrebnih informacija* s obzirom na *godinu studija*. Rezultati pokazuju kako studenti 3. godine preddiplomskog studija lakše pronalaze potrebne informacije jer su rangovi značajno viši (vrijednost odgovora je veća).

Nadalje, prikazano je testiranje s obzirom na spol ispitanika.

Tablica 52: *Razlike između kompetencija za cjeloživotno učenje prema spolu studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

Kompetencije za cjeloživotno učenje	Spol	N	Aritmetička sredina rangova	Suma rangova
Postavljanje obrazovnih ciljeva	muško	4	24,88	99,50
	žensko	38	21,14	803,50
	Ukupno	42		
Primjenu odgovarajućih znanja i vještina	muško	4	20,75	83,00
	žensko	37	21,03	778,00
	Ukupno	41		
Samousmjeravanje i samovrednovanje	muško	4	21,00	84,00
	žensko	38	21,55	819,00
	Ukupno	42		
Pronalazak potrebnih informacija	muško	4	23,63	94,50
	žensko	38	21,28	808,50
	Ukupno	42		
Prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvijetima rada	muško	4	15,38	61,50
	žensko	38	22,14	841,50
	Ukupno	42		
Samostalnost u učenju	muško	4	12,38	49,50
	žensko	38	22,46	853,50
	Ukupno	42		
Navike učenja	muško	4	10,50	42,00
	žensko	38	22,66	861,00
	Ukupno	42		

Tablica 53: *Testna statistika prema spolu studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci*

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (dvostrana)
Postavljanje obrazovnih ciljeva	62,500	803,500	-,586	,558
Primjenu odgovarajućih znanja i vještina	73,000	83,000	-,045	,964
Samousmjeravanje i samovrednovanje	74,000	84,000	-,088	,930
Pronalazak potrebnih informacija	67,500	808,500	-,410	,682
Prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvijetima rada	51,500	61,500	-1,073	,283
Samostalnost u učenju	39,500	49,500	-1,575	,115
Navike učenja	32,000	42,000	-1,905	,057

a. Grouping Variable: Spol

b. Not corrected for ties.

Pogleda li se vrijednost signifikantnosti s obzirom na *spol* ispitanika može se uočiti kako signifikantnost testa iznosi više od 5%, odnosno p>0,05 u svim promatranim slučajevima, dakle može se reći kako ne postoji statistički značajna niti kod jedne promatrane kategorije s obzirom na spol ispitanika, pri tome treba napomenuti kako je izrazito malo broj muških ispitanika uključen u uzorak (4).

Testiranje razlike u odgovorima ispitanika putem Mann-Whitney U testa za studente Edukacijskog fakulteta Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu

Na sljedećim će stranicama biti prikazano testiranje putem statističkih testova kako bismo uočili razliku kod promatranih kategorija s obzirom na spol i godinu studija ispitanika, odnosno promatrane ciljeve i hipoteze postavljene u samom istraživanju, testiranje će biti provedeno putem Mann-Whitney U testa, pri čemu će veća vrijednost rangova pretpostavljati veću razinu slaganja s navedenim tvrdnjama.

Tablica 54: *Razlike između kompetencija za cjeloživotno učenje prema godini studija studenata pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu*

Kompetencije za cjeloživotno učenje	Godina studija	N	Aritmetička sredina rangova	Suma rangova
Postavljanje obrazovnih ciljeva	3. godina preddiplomskog studija	13	13,65	177,50
	2. godina diplomskog studija	17	16,91	287,50
	Ukupno	30		
Primjenu odgovarajućih znanja i vještina	3. godina preddiplomskog studija	13	15,58	202,50
	2. godina diplomskog studija	17	15,44	262,50
	Ukupno	30		
Samousmjeravanje i samovrednovanje	3. godina preddiplomskog studija	13	16,27	211,50
	2. godina diplomskog studija	17	14,91	253,50
	Ukupno	30		

Pronalazak potrebnih informacija	3. godina preddiplomskog studija	13	16,92	220,00
	2. godina diplomskog studija	17	14,41	245,00
	Ukupno	30		
Prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvijetima rada	3. godina preddiplomskog studija	13	13,69	178,00
	2. godina diplomskog studija	17	16,88	287,00
	Ukupno	30		
Samostalnost u učenju	3. godina preddiplomskog studija	13	12,85	167,00
	2. godina diplomskog studija	17	17,53	298,00
	Ukupno	30		
Navike učenja	3. godina preddiplomskog studija	13	15,04	195,50
	2. godina diplomskog studija	17	15,85	269,50
	Ukupno	30		

Tablica 55: *Testna statistika prema godini studija studenata pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu*

Kompetencije za cjeloživotno učenje	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (dvostrana)
Postavljanje obrazovnih ciljeva	86,500	177,500	-1,036	,300
Primjenu odgovarajućih znanja i vještina	109,500	262,500	-,043	,966
Samousmjeravanje i samovrednovanje	100,500	253,500	-,435	,663
Pronalazak potrebnih informacija	92,000	245,000	-,820	,412
Prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvijetima rada	87,000	178,000	-1,000	,317
Samostalnost u učenju	76,000	167,000	-1,450	,147
Navike učenja	104,500	195,500	-,255	,799

a. Grouping Variable: Godina studija

b. Not corrected for ties.

Pogleda li se vrijednost signifikantnosti s obzirom na godinu studija ispitanika može se uočiti kako signifikantnost testa iznosi više od 5%, odnosno p>0,05 u svim promatranim slučajevima, dakle može se reći kako ne postoji statistički značajna niti kod jedne promatrane kategorije s obzirom na godinu studija.

Nadalje, biti će prikazano testiranje s obzirom na spol ispitanika.

Tablica 56: *Razlike između kompetencija za cjeloživotno učenje prema spolu studenata pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu*

Kompetencije za cjeloživotno učenje	Spol	N	Aritmetička sredina rangova	Suma rangova
Postavljanje obrazovnih ciljeva	muško	3	22,00	66,00
	žensko	27	14,78	399,00
	Ukupno	30		

Primjenu odgovarajućih znanja i vještina	muško	3	14,67	44,00
	žensko	27	15,59	421,00
	Ukupno	30		
Samousmjeravanje i samovrednovanje	muško	3	22,00	66,00
	žensko	27	14,78	399,00
	Ukupno	30		
Pronalazak potrebnih informacija	muško	3	21,33	64,00
	žensko	27	14,85	401,00
	Ukupno	30		
Prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvijetima rada	muško	3	15,67	47,00
	žensko	27	15,48	418,00
	Ukupno	30		
Samostalnost u učenju	muško	3	10,17	30,50
	žensko	27	16,09	434,50
	Ukupno	30		
Navike učenja	muško	3	14,67	44,00
	žensko	27	15,59	421,00
	Ukupno	30		

Tablica 57: *Testna statistika prema spolu studenata pedagogije Edukacijskog fakulteta u Toruniu*

Kompetencije za cjeloživotno učenje	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (dvostrana)
Postavljanje obrazovnih ciljeva	21,000	399,000	-1,390	,164
Primjenu odgovarajućih znanja i vještina	38,000	44,000	-,178	,859
Samousmjeravanje i samovrednovanje	21,000	399,000	-1,402	,161
Pronalazak potrebnih informacija	23,000	401,000	-1,281	,200
Prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvijetima rada	40,000	418,000	-,035	,972
Samostalnost u učenju	24,500	30,500	-1,111	,267
Navike učenja	38,000	44,000	-,175	,861

a. Grouping Variable: Spol

b. Not corrected for ties.

Pogleda li se vrijednost signifikantnosti s obzirom na *spol* ispitanika može se uočiti kako signifikantnost testa iznosi više od 5%, odnosno p>0,05 u svim promatranim slučajevima, dakle može se reći kako ne postoji statistički značajna niti kod jedne promatrane kategorije s obzirom na spol ispitanika, pri tome treba napomenuti kako je izrazito malo broj muških ispitanika uključen u uzorak (3).

Testiranje na ukupnom uzorku razlike između studenata koji studiraju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci i studenata koji studiraju na Edukacijskom fakultetu Sveučilišta Nikole Kopernika u Torunu

Na sljedećim stranicama bit će testirane razlike između promatranih fakulteta, odnosno između studenata koji studiraju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci i studenata koji studiraju na Edukacijskom fakultetu Sveučilišta Nikole Kopernika u Torunu, pri tome će testiranje biti provedeno putem Mann-Whitney U testa za promatrane kategorije, odnosno Hi kvadrat testa ostala pitanja u upitniku.

Na tablici 58 i 59 prikazano je testiranje razlike kod promatranih fakulteta putem Mann-Whitney U testa.

Tablica 58: *Razlike između kompetencija za cjeloživotno učenje prema fakultetu koji pohađaju ispitanici*

Kompetencije za cjeloživotno učenje	Fakultet	N	Aritmetička sredina rangova	Suma rangova
Postavljanje obrazovnih ciljeva	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	42	33,83	1421,00
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	30	40,23	1207,00
	Ukupno	72		
Primjenu odgovarajućih znanja i vještina	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	41	40,39	1656,00
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	30	30,00	900,00
	Ukupno	71		
Samousmjeravanje i samovrednovanje	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	42	33,80	1419,50
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	30	40,28	1208,50
	Ukupno	72		

Pronalazak potrebnih informacija	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	42	38,35	1610,50
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	30	33,92	1017,50
	Ukupno	72		
Prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvijetima rada	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	42	38,08	1599,50
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	30	34,28	1028,50
	Ukupno	72		
Samostalnost u učenju	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	42	35,15	1476,50
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	30	38,38	1151,50
	Ukupno	72		
Navike učenja	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	42	37,06	1556,50
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	30	35,72	1071,50
	Ukupno	72		

Tablica 59: *Testna statistika prema fakultetu koji pohađaju ispitanici*

Kompetencije za cjeloživotno učenje	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (dvostrana)
Postavljanje obrazovnih ciljeva	518,000	1421,000	-1,300	,194
Primjenu odgovarajućih znanja i vještina	435,000	900,000	-2,129	**,033**

Samousmjeravanje i samovrednovanje	516,500	1419,500	-1,336	,182
Pronalazak potrebnih informacija	552,500	1017,500	-,964	,335
Prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvijetima rada	563,500	1028,500	-,773	,440
Samostalnost u učenju	573,500	1476,500	-,648	,517
Navike učenja	606,500	1071,500	-,271	,786

a. Grouping Variable: Fakultet

Pogleda li se vrijednost signifikantnosti za *primjenu odgovarajućih znanja i vještina* može se uočiti kako iznosi manje od 5%, odnosno p=0,012, dakle može se reći, s razinom pouzdanosti od 95%, kako postoji statistički značajna razlika za *primjenu odgovarajućih znanja i vještina* s obzirom na *promatrane fakultete*. Pri tome se na tablici 66 može uočiti kako su rangovi značajno viši (vrijednost odgovora je veća) za ispitanike koji studiraju na *Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci*.

Testiranje značajnosti Hi kvadrat testom s obzirom na promatrane fakultete

Na sljedećim tablicama prikazani su rezultati Hi kvadrat testa, usporedba je rađena s obzirom na promatrane fakultete, odnosno razlike u odgovorima studenata na postavljena pitanja.

Tablica 60: *Fakultet * U posljednjih 12 mjeseci, osim obrazovanja na redovnom studiju pohađao/la sam neke od programa cjeloživotnog obrazovanja*

			U posljednjih 12 mjeseci, osim obrazovanja na redovnom studiju pohađao/la sam neke od programa cjeloživotnog obrazovanja		Ukupno
			Da	Ne	
Fakultet	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	N	8	34	42
		%	19,0%	81,0%	100,0%
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	N	0	30	30
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Ukupno		N	8	64	72
		%	11,1%	88,9%	100,0%

Tablica 61: Hi kvadrat test za promatrane fakultete i sudjelovanje u programima cjeloživotnog obrazovanja

	Vrijednost testa	df	Asymp. Sig. (dvostrana)	Exact Sig. (dvostrana)	Exact Sig. (jednostrana)
Hi kvadrat	6,429[a]	1	,011		
korekcija kontinuiteta[b]	4,645	1	,031		

Likelihoodov omjer	9,331	1	,002		
Fisherov egzaktni test				**,017**	,010
Linearna povezanost	6,339	1	,012		
Broj valjanih slučajeva	72				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,33.

b. Computed only for a 2x2 table

Pogleda li se vrijednost Fisherovog egzaktnog testa može se uočiti kako signifikantnost iznosi 0,017 što je manje od 0,05, može se reći kako između odgovora ispitanika na pitanje u posljednjih 12 mjeseci, osim obrazovanja na redovnom studiju pohađao/la sam neke od programa cjeloživotnog obrazovanja s obzirom na promatrani fakultet postoji statistički značajna razlika u frekvencijama odgovora ispitanika, iz tablice 68 se može uočiti kako je 8 ispitanika koji studiraju u Rijeci odgovorilo s da, dok s da ne odgovara niti jedan student iz Toruna, što očituje navedenu razliku.

Tablica 62: *Fakultet * Osim redovnog studija i programa cjeloživotnog obrazovanja u posljednjih 12 mjeseci samoobrazovao/la sam se u područjima koji me interesiraju*

			Osim redovnog studija i programa cjeloživotnog obrazovanja u posljednjih 12 mjeseci samoobrazovao/la sam se u područjima koji me interesiraju		Ukupno
			Da	Ne	
Fakultet	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	N	27	15	42
		%	64,3%	35,7%	100,0%
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	N	22	8	30
		%	73,3%	26,7%	100,0%
Ukupno		N	49	23	72
		%	68,1%	31,9%	100,0%

Tablica 63: *Hi kvadrat test za promatrane fakultete i samoobrazovanje ispitanika*

	Vrijednost testa	df	Asymp. Sig. (dvostrana)	Exact Sig. (dvostrana)	Exact Sig. (jednostrana)
Hi kvadrat	,659[a]	1	,417		
korekcija kontinuiteta[b]	,308	1	,579		
Likelihoodov omjer	,666	1	,414		
Fisherov egzaktni test				,454	,291
Linearna povezanost	,650	1	,420		
Broj valjanih slučajeva	72				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,58.

b. Computed only for a 2x2 table

Pogleda li se vrijednost Fisherovog egzaktnog testa može se uočiti kako signifikantnost iznosi 0,454 što je više od 0,05, može se reći kako između odgovora ispitanika za pitanje *osim redovnog studija i programa cjeloživotnog obrazovanja u posljednjih 12 mjeseci samoobrazovao/la sam se u područjima koji me interesiraju* s obzirom na promatrani *fakultet* ne postoji statistički značajna razlika u frekvencijama odgovora ispitanika.

Tablica 64: *Fakultet * Studentska razmjena*

			Studentska razmjena		Ukupno
			Da	Ne	
Fakultet	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	N	1	41	42
		%	2,4%	97,6%	100,0%
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	N	0	30	30
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Ukupno		N	1	71	72
		%	1,4%	98,6%	100,0%

Tablica 65: *Hi kvadrat test za promatrane fakultete i sudjelovanje na studenskim razmjenama*

	Vrijednost testa	df	Asymp. Sig. (dvostrana)	Exact Sig. (dvostrana)	Exact Sig. (jednostrana)
Hi kvadrat	,724[a]	1	,395		
korekcija kontinuiteta[b]	,000	1	1,000		
Likelihoodov omjer	1,088	1	,297		
Fisherov egzaktni test				1,000	,583
Linearna povezanost	,714	1	,398		
Broj valjanih slučajeva	72				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

b. Computed only for a 2x2 table

Pogleda li se vrijednost Fisherovog egzaktnog testa može se uočiti kako signifikantnost iznosi 1,000 što je više od 0,05, može se reći kako kod *studentske razmjene* s obzirom na promatrani *fakultet* ne postoji statistički značajna razlika u frekvencijama odgovora ispitanika.

Tablica 66: *Fakultet * Studentska praksa*

			Studentska praksa		Ukupno
			Da	Ne	
Fakultet	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	N	3	39	42
		%	7,1%	92,9%	100,0%
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	N	7	23	30
		%	23,3%	76,7%	100,0%
Ukupno		N	10	62	72
		%	13,9%	86,1%	100,0%

Tablica 67: *Hi kvadrat test za promatrane fakultete i sudjelovanje na studentskoj praksi*

	Vrijednost testa	df	Asymp. Sig. (dvostrana)	Exact Sig. (dvostrana)	Exact Sig. (jednostrana)
Hi kvadrat	3,836[a]	1	,050		
korekcija kontinuiteta[b]	2,601	1	,107		
Likelihoodov omjer	3,812	1	,051		
Fisherov egzaktni test				,082	,054
Linearna povezanost	3,782	1	,052		
Broj valjanih slučajeva	72				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,17.

b. Computed only for a 2x2 table

Pogleda li se vrijednost Fisherovog egzaktnog testa može se uočiti kako signifikantnost iznosi 0,082 što je više od 0,05, može se reći kako kod *studentske prakse* s obzirom na promatrani *fakultet* ne postoji statistički značajna razlika u frekvencijama odgovora ispitanika.

Tablica 68: *Fakultet * Razmjene mladih/treninzi*

			Razmjene mladih/treninzi		Ukupno
			Da	Ne	
Fakultet	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	N	1	41	42
		%	2,4%	97,6%	100,0%
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	N	3	27	30
		%	10,0%	90,0%	100,0%
Ukupno		N	4	68	72
		%	5,6%	94,4%	100,0%

Tablica 69: *Hi kvadrat test za promatrane fakultete i sudjelovanje na razmjenama mladih/treninzima*

	Vrijednost testa	df	Asymp. Sig. (dvostrana)	Exact Sig. (dvostrana)	Exact Sig. (jednostrana)
Hi kvadrat	1,936[a]	1	,164		
korekcija kontinuiteta[b]	,756	1	,384		
Likelihoodov omjer	1,940	1	,164		
Fisherov egzaktni test				,301	,192
Linearna povezanost	1,909	1	,167		
Broj valjanih slučajeva	72				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,67.

b. Computed only for a 2x2 table

Pogleda li se vrijednost Fisherovog egzaktnog testa može se uočiti kako signifikantnost iznosi 0,301 što je više od 0,05, može se reći kako kod *razmjene mladih/treninga* s obzirom na promatrani *fakultet* ne postoji statistički značajna razlika u frekvencijama odgovora ispitanika.

Tablica 70: *Fakultet * Europska volonterska služba*

			Europska volonterska služba		Ukupno
			Da	Ne	
Fakultet	Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci	N	1	40	41
		%	2,4%	97,6%	100,0%
	Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu	N	0	30	30
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Ukupno		N	1	70	71
		%	1,4%	98,6%	100,0%

Tablica 71: *Hi kvadrat test za promatrane fakultete i sudjelovanje u programu Europske volonterske službe*

	Vrijednost testa	df	Asymp. Sig. (dvostrana)	Exact Sig. (dvostrana)	Exact Sig. (jednostrana)
Hi kvadrat	,742[a]	1	,389		
korekcija kontinuiteta[b]	,000	1	1,000		
Likelihoodov omjer	1,109	1	,292		
Fisherov egzaktni test				1,000	,577
Linearna povezanost	,732	1	,392		
Broj valjanih slučajeva	71				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

b. Computed only for a 2x2 table

Pogleda li se vrijednost Fisherovog egzaktnog testa može se uočiti kako signifikantnost iznosi 1,000 što je više od 0,05, može se reći kako kod *Europske volonterske službe* s obzirom na promatrani *fakultet* ne postoji statistički značajna razlika u frekvencijama odgovora ispitanika.

Prema rezultatima Hi kvadrat testa odbacujemo hipotezu da su Poljski studenti više uključeni u programe cjeloživotnog obrazovanja i programe mobilnosti.

DISKUSIJA

Cilj istraživanja je bio ispitati da li studenti pedagogije u Hrvatskoj i Posljskoj posjeduju kompetencije za cjeloživotno učenje te da li postoje razlike između hravtskih i poljskih studenata završne godine preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije. Također, cilj je bio ispitati da li postoji povezanost između kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata i njihove uključenosti u programe cjeloživotnog obrazovanja i mobilnosti.

Kompetencije za cjeloživotno učenje kod hrvatskih i poljskih studenata pedagogije

Prema postavljenim zadacima istraživanja rezultati istraživanja ukazuju kako i hrvatski i poljski studenti posjeduju kompetencije za cjeloživotno učenje čime potvrđujemo i postavljenu hipotezu istraživanja. Rezultati istraživanja pokazuju kako studenti sa Sveučilišta u Rijeci i sa Sveučilišta Nikole Kopernika iskazuju visoke rezultate u svim kategorijama kompetencija za cjeloživotno učenje.

Tvrdnja pokušavam povezati teorijska znanja s praktičnim problemima, odnosi se ili se u potpunosti odnosi na 92,8% hrvatskih studenata studenata ($\overline{x}$ = 4,45; SD= 0,77) i 90 % poljski studenata ($\overline{x}$ = 4,10; SD= 0,66) što pokazuje vrlo visoku vrijednost odgovora. Najnižu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za pitanje: dajem smisao onome što drugi vide kao nered ($\overline{x}$ = 3,30; SD= 0,84). Rezultati tih tvrdnji ukazuju na visoku primjenu odgovarajućih znanja i vještina (B). Prema rezultatima na ukupnom uzorku, rezultati pokazuju kako s razinom pouzdanosti od 95% postoji statistički značajna razlika (p=0,012) za primjenu odgovarajućih znanja i vještina s obzirom na promatrane fakultete. Također, ukupni rezultati pokazuju kako je vrijednost odgovora veća za ispitanike koji studiraju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Studenti oba sveučilišta iskazuju i visoku vrijednost odgovora tvrdnjama koje se odnose na samousmjeravanje i samovrednovanje (C). Samousmjeravanje i samovrednovanje iskazuje se osjećajem odgovornosti za vlastito učenje te procjenjivanjem vlastitog uspjeha. Odgovori sudionika s višim rezultatima ukazuju na veću razinu autonomije, više neovisnosti i više pozitivnih stavova o učenju. (Macaskill i sur. 2010) Time se implicira kako cjeloživotni učenici preuzimaju odgovornost za vlastito učenje, motivirani su za učenje, uživaju učiti, dobro upravljaju svojim vremenom, učinkovito

planiraju, ispunjavaju rokove, otvoreni su za nova iskustva, imaju samopouzdanje i intrinzičnu motivaciju te izdržljivost kad se susreću s poteškoćama.

Kompetencije za cjeloživotno učenje kod hrvatskih i poljskih studenata pedagogije prema spolu i godini studija

Chen i sur (2012) ustanovili su značajnu razliku između studenata na nižim godinama studija i na višim godinama studija. U njihovom istraživanju studenti s viših godina studija naveli su veće sposobnosti u primjeni odgovarajućih znanja i vještina te prilagođavanju strategija učenja različitim situacijama i uvjetima rada. Kod poljskih studenata može se reći kako ne postoji statistički značajna razlika niti kod jedne promatrane kategorije s obzirom na godinu studija ($p>0,05$). Prema razini studija uočena je statistički značajna razlika ($p=0,012$) kod studenata iz Rijeke (pronalazak potrebnih informacija – Tablica 31) gdje studenti 3 godine preddiplomskog studija imaju veću vrijednost odgovora od studenata 2 godine diplomskog studija. Iako bi se moglo zaključiti da s iskustvom studiranja studenti završnih godina diplomskog studija lakše pronalaze potrebne informacije. Prema dobivenim rezultatima istraživanja možemo odbaciti hipoteze da postoji statistički značajna razlika u kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje prema spolu i godini studija. Uspoređujući muške i ženske ispitanike Chen i sur. (2012), pronašli su značajne razlike kod "pronalaska potrebnih informacija", pri čemu rezultati istraživanja ukazuju o višoj sposobnosti muških ispitanika u toj osobini. U ovom istraživanju rezultati pokazuju kako prema spolu nema statistički značajnih razlika u kompetencijama za cjeloživotno učenje hrvatskih i poljskih studenata ($p>0,05$). Također, teško je napraviti usporedbu s obzirom na mali broj muških ispitanika ($N=7$) koji su sudjelovali u istraživanju. Istraživanje provedeno u razdoblju od srpnja 2011. do lipnja 2012. godine pokazuje kako u 2011. godini 40,3% osoba u EU-27 u dobi od 25 do 64 godina sudjelovalo je u obrazovanju i osposobljavanju (za vrijeme 12 mjeseci koji prethode intervju), od kojih je većina sudjelovala u neformalnom obrazovanju i osposobljavanju. Za EU-27 u cjelini, stopa sudjelovanja u obrazovanju i osposobljavanju u 12 mjeseci prije istraživanja bili su gotovo isti za muškarce i žene. U Nizozemskoj i Njemačkoj, muškarci su znatno češće nego žene sudjelovali u cjeloživotnom obrazovanju. (AES, 2011)

Prema Europskim istraživanjima, udio stanovništva koji je sudjelovao u programima cjeloživotnog učenja bila je veća kod žena (11,7% u 2015. godini) u EU-28 nego kod

muškaraca (9,7%). U 2015. godini, žene bilježe veće stope participacije od muškaraca u svim državama članicama EU, osim Luksemburga i Njemačke (gdje je stopa za muškarce bila veća), kao i Grčke i Rumunjske (gdje su stope za muškarce i žene bili isti).

Uključivanje u programe cjeloživotnog obrazovanja i samoobrazovanje

Prema rezultatima istraživanja možemo zaključiti da je učestalost uključivanja hrvatskih i poljskih studenata u programe cjeloživotnog obrazovanja mali (11,1%). Jedina razlika u kompetencijama za cjeloživotno učenje između hrvatskih i poljskih studenata očitava se u pohađanju programa cjeloživotnog obrazovanja. Rezultati pokazuju kako se hrvatski studenti češće uključuju u programe cjeloživotnog obrazovanja, u Hrvatskoj N=8, u Poljskoj N=0 čime odbacujemo hipotezu da se Poljski studenti više uključuju u programe cjeloživotnog obrazovanja i mobilnosti. Kod samoobrazovanja nema statistički značajne razlike u frekvencijama ispitanika kod promatranih fakulteta. Područje odnosno sadržaji cjeloživotnog obrazovanja na kojima su sudjelovali hrvatski studenti su autoškola, štola stranih jezika, tečaj plesa ili edukacije u smjeru volontiranja i rada s mladima. Kao razloge za sudjelovanje navode korisnost, stjecanje novih iskustava i kompetencija, ljubav prema učenju te upoznavanje novih ljudi. Kao razloge nesudjelovanja glavni razlog navode nedostatak vremena , nedostatak financija, motivacije preopterećenosti obavezama (N=19). Također navode nedostatak informacija i neinformiranost te nedostupnost programa. Studenti navode nedostatak interesantnog programa (N=3) ali i da nemaju potrebu za uključivanjem u programe cjeloživotnog obrazovanja (N=2). U programe obrazovanja bilo je uključeno 19% studenata.

U posljednjih 12 mjeseci, osim obrazovanja na rednovnom studiju nitko od poljskih studenata nije sudjelovao u nekom programu cjeloživotnog obrazovanja. Kao razloge, ispitanici u najvećoj mjeri navode nedostatak vremena i nedostatak informacija o programima. Također navode kako nisu sudjelovali zbog obiteljskih razloga te da nisu bili zainteresirani i nije im bilo potrebno. Osim redovnog studija i programa cjeloživotnog obrazovanja u posljednjih 12 mjeseci 73,3% poljskih ispitanika samoobrazovalo se u područjima koji ih interesiraju. Kao područje/sadržaj samoobrazovanja navode strane jezike (engleski jezik), informatika, sport i rekreacija. Također, zastupljene su teme vezane uz pedagogiju, psihologiju, organizaciju slobodnog vremena, socioterapije i pedagogije resocijalizacije. Načini samoobrazovanja kod poljskih studenata uglavnom su korištenje interneta i čitanje literature, tečajevi (online),

konferencije, radionice i volonterske aktivnosti. Kao razloge samoobrazovanja navode vlastite potrebe, interese, razvoj i praktičnu primjenu znanja, znatiželju, ali i pisanje završnih radova. Jedini razlog koji su studenti naveli kao razlog zašto se nisu samoobrazovali jest nedostatak vremena. Sadržaj samoobrazovanja hrvatskih ispitanika obuhvaća različita područja i teme, uglavnom one iz područja osobnog interesa. U najvećoj mjeri to su područja povezana uz pedagogiju, kao što su rad s djecom i mladima, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, komunikacijske vještine, psihologija, roditeljstvo, metodika rada i općenito područje pedagogije. Studenti također navode umjetnost, filozofiju, književnost, strane jezike i duhovnost kao područja samoobrazovanja. Najzastupljeniji načini je korištenje interneta i literature te gledanje filmova i videa, volontiranje, te različite edukacije i konferencije. Samoobrazovalo se 64,3% hrvatskih studenata a kao razloge navode osobne razloge, želju za učenjem, interes, besplatni sadržaj, potrebu za razvojem, znatiželju te zahtjeve poslodavaca. Također navode kako su se samoobrazovali jer su "to mogli uklopiti u raspored i raditi kod kuće". Ispitanici koji se nisu samoobrazovali u posljednjih 12 mjeseci kao razloge navode nedostatak vremena, financija i motivacije. Također veliki broj obaveza na fakultetu te navode "Samoeducirat ću se kada završim studij". Prema tome, ne možemo sa sigurnošću potvrditi povezanost kompetencija za cjeloživotno učenje i uključenost u programe cjeloživotnog obrazovanja jer uključenost studenata je vrlo mala iako posjeduju saznanja o mogućnostima uključivanja u programe.

Uključivanje u programe mobilnosti (Erasmus+)

Prema rezultatima ukupnih istraživanja ne postoji statistički značajna razlika u uključivanju studenata u programe mobilnosti s obzirom na promatrane fakultete. Rezultati pokazuju kako je učestalost uključivanja i hrvatskih i poljskih studenata u programe mobilnosti izrazito mali. Što se tiče sudjelovanja u programima mobilnosti (Erasmus+), samo jedan hrvatski ispitanik sudjelovao je u studentskoj razmjeni u posljednjih 12 mjeseci. Također, samo jedan ispitanik naveo je dobrobiti sudjelovanja u mobilnosti – "upoznavanje drugih kultura, učenje jezika i iskustvo školovanja u drugom obrazovnom sustavu". Prema dobivenim rezultatima možemo odbaciti postavljenu hipotezu da studenti koji imaju kompetencije za cjeloživotno učenje više su uključeni u programe mobilnosti, jer rezultati nam ukazuju na posjedovanje kompetencija

za cjeloživotno učenje kod studenata sa oba fakulteta ali uključenost u programe je iznimno mali. U istraživanju smo tražili studente da navedu razloge zašto nisu sudjelovali u studentskoj razmjeni. Kao najučestaliji razlog studenti navode nedostatak vremena i motivacije, nedostatak financija i nezainteresiranost te nedostatak informacija i ponude programa. Također, studenti navode kako ne vide koristi od studentske razmjene te kako se "ne isplati potratiti jednu godinu" i produljiti studij. Studenti navode strah od nove okoline te nedovoljno poznavanje stranog (engleskog) jezika. Nitko od poljskih studenata nije sudjelovao u studentskoj razmjeni a kao razloge ispitanici navode nedostatak vremena i preopterećenost obavezama. Također navode kako ih ne interesira, nemaju potrebe ili nisu imali informacije na vrijeme. Jedan ispitanik odgovorio je „Vjerujem da je studentska razmjena gubljenje vremena u slučaju kada osoba ne studira jezike ili studije o kulturi. Mislim da su putovanja ohrabrujuća za čovjeka, ali mislim da će izgubiti puno znanja dok izbiva sa sveučilišta. Osim toga, moram i raditi." Na studentskoj praksi sudjelovalo je 7,1% hrvatskih ispitanika (N=3) te kao dobrobit navode "volontiranje, prikupljanje relevantnog iskustva za područje rada". Na studentskoj praksi sudjelovalo je 23,3% poljskih ispitanika (N=7). Dobrobiti koje ispitanici vide su nova znanja, praktična primjena znanja, razvoj te stjecanje iskustva. Hrvatski ispitanici navode nedostatak interesa, vremena i motivacije kao glavne razloge zašto nisu sudjelovali u studentskoj praksi. Također navode, nedostatak financija te strah od nove okoline. Neki ispitanici navode nedostatak informacija i nedostatak "prilike" ali također navode kako planiraju studentsku praksu u budućnosti. Razloge koje su naveli poljski ispitanici koji nisu bili na studentskoj praksi o razlozima nesudjelovanja ističu nedostatak vremena, previše obaveza (obitelj) te nedostatak informacija o programu. Od ukupno 42 ispitanika sa Sveučilišta u Rijeci, 97,6% (N=41) nije sudjelovalo u razmjenama mladih/treninzima. Jedna osoba koja je sudjelovala u razmjenama mladih/treninzima navela je kako je dobrobit sudjelovanja "neformalno obrazovanje daje drugačiju mogućnost za stjecanje kompetencija". Kao razloge zašto nisu sudjelovali hrvatski ispitanici navode slične razloge kao i za ostale programe mobilnosti – nedostatak vremena, motivacije i financija, previse obaveza, nezainteresiranost te strah od nove okoline i nepoznavanje stranog jezika. Veći broj ispitanika navodi kao razlog nedovoljnu informiranost. U razmjenama mladih/treninzima sudjelovalo je 10% (N=3) ispitanika sa Sveučilišta Nikole Kopernika u Torunu a kao dobrobiti navode osobni razvoj i učenje o drugim kulturama. Ispitanici navode nedostatak vremena, previše obaveza (obitelj) te nedostatak informacija kao razloge zašto nisu sudjelovali u razmjenama mladih/treninzima. Prema rezultatima ukupnog uzorka u programu volontiranja Europske volonterske službe sudjelovao je jedan ispitanik sa Sveučilišta u Rijeci.

Kao razloge zašto nisu sudjelovali, hrvatski i poljski ispitanici su u najvećoj mjeri naveli nedostatak informacija o programu. Polski ispitanici su osim nedostatka informacija o programu naveli i nedostatak vremena te slabo poznavanje stranog jezika.

ZAKLJUČAK

Na temelju provedenog istraživanja možemo reći da smo uspjeli istražiti postoje li razlike u kompetencijama za cjeloživotno učenje kod hrvatskih i poljskih studenata pedagogije te postoji li povezanost između pojedinih kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata i njihove uključenosti u programe cjeloživotnog obrazovanja i mobilnosti. Istraživanjem smo potvrdili postavljenu hipotezu koja tvrda da i hrvatski i poljski studenti pedagogije posjeduju kompetencije za cjeloživotno učenje. Rezultati nam pokazuju kako studenti visoko vrednuju tvrdnje za svih 7 ispitanih kompetencija za cjeloživotno učenje. Prema autorima instrumenata, visoke vrijednosti rezultata koje su dobivene i ovim istraživanjem ukazuju da studenti posjeduju kompetencije za cjeloživotno učenje. Prema Macaskill i sur. (2010) ti studenti preuzimaju odgovornost za vlastito učenje, motivirani su za učenje, uživaju učiti, dobro upravljaju svojim vremenom, učinkovito planiraju, ispunjavaju rokove, otvoreni su za nova iskustva, imaju samopouzdanje i intrinzičnu motivaciju te izdržljivost kad se susreću s poteškoćama. To možemo potvrditi i odgovorima ispitanika koji su sudjelovali u programima cjeloživotnog obrazovanja, samoobrazovanju i programima mobilnosti. Ispitanici su navodili upravljanje vremenom, motivaciju, želju za učenjem i otvorenosti za nova iskustva kao razloge sudjelovanja u navedenim programima. Iako smo kod hrvatskih i poljskih studenata pedagogije utvrdili kompetencije za cjeloživotno učenje, nema statistički značajne razlike u kompetencijama za cjeloživotno učenje između tih dviju skupina prema razini studija čime odbacujemo postavljenu hipotezu H3. Anketu je ispunio veći broj studenata sa Sveučilišta u Rijeci iako je na Sveučilištu Nikole Kopernika u Torunu veći broj studenata pedagogije nego na Sveučilištu u Rijeci. Metoda prikupljanja podataka na Sveučilištu Nikole Kopernika u Torunu bila je preko online ankete i to može biti jedan od nedostataka prikupljanja podataka u ovom istraživanju i razlog manjeg broja ispitanika. Također, ne postoji statistički značajna razlika u kompetencijama za cjeloživotno učenje kod hrvatskih i poljskih studenata pedagogije. Navedenu hipotezu bilo je teško potvrditi s obzirom na mali broj muških ispitanika (N=7). Iako su rezultati istraživanja Kirby i sur., 2010 ukazali na značajnu razliku

između muškaraca i žena, u ovom istraživanju nedostatak je nejednakog broja muškaraca i žena u uzorku. Kako bi se utvrdile razlike u spolu, smatramo kako je važan veći i uravnoteženi uzorak. Prema razini studija također ne postoji statistički značajna razlika u kompetencijama za cjeloživotno učenje čime odbacujemo postavljenu hipotezu H3. Statistički značajna razlika pojavila se kod studenata Sveučilišta u Rijeci kod „pronalaska potrebnih informacija“ gdje su studenti 3 godine preddiplomskog studija odgovorili kako lakše pronalaze potrebne informacije od studenata 2 godine diplomskog studija iako su slična istraživanja koja su provedena ukazivala su na rast kompetencija s obzirom na godinu studija. Moguće je također, da je do odbacivanja hipoteze došlo zbog malog broja ispitanika. Ključni trendovi pokazani rezultatima Eurobarometra potvrđuju se i ovim istraživanjem. Najvažnija prepreka u cjeloživotnom učenju je manjak vremena zbog obiteljskih i poslovnih obveza. Slabo uključivanje u programe cjeloživotnog obrazovanja rezultat je također i nedostatka institucionalnog okvira obrazovanja te slaba infrastruktura pružatelja usluga. „Stoga su smišljen odgoj, pristupi učenju i iskustva s učenjem stečeni u obitelji i u predškolskim ustanovama osnova za kontinuirano i samoinicijativno učenje i obrazovanje tijekom cijelog života...“ zato sto se „...znatiželja, radost učenja novog, motiviranost i navike neprestanog učenja stvaraju se u mlađim životnim razdobljima.“ (MZOS, 2014:4) Na temelju donesenih strategija i na europskoj razini ali i u Hrvatskoj i Poljskoj, provode se mnoge aktivnosti za promociju i motivaciju sudionika i unatoč tim naporima, nema velikog povećanja sudionika uključenih u cjeloživotno obrazovanje. (MZOS, 2014) Vrlo mali broj ispitanih studenata sudjelovao je u posljednjih 12 mjeseci u programima cjeloživotnog obrazovanja. Kao glavne razloge navode nedostatak vremena, nefleksibilnost programa ali i nedostatak vremena i financija za programe. Također kao razlog navode neinformiranost i nedostatak informacija o studentskim razmjenama. To postavlja pitanje kvalitetne promocije studentskih mobilnosti jer ako ispitanici spominju nedostatak financija možemo se zapitati da li su studenti dovoljno upoznati s osnovnim pravilima programima i stipendiranju studentske mobilnosti. Također, postavlja se pitanje da li su studijski programi prilagođeni studentskoj mobilnosti ako studenti kao razloge navode nedostatak vremena zbog obaveza na studiju te strah od „gubitka godine“. Ispitanici navode strah od nove okoline, nedostatak kompetencija za studiranjem u stranoj zemlji te nepoznavanje stranog (engleskog) jezika. To dovodi u pitanje postoji li interkulturalno obrazovanje te promocija mobilnosti i europskog identiteta tijekom studija. Iste prepreke u sudjelovanju navodi se i u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2012) gdje je prikazano kako je za 53,8% Hrvatskih ispitanika previsoka cijena programa te ne sudjeluju zbog obiteljskih obaveza (48.7%). Možemo zaključiti da se iz tog

razloga veći broj studenata samoobrazovao u posljednjih 12 mjeseci a kao razloge sudjelovanja navode fleksibilnost, rad od kuće i veće mogućnosti razvoja u „onome sto ih zanima“. Samim time dolazimo do pitanja promocije programa cjeloživotnog obrazovanja na sveučilištima a i izvan njih s obzirom na to da se nekolicina studenata izjasnila kako nemaju informacije o cjeloživotnim programima. Smatramo da bi dostupnost ali i praćenje trendova povećalo broj sudionika u programima cjeloživotnog obrazovanja. Ovim istraživanjem nije utvrđena statistički značajna razlika u uključenosti studenata u programe cjeloživotnog obrazovanja i programe mobilnosti jer je uključenost ispitanika vrlo mala. Samim time teško je potvrditi hipotezu da se studenti koji imaju kompetencije za cjeloživotno učenje češće uključuju u programe cjeloživotnog obrazovanja i programe mobilnosti jer ovim istraživanjem rezultati ukazuju na kompetencije za cjeloživotno učenje ali je uključivanje u programe cjeloživotnog obrazovanja i mobilnosti vrlo mala. Prema rezultatima istraživanja o uključenosti studenata u programe mobilnosti (Erasmus+) možemo zaključiti da se programi mobilnosti dovoljno ne promoviraju te se ne ukazuje na koristi i važnosti mobilnosti.

SAŽETAK

Cjeloživotno obrazovanje je strateški razvojni prioritet europskih zemalja jer donosi društvenu stabilnost i napredak a ekonomski rast obećavaju primjereno osposobljena, prilagodnjiva i mobilna radna snaga. Kako bi sudjelovali u programima cjeloživotnog obrazovanja te programima mobilnosti, pretpostavlja se kako bi te osobe trebale imati kompetencije za cjeloživotno učenje: (1) postavljanje obrazovnih ciljeva; (2) primjenu odgovarajućih znanja i vještina; (3) samousmjeravanje i samovrednovanje; (4) pronalazak potrebnih informacija; (5) prilagođavanje strategija učenja različitim situacijama i uvijetima rada (prema Kirby, R. i sur., 2010) te (1) samostalnost u učenju i (2) navike učenja (prema Macaskill i Taylor 2009). U svrhu istraživanja razvoja kompetencija za cjeloživotno učenje, provedeno je istraživanje sa studentima zadnjih godina preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije Sveučilišta u Rijeci i Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Poljskoj. Cilj istraživanja bio je ispitati posjeduju li studenti pedagogije u Hrvatskoj i Poljskoj kompetencije za cjeloživotno učenje te da li postoje razlike između hrvatskih i poljskih studenata te postoji li povezanost između kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata i njihove uključenosti u programe cjeloživotnog obrazovanja i mobilnosti. Rezultati su pokazali kako ispitanici visoko vrednuju tvrdnje svih ispitanih kompetencija za cjeloživotno učenje ali su s druge strane slabo uključeni u programe cjeloživotnog obrazovanja i mobilnosti.

KLJUČNE RIJEČI

cjeloživotno obrazovanje, mobilnost, kompetencije, kompetencije za cjeloživotno učenje, Poljska, Hrvatska, studenti pedagogije

COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING OF PEDAGOGY STUDENTS IN CROATIA AND POLAND

ABSTRACT

Lifelong learning is a strategic development priority of European countries because it brings social stability and progress and economic growth by an appropriately trained, adaptable and mobile workforce. In order to participate in lifelong learning and mobility programs, it is assumed that these people need to have lifelong learning competences: (1) setting educational goals; (2) the application of appropriate knowledge and skills; (3) self-direction and self-evaluation; (4) Finding the necessary information; (According to Kirby, R. et al., 2010) and (1) Independence in learning and (2) Learning habits (according to Macaskill and Taylor 2009). For the purpose of exploring the development of competences for lifelong learning, research has been conducted with pedagogy students of the last years of undergraduate and graduate studies of the University of Rijeka and the Nicolaus Copernicus University in Poland. The aim of the research was to examine whether the students of pedagogy in Croatia and Poland have lifelong learning competences, whether there are differences between Croatian and Polish students and whether there is a link between lifelong learning competences for students and their inclusion in lifelong learning and mobility programs. The results showed that respondents highly evaluate the claims of all of the Lifelong Learning competences examined but, on the other hand, are poorly involved in lifelong learning and mobility programs.

KEYWORDS

lifelong learning, mobility, competences, lifelong learning competences, Poland, Croatia, students of pedagogy

LITERATURA

1. Agencija za obrazovanje odraslih. (2012). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih*. Zagreb
2. Barić, V., Jelač Raguž, M. (2010). Hrvatska na putu prema društvu znanja. *Poslovna izvrsnost*, 4(2).
3. Barros, R i sur. (2013). The Relationship between Students' Approach to Learning and Lifelong Learning. *Psychology*, 4(11), 792-797
4. Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134
5. Bejaković, P. (2006). Uloga obrazovnog sustava u postizanju zapošljivosti i konkurentnosti radne snage u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja,* 15(3), 401 – 425
6. Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3), 169-180
7. Biggs, J. B. (1987) *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research
8. Biggs, J.B. (1993) What do inventories of student learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19
9. *Building Knowledge Economies: Advanced Strategies for Development*. (2007). Washington, D.C.: The World Bank
10. *Country report Poland.* EAEA (2011) dostupno na: www.eaea.org/country/poland , pristupljeno: 07.05.2016
11. Dean Crick, R., Broadfoot, p. and Claxton, G. (2004) Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education*, 11**,** 247-271
12. Delors, J., (1998); *Učenje: blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, Zagreb: Educa
13. *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report.* (2013). Brussels: Eurydice.
14. *Education and Training Monitor 2014.* (2014). Luxembourg: European Commission.
15. *Edukacja i szkolenie dorosłych w Europie: zwiększanie dostępu do możliwości uczenia się*. (2015). Luksemburg: European Commission. Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
16. *Erasmus+ Programme Guide.* (2017). Luxembourg: European Commision. Publications Office of the European Union,

17. *Europa 2020.: Europska strategija rasta,* (2015). Luksemburg: Europska komisija. Ured za publikacije Europske unije
18. Europska komisija. (2002). Kopenhaška deklaracija. Dostupno na: http://www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/kopenhaska_deklaracija.pdf, pristupljeno: 15.08.2015
19. Eurostat, *Labour Force Survey*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables, pristupljeno: 09.10.2016.
20. Faure, E. i sur. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Pariz: UNESCO
21. Fulgosi, A. (1984.). *Faktorska analiza*. Zagreb: Školska knjiga.
22. *Global Report on Adult Learning and Education,* (2009). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
23. Gobo, A. (2009). Cjeloživotno učenje u funkciji povećanja zapošljivosti nezaposlenih osoba. U: Matijević, M., Žiljak, T. (ur), *Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih,* (309 - 327), Zagreb, Andragoško društvo
24. Henry, G.T., Basile, K.C. (1994.). Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education. *Adult Education Quarterly,* 44, 64-82
25. Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Crolom Helm
26. Jukić, R. i Ringel, J. (2013): Cjeloživotno učenje – Put ka budućnosti. *Andragoški glasnik,* 17 (1), 25-35
27. Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P. and Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education,* 29(3), 291-302
28. Kiss,I. (2011.). *Cjeloživotno obrazovanje kao kljucni cimbenik zapošljivosti i profesionalnog razvoja*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
29. Klapan, A., (2004); Studentska vizija cjeloživotnog učenja, u Klapan A. (ur) *Teme iz Andragogije,* Vlastita naklada, Rijeka, 139 – 152
30. Klapan, A., Rafajac, B., Rončević, N., (2009); Stavovi studenata preddiplomskog studija pedagogije Sveučilišta u Rijeci spram cjeloživotnog učenja, *Andragoški glasnik,* 13 (2), 113 – 131
31. Krkovi., A. (1978.). *Elementi psihometrije*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveueilišta u Zagrebu.
32. Kulić, R., Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju.* Beograd: Svet knjige

33. Lee, M. i Friedrich, T. (2008). The History of UNESCO's Lifelong Learning Policy Discourses: A Enduring Social Democratic Liberalist Project of Global Educational Development, Adult Education Research Conference. Dostupno na: http://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/42, pristupljeno 18.03.2016
34. Lee, M. i Friedrich, T. (2011): Continuously reaffirmed, subtlyaccommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy, *International Journal of Lifelong Education*, 30:2, 151-169
35. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy:Challenges for Developing Countries*, (2003). Washington, D.C.: The World Bank.
36. Macaskill, A. and Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students, *Studies in Higher Education*, 35(3), 351-359
37. Maravić, Jasminka. (2003). Cjeloživotno učenje. *Edupoint* 3, 17
38. Meerah i sur (2010). Measuring Life-log Learning in the Malaysiam Institute of Higher Learning Context, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 560–564
39. *Memorandum o cjeloživotnom učenju.* (2000). Bruxelles: Europska Komisija.
40. Meuronen, T., Moon, J., Patecka, A, (2014). *Social Inclusion through VET – New Opportunities for NEETs.* Solidar Foundation Dostupno na: http://www.solidar.org/system/downloads/attachments/000/000/234/original/71_solidar_briefing_final.pdf?1457601296, pristupljeno 22.09.2015.
41. Ministry of Science, Education and Sports Republic of Croatia. (2007). *OECD Thematic Review of Tertiary Education: Country Background Report for Croatia* Zagreb. Dostupno na: http:// public.mzos.hr/lgs.axd?t=16&id=14191, pristupljeno: 24.03.2016
42. *Nacrt zakona o obrazovanju odraslih.* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
43. Pastuović, N. (1978). *Obrazovni ciklus*. Zagreb: Andragoški centar.
44. Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8(2), 421-441
45. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*. 10(2), 253-267
46. Petz, B. (2004.). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
47. *Prema društvu koje uči: poučavanje i učenje* (Bijeli dokument o obrazovanju) (1996), Luksembourg: Europska komisija

48. *Priručnik za program Erasmus - Mobilnost studenata i (ne)nastavnog osoblja*. (2013). Zagreb: Agencija za mobilnost i programe EU.

49. *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće.* (2002). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

50. Rajić, V. i Lapat, G. (2010): Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. *Andragoški glasnik*, 14 (1), 57-64

51. Recommendation of the European Parlament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, Official Journal L 394 of 30.12.2006.

52. Recommendation of the European Parlament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications Framework for lifelong learning, Official Journal C 111, 6.5.2008.

53. Scott, G. W., Furnell, J., Murphy, C. M., & Goulder, R. (2015). Teacher and student perceptions of the development of learner autonomy; a case study in the biological sciences. *Studies in Higher Education*, 40(6), 945–956.

54. *Strategija obrazovanja odraslih* (2004). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

55. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta

56. *Survey of Adult Education Activity, Phare 2000 Project* (2004) National Vocational Training System, MoELSP

57. Szczucka, A. i sur. (2012): Kształcenie przez całe życie, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości

58. *The Concrete Future Objectives* (2001), Brussels: Commission of the European Communities

59. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, (2015). Luxembourg: European Commision.

60. *Učenje, blago u nama, Izvješće UNESCO-a, Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće.* (1998) UNESCO, Educa, Zagreb.

61. Vizek Vidović, V. (2005): Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

62. Žiljak, T (2005) Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Političko obrazovanje*, 1, 67-95

PRILOZI

Anketa na hrvatskom jeziku

Poštovani/e studenti/ice,

zovem se Nina Rapo i studentica sam druge godine diplomskog studija Pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci, Hrvatska. U svrhu izrade diplomskog rada (mentor: doc.dr.sc. Siniša Kušić) provodim ovo istraživanje kojim želim istražiti kompetencije za cjeloživotno učenje i njihovu uključenost u programe cjeloživotnog obrazovanja i programe mobilnosti. Molim Vas da anketni upitnik ispunjavate iskreno kako bi rezultati istraživanja bili što vjerodostojniji. Pri odgovaranju na postavljena pitanja usmjerite se isključivo na sebe i samoprocijenite u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na Vas kao studenta. Anketa je anonimna, a za njeno ispunjavanje bit će Vam potrebno 10 minuta.

Opći podaci o ispitaniku/ci *(unesi X u kvadratić)*

1. Spol: ☐ M
☐ Ž

2. *Fakultet:* ☐ Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci
☐ Edukacijski fakultet Sveučilišta Mikolaja Kopernika u Torunu

3. *Godina studija:* ☐ 3. godina preddiplomskog studija
☐ 2. godina diplomskog studija

4. Molimo Vas, samoprocjenite na skali od 1 do 5 u kojoj mjeri se svaka pojedina tvrdnja odnosi na Vas kao studenta (*1 - u potpunosti se ne odnosi na mene, 2 - ne odnosi se na mene, 3 - ne znam, ne mogu procjeniti, 4 - odnosi se na mene, 5 - u potpunosti se odnosi na mene****)***

	TVRDNJE	*se ne odnosi na mene*	*Ne odnosi se na mene*	*ne mogu procijeniti*	*Odnosi se na mene*	*potpunosti se odnosi*
1.	*Više volim kada netko drugi planira moje učenje.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.	*Preferiram probleme za koje postoji samo jedno rješenje.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3.	*Mogu se nositi s neočekivanim problemina i riješiti ih kada se pojave.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4.	*Ne osjećam se ugodno u uvjetima neizvjesnosti.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5.	*Dajem smisao onome što drugi vide kao nered.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6.	*Rijetko razmišljam o vlastitom učenju i kako ga poboljšati.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7.	*Sam/a odlučujem što i kako učim.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8.	*Osjećam da su drugi u boljem položaju procijeniti moj uspjeh kao studenta.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9.	*Volim učiti za sebe.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10.	*Pokušavam povezati teorijska znanja s praktičnim problemima.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11.	*Često imam problem pronaći informacije kada su mi potrebne.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12.	*Kad pristupam novim informacijama, povezujem ih sa onim što već znam od prije.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13.	*Osjećam se odgovornim dati smisao onome što sam naučio u školi ili na fakultetu.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14.	*Kada učim nešto novo fokusiram se na detalje više nego na „širu sliku“.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

5. Molimo Vas, samoprocjenite na skali od 1 do 5 u kojoj mjeri se svaka pojedina tvrdnja osnosi na Vas kao studenta (*1 - u potpunosti se ne odnosi na mene, 2 - ne odnosi se na mene, 3 - ne znam, ne mogu procjeniti, 4 - odnosi se na mene, 5 - u potpunosti se odnosi na mene****)***

	TVRDNJE	*U potpunosti se ne odnosi na mene*	*Ne odnosi se na mene*	*Ne znam, ne mogu procjeniti*	*Odnosi se na mene*	*U potpunosti se odnosi*
1.	*Uživam u novim iskustvima učenja.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.	*Lako prihvaćam nove načine obavljanja poznatih stvari.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3.	*Uživam u izazovima koji su stavljani pred mene.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4.	*Volim sam tražiti nove informacije.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5.	*I kada su zadaci teški pokušavam ih rješiti do kraja.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6.	*Obično sam motiviran/a do samog kraja zadatka.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7.	*Preuzimam odgovornost za vlastito iskustvo učenja.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8.	*Dobro organiziram svoje vrijeme.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9.	*Ispunjavam zadane rokove na vrijeme.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10.	*Planiram svoje vrijeme kako bi učio/la učinkovitije.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11.	*Često pronalazim izgovore da ne odradim posao (do kraja).*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12.	*Uživam raditi sam/a.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

6. U posljednjih 12 mjeseci, osim obrazovanja na redovnom studiju pohađao/la sam neke od programa cjeloživotnog obrazovanja:

☐ DA

☐ NE

Ako ste odgovorili DA molim Vas da navedete:

broj programa cjeloživotnog obrazovanja na kojima ste sudjelovali	
područje/ sadržaj programa cjeloživotnog obrazovanja na kojima ste sudjelovali	
razloge zašto ste se odlučili na sudjelovanje u tim programima cjeloživotnog obrazovanja	

Ako ste odgovorili NE molim Vas da navedete:

razloge zašto niste sudjelovali u programima cjeloživotnog obrazovanja	

7. Osim redovnog studija i programa cjeloživotnog obrazovanja u posljednjih 12 mjeseci samoeducirao/la sam se u područjima koji me interesiraju:

☐ DA

☐ NE

Ako ste odgovorili DA molim Vas da navedete:

područje/ sadržaj iz kojeg ste se samoeducirali	
na koji način ste se samoeducirali (npr. čitanje literature, odlasci na konferencije i sl.)	
razloge zašto ste se samoeducirali	

Ako ste odgovorili NE molim Vas da navedete:

razloge zašto se niste samoeducirali	

8. U Tablici su navedeni različiti programi mobilnosti u okviru Erasmus +. **Molim Vas da u tablici za svaki program mobilnosti:**

- **zaokružite DA ako ste u posljednjih 12 mjeseci sudjelovali u programu mobilnosti i navedete koju dobrobit vidite u sudjelovanju u toj mobilnosti**

- **zaokružite NE ako u posljednjih 12 mjeseci NISTE sudjelovali u programu mobilnosti i navedete razloge zašto niste sudjelovali**.

Program mobilnosti Erasmus +	Sudjelovanje u posljednjih 12 mjeseci	Navedite dobrobiti sudjelovanja ili razloge nesudjelovanja
studentska razmjena	DA	
	NE	
studentska praksa	DA	
	NE	

razmjene mladih/treninzi	DA	
	NE	
Europska volonterska služba	DA	
	NE	

Ukoliko ste zainteresirani za rezultate istraživanja, molim Vas da mi se javite na adresu e-pošte: **rapo.nina@gmail.com**

Zahvaljujem Vam na pomoći i sudjelovanju u istraživanju ☺

Anketa na poljskom jeziku

Szanowni/e studenci/tki,

Nazywam się Nina Rapo, jestem studentką drugiego roku studiów magisterskich, kierunek Pedagogia na Fakultecie Filozoficznym w Rijece, Chorwacja. W celu przygotowania pracy magisterskiej (mentor: doc. Sc.D. Siniša Kušić), prowadzę badanie, w którym chcę wybadać charakterystyki studentów uczących się przez całe życie jak i ich udziały w programach uczenia się przez całe życie i programach mobilności. Żeby wyniki badania były jak najwięcej wiarygodne, bardzo proszę o szczerze wypełnienie ankiety. Podczas odpowiadania na postawione pytania, proszę myśleć wyłącznie o sobie i oszacować, w jakim stopniu przytoczone twierdzenia odnoszą się do Ciebie jako studenta. Ankieta ma charakter anonimowy, a wypełnienie wymaga 10 minut.

Dane ogólne o studencie/tki (*zaznacz poprzez wystawienie znaku X*)

1. Płeć: ☐ M
   ☐ K

2. Uniwersytet: ☐ Fakultet filozoficzny, Uniwersytet w Rijece
   ☐ Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

3. Rok studiów: ☐ 3. rok studiów licencjackich
   ☐ 2. rok studiów magisterskich

4. **Prosimy, żeby na skali od 1 do 5 oszacować, w którym stopniu, każde poszczególne twierdzenie odnosi się do Ciebie jako studenta** (1 – zupełnie nie odnosi się do mnie, 2 – nie odnosi się do mnie, 3 – nie wiem, nie mogę oszacować, 4 – odnosi się do mnie, 5 – zupełnie odnosi się do mnie)

	TWIERDZENIA	Zupełnie nie odnosi się do mnie	Nie odnosi się do mnie	Nie wiem, nie mogę oszacować	Odnosi się do mnie	Zupełnie odnosi się do mnie
1.	Więcej lubię, kiedy ktoś inny planuje moje uczenie się.	1	2	3	4	5
2.	Preferuję problemy, dla których istnieje tylko jedno rozwiązanie.	1	2	3	4	5
3.	Mogę radzić sobie z nieoczekiwanymi problemami i rozwiązać je, kiedy pojawią się.	1	2	3	4	5
4.	Nie czuję się wygodnie w warunkach niepewności.	1	2	3	4	5
5.	Daję sens temu, co inni widzą jako nieporządek.	1	2	3	4	5
6.	Rzadko myślę o własnemu uczeniu się i w jaki go sposób polepszać.	1	2	3	4	5
7.	Sam/a decyduję czego i w jaki sposób uczę się.	1	2	3	4	5
8.	Czuję, że inni są w lepszym stanie ocenić mój sukces jako studenta.	1	2	3	4	5
9.	Lubię uczyć się dla siebie.	1	2	3	4	5
10.	Probuję połączyć wiedzę teoretyczną z problemami praktycznymi.	1	2	3	4	5
11.	Często mam problem z wynalazkiem informacji, kiedy je potrzebuję.	1	2	3	4	5
12.	Kiedy mam dostęp do nowych informacji, łączę je z tym co już	1	2	3	4	5

	wiem.					
13.	Czuję się odpowiedzialnym dać sens temu, czego nauczyłem się w szkole lub na fakultecie.	1	2	3	4	5
14.	Kiedy uczę się czegoś nowego, więcej patrzę na szczegóły niż na ‘’szerszy obraz’’.	1	2	3	4	5

5. **Prosimy, żeby na skali od 1 do 5 oszacować, w którym stopniu, każde poszczególne twierdzenie odnosi się do Ciebie jako studenta** (1 – zupełnie nie odnosi się do mnie, 2 – nie odnosi się do mnie, 3 – nie wiem, nie mogę oszacować, 4 – odnosi się do mnie, 5 – zupełnie odnosi się do mnie)

	TWIERDZENIA	Zupełnie nie odnosi się do mnie	Nie odnosi się do mnie	Nie wiem, nie mogę oszacować	Odnosi się do mnie	Zupełnie odnosi się do mnie
1.	Uwielbiam nowe doświadczenia uczenia się.	1	2	3	4	5
2.	Łatwo akceptuję nowe sposoby wykonywania już znanych rzeczy.	1	2	3	4	5
3.	Uwielbiam wyzwania, które są postawione przede mną.	1	2	3	4	5
4.	Lubię sam szukać nowych informacji.	1	2	3	4	5
5.	Nawet kiedy zadania są trudne, staram się rozwiązać je do końca.	1	2	3	4	5

6.	Zwykle jestem motywowany/a do samego końca zadania.	1	2	3	4	5
7.	Biorę odpowiedzialność dla własnego doświadczenia uczenia się.	1	2	3	4	5
8.	Dobrze organizuję swój czas.	1	2	3	4	5
9.	Wykonuję zadane terminy na czas.	1	2	3	4	5
10.	Planuję swój czas, żeby lepiej uczyć się.	1	2	3	4	5
11.	Często znajduję wymówki, żeby nie dokonać zadania (do końca).	1	2	3	4	5
12.	Uwielbiam pracować sam/a.	1	2	3	4	5

6. W ciągu ostatnich 12 miesięcy, oprócz studiowania na studiach regularnych, uczestniczyłem/łam w niektórych z programów uczenia się przez całe życie:

☐ TAK
☐ NIE

Jeżeli odpowiedź jest TAK, prosimy żeby napisać:

numer programów uczenia się przez całe życie, w których uczestniczyli/ły	
obszar / treść programów uczenia się przez całe życie, w których uczestniczyli/ły	
przyczyny dlaczego zdecydowaliście / łyście	

uczestniczyć w programach uczenia się przez całe życie	

Jeżeli odpowiedź jest NIE, prosimy żeby napisać:

przyczyny dlaczego nie uczestniczyliście/łyście w programach uczenia się przez całe życie	

7. Oprócz studiach regularnych i programów uczenia się przez całe życie, w ciągu ostatnich 12 miesięcy samokształciłem/łam się w obszarach, które mnie interesują:

   ☐ TAK
   ☐ NIE

Jeżeli odpowiedź jest TAK, prosimy żeby napisać:

obszar / treść, w którym samokształciliście / łyście się	
sposób, w którym samokształciliście / łyście się (czytanie literatury, konferencje itp.)	
przyczyny samokształcenia	

Jeżeli odpowiedź jest NIE, prosimy żeby napisać:

Przyczyny dlaczego nie samokształciliście /łyście się	

8. W tabeli napisane są różne programy mobilności w ramach Erasmus +. **Proszę, żeby w tabeli <u>dla każdy program mobilności</u>**:

   - **zaokrąglić TAK, jeżeli <u>w ciągu ostatnich 12 miesięcy</u> uczestniczyliście/łyście w programie mobilności i <u>napisać, które korzyści zawiera ta mobilność</u>.**
   - **zaokrąglić NIE, jeżeli <u>w ciągu ostatnich 12 miesięcy</u> NIE uczestniczyliście/łyście w programie mobilnośći i <u>napisać przyczyny dlaczego nie uczestniczyliście/łyście.</u>**

Program mobilności Erasmus +	Uczestnictwo w ciągu ostatnih 12 miesięcy	Napiście korzyści uczestnictwa albo przyczyny nie uczestnictwa
wymiana studencka	TAK	
	NIE	
praktyka studencka	TAK	
	NIE	
wymiany młodzieży / treningi	TAK	
	NIE	
Wolontariat Europejski (EVS)	TAK	
	NIE	

Jeżeli jesteście zainteresowani do wyników badania, bardzo proszę o kontakt na adres mailowy: rapo.nina@gmail.com

Bardzo dziękuję za pomoc i uczetnictwie w badaniu ☺