

Informalno učenje i profesionalni razvoj odgojitelja

Hohnjec, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:440205>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-24**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI
STUDIJ**

Martina Hohnjec

**INFORMALNO UČENJE I PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA
Diplomski rad**

Zagreb, rujan 2023.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI
STUDIJ**

Martina Hohnjec

INFORMALNO UČENJE I PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA

Diplomski rad

**Mentor rada:
prof. dr. sc. Daria Tot**

Zagreb, rujan 2023.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	
SUMMARY.....	
1. UVOD.....	1
2. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA.....	3
2.1. Preuvjeti za profesionalni razvoj odgojitelja.....	4
2.2. Razvoj refleksivnog mišljenja kao spremnost za preuzimanje odgovornosti za svoj profesionalni razvoj.....	6
2.3. Cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj odgojitelja	8
3. INFORMALNO UČENJE	14
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	20
4.1. Rezultati i rasprava.....	20
5. ZAKLJUČAK	24
6. LITERATURA	26

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)

Zahvala

Zahvaljujem se svojoj mentorici, prof.dr.sc. Tot, na uloženom trudu, vremenu i usmjeravanju u pisanju ovog diplomskog rada.

Također, zahvaljujem se najbližima, prijateljima i svim osobama koji su bili podrška i tijekom studiranja i pisanja ovog rada.

SAŽETAK

Cjeloživotno obrazovanje i učenje je životni proces, koji paralelno stvara situacije za učenje i uvježbavanje znanja u praksi. Praktičar, odnosno odgojitelj, odgovoran je za stvaranje uvjeta u kojima djeca postaju stvaratelji i istraživači, a njihov odnos s okolinom aktivan je i angažiran. Šezdesetih godina prošlog stoljeća razvija se koncepcija cjeloživotne edukacije kao orijentacija u razvoju odgojno-obrazovnih sustava. Koncept cjeloživotnog učenja usmjeren je rješavanju problema organizacije obrazovanja i uključuje sljedeće oblike: formalne, neformalne i informalne.

Formalno obrazovanje odgovara sustavnom, organiziranom modelu obrazovanja, strukturiranom i upravlja se prema zadanom skupu zakona i normi. Neformalno učenje odnosi se na neplanirano i nestrukturirano učenje koje se odvija u neformalnom okruženju.

Informalno učenje najčešće se javlja u životnoj dobi nakon redovitog školovanja i najčešće se povezuje s učenjem koje je slijedilo nakon institucionalnog obrazovanja. Glavna odrednica ovog rada upravo je informalni oblik učenja.

Pripravništvom svaki mladi profesionalac ulazi u odgojno - obrazovni rad koji pripada drugom ciklusu obrazovanja. Smisao pripravništva je osposobiti odgojitelja početnika za samostalan rad, a trajno profesionalno učenje važan je ciklus u profesionalnom razvoju. Informalno učenje podrazumijeva procese učenja izvan institucijskih okvira. Za razliku od formalnog i neformalnog učenja, informalno učenje je nesistematizirano te se uvelike odvija nesvjesno, iako uključuje i namjerno usvajanje znanja. Ono obuhvaća interakciju s drugima, refleksiju nad iskustvom, učenje radom i kroz razne svakodnevne aktivnosti. Istraživanja pokazuju da informalno učenje ima veliku ulogu u profesionalnom razvoju odgojitelja. Omogućuje im proširivanje i nadograđivanje znanja stečenih formalnim obrazovanjem u skladu s novim znanstvenim i društvenim spoznajama. Ono također uključuje kritičku refleksiju vlastite prakse, razmjenu iskustava s kolegama te istraživanje novih pristupa u radu s djecom. Time se ostvaruje profesionalni rast odgojitelja, usmjerenje kontinuiranom profesionalnom razvoju i istodobno unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Stoga je važno prepoznati i sustavno podržavati informalno učenje kao važnu polugu profesionalnog razvoja odgojitelja.

Ključne riječi: informalno učenje, profesionalni razvoj, odgojitelji, refleksija, kompetencije

SUMMARY

Lifelong education and lifelong learning is a lifelong process that simultaneously creates situations in which knowledge is learned and applied in practise. The practitioner, i.e. the educator, is responsible for creating conditions in which children become creators and explorers and their relationship with the environment is active and engaged. In the 1960s, the concept of lifelong education was developed to guide the development of education systems. The concept of lifelong education solves the problem of organising education and includes the following forms: formal, non-formal and informal education. Formal education corresponds to a systematic, organised model of education, structured and managed according to a set of laws and norms. Informal learning refers to unplanned and unstructured learning that takes place in an informal setting. Informal education usually takes place in old age after regular schooling and is usually associated with lifelong education that followed institutional education. The most important determinant of this work will be the informal form of education. With the internship, every young professional enters into educational work, which belongs to the second cycle of education. The purpose of the internship is to train the aspiring educator to work independently, and permanent professional learning is the final cycle of professional development. Informal learning means learning processes outside the institutional setting. Unlike formal and non-formal learning, informal learning is not systematized and takes place largely unconsciously, although it also involves the conscious acquisition of knowledge. It involves interaction with others, reflection on experiences, learning by doing and through various daily activities. Research shows that informal forms of learning play an important role in the professional development of educators. Continuous informal learning enables educators to expand and update the knowledge acquired in formal education, in line with new scientific and societal knowledge. It also involves critical reflection on one's own practise, sharing experiences with colleagues and exploring new approaches to working with children. In this way, the professional growth of educators is realised, the focus is on continuous professional development and thus on improving the educational process. Therefore, informal learning should be recognised and systematically supported as an important lever for educators' professional development.

Keywords: informal learning, professional development, preschool teachers, reflection, competences

1. UVOD

Formalno, neformalno i informalno učenje temelj su profesionalnog rasta i razvoja odgojitelja. Učenje je prisutno tijekom cijelog života i dinamično je. Cjeloživotno učenje uključuje svaku aktivnost tijekom života koja služi unaprjeđenju znanja, vještina i kompetencija. Uz ovo glavno obilježje da obuhvaća sva životna razdoblja, izuzetno je važno da se ostvaruje u svim oblicima - formalno, neformalno i informalno.

Budući da kroz formalno obrazovanje nije moguće steći sve kompetencije za potrebe odgojiteljske profesije, vrlo je važna njihova kontinuirana nadogradnja. Drugim riječima, suvremeni pristupi istraživanju ranog i predškolskog odgoja ukazuju na potrebu kontinuiranog razvijanja odgojno-obrazovne prakse. Kako bi odgojitelji mogli adekvatno odgovoriti na suvremene izazove, potrebno je kontinuirano učenje i obogaćivanje trenutnih znanja i vještina, razvoj profesionalnih kompetencija. Ono se ostvaruje tijekom trajnog profesionalnog razvoja kojem je posvećeno prvo poglavlje teorijskog dijela rada. Aktivno usavršavanje i obogaćivanje postojećih, odnosno trenutnih znanja obaveza je svakog odgojitelja. Kvalitetan i savjestan odgojitelj teži kontinuiranom napretku i usavršavanju kroz propitivanje vlastite prakse, proučavanje stručne literature, putem raznih oblika stručnog usavršavanja (seminara, radionica i slično). Budući da formalno obrazovanje nije dostatno u tako složenoj profesiji kao što je odgojiteljska, u cjeloživotnom učenju odgojitelja važnu ulogu ima i informalno učenje. O ovoj se temi, kao glavnoj okosnici rada, govori u sljedećem poglavlju ovog diplomskog rada. Stvaranjem koncepta cjeloživotnog učenja dogodila se promjena u odnosu na formalne i neformalne načine učenja. Cjeloživotno učenje oblik je samoinicijativnog učenja usmjerenog na osobni razvoj. Iako ne postoji standardizirana definicija cjeloživotnog učenja, općenito se smatra da se odnosi na učenje koje se odvija izvan sustava formalnog obrazovanja, kao što su škole ili sveučilišta. Međutim, cjeloživotno učenje ne mora se nužno ograničiti na neformalno učenje. Najbolje ga je opisati kao dobrovoljno sa svrhom postizanja osobnog ispunjenja. Sredstva da se to postigne mogla bi rezultirati neformalnim ili formalnim obrazovanjem. Bilo da slijedimo osobne interese i strasti ili imamo profesionalne ambicije, cjeloživotno učenje može nam pomoći da postignemo osobno ispunjenje i zadovoljstvo. Ono prepoznaje čovjekov prirodni nagon za istraživanjem, učenjem i rastom te ga potiče da poboljša vlastitu kvalitetu života i osjećaj vlastite vrijednosti obraćajući pozornost na ideje i ciljeve koji ga inspiriraju.

U radu se korištenjem kvalitativnog dizajna istraživanja, kroz studij slučaja, razmotrila i opisala učestalost informalnog učenja odgojiteljice te njegov utjecaj na profesionalni razvoj. Analizirani su stavovi odgojiteljice koja se redovito profesionalno usavršava o informalnom učenju, osobito u svrhu njezina osobnog profesionalnog razvoja. Iako se rezultati ne mogu generalizirati, mogu poslužiti za daljnja promišljanja i istraživanja na ovu temu.

2. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA

Tri povezana ciklusa u kojima se odvija profesionalni razvoj odgojitelja (Mendeš, 2018) su: inicijalno obrazovanje, stažiranje i trajno profesionalno učenje. Inicijalno obrazovanje odgojitelja kreće se kroz razredbeni postupak i selekciju. Vrednuje se prosjek završene srednje škole i rezultat ostvaren na državnoj maturi. Uz navedeno organizira se i provjera znanja koja je nužna za svladavanje studijskog programa. Razlika u programima je vidljiva od ustanove do ustanove, no najčešće je obuhvaćena provjera: jezičnih sposobnosti, glazbenih sposobnosti, likovnih sposobnosti, motoričkih sposobnosti, teorijskog znanja. Također može obuhvatiti test opće informiranosti, strukturirani intervju za utvrđivanje motivacije za studij i slično. Cilj je da studenti nakon završenog studija steknu određen sustav kompetencija koji je određen studijskim programom.

Pripravništvo je zapravo uvođenje u odgojno-obrazovni rad koji pripada drugom ciklusu obrazovanja. Smisao pripravništva je osposobiti odgojitelja početnika za samostalan rad.

Trajno profesionalno učenje važan je ciklus u profesionalnom razvoju. Ovaj ciklus traje najdulje, a posebnu ulogu u ovom učenju pridaje se refleksiji. Svaki odgojitelj prolazi put od početnika do profesionalca, te na tom putu stječe razne kompetencije koje su potrebne u radu (Mendeš 2018).

Prema Fatović (2016) profesionalni razvoj odgojitelja odražava se na cjelokupan kontekst odgojno obrazovne ustanove. Odgojitelji su profesionalci koji su kompetentni u obavljanju odgojno-obrazovnih aktivnosti, a njihovo kontinuirano stručno usavršavanje, odnosno profesionalni razvoj, utječe također na dijete i njegovu dobrobit. Šagud (2011) smatra da bi inicijalno obrazovanje odgojitelja trebalo biti ujedinjeno s kasnijim profesionalnim razvojem i napredovanjem odgojitelja u skladu s aktualnim društvenim, političkim, socijalnim, ekonomskim i drugim potrebama. Razmatraju se okviri prve razine profesionalnih znanja i kompetencija, potrebnih za rad u odgojno-obrazovnu praksi, koje odgojitelji stječu na specijaliziranom fakultetu zaduženom za njihovo inicijalno obrazovanje. Omjer i zastupljenosti teorijskog i stručnog znanja može bitno varirati kao što je na primjer zastupljenost pojedinih metodika. Navedeno se odnosi i na dominantan način učenja i stjecanja znanja tijekom formalnog stupnja obrazovanja, što će biti vidljivo u implicitnom i eksplicitnom pristupu učenju i poučavanju djeteta, a utjecat će i na profesionalni razvoj svakog odgojitelja. Na ovoj se razini ponajviše stječe teorijsko znanje, koje je podijeljeno u različite discipline.

Velika je sklonost kod stjecanja formalnog obrazovanja odgojitelja nedostatno sagledavanje profesionalnih umijeća i sposobnosti. Autorica Rupčić (2015) smatra da suvremenom znanju nedostaje sinteza. Znanje bez navedenog ima nekoliko značajnih nedostataka: izostanak sinteze, praktičnost i upotrebljivost. Znanje je nužno interdisciplinarno, ali je istovremeno praktično. Praktično znanje tijekom inicijalnog obrazovanja dobiva se na raznim metodikama i praktikumu. Pitanje koje se vrlo često postavlja u formalnom obrazovanju kod izvođenja praktičnih dijelova je koliko budući profesionalci imaju prigode istraživati, procjenjivati i sudjelovati u odnosu povezujućem između pedagogijske teorije i pedagoške prakse. Autori priručnika za unapređenje kompetencija nastavnika u visokom obrazovanju (2018) smatraju da bi planiranje i razvoj kurikuluma na visokoškolskoj razini trebao posvetiti veću pozornost, fleksibilnosti i raznovrsnost kako u sadržajnom, tako i u pedagoškom i metodičkom pogledu.

2.1. Preduvjeti za profesionalni razvoj odgojitelja

Profesionalni razvoj odgojitelja složen je i višeslojan proces koji nadilazi okvire formalnog profesionalnog usavršavanja. Uz stjecanje novih znanja i vještina kroz edukacije i seminare, nezaobilazan dio profesionalnog rasta je i kontinuirano, kroz praksu i iskustvo orijentirano, informalno učenje.

Pema Šagud (2011) najčešća definicija kompetencije je sposobnost pojedinca koji se uspješno suočava sa zahtjevima radne i socijalne okoline. Ne misli se na urođene sposobnosti, već na sposobnosti koje su rezultat razvoja pojedinca. Nužna je priprema odgojitelja za zahtjevno i dinamično područje odgojno-obrazovne prakse u kojem odgojitelj mora biti fleksibilan i kreativan. Također vrlo je bitno da odgojitelj na razvojno primjeren način prilagodi aktivnosti aktualnim uvjetima te da aktivnostima potiče razvoj svakog djeteta. Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja ovisi o znanju iz dijela teorije koje se stječe tijekom studija, stručnom znanju koje je određeno kao praktično znanje. Teorijska i praktična znanja odgojitelja trebala bi se međusobno nadopunjavati i činiti cjelinu izgrađenu tijekom formalnog obrazovanja i kasnijeg cjeloživotnog učenja i obrazovanja.

Fatović (2016) promišljanje vezano uz obrazovanje smatra kompetencijom. Postoje situacije koje otežavaju kontinuitet i konzistentnost inicijalnog obrazovanja i kasnijeg neformalnog obrazovanja odgojitelja. Pretpostavlja se da se tijekom inicijalnog obrazovanja nedovoljno razvijaju kompetencije i kapaciteti koji će kasnije trebati mladim profesionalcima. Na neki se način nedovoljno povezuje formalno obrazovanje s informalnim što svakako valja promijeniti.

Vrlo je bitno u početku rada u odgojno-obrazovnoj praksi osigurati snalaženje u složenim uvjetima. Svako pojedino djelovanje odnosno akcija kroz praktični dio jedinstvena je te traži teorijsko i profesionalno znanje i umijeće. Prema Mendeš (2018) riječ kompetencija postoji u svakom području djelovanja. Spektar kompetencija odgojitelja je vrlo širok. Njegova se cjelovitost nužno treba ogledati u različitim područjima njegova profesionalnog djelovanja. Ključne kompetencije kako ih navode dokumenti Europskog parlamenta a koje se smatraju ključnim za cjeloživotno učenje obuhvaćaju sljedeće kompetencije (Mendeš, 2018):

- komunikacija na materinskom jeziku
- komunikacija na stranom jeziku
- pismenost u matematici i osnovna znanja iz znanosti i tehnologije
- digitalne kompetencije
- naučiti kako učiti
- međuljudska i građanska kompetencija
- smisao za inicijativu i poduzetništvo
- kulturna osviještenost izražavanje u području kulture

Informalno učenje podrazumijeva kritičko promišljanje vlastitog rada, razmjenu ideja i iskustava s kolegama te eksperimentiranje s inovativnim metodama i oblicima rada. Upravo kroz takvo aktivno propitivanje postojeće prakse i traganje za unapređenjima odgojitelji postaju reflektivni praktičari, što je preduvjet kvalitetnom profesionalnom razvoju.

Napuštanje dominantne biheviorističke paradigme i zaokret prema konstruktivističkoj viziji doveo je do preispitivanja uloge i značenja refleksije u odgojno-obrazovnom radu. Refleksija se sada shvaća ne samo kao analiza vlastite prakse, već kao puno dublji proces interpretacije vlastitog iskustva kroz prizmu postojećih znanja i vrijednosti. Na taj način ona odgojiteljima omogućuje sagledavanje i procjenu vlastitog rada iz novih perspektiva, što vodi ka stalnim unapređenjima odgojno-obrazovnog rada.

Profesionalni razvoj odgojitelja i razvoj odgojno-obrazovne ustanove kao cjeline neraskidivo su povezani. Tek kao mjesto suradnje, razmjene ideja i zajedničkog učenja, ustanova može pružiti poticajno okruženje i podršku kontinuiranom profesionalnom rastu svojih odgojitelja što je jedan od temeljnih preduvjeta njihovom kvalitetnom profesionalnom

razvoju. Time se ostvaruje cjelina individualnog i institucionalnog razvoja koje pak vodi kvalitetnijem odgojno-obrazovnom procesu.

2.2. Razvoj refleksivnog mišljenja kao spremnost za preuzimanje odgovornosti za svoj profesionalni razvoj

Za razvoj kvalitete odgoja i obrazovanja jedan od ključnih prioriteta nacionalnih obrazovnih politika je razvijanje učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja i odgojitelja. Učenje i profesionalni razvoj složeni su procesi koji uključuju mnogobrojne elemente i čimbenike. Razna istraživanja pokazuju interes znanstvenika za procese profesionalnog učenja učitelja i njihov utjecaja na promjene. Preuzimanje odgovornosti za profesionalni razvoj dolazi od potrebe složenih društvenih odnosa za novim ulogama, znanjem i kompetencijama učitelja (Bilač, 2015).

Samorefleksija i zajednička refleksija koju provode odgojitelji, predstavlja najvažniji proces razvoja refleksivne odgojno-obrazovne prakse. Takav način u odgojno-obrazovnoj zajednici pomaže uočiti razmak između teorije i njene primjene. Refleksije koje odgojitelji provode zajedno pomažu prepoznati i restrukturirati osobne nedoumice. Bez toga nikakve suvremene ideje niti nove informacije s kojima se susreću neće pomoću u njihovom razumijevanju. Razvoj i napredovanje vrtića u svim pogledima treba često uvođenje promjena povremeno uvođenje promjena kao i stvaranje organizacije koja djeluje u trajnom stanju učenja. Kako bi odgojno-obrazovna ustanova jačala vrlo je bitno da prepoznaje, podržava i stvara promjene te je poželjno posredovanje osobe izvan ustanove. Uloga osobe koja dolazi izvan ustanove je osnaživanje postojećeg kapaciteta ustanove za promjenu, vođenju kreiranja kulture u kojoj se svatko osjeća dobro, a odgojitelje osposobljavati i osnaživati kako bi postali aktivni istraživači svoje refleksivne prakse (Slunjski, 2012).

Tijekom posljednjih desetljeća značajno se ukazuje na važnost uloge refleksivnog praktičara koji promišlja o sebi i svojoj praksi iz više perspektiva. Refleksivni praktičar preispituje temeljne odrednice i načela. Refleksija se javlja kao oblik pomoći praktičarima koji razmatrajući praksu uče, razvijaju svoja znanja i unapređuju praksu. Vrlo je bitno da odgojitelji kao refleksivni praktičari razmišljaju o sebi i svojoj praksi i da se udalje od predrasuda i zastarjelih razmišljanja. Um koji je znatiželjan sposoban za preuzimanje uloge refleksivnog praktičara što uključuje proces kontinuiranog, kritičkog pogleda na poučavanje i samu praksu.

Ukoliko praktičar razvije vještine promatranja i zaključivanja pokazuje odgovornost za osobni i profesionalni razvoj i praksu (Bilač, 2015).

Posebna vrijednost refleksivne prakse ističe se u njoj primjeni u kontekstu profesionalnog razvoja, mijenjanja prakse i razvijanja kvalitete. Refleksivna praksa također se smatra kritičkim procesom kojim se poboljšava umijeće profesionalca. Refleksivna praksa omogućava osvještavanje i razumijevanje uvjerenja koja se nalaze u pozadini procesa, a imaju utjecaj na pristup individue. Za refleksivnu praksu također možemo reći da je pogled unatrag na prethodno iskustvo. Različita su tumačenja i razumijevanja refleksivne prakse. Teorije refleksivne prakse objašnjavane su načinom kojim praktičari mogu razviti veću razinu samosvijesti o svome radu i njegovom utjecaju što u konačnici omogućuje profesionalni rast i razvoj.

Ciklus refleksije počinje konkretnim iskustvom. Nakon refleksivnog razmišljanja koje potiče novo razumijevanje iskustva i spoznaje, ciklus završava aktivnim eksperimentiranjem odnosno konkretnom provjerom u praksi (Bilač, 2015).

Prema Šagud (2011) praktičar koji je autonoman izbjegava imitiranje postupaka već pokušava na temelju opserviranja prakse te njezinom refleksijom i samorefleksijom proizvesti konkretnu i odgojno-obrazovnu praksu. Na ovakav način odgojno-obrazovna praksa postaje inspiracija za hipoteze, interpretacije i ideje o učenju i poučavanju. Bitno je naglasiti svjesnost osobnog praktičnog iskustva i djelovanja kako bismo svakodnevno mijenjali i odgojno-obrazovnu praksu. Rezultati refleksije i samorefleksije su specifične strategije i postupci koje se u odgojno-obrazovnoj praksi realiziraju.

Karakteristika suvremenog odgojitelja trebala bi biti i spremnost na modificiranje kurikulumu i njegovo komplementarno razvijanje i građenje u konkretnom kontekstu u kojem se realizira. Također je vrlo bitno naglasiti preuzimanje i prihvaćanje izazova i odgovornosti u dinamičnom procesu. Odgojitelj treba preuzeti i odgovornost za kvalitetu učenja i konstruiranja znanja. Najbolja situacija kad je znanje rezultat zajedničke i socijalne konstrukcije sudionika u aktivnom dijalogu unutar situacije što je zapravo i najviša kategorija profesionalnog razvoja odgojitelja. Istraživačka praksa trebala bi postati jedna od značajnih zadaća svih onih koji su usmjereni na profesionalni napredak praktičara (Šagud, 2011).

Razvijanjem refleksivnog mišljenja odgojitelj preuzima aktivnu ulogu u oblikovanju vlastite profesije i odgovornost za kontinuirano učenje. On postaje kritički mislilac koji propituje svoju praksu, uči iz iskustva i mijenja svoj rad u skladu s novim spoznajama. Na taj

način reflektivnost postaje temeljna odrednica profesionalnog identiteta suvremenog odgojitelja i ključna poluga njegova profesionalnog razvoja i rasta.

2.3. Cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj odgojitelja

Dvadesetih godina prošlog stoljeća, pojavljuje se naziv „cjeloživotno obrazovanje“, odnosno „cjeloživotno učenje“ (Pastuović, 2008). Ideja cjeloživotnog učenja razvila se proučavanjem praksi i koncepata obrazovanja odraslih u zapadnoeuropskim zemljama poput Njemačke, Velike Britanije i skandinavskog područja. Iako su počeci obrazovanja odraslih zabilježeni i ranije, intenzivniji razvoj koncepta cjeloživotnog učenja započinje u drugoj polovici 20. stoljeća, nakon Drugog svjetskog rata. Rastuća svijest o važnosti kontinuiranog obrazovanja i osposobljavanja radne snage u uvjetima znanstveno-tehnološkog napretka, dovodi do sve većeg zanimanja za mogućnosti učenja izvan formalnih obrazovnih institucija. Posebice se istražuju načini kako obrazovanje odraslih integrirati u širi društveni kontekst i povezati s razvojem tržišta rada. Time nastaje ideja o cjeloživotnom učenju kao ključnom čimbeniku osobnog i profesionalnog razvoja pojedinca.

Sam naziv cjeloživotno obrazovanje „postao je međunarodno prihvaćen na međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih koje su održane u organizaciji UNESCO-a (1960. i 1965. godine)“ (Pastuović 2008). Daljnji razvoj koncepta obrazovanja odraslih vodio je ka oblikovanju ideje cjeloživotnog učenja. Ključna prekretnica dogodila se 1996. godine kada je termin "cjeloživotno učenje" službeno prevladao i zamijenio dotadašnji izraz "obrazovanje odraslih". Time je naglašena važnost kontinuiranog učenja koje traje čitav život, a ne samo u odrasloj dobi. Prihvaćanjem cjeloživotnog učenja kao vodećeg koncepta, obrazovanje se više ne promatra kao ono koje je ograničeno na institucionalizirane oblike poučavanja i školovanja. Umjesto toga u fokusu je proces stjecanja znanja i vještina u svim životnim razdobljima i kroz različite oblike učenja - od formalnih do neformalnih i informalnih. Naglasak je stavljen na fleksibilnost i integraciju učenja u sve sfere života pojedinca. „Termin cjeloživotno učenje prevladao je 1996. godine na sastanku 25 ministara obrazovanja zapadne i srednje Europe, Australije, Kanade, Japana, Meksika, Novog Zelanda i SAD-a što je održan u Parizu, na kojem je zaključeno da se time ostvaruje paradigmatički preokret od obrazovanja k učenju, nužan kao primarni cilj svjetske obrazovne reforme (Pastuović, 2008).

U razdoblju 90-ih godina 20. stoljeća sve se više napušta termin "cjeloživotno obrazovanje" u korist pojma "cjeloživotno učenje". Razlog tome je pomak fokusa s formalnih obrazovnih institucija na neformalne i informalne oblike učenja u svakodnevnom životu. Naglasak se stavlja na učenje koje se prirodno odvija kroz rad, u krugu obitelji i lokalne zajednice. Time se priznaje da se vrijedna znanja i vještine mogu steći izvan školskog sustava, kroz iskustvo i interakciju s drugima. Promoviranjem ideje cjeloživotnog učenja želi se istaknuti da obrazovanje nije ograničeno samo na određeno razdoblje života već traje cijeli život, kao i da je za uspjeh pojedinca važno znati prepoznati i iskoristiti mogućnosti učenja u svakodnevnom okruženju. Drugi razlog prelaska na termin cjeloživotno učenje bio je: „pridavanje manje uloge vladi u organiziranju, upravljanju i financiranju sustava, a veće formiranju partnerstava i dijeljenju odgovornosti“ (Lukenda, 2017).

Preferiranje termina "cjeloživotno učenje" umjesto "cjeloživotno obrazovanje" odražava promjenu fokusa s institucionaliziranih oblika poučavanja na samog pojedinca koji uči. Naglasak na učenju, a ne obrazovanju, stavlja pojedinca u centar procesa, za razliku od tradicionalne usmjerenosti na obrazovne institucije i strukture. Time se ističe da je ključ uspješnog cjeloživotnog učenja motivacija i sposobnost osobe koja uči da preuzme aktivnu ulogu i odgovornost za vlastito učenje.

Više nije riječ samo o stjecanju znanja u formalnom okruženju, već o kontinuiranom, samoiniciranom procesu učenja temeljenom na vlastitim potrebama i interesima pojedinca. Na taj način koncept cjeloživotnog učenja osnažuje (odraslog) učenika i omogućava mu veću autonomiju u oblikovanju vlastitog obrazovnog puta. Demirel (2009) ističe da cjeloživotno učenje pojedincima omogućuje uspješnu integraciju u suvremeno, dinamično informacijsko društvo.

Kontinuiranim učenjem i stjecanjem novih znanja i vještina kroz život pojedinci se mogu uspješno prilagoditi društvenim promjenama i zahtjevima tržišta rada. Cjeloživotno učenje pojedincima pruža prilike za profesionalni razvoj i pronalaženje svrhovitog mjesta u društvu, u skladu s njihovim sposobnostima i ambicijama. Ono osnažuje pojedince da aktivno sudjeluju u oblikovanju vlastite budućnosti umjesto da budu pasivni promatrači društvenih trendova. Stoga je cjeloživotno učenje ključno za osobnu i profesionalnu realizaciju pojedinca u uvjetima brzih tehnoloških i društvenih promjena karakterističnih za današnje doba.

Glavne karakteristike cjeloživotnog učenja iz kojih se mogu izvući i glavne smjernice njegovog profesionalnog i osobnog razvoja jesu: „Cjeloživotno učenje je sustav uvjeta za

učenje tijekom čitavog života koje obuhvaća sve oblike formalnog i neformalnog učenja“ (Pastuović, 2006). Za učinkovito cjeloživotno učenje potrebna je međusobna povezanost i usklađenost svih oblika stjecanja znanja i vještina. Obrazovni prioriteti pojedinaca se mijenjaju tijekom života, stoga obrazovne politike moraju uzeti u obzir različite ciljeve i potrebe. U suvremenom društvu obilježenom brzim promjenama, cjeloživotno učenje je ključno za kontinuirano stjecanje novih kompetencija. Da bi se uspješno nosili s izazovima, pojedinci moraju naučiti kako učiti i shvatiti to kao temeljnu vještinu koju treba razvijati od najranije dobi. Cjeloživotnim pristupom učenju pojedinci stječu fleksibilnost i prilagodljivost nužnu za napredovanje u dinamičnom modernom društvu. Odgovori na takve izazove društva koje se stalno mijenja Delors (1998) je sa svojim suradnicima (1998) artikulirao u jednom od najznačajnijih istraživačkih radova nastalih u okviru UNESCO-a 1996. godine pod nazivom „Učenje, blago u nama“ kroz koncepciju cjeloživotnog učenja. Delors i sur. (1998) naglasak stavlja naglasak na sva područja ljudskoga života i opisuje četiri potporna cjeloživotnog učenja: učiti znati (ovladavanje sposobnostima učenja i posjedovanje širokog općeg znanja objedinjuje se sa specijalizacijom određenih predmeta), učiti činiti (kompetencije za predviđanje novonastalih situacija i snalaženje u njima te timski rad i suradnja; naglasak je na kombiniranju učenja s radom za vrijeme školovanja), učiti živjeti zajedno (poticanje ljudi na razumijevanje i međusobno poštovanje) i učiti biti (razvijanje odgovornosti te samostalno donošenje odluka).

Prema Jarvis (2004) dvije su teorije od posebne važnosti kada se razmatra cjeloživotno učenje: kognitivizam i konstruktivizam. Kognitivizam, ponajprije Gestalt teorija, govori o učenju kao osmišljavanju odnosa između onoga što je staro i onoga što je novo. Konstruktivizam je pogodan za cjeloživotno učenje budući da spaja učenje iz mnogo različitih izvora, uključujući životna iskustva. Tradicionalni kurikuli fakulteta i sveučilišta počinju prepoznavati vrijednost cjeloživotnog učenja izvan modela stjecanja bodova i diploma. Počinje se razumijevati da se učenje može postizati u segmentima ili kategorijama interesa i ujedno priznati njegovu vrijednost za pojedinca i zajednicu. Također, ekonomski učinak obrazovnih institucija na svim razinama ostaje značajan jer pojedinci nastavljaju s formalnim studijima i bave se interesnim predmetima. Institucije proizvode obrazovane građane koji kupuju dobra i usluge u zajednici, a obrazovne ustanove i osoblje generiraju ekonomsku aktivnost tijekom operacija i institucionalnih aktivnosti. Slično zdravstvenim ustanovama, obrazovne ustanove među najvećim su poslodavcima u mnogim gradovima svijeta (Jukić i Ringel, 2013).

Bilo da se radi o fizičkim ustanovama ili ustanovama za obrazovanje na daljinu, učenje, uključujući cjeloživotno učenje, ima veliki ekonomski učinak za sve dobne skupine diljem svijeta. Oni koji cjeloživotno uče, uključujući osobe s akademskim ili profesionalnim kvalifikacijama, teže pronaći bolje plaćena zanimanja, ostavljajući monetarne, kulturne i poduzetničke dojmove na zajednice.

Postoji nekoliko uspostavljenih konteksta za cjeloživotno učenje izvan tradicionalnog školovanja (Žiljak, 2015):

- Školovanje kod kuće uključuje učenje učenja ili razvoj obrazaca neformalnog učenja
- Obrazovanje odraslih ili stjecanje formalnih kvalifikacija ili vještina rada i slobodnog vremena kasnije u životu
- Kontinuirano obrazovanje koje često opisuje produžne tečajeve ili tečajeve bez kredita koje nude ustanove visokog obrazovanja
- Instituti za cjeloživotno učenje, a to su skupine starije od 50 godina koje se sastaju radi studiranja na nekreditnoj visokoškolskoj razini radi intelektualnog izazova i društvenog užitka
- Rad znanja, koji uključuje profesionalni razvoj i obuku na radnom mjestu
- Osobna okruženja za učenje ili samousmjereno učenje korištenjem niza izvora i alata uključujući online aplikacije
- E-učenje je dostupno na većini fakulteta i sveučilišta ili pojedincima koji uče samostalno. Online tečajeve nude mnoge institucije besplatno.

Cjeloživotno učenje definira se kao cjelokupna aktivnost učenja koja se provodi tijekom života, s ciljem poboljšanja znanja, vještina i kompetencija unutar osobne, građanske, društvene perspektive i/ili perspektive vezane uz zapošljavanje (Perin, 2009, str. 132).

Cjeloživotnim učenjem smatra se formalno obrazovanje u djetinjstvu (gdje je učenje vođeno od strane poučavatelja – pedagoško) i u odrasloj dobi (gdje je učenje vođeno andragoški). Ono se prirodno odvija kroz životna iskustva jer osoba nastoji steći znanje iz profesionalnih ili osobnih razloga. Ova prirodna iskustva mogu se dogoditi namjerno ili tijekom nepredvidivog tijeka života. Znanje proizlazi iz kombinacije shvaćanja iskustva i njegove transformacije (Jukić i Ringel, 2013).

Prema Skupnjak i Tot (2019) formalno učenje je strukturirano u pogledu ciljeva, vremena i podrške. Po završetku formalnog učenja dobiva se potvrda, odnosno certifikat. Neformalno učenje ne organizira ustanova i za takav oblik učenja ne dobiva se potvrda

(certifikat). Informalno učenje proizlazi iz svakodnevnih aktivnosti koje su vezane za posao, obitelj i slobodno vrijeme.

Formalno učenje odvija se u učionicama (školama) kada osoba (učitelj) dizajnira nastavu i izvodi je u određeno vrijeme (Previšić i sur., 2007). Ono se također prati raznim provjerama postignuća, stupnjeva (razreda) i certifikata odnosno svjedodžbama. Isto tako možemo reći da formalno obrazovanje uključuje hijerarhijsku strukturu od primarnog pa do tercijarnog stupnja te organizacijski razvija školske programe koji često imitiraju situacije koje se mogu pronaći u svijetu rada i proizvodnje.

Formalno obrazovanje se definira kao obrazovanje koje se odvija u različitim obrazovnim institucijama i putem kojega se stječu priznate diplome i kvalifikacije (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000). Autor Dip (1988) također tvrdi, kako formalno obrazovanje odgovara sustavnom, organiziranom modelu obrazovanja, strukturiranom i upravlja se prema zadanom skupu zakona i normi. Predstavlja prilično krut kurikulum kada se uzmu u obzir ciljevi, sadržaj i metodologija. Odgovara obrazovnom procesu koji se provodi u školama i na sveučilištima. Ustanove za formalno obrazovanje su administrativno, fizički i kurikularno organizirane i zahtijevaju od učenika pohađanje nastave. Postoji program koji učitelji i učenici moraju poštivati. Na završetku formalnog obrazovanja izdaju se diplome. Može se reći da je glavna razlika između formalnog i neformalnog obrazovanja u tome što je formalno obrazovanje planirano i strukturirano te se odvija u tradicionalnom okruženju učenja dok je neformalno obrazovanje neplanirano i ne odvija se u tradicionalnom okruženju učenja.

Formalno učenje odnosi se na učenje koje se odvija u formalnom i organiziranom okruženju poput učionice. Također, formalno učenje uključuje specijalizirane programe poput strukovnog osposobljavanja i stručnog osposobljavanja za odgovarajuća predmetna područja. Odvija se uz pomoć dobro razrađenog nastavnog plana i programa. Kako bi se održali standardi formalnog učenja, formalnim centrima za učenje poput škola i sveučilišta upravljaju organizacije. Te se organizacije mogu razlikovati od zemlje do zemlje. Na primjer, neke zemlje imaju školske odbore koji upravljaju školama, dok neke zemlje imaju lokalna ministarstva koja upravljaju školama i sveučilištima (Onstenk i Duvekot, 2017).

Ljudi uče cijeli život. Ovisno o načinu na koji učimo, učenje možemo opisati kroz dva glavna oblika: formalno i neformalno učenje kojima se pridodaje informalno učenje. Kako navodi Demirel (2009) izvanškolsko obrazovanje u potpunosti je odvojeno od formalnog obrazovanja te se dijeli na neformalne i informalne procese učenja koji će u nastavku biti

prikazani. Kako bi vještine cjeloživotnog učenja bile što učinkovitije, potrebno je razviti pozitivan stav prema neformalnim i informalnim oblicima učenja.

Neformalno učenje možemo nazvati samovoljno ili samostalno učenje, učenje onoga što je već poznato drugima, socijalizacija u postojeću zajedničku aktivnost, neplanirano napredovanje, planirano/namjerno učenje s ciljem usavršavanja postojećih sposobnosti planirano/ namjerno učenje za činjenje onoga što se do sada nije učinilo ili nije prethodno učinjeno.

Neformalno učenje odnosi se na neplanirano i nestrukturirano učenje koje se odvija u neformalnom okruženju. Ne odvija se u tradicionalnim okruženjima za učenje poput škola i sveučilišta. Zapravo, neformalno učenje može se odvijati bilo gdje i bilo kada. Na primjer, neformalno učenje može se odvijati na radnom mjestu, na autobusnoj stanici ili kod kuće. Nadalje, ovo se učenje odvija na temelju svakodnevnih životnih iskustava i drugih utjecaja na pozadinu onih koji uče (Kyndt i Baert, 2013).

Neformalno učenje ne sastoji se od niza ciljeva. Postoje različite metode neformalnog učenja, kao što su razgovori, zabavne aktivnosti, forumi i online zajednice. U neformalnom učenju, osobe koje uče mogu provoditi osobno istraživanje knjiga i izvora. Oni ne dobivaju upute ili smjernice u neformalnim okruženjima za učenje. Ovdje sami učenici moraju naučiti i razumjeti činjenice. Osim toga, neformalno učenje često se odvija u organizacijama gdje zaposlenici pokušavaju učiti sami. Mora se provoditi sustavno uzimajući u obzir aspekte planiranja, provedbe i evaluacije (Widodo 2018) te predstavlja mehanizam koji svima pruža prilike da obogate znanost i tehnologiju kroz životni vijek.

Samoupravljujući učenje osoba sama odabire i preuzima inicijativu i odgovornost, prihvaća svoje vlastite načine učenja koje može provoditi u bilo koje vrijeme, na bilo kojem mjestu. Kada jedan ili više faktora koji čine formalno obrazovanje nisu prisutni, možemo ustvrditi da je obrazovni proces stekao neformalna obilježja. Isto tako, neformalne karakteristike obrazovanja su vidljive kada usvojena strategija učenja od onih koji uče ne zahtijeva pohađanje, kontakti između edukatora i učenika su smanjeni, te kad se većina aktivnosti odvija izvan ustanove. Informalno učenje odraslih oblik je samoorganiziranog učenja u kojemu odrasla osoba samostalno organizira učenje, bez vanjske pomoći, određuje cilj učenja te preuzima odgovornost za postignute rezultate. Ovakav način učenja naziva se još i samoobrazovanje. Informalno je učenje, za razliku od formalnog i neformalnog obrazovanja, prirodna pojava koja se ne odvija svjesno. Informalno učenje će se detaljnije razraditi u sljedećem poglavlju.

3. INFORMALNO UČENJE

Prema Previšić i suradnicima (2007) informalno učenje najčešće se javlja u životnoj dobi nakon redovitog školovanja i najčešće se povezuje sa životnim obrazovanjem koje je slijedilo nakon institucionalnog obrazovanja (formalnog). Potrebno je istaknuti da informalno obrazovanje „ne stanuje“ u školi i ne prati školsko obrazovanje. Ono slijedi nakon završenog redovnog školovanja, a oni koji uče nisu poticani na samoorganizaciju učenja već ona ovisi o njima. Snažan zaokret prema informalnom učenju javlja se pojavom kompjutorske komunikacije, odnosno govornim programskim jezicima na koje škola nije utjecala. Naime, računalo je atraktivnošću privuklo mlade, ali i druge osobe, na komunikaciju za koju se danas kaže da je „rodila“ novu generaciju „Homo Zappiens“ (Wim i Vrakking, 2006, str. 2). Mogući primjeri formalnog i informalnog učenja vidljivi su u Tablici 1.

Autorice Skupnjak i Tot (2019) navode sljedeće oblike informalnog učenja:

- samoupravljanje učenje (namjerno) - u ovom obliku postoji svjesnost učenja
- nenamjerno učenje - u ovom obliku učenje nije namjerno, no svjesnost o postojanju učenja postoji
- socijalizacija - u ovom trećem navedenom obliku nema namjere ni svjesnosti učenja

U zadnje vrijeme navodi se i integrativno učenje koje još nazivamo i "Aha!" trenucima.

Većina informalnog učenja događa se kroz profesionalno usavršavanje koje je potaknuto motivacijom za razvojem i uključivanjem u akciju i refleksiju.

Prema Dib (1988) informalno obrazovanje se vrlo jako razlikuje od formalnog obrazovanja, a posebno od neformalnog obrazovanja. U ovom djelu obrazovanja ne postoji kontrola nad provedenim aktivnostima, informalno obrazovanje ne mora nužno uzeti u obzir stjecanje diploma, ono dopunjuje formalno i neformalno obrazovanje.

Informalno obrazovanje, na primjer, obuhvaća sljedeće aktivnosti:

- posjete muzejima ili znanstveni i drugi sajmovi i izložbe
- slušanje radijskog ili tv programa o obrazovnim ili znanstvenim temama
- čitanje tekstova o znanosti, obrazovanju, tehnologija itd. u časopisima i časopisima
- sudjelovanje na znanstvenim natjecanjima
- pohađanje predavanja i konferencija.

Sve više se počinje prihvaćati koncept informalnog učenja i priznaje se njegova uloga uz formalno obrazovanje. Formalni procesi učenja odvijaju se u ustanovama za obrazovanje i osposobljavanje, što dovodi do priznatih diploma i kvalifikacija. Učenici namjerno i svjesno sudjeluju u formalnom učenju i svjesni su svog učenja tijekom aktivnosti. Informalno učenje smatra se prirodnim procesom u životu te se tako i opisuje. Informalno učenje je zapravo aktivnost koja je toliko nevidljiva da ljudi jednostavno nisu svjesni vlastitog učenja. Smatra se da obje vrste učenja međusobno djeluju, te da se preklapaju (Peeters i sur., 2014).

Tablica 1. Mogući idealni primjeri formalnog i informalnog učenja (izradila autorica prema Previšić i sur. 2007)

FORMALNO	INFORMALNO
Učitelj kao autoritet	Učitelj nije uključen
Odgojne premise	Bez odgojnih premisa
Učiteljeva kontrola	Učenikova kontrola
Planiran i strukturirano	Organski i uključeno
Ukupno procjenjivanje	Bez procjenjivanja
Izvanjski određeni ciljevi i ishodi	Iznutra određeni ciljevi
Interesi moćnih i utjecajnih grupa	Interesi podređenih grupa
Otvorenost svim grupama prema objavljenim kriterijima (uvjetima)	Čuva nejednakost i sponzorstvo
Planirano znanje	Primjenjivo i procesno znanje
Visoki status	Niski status
Obrazovanje	Nema klasičnog obrazovanja
Mjerljivi ishodi	Ishodi nemjerljivi-neprecizni
Učenje prevladavajuće individualno	Učenje prevladavajuće zajedničko
Učenje koje utvrđuje status quo	Učenje koje zanemaruje ovlaštenje
Pedagogija prenošenja i kontrole	Usmjereno učenje
Učenje posredovanje autoritetom	Učenje se provodi u demokratskom ozračju
Utvrđen i ograničen vremenski okvir	Otvorenost uključenosti
Učenje je glavna i eksplicitna svrha	Učenje je ili sekundarnog značenja ili implicitno (neodređeno)
Učenje je primjenjivo u kontekstu (području)	Učenje je specifično u odnosu na kontekst

Prema autoru Peeters i sur. (2014) informalni procesi učenja konceptualizirani su u tri kategorije:

- samoupravno
- slučajno
- prešutno učenje

Samoupravno učenje je svjesni proces koji slijedi prethodnu namjeru učenja. Kod slučajnog učenja učenje odvija se nenamjerno od strane osobe koja uči, ali postaje vidljivo nakon aktivnosti učenja. Slučajno učenje uglavnom se događa kao nusproizvod neke druge aktivnosti i općenito započinje bez da su ljudi toga svjesni.

Treće, koje se razlikuje od prva dva, prešutno učenje, ostaje neopipljivo. Također se naziva socijalizacija i uključuje internalizaciju vrijednosti, stavova, ponašanja i znanja koje se događa u svakodnevici. Prešutno učenje se još opisuje i kao stvari koje znamo, ali ne možemo izreći. Usprkos implicitnoj prirodi, osobe koje uče mogu postati svjesne svog prešutnog učenja nakon procesa retrospektivnog prepoznavanja. To se odnosi na svjesnu identifikaciju novog značajnog oblika znanja. Može se postići refleksijom.

Informalni ishodi učenja utječu na različita područja u životu. Ishodi navedenog učenja mogu na ekonomskoj i profesionalnoj razini doprinijeti mogućnosti zapošljavanja. Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja rezultira skraćenim putanjama istraživanja, smanjujući troškove i brže osposobljavanje osoba koje uče za rad. Priznavanje neformalnog učenja može biti ključ cjeloživotnog učenja, kod učenika se potiče svijest o učenju te time istodobno usmjerava da više cijene znanje. Također identificiraju se veze između različitih aktivnosti učenja te se također poboljšava samorazumijevanje i svijest o osobnim preferencijama u učenju. Na osobnoj razini, ispitivanje nečijeg informalnog učenja smatra se osnažujućim, korisnim i podržavajućim.

Odrasle osobe u socijalnom nepovoljnom položaju posebno sudjeluju u aktivnostima informalnog učenja i oslanjaju se na njih kako bi razvile svoje vještine. Obrazovanje odraslih ima za cilj doprinijeti svim tim područjima. Budući da se pokazalo da informalno učenje utječe na ta područja, pomno ispitivanje doprinosa ovih vrsta informalnog učenja formalnom obrazovanju odraslih moglo bi biti vrlo korisno. Informalna iskustva kroz učenje mogu dovesti do sudjelovanja u formalnom obrazovanju. Također moguća je i obrnuta situacija. Informalni i formalni procesi učenja održavaju jedni druge i stoga ih treba smatrati komplementarnim. Pretpostavlja se da se informalno učenje odvija unutar neformalnih obrazovnih ustanova, ali

izvan njihovih formalnih kurikuluma. Iako informalno učenje može utjecati na formalno učenje osoba koje uče, ono je samo prepušteno slučaju zbog čega postoji potreba za produblјivanjem istraživanja u području informalnog učenja (Peeters i sur., 2014).

Neka od istraživanja u ovom području bit će prikazana u nastavku.

U istraživanju (Czerkowski, 2016) cilj je bio ustanoviti interakcije između formalnih i informalnih mreža učenja u online tečajevima kako bi informirali i edukatore i kreatore nastave. Istraživanje se započinje opisom formalnih i informalnih okruženja za učenje i mreža učenja. Cilj je bio pružiti nove uvide u dizajn online nastave relevantne za iskustva učenika i pridonijeti raspravama o spajanju formalnog i informalnog učenja. Neki od zaključaka ove studije su da ispitani učenici koriste uspostavljene mreže za učenje u učionici i izvan nje i bili su dobro svjesni prednosti i nedostataka oba okruženja. Od svojih edukatora dobili su poticaj za korištenje mreža za učenje, a na većini tečajeva morali su koristiti različite mreže za učenje. Ono što je ipak nedostajalo jest nastojanje instruktora da spoje informalno i formalno korištenje mreže. Nadalje, od svojih instruktora nisu dobili nikakve smjernice ili skele za korištenje mreže za informalno učenje. Ni njihovo radno mjesto nije predstavljalo nikakav pritisak za uporabu. Mnogo je nedostataka formalnih okruženja za učenje koje se ne uklapaju u današnje sve zahtjevnije radno mjesto.

U istraživanju Skupnjak i Tot (2019) cilj je bio je utvrđivanje koji su oblici neformalnog i informalnog učenja najzastupljeniji u profesionalnom razvoju učitelja razredne nastave. Istraživanje je provedeno 2017. godine na prigodnom uzorku (N=506) učiteljica i učitelja razredne nastave iz različitih županija. Ovo istraživanje o učestalosti neformalnog i informalnog učenja učitelja je pokazalo da je kod učitelja razredne nastave u Hrvatskoj prepoznato i uvelike zastupljeno. Preporučuje se dalje istraživati okolnosti koje su utjecale na ovakve rezultate.

Peeters i sur. (2014) u svom istraživanju imali su cilj ispitati informalne procese učenja unutar formalnog obrazovnog okruženja kako bi se otkrila veza između formalnog i neformalnog učenja te također iskustava učenika u ovom pitanju. Kao rezultat istraživanja mogu se formulirati neke praktične preporuke. Budući da su ispitanici točno ocijenili spontanost i informalnog učenja i njegovo prepoznavanje, preporučuje se da politika i praksa uključuju suptilnije i spontanije načine prepoznavanja informalnog učenja uz vrednovanje inicijativa za neformalno i informalno učenje. Rukovanje skrivenim kurikulumom kroz promišljeno zapošljavanje osoblja i kontinuirano promišljanje osoblja o tri vrste kurikuluma moguće su strategije za suptilniji pristup informalnom učenju.

Watkins i Marsick (1992, prema Pastuović, 2008, str. 257) ističu glavne karakteristike informalnog učenja te naglašavaju kako informalno učenje: “nije organizirano izvana, nema formalnu strukturu, odluku o njemu donosi osoba koja uči pa se radi o čistom obliku samoupravljivog autonomnog učenja (engl. self-determined learning), izlazi iz iskustva i situacijskih izazova, odvija se tijekom dnevnog života i rada“. Upravo zato što proizlazi iz svakodnevnog života i rada, informalno učenje nudi golem potencijal za inovacije u poučavanju.

Informalno učenje događa se u situacijama koje obično nisu namijenjene za učenje kroz aktivnosti svakodnevnog života. Informalno učenje nastaje u situacijama kada učenje možda nije primarni cilj aktivnosti, ali je aktivirana nekom očekivanom ili postojećom problematičnom situacijom koja zahtijeva rješavanje. Informalno učenje može nastati kao rezultat razvoja aktivnosti, uključujući grupni problem, rješavanje, testiranje hipoteza, mentorstvo i praćenje posla. Prema De Grip (2015) informalno učenje na poslu pozitivno je povezano s fleksibilnosti, zapošljivosti, prilagodljivost učenja kontekstu, brzome prijenos u praksu i rješavanje problema povezanih s poslom redovitim preispitivanjem radne praksi i drugo. S druge strane, neki autori također su istaknuli da ponekad informalno učenje moglo bi biti kontraproduktivno kada je, na primjer, u korelaciji s učenjem pogrešnog. Također se navodi da će se informalno učenje odvijati gdje god ljudi imaju potrebu, motivaciju i priliku za učenje. Informalno učenje često se događa spontano i nesvjesno bez ikakvih a priori navedenih ciljeva u smislu ishoda učenja. Neki autori (primjerice, Manuti i sur., 2015) pozivaju se također na slučajno učenje, koje opisuju kao nusprodukt neke druge aktivnosti. Informalno učenje, u kojem se ističu namjerni ili nenamjerni procesi učenja kao i značaj prešutnog znanja.

U sklopu cjeloživotnog obrazovanja, uz prethodno opisano informalno učenje, formalni aspekt obuhvaća predškolski odgoj koji postaje sve usklađeniji s europskim programima. Na primjer, Finska i Švedska već pružaju studijske digitalne kompetencije u programima predškolskog odgoja. Pretpostavlja ne samo korištenje tehnologija od strane odgojitelja tijekom nastave, već i upoznavanje djece s medijskim elementima, rukovanje medijskim datotekama i rad s opremom. To je izazov profesionalnim vještinama i učinkovitosti nastavnika koji za to ponekad nisu spremni.

Učitelji iz Europe općenito smatraju digitalne alate važnima za vlastitot učenje, ali i u obrazovanju djece. Uključivanje djecu u proces implementacije digitalnih tehnologija nužno je

provoditi na odgovarajući način, osobito uvažavajući dječji razvoj. Iako digitalni alati mogu pružiti pomoć u učenju, valja pratiti istraživanja u ovom području kako se ne bi naštetilo djeci rane i predškolske dobi.

U digitalnom dobu, odgojiteljima i nastavnicima je potrebna kompetencija za stvaranje aktivnosti temeljenih na tehnologiji, koje moraju predstavljati visokokvalitetne situacije učenja i odgajanja. Unatoč pozitivnim pogledima na tehnologiju, odgojitelji u istraživanju provedenom na tu temu Nilsen (2018) pokazuje nizak stupanj pedagoškog angažmana u primjeni digitalne tehnologije u svojim pedagoškim praksama te ograničenu svijest o svojoj pedagoškoj ulozi. Rezultati ukazuju kako se stavovi i znanje nastavnika o digitalnim alatima mogu razviti kroz stručno usavršavanje, ali i kako učitelji trebaju prilično naprednu razinu kompetencija u kombinaciji s vlastitom pokretačkom snagom.

Cjeloživotno učenje ključno je za stjecanje novih znanja i vještina u društvu koje se neprestano mijenja. Ne događa se nužno u formalnim obrazovnim okruženjima. Zapravo, većina učenja odraslih odvija se neformalno dok je tehnologija ključna u postizanju tih iskustava. Iako informalno učenje nije nova pojava, društvene tehnologije ponudile su nove mogućnosti koje u prošlosti nisu bile moguće. U jednom periodu su uklonile razliku između formalnog i informalnog učenja. Mnogi znanstvenici naglašavaju društvenu prirodu informalnog učenja u digitalnom dobu jer su iskustva učenika pod velikim utjecajem današnjih tehnologija. Na primjer, osobe koje uče služe se porukama u razmjenu informacija, posjećuju web stranice, slušaju glazbu, igraju igrice i preuzimaju materijale kao sredstvo informalnog učenja. Sve te metode ključne su za društvenu interakciju. Mišljenja znanstvenika i drugih stručnih osoba se razlikuju u pogledu razlikovanja formalnih i informalnih okruženja za učenje. Czerkawski (2016) nailazi na poteškoće u razlikovanju jer prilikom odvijanja učenja, prisutni su elementi informalnog, neformalnog i formalnog učenja. Napredak mrežnih tehnologija i prisutnost online tečajeva stvorila je isprepleten sustav koji ovu diferencijaciju čini još težom. Autor upozorava da formalna i informalna okruženja imaju vrlo različite kontekste kod učenje, te da bi osobe koje uče trebale znati razlike kako bi ih učinkovito koristili.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U radu se koristi kvalitativni dizajn istraživanja. Cilj je razmotriti i opisati učestalost informalnog učenja odgojiteljice te kako navedeni način učenja utječe na profesionalni razvoj. Ispitat će se i prisutnost ostalih oblika učenja u odnosu na informalno učenje. U skladu s navedenim prikazat će se studija slučaja (*case study*). Analizirani su stavovi odgojiteljice o informalnom učenju, osobito u svrhu osobnog profesionalnog razvoja. U skladu s ciljem istraživanja odabir studija slučaja zahtijevao je odgojitelja koji se redovito profesionalno usavršava te kontinuirano uči i istražuje. Intervju je proveden u jednom dječjem vrtiću na području Grada Zagreba. Ispitanica je svojevrijedno sudjelovala u intervjuu pri kojem joj je zagarantirana anonimnost i povjerljivost informacija i podataka. Mjesto gdje je proveden polustrukturirani intervju je prostorija sobe dnevnog boravka dječjeg vrtića, nakon odlaska djece iz skupine, gdje je ispitanica mogla bez ometanja odgovarati na pitanja. Intervju je trajao oko 30 minuta. Osmišljen polustrukturirani intervju vodila je autorica ovog rada. Polustrukturirani intervju ponuđen je zbog veće fleksibilnosti. U njemu je procedura fleksibilna, a od voditeljice intervjuja očekuje se vođenje što prirodnijeg razgovora. Bitno je i zadržati distancu kako se ne bi sugerirali “poželjni” odgovori. Polustrukturirani intervju mora održavati ravnotežu između neformalnog razgovora i zadanog plana. Unaprijed sastavljena pitanja su se tijekom razgovora dopunjavala kada se razgovor želio produbiti ili bolje razumjeti pojedine odgovore ispitanika. Intervju je sastavljen od pitanja otvorenog tipa u vezi s cjeloživotnim učenjem, osobito informalnim. Pitanja su sljedeća; Koje oblike cjeloživotnog učenja poznajete? Kada i koji oblik učenja je prisutan u određenim situacijama u svakodnevnom životu i odgojno-obrazovnom radu? U kojim situacijama je prisutno informalno učenje? Kako informalno učenje utječe na Vaš profesionalni razvoj? Razgovor je snimljen putem diktafona na mobilnom uređaju i transkribiran.

4.2. Rezultati i rasprava

Intervju je održan u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj ispitanica trenutno radi na mjestu odgojiteljice. Dječji vrtić je javna ustanova koja ostvaruje programe njege, odgoja, obrazovanja i skrbi djece rane i predškolske dobi. Ustrojstvo rada vrtića zasniva se na zadovoljavanju potreba djece i roditelja. Dječji vrtić ima jedan centralni objekt i četiri područna

objekta. Misija vrtića je: *kreiranje vrtića kao ravnopravne zajednice djece i odraslih koji zajedno uče i napreduju*, a vizija je *vrtić kao mjesto u kojem se stvara zadovoljna, sretna, uspješna i kreativna zajednica djece, roditelja i zaposlenika*. Stručna služba vrtića sastoji se od četiri člana. Uz ravnateljicu, koja koordinira rad, tu su i psihologinja, edukacijska rehabilitatorica, pedagoginja i zdravstvena voditeljica. Od vrtićkih skupina dvije provode program engleskog jezika, dvije skupine sportski program, dvije skupine tradicijski program te dvije Montessori program. Ostali programi su redoviti. Svaka skupina ima svoj poseban naziv zbog lakšeg raspoznavanja skupina po dobi, objektu, odgojiteljima i djeci u vrtiću. Programi i organizacija rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi temelje se na razvojno-primjerenom kurikulumu usmjerenom na dijete, primjerenom zadovoljavanju djetetovih potreba te humanističkoj koncepciji ranog razvoja do polaska u osnovnu školu.

Stupanje u kontakt s ispitanicom proteklo je u dobrom ozračju. Odgojiteljica je vrlo rado pristala na sudjelovanje u ispitivanju. Uvodni dio razgovora odnosio se na osnovne podatke o odgojiteljici. Nakon završenog Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, smjer Rani i predškolski odgoj i obrazovanje započinje sa svojim odgojno-obrazovnim radom u dječjem vrtiću na području Grada Zagreba. Odgojiteljica ima dvanaest godina radnog iskustva, od kojih je deset godina radnog iskustva u privatnom vrtiću i dvije godine radnog iskustva u vrtiću čiji je osnivač Grad Zagreb. Nakon završenog trogodišnjeg studija nastavlja se kontinuirano profesionalno usavršavati. Prije zapošljavanja u privatnom vrtiću, odgojiteljica obavlja i honorarne poslove u sklopu animacije, čuvanja djece i slično.

Rezultati provedenog intervjua bit će prikazani u nastavku na način da će se ispitanici radi zaštite identiteta dodijeliti šifra BI.

Intervju je započeo pitanjem: *Koje oblike cjeloživotnog učenja poznajete?* na što odgojiteljica BI odgovara: *Teško mogu reći da ih poznam (nasmije se), no u radu se svakodnevno susrećem s mnogim oblicima rada. Budući da sam znala da ću biti intervjuirana, dodatno sam istražila temu o kojoj razgovaramo kako bih što bolje mogla odgovoriti na sva pitanja. Susrećem se s formalnim, neformalnim i informalnim oblikom svakog dana i mislim da je najčešći oblik mog učenja informalnog tipa.*

Odgojiteljica navodi kako se svakodnevno susreće sa svim oblicima rada što se može okarakterizirati kao poželjan odgovor. Istraživanje navedene teme prije održavanja intervjua doprinosi kvalitetnijim odgovorima.

Budući da odgojiteljica smatra da je najčešći oblik učenja informalno učenje, moli se da detaljnije objasni zašto tako misli te opiše kada i koji oblik učenja je prisutan u određenim situacijama u svakodnevnom životu i odgojno-obrazovnom radu?

BI: U svakodnevnom radu s djecom nešto novo naučim. Svakog dana djeca me iznova iznenade svojim radom, vještinama. Uz njih učim, moja praksa i sada nakon godina staža jača te postaje otvorenija. U ovom slučaju moje učenje nije namjerno izazvano, već sasvim slučajno što smatram vrlo zanimljivim procesom.

Navod da odgojiteljica svakodnevno nešto nauči, odnosi se na informalno učenje. Ono nije namjerno, već se odvija slučajno, kroz odgojno-obrazovni proces s djecom. Djeca svojim djelomično nepredvidivim situacijama svakoga dana iznenađuju svoje odgojitelje. Navodom: *Uz njih učim, moja praksa i sada nakon godina staža jača te postaje otvorenija* podrazumijeva odgojiteljičinu spremnost na svakodnevne zahtjeve u neposrednom, ali i posrednom radu. Ohrabrujuća je izjava da nenamjerno učenje smatra vrlo zanimljivim procesom.

Daljnje pitanje u intervjuu nadovezuje se na prethodno budući da je odgojiteljica već dijelom započela govoriti o informalnom učenju: U kojim situacijama je prisutno informalno učenje?

BI: Mislim da su svi oblici učenja nama odgojiteljima zaista potrebni u radu i struci. Čak ne samo nama, mislim da je u svakoj struci potrebno učenje kroz cijeli život. Ovako... formalno učenje je ono koje dobijemo u institucijama, zapravo za ono koje dobijemo potvrdu kao što su srednja škola, fakultet, edukacije, i slično. U našoj struci formalno učenje se pojavljuje kroz cijeli život, te smatram da samo formalno učenje nije dovoljno za rad odgojitelja. Neformalno učenje je ono za koje ne dobijemo potvrdu, a ipak to radimo s namjerom. Na primjer korištenje stručne literature... odnosno njeno proučavanje, čitanje listanje. Kroz taj dio također učimo i usavršavamo se. Meni osobno je taj dio najdraži jer proučavam dijelove koji me baš zanimaju. Ono što me zanima brže usvajam te isto primjenjujem. Bitna je povezanost svih oblika učenja, formalnog neformalnog i informalnog. Informalno učenje je zapravo popratno u svemu tome također. Dobivam i korisne informacije koje nisam tražila direktno, no svejedno ih primjenjujem u radu.

Ispitanica ističe potrebu upražnjavanja svih oblika učenja u odgojno-obrazovnom radu. Formalno učenje smatra nedovoljnim za profesionalni rad odgojitelja zbog čega ključnim smatra povezanost svih oblika učenja. Objašnjava, odnosno prikazuje svoju percepciju neformalnog učenja kroz proučavanje dostupne literature. Naglašava da literaturu odabire

prema vlastitom interesu što je na tragu spoznaja iz teorijskog dijela ovoga rada o potrebi poštivanja interesa i autonomije odgojitelja u njihovu profesionalnom razvoju. Potrebno je razumijevanje da ljudi imaju drugačije interese ili potrebe za obnavljanjem ili dopunjavanjem određenih spoznaja. Sljedeće istraživačko pitanje odnosilo se na to kako i u kojoj mjeri informalno učenje utječe na profesionalni razvoj ispitanice.

BI: Informalno učenje zapravo ponajviše ovisi o svakoj osobi posebno. Mislim da je motiviranost za učenje ključan faktor, kao i iskustva iz svakodnevnoga života. Također mislim da možemo reći da se informalno učenje može usmjeravati prema stjecanju kvalitetnih informacija, ako me razumiješ. Osim što u procesu, kao što sam već rekla, puno naučim od djece također naučim i od odraslih. Tu mislim na cijeli kolektiv, zapravo na učeću zajednicu. Sve se s vremenom mijenja. Kada pogledam unazad, vidim naš neprekidan rast. Svi zajedno rastemo učeći jedni od drugih. Mislim da je to najvažnije, bez obzira o kojem obliku obrazovanja se radi. No ipak, vidim da neki odgojitelji ulažu manje u svoje znanje i svoj profesionalni rast, dok neke ulažu puno više da djeci bude bolje. Mislim da je trud koji ulažemo dodatno u obrazovanje za koje nije formalno znatno zanemareno, bilo neformalno ili informalno. Trebalo bi doći ovdje do promjena.“ „Kad bolje razmislim, to bi se možda moglo promijeniti kroz neke provjere, vrednovanja i slično. Sve bi to trebalo dodatno razraditi. No u svakom slučaju, mislim da bi svaki odgojitelj trebao maksimalno ulagati u sebe, ne samo zbog sebe, već zbog djece zbog koje smo ovdje. Dodatna znanja iz svih oblika učenja koristit će u našem svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu.

Iz odgovora je vidljivo kako se odgojiteljica od općenitih iskaza usmjerila prema objašnjenju vlastitog učenja u svom radnom okruženju, s djecom i odraslima. Za primijetiti je kako su odgovori relativno općeniti. Može se reći da joj je informalno učenje teže „mjerljivo“ od drugih oblika učenja. Za informalno učenje kao primjer navodi cijeli kolektiv kao učeću zajednicu. Ukoliko se odgojitelji nadopunjuju i profesionalno surađuju, rad je kvalitetniji što doprinosi mnogobrojnim benefitima za djecu. Ističe kako težiti kvalitetnijoj i suradljivoj zajednici treba biti cilj svake odgojno-obrazovne ustanove. Ispitanica se osvrće na prethodno razdoblje profesionalnog učenja i prepoznaje stalni profesionalni rast i napredovanje. Smeta je nepravda zanemarenog informalnog obrazovanja kao i manjak motivacije za cjeloživotnim učenjem kod nekih kolega. S druge strane, s puno povjerenja promatra učeću zajednicu odgojitelja koji poput nje svjesno ulažu u različite oblike svoga učenja, neformalnog i informalnog. Ohrabrujući su njezini prijedlozi, odnosno ideje za kvalitetnije vrednovanje informalnog učenja.

5. ZAKLJUČAK

Aktivno sudjelovanje odgojitelja u vlastitom profesionalnom razvoju podrazumijeva razvijanje refleksivnog mišljenja i spremnost za preuzimanje odgovornosti za kontinuirano učenje. Refleksivni odgojitelj propituje vlastitu praksu, preispituje implicitne pretpostavke koje utječu na njegov rad i traga za načinima unaprjeđivanja. On je svjestan da formalno obrazovanje nije dovoljno za kvalitetan rad u dinamičnom i zahtjevnom okruženju odgojno-obrazovne ustanove. Stoga kontinuirano proširuje svoja znanja i kompetencije kroz informalno učenje iz iskustva, kroz suradnju s kolegama i eksperimentiranje.

Osobna uvjerenja i iskustva odgojitelja imaju snažan utjecaj na njegovo djelovanje i odluke u akcijskom okruženju odgojno-obrazovne prakse. Zato je važno da odgojitelj razvija svijest o vlastitim pretpostavkama koje oblikuju njegovo viđenje situacija i pristup radu. Refleksija mu omogućuje prepoznavanje tih čimbenika i procjenu njihovog utjecaja na rad. Time se otvara prostor za promjene nefunkcionalnih uvjerenja i integraciju novih, kvalitetnijih obrazaca djelovanja.

Informalno učenje obuhvaća namjerno usmjeravanje na učenje, slučajno uočavanje novih spoznaja i nesvjesno oblikovanje stavova kroz iskustvo. Iako se razlikuju, formalni, neformalni i informalni oblici učenja doprinose profesionalnom razvoju odgojitelja.

Iz studije slučaja koja je provedena s odgojiteljicom upravo je vidljiv stav kako su svi oblici učenja vrlo bitni, no i kako vrlo često značaj informalnog obrazovanja ostaje neprimijećen. Formalno učenje smatra nedovoljnim za rad. Često ističe važnost povezanosti svih oblika učenja. Odgojiteljčina percepcija neformalnog učenja prvenstveno se odnosi na proučavanje literature koju odabire prema vlastitom interesu. Time se podržava autonomija odgojitelja u vlastitom profesionalnom razvoju.

Odgojiteljica tijekom intervjua ističe i težu „mjerljivost“ informalnog učenja od drugih oblika učenja. Ipak, kao primjer navodi cijeli kolektiv kao učeću zajednicu. Svi zajedno jedni od drugih uče. Takva zajednička nadopuna u znanju i vještina tijekom odgojno-obrazovnog procesa usmjerena je kvaliteti te su djeca u tom slučaju na dobitku. Težiti kvalitetnijoj i suradljivoj zajednici trebao bi biti jedan od ciljeva svake odgojno-obrazovne ustanove. Ispitanicu smeta nepravda zanemarenog informalnog obrazovanja. Želje za promjenama prisutne su kod mnogih odgojitelja. Zajedničkim snagama i brojnim istraživanjima možemo

doprinijeti razumijevanju, a u budućnosti možda i odgovarajućem vrednovanju informalnog učenja kako ne bi ostalo zanemareno.

6. LITERATURA

1. Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I i sur. (1998). Učenje: blago u nama: izvješće UNESCO- u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21.stoljeće. Educa: Zagreb
2. Fatović, M. (2016.) Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja: Školski vjesnik
3. Jarvis, P. (2004). Adult education and lifelong learning. Routledge Falmer, Taylor and Francis Group, New York,
4. Jukić, R., Ringel, J. (2013). Cjeloživotno učenje, put ka budućnosti, Andragoški glasnik, Vol. 17, str. 1-11
5. Nilsen, M. (2018). Children's and teachers' activities with tablets and apps in preschool. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis,
6. Mendeš B. (2018.) Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece : od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
7. Previšić, Šoljan, Hrvatić, (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
8. Widodo, H.N. (2018). Community based non formal education in the "prosperous community school" annual urban district of yogyakarta city. Media Education Management, 1 (1), 58-66.
9. Žiljak, T. (2015). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. Političko obrazovanje, 1 (1), str. 67-95.

Mrežne stranice:

1. Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak*, 156 (4), 447-460. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/166213>
2. Commission of the European Communities (2001). Making European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission. Brussels: Commission of the European communities
[https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf)
3. Czerkawski, B. C. (2016). Blending Formal and Informal Learning Networks for Online Learning. *International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 17(3), 138- 156 Preuzeto s:
https://www.researchgate.net/publication/303253661_Blending_Formal_and_Informal_Learning_Networks_for_Online_Learning
4. De Grip, A. The importance of informal learning at work. *IZA World of Labor 2015*: 162 doi: 10.15185/izawol.162
Preuzeto s <https://wol.iza.org/articles/importance-of-informal-learning-at-work/long>
5. Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709–1716. Preuzeto s:
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.303>
6. Dib Zac Claudio (1988). Formal, Non-Formal And Informal Education: Concepts/Applicability. Institute of Physics University of São Paulo, Brazil.
Preuzeto s <http://www.techne-dib.com.br/downloads/6.pdf>
7. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65 (4), 623-638. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178260>
8. Kyndt, E., & Baert, H. (2013). Antecedents of Employees' Involvement in Work-Related Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 83(2), 273–313. <https://doi.org/10.3102/0034654313478021>
9. Lukenda, A. (2017). Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja. *Acta Iadertina*, 14 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190039>
10. Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal Of Training & Development*, 19(1), 1-17. Preuzeto s

- <https://www.researchgate.net/publication/271772029> Formal and informal learning in the workplace A research review
11. Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000) <http://www.hzpou.hr/?gid=5&aid=26>
Preuzeto: 10.9.2023.
 12. Pastuović, N. (2008). CJELOŽIVOTNO UČENJE I PROMJENE U ŠKOLOVANJU. *Odgojne znanosti*, 10 (2 (16)), 253-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/29568>
 13. Pastuović, N. (2006). KAKO DO DRUŠTVA KOJE UČI. *Odgojne znanosti*, 8 (2 (12)), 421-441. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/22428>
 14. Peeters, J., Backer, F., Buffel, T., Kindekens, A., Struyven, K., Zhu, C., & Lombaerts, K. (2014). Adult Learners' Informal Learning Experiences in Formal Education Setting. *Journal Of Adult Development*, 21(3), 181-192. doi:10.1007/s10804-014-9190-1 Preuzeto s <https://www.researchgate.net/publication/271634867> Adult Learners%27 Informal Learning Experiences in Formal Education Setting
 15. Perin, V. (2009). Cjeloživotno profesionalno usmjeravanje u funkciji zapošljivosti pojedinaca u suvremenom društvu. Hrvatski zavod za zapošljavanje - Područna služba Zadar Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/280091>
 16. Rupčić, D. (2015). Humanističko obrazovanje kao posljednja svrha ljudskog opstanka. *METODIČKI OGLEDI*, 22 (2015) 2, 95–115 Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/233831>
 17. Skupnjak, D. i Tot, D. (2019). Zastupljenost neformalnog i informalnog učenja u profesionalnom razvoju učitelja. *Nova prisutnost*, XVII (2), 309-321. Preuzeto s <https://doi.org/10.31192/np.17.2.5>
 18. Slunjski, E. (2012). Zajednica koja uči: prevladavanje podijeljenosti teorije i prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (69), 12-15. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123787>
 19. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagoški istraživanja*, 8 (2), 259-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116669>
 20. Wim V. i Vrakking B. (2006). *Homo zappiens: Growing up in a digital age, Network continuum education*, London Preuzeto s https://www.academia.edu/65690355/Odrastanje_u_digitalnom_dobu_Wim_Veen_Ben_Vrakking_Homo_zappiens_Growing_up_in_a_digital_age_Network_continuum_education_London_2006