

Funkcionalna pismenost odraslih

Valetić, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:147:265302>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-17**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Matea Valetić

FUNKCIONALNA PISMENOST ODRASLIH

Diplomski rad

Zagreb, rujan 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Matea Valetić

FUNKCIONALNA PISMENOST ODRASLIH

Diplomski rad

Mentor rada: doc.dr.sc. Višnja Rajić

Zagreb, rujan 2020.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. ANDRAGOGIJA: ODREĐENJE ANDRAGOGIJE I POVIJESNI UVID	2
2.2. Terminosustav obrazovanja odraslih	3
2.3. Cjeloživotno učenje i njegovi oblici	6
3. OBRAZOVANJE ODRASLIH.....	8
3.1. Obrazovanje odraslih i neopravdano poistovjećivanje s cjeloživotnim učenjem.....	8
3.2. Određenje obrazovanja odraslih	9
3.3. Prioriteti obrazovanja odraslih	10
3.3.1. Društveni razvoj i razvoj osobe koja uči	10
3.3.2. Obrazovni ciljevi pojedinca, organizacije i zajednice	11
3.4. Međunarodni dokumenti o osnovnom obrazovanju odraslih	13
3.4.1. Dokumenti o osnovnom obrazovanju odraslih u Hrvatskoj	14
4. FUNKCIONALNA PISMENOST	16
4.1. Određenje pojma pismenost	16
4.2. Funkcionalna pismenost.....	17
4.2.1. Područja funkcionalne pismenosti	17
4.2.2. Stanje u Hrvatskoj.....	18
5. MEĐUNARODNA EMPIRIJSKA ISTRAŽIVANJA PISMENOSTI	20
5.1. Programme for International Student Assessment, PISA	20
5.2. Adult Education Survey, AES	21
5.3. Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC	22
6. ZAKLJUČAK	23
SAŽETAK	24
SUMMARY	25
LITERATURA.....	26
POPIS TABLICA.....	29

POPIS ILUSTRACIJA	30
-------------------------	----

Izjava o izvornosti diplomskog rada

1. UVOD

Obzirom na mnogobrojnost i raznovrsnost informacija kojima smo izloženi danas, pismenost nikad nije bila važnija. Stalni napredak društva i tehnologije nametnuo je uz elementarnu pismenost i novi, širi termin – *funkcionalna pismenost*. Današnji pojam pismenosti u sebi uključuje proces. Funkcionalno pismena osoba razumije pisane upute u svakodnevnom životu. S problemom funkcionalne (ne)pismenosti suočavaju se slabo razvijena društva, ali i ona koja bismo okarakterizirali kao visoko industrijski razvijena društva. Dinamika današnjih razvijenih društava je takva da su promjene sve brže, pa postojeća znanja, vještine, vrijednosti, stavovi i navike sve brže zastarijevaju. Školski sustav najčešće ne uspijeva dovoljno pripremiti učenike za ono što slijedi kad jednog dana izađu iz tog istog sustava. Školski sustav je često opisan trajanjem, a ne postignućima. Taj problem se ogleda u većini zemalja članica Europske unije gdje je program u osnovnim školama u pravilu organiziran na način da se planirani sadržaji izvode redom u zadanom roku bez obzira jesu li učenici imali dovoljno vremena usvojiti ih. Tržište rada danas zahtijeva sve veće kvalifikacije ili specijalistička znanja, a tek rijetki poslovi traže samo elementarnu pismenost ili da ona nije uvjet. Globalizacijski procesi prodiru u sva područja ljudskog djelovanja i nameću se bez obzira prihvaćamo li te trendove ili ne. Stalni napredak znanosti i tehnologije iziskuje svladavanje te nove tehnologije. Pismenost se ističe kao jedno od glavnih sredstava za postizanje različitih osobnih ciljeva te izvršavanje poznatih, ali i novih životnih uloga. Ako razmišljamo da se količina znanja u svijetu povećava nevjerojatnom brzinom, znamo da je pismenost od krucijalne važnosti za svakog pojedinca.

2. ANDRAGOGIJA: ODREĐENJE ANDRAGOGIJE I POVIJESNI UVID

Praksa učenja i obrazovanja odraslih ide usporedno s ljudskim rodnom, a formalizirala se kao posljedica industrijalizacije i demokratizacije društva. U tom kontekstu pojavio se i termin andragogija.

Smatra se kako je termin andragogija prvi upotrijebio njemački nastavnik Kapp 1883. godine. Promatrajući pedagogiju, koja označava odgoj djeteta, andragogija je trebala značiti odgoj odrasle osobe (Pastuović, 2019a). Njegova ideja nije naišla na odobravanje te je oštro kritizirana. U Njemačkoj je termin oživio u prvoj polovici dvadesetog stoljeća kad je sociolog Rosenstock-Hussy započeo s razlikovanjem pedagogije i andragogije (Pastuović, 2019a). Promatrajući i dalje Njemačku, u drugoj polovici prošlog stoljeća, filozof Pöggeler, drži andragogiju praksom i znanost o obrazovanju odraslih. U drugoj Jugoslaviji termin andragogija „je u frekventnoj uporabi i označava teoriju odnosno znanost o obrazovanju odraslih“ (Pastuović, 2019a, str. 26). Ana Krajnc (1989) utvrdila je da je za proces obrazovanja odraslih tipičan andragoški ciklus koji je opisan kao sustav postupaka pripreme, izvođenja i vrednovanja u praksi obrazovanja odraslih, a koji razlikuje andragogiju i pedagogiju. Ana Krajnc je dalje navela kako ciljevi obrazovanja odraslih u europskoj interpretaciji, osim samoostvarujućeg cilja, imaju i zadaću zadovoljavanja potreba društva. Kjell Rubenson zaključio je da među istraživačima postoji neslaganje što se tiče obrazovanja odraslih kao posebne discipline. Odrzile su se razlike u povijesnom razvoju istraživanja obrazovanja odraslih što su bile određene različitim društvenim i znanstvenim okolnostima (Pastuović, 2019a). Promatrajući teorijske izvore, naziru se dva koncepta andragogije, to jest znanosti o obrazovanju odraslih. U europskoj tradiciji „andragogija je izvedena iz pedagoškog iskustva i pedagoških načela primijenjenih na područje obrazovanja odraslih“ (Pastuović, 2019a, str. 26). Tradicionalni pedagozi i dalje smatraju andragogiju granom pedagogije, ali pored njih dio pedagoga andragogiju drži posebnom autonomnom znanost. Neki smatraju da je andragogija proizašla iz pedagogije, ali se radi specifičnosti učenja odraslih i uvjeta u kojima se obrazovanje odvija, konstituirala kao posebna znanost (Pastuović, 2019a). U zemljama u kojima je pedagoški koncept slabo zastupljen, češće se rabi termin obrazovanje odraslih, nego termin andragogija. Pritom termin obrazovanje odraslih označava i praksu i teoriju obrazovanja odraslih, i izveden je iz spoznaja društvenih znanosti koje istražuju obrazovanje (Pastuović, 2019a). S obzirom

na određenje andragogije u našem kontekstu, u ovom radu ćemo ju također odrediti kao znanost o učenju i obrazovanju odraslih.

2.2. Terminosustav obrazovanja odraslih

Odlika svake teorije sa znanstvenim ambicijama jest opisano istraživačko područje što uređenijim terminosustavom. Upravo je uređenost terminosustava jedan od pokazatelja razvijenosti neke discipline. Općenito u području obrazovanja vlada terminološka konfuzija, tako i u području obrazovanja odraslih. Ta konfuzija otežava međudisciplinarno i međunarodno sporazumijevanje (Pastuović, 2019b). U nastavku ćemo prikazati i objasniti najvažnije pojmove obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja: učenje, obrazovanje i odgoj (edukacija), izobrazba, oblici učenja s obzirom na stupanj njegove organiziranosti, socijalizacija i odraslost.

Učenje je stožerni pojam u konceptu cjeloživotnog učenja, odnosno učenja i obrazovanja odraslih, „jer se obrazovanje, odgoj (odnosno edukacija), izobrazba, formalno, neformalno, informalno i iskustveno stjecanje različitih kompetencija, kao i socijalizacija, odvijaju uz pomoć procesa učenja“ (Pastuović, 2019b, str. 30). Najjednostavnija definicija učenja bi bila da je ono psihički proces kojim se osoba mijenja uz pomoć vlastite psihičke aktivnosti. „To su promjene pojedinih osobina ličnosti koja je spoj tjelesnih, kognitivnih, čuvstvenih i motivativnih svojstava“ (Pastuović, 2019b, str. 30). Promjene osobina uslijed učenja omogućuju i mijenjanje ponašanja osobe ako situacija to zahtijeva ili omogućuje. Valja istaknuti da učenje, poput svakog psihičkog procesa, ima organsku osnovu, odnosno, ono je i biokemijski proces koji se odvija u živčanom sustavu (Pastuović, 2019b). Pri učenju različitih sadržaja nisu u jednakoj mjeri zastupljeni kognitivni i čuvstveni, odnosno motivativni procesi. Prilikom učenja znanja i vještina dominiraju kognitivni procesi, odnosno prilikom učenja vrijednosti, stavova i navika dominiraju afektivni i voljni procesi. Sadržaji učenja strukturirani su od triju sastavnica – kognitivne, čuvstvene i voljne. „Kognitivnu sastavnicu čine različite vrste znanja i vještina, čuvstvenu sastavnicu čine čuvstvene reakcije na određeni sadržaj, dok se voljna sastavnica očituje u tome da se sadržajem učenja osoba koja uči motivira na djelovanje koje je u skladu s kognitivnom i čuvstvenom komponentom naučenog sadržaja“ (Pastuović, 2019b, str. 32). U sadržajima obrazovanja, odnosno znanju i vještinama, prevladava kognitivna sastavnica, a u sadržajima odgoja dominiraju čuvstvena i voljna sastavnica.

Obrazovanje možemo jednoznačno opisati kao organizirano, odnosno k određenom cilju/ciljevima namjerno upravljeno učenje znanja i psihomotornih vještina (Pastuović, 2019b). S obzirom na procese koji prevladavaju u obrazovanju, možemo reći da je ono organizirano kognitivno i psihomotorno učenje. Prilikom učenja navika prevladava voljna sastavnica, tako da ono ne pripada obrazovanju, već odgoju. Uz to, obrazovanje ima namjerne i nenamjerne prateće učinke u vidu razvoja osobina koje su u funkciji učenja (Pastuović, 2019b). Obrazovanje je organizirano učenje, što znači da je u nekoj mjeri unaprijed osmišljeno te da se njegova izvedba vrednuje. Rajić (2013) ističe kako prije procesa evaluacije treba odgovoriti na sljedeća pitanja: *Zašto vrednujemo? Što vrednujemo? Koju metodu ćemo koristiti u procesu vrednovanja? Kako ćemo osigurati kvalitetu rezultata? Što ćemo učiniti s dobivenim informacijama?* Prema stupnju organiziranosti razlikujemo više oblika učenja koji će biti opisani kasnije u radu. Kako bi se postigla što veća učinkovitost učenja obrazovanjem i odgojem, ustrojen je obrazovni sustav (Pastuović, 2019b). „Regulira se njegova struktura i procesi unutar njega koji jamče da će se postići zadovoljavajuća količina izlaza i kvaliteta ishoda obrazovanja“ (Pastuović, 2019b, str. 32).

Odgoj je organizirano učenje voljnih (konativnih) svojstava ličnosti, a voljna ili motivativna svojstva su motivi (Pastuović, 2019b). Motivi su osobine koje iznutra potiču pojedinca na aktivnost, usmjeravaju ga prema određenim ciljevima te određuju intenzitet i trajanje aktivnosti (Pastuović, 2019b). Motivi se sa stajališta edukacije dijele na urođene i naučene. Naučeni motivi pospješuju zadovoljavanje urođenih motiva. Vrijednosti, stavovi i navike su naučeni motivi. Ti pojmovi su nabrojani i opisani u knjigama *Edukologija* (1999) i *Obrazovanje i razvoj* (2012), te ćemo ih u nastavku samo kratko prikazati. Vrijednosti su najopćenitiji dugoročni ciljevi pojedinca ili neke skupine ljudi, a čijim postizanjem se zadovoljavaju urođeni motivi. Vrijednosti diktiraju ponašanje osobe u dužem životnom razdoblju i u različitim situacijama, a uče se socijalizacijom koja može biti namjerna (odgoj) i nenamjerna (iskustvo). Dalje, stav je naučena čuvstvena reakcija (pozitivna ili negativna) na neki objekt stava – sve ono što je pojedincu ili nekoj skupini ljudi važno za ostvarivanje ciljeva. Objekt stava može biti osoba, skupina ljudi, odnosno bilo što o čemu ovisi zadovoljavanje potreba, a promjenom relevantnosti objekta mijenja se i naš stav prema njemu. I naposljetku, navika je naučena tendencija ponašanja na određeni način u određenom trenutku. Navika je nastojanje da se naučeno ponašanje primijeni u određenoj situaciji. S obzirom da u sadržajima odgoja prevladava afektivna sastavnica, odgoj se može opisati

„kao organizirano k određenim ciljevima upravljeno afektivno učenje, tj. kao organizirano učenje vrijednosti, stavova i navika“ (Pastuović, 2019b, str. 32). Ova definicija odgoja je vrijednosno neutralna. Bez obzira na konceptualne razlike, obrazovanje i odgoj su povezani, jer se „obrazovanjem uči kognitivna sastavnica vrijednosti, stavova i navika, a to nužno ne proizvodi afektivne učinke“ (Pastuović, 2019b, str. 34).

Izobrazba je specifičan oblik obrazovanja, „ona je učenje specifičnih, unaprijed određenih i neposredno primjenjivih znanja i vještina manje transferne vrijednosti“ (Pastuović, 2019b, str. 34). U Hrvatskoj su neki jezikoslovci bili skloni zamjeni naziva obrazovanje riječju izobrazba, što bi osiromašilo hrvatsko znanstveno nazivlje u području edukacije. U tom kontekstu pojavio se i termin naobrazba.

Naobrazba je pojam za rezultate obrazovanja, uglavnom postignute školovanjem. Obzirom da je naobrazba rezultat organiziranog učenja, a nije proces, za proces obrazovanja i odgoja nije opravdano koristiti termin naobrazbeni proces, kao što nije opravdano za obrazovni sustav reći naobrazbeni sustav.

Edukacija je prihvaćena međunarodnica koja označava viši rodni pojam za pojmove obrazovanje i odgoj (Pastuović, 2019b). „Prema tome, edukacija je organizirano (namjerno) učenje spoznajnih, psihomotornih i motivativnih (voljnih) svojstava ličnosti“ (Pastuović, 2019b, str. 35). Obrazovanje je namjerno učenje znanja i psihomotornih vještina, a odgoj je organizirano učenje voljnih (konativnih) svojstava ličnosti. To je nevrijednosna definicija edukacije koja edukaciju opisuje kao proces kojim odgojitelj posreduje sadržaje edukacije odgajaniku (Brezinka, 1992).

Socijalizacija je cjeloživotni proces unutar kojeg se odvija interakcija organiziranoga i iskustvenog učenja afektivnih sadržaja (Pastuović, 2019b). Organizirano, namjerno afektivno učenje jest odgoj, a nenamjerno je iskustveno afektivno učenje. Iskustveno afektivno učenje je izvanodgojna socijalizacija, prema čemu je socijalizacija širi pojam od odgoja (Pastuović, 2019b). Ona sadrži odgoj, ali i iskustveno učenje vrijednosti, stavova i navika, pri čemu je udio iskustvenog učenja u cjeloživotnom afektivnom učenju veći.

Odraslost ima nekoliko određenja. Konzervativna definicija poistovjećuje odraslost s punoljetnošću. Ipak, u postindustrijskim društvima slabe kronologizacija života i dobne norme za obnašanje pojedinih životnih uloga, pa se to odrazilo i na kriterij razlikovanja obrazovanja mladih i obrazovanja odraslih (Pastuović, 2019b).

Kasnija određenja odraslosti povezivana su s pojmom zrelosti, a moguće je razlikovati biološku, psihološku i socijalnu zrelost. Sa stajališta obrazovanja danas uglavnom se primjenjuje kriterij socijalne zrelosti (Pastuović, 2019b). Socijalna zrelost osobe potvrđuje se preuzimanjem radne uloge, uloge bračnog partnera, ulogom roditelja i ulogom aktivnog građanina.

2.3. Cjeloživotno učenje i njegovi oblici

Cjeloživotno učenje opisuje se kao aktivnost učenja tijekom cijelog života s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene te poslovne perspektive. Ono je postalo općeprihvaćeni krovni termin koji objedinjuje sve faze obrazovnih aktivnosti. U skladu sa svojim potrebama, svaka zemlja oblikuje cjeloživotno učenje kao politiku koja odgovara na ekonomsku krizu i pojačanu nezaposlenost te povećava opću kvalitetu života (Kiss, 2011). Cjeloživotno učenje aktivno se pojavljuje u praksi posljednjih dvadesetak godina kao odgovor na velike i brze promjene koje se događaju u društvu. Oblici cjeloživotnog učenja ponajprije se razlikuju prema stupnju organiziranosti. „Stupanj organiziranosti neke aktivnosti ovisi o tome u kojoj mjeri je ona pripremljena, njezina izvedba regulirana i rezultati vrednovani“ (Pastuović, 2019b, str. 35). S obzirom na navedene kriterije, razlikujemo formalno obrazovanje, neformalno, informalno te samoobrazovanje. Pored toga, neorganizirano učenje je nenamjerno i vrlo često nesvjesno, te se takvo učenje naziva iskustvenim učenjem. Iako se cjeloživotno obrazovanje najčešće definira kao aktivnosti učenja koje se obavljaju tijekom cijeloga života, bilo formalno ili neformalno, postoji jaka pristranost formalnom obrazovanju u konceptima i programima razvoja u području cjeloživotnog obrazovanja (Bosco, 2007).

Formalno obrazovanje je svako redovito strukturirano učenje koje se provodi u obrazovnoj instituciji s ciljem stjecanja certifikata, diplome ili stupnja obrazovanja (Dohmen, 1996). Kako je navedeno u *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja* (2000), formalno obrazovanje redovito je školsko ili fakultetsko obrazovanje koje se provodi u sustavu škola, koledža, sveučilišta ili drugih službenih obrazovnih ustanova koje obično čine neprekidnu ljestvicu obrazovanja u punom vremenu za djecu i mladež. Moguće je više stupnjeve obrazovanja izvoditi i kao obrazovanje uz rad. Formalno obrazovanje završava diplomom, a njegov najkraći opis je da je formalno obrazovanje školovanje (Pastuović, 2019b).

Neformalno obrazovanje/učenje je organizirano učenje, ali ono ne vodi stjecanju certifikata, diplome ili stupnja obrazovanja (Dohmen, 1996). U *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja* (2000) stoji kako je neformalno obrazovanje svaka organizirana i redovita obrazovna aktivnost, a koja djelomično odudara od navedene definicije formalnog obrazovanja. Neformalno obrazovanje se nužno ne odvija u obrazovnim ustanovama i uključuje osobe različite životne starosti. Sadržaji, odnosno ciljevi neformalnog učenja, trajanje i metode su relativno fleksibilni te je naglasak na polazniku, a ne na učitelju.

Informalno učenje odvija se u nereguliranim uvjetima u kontekstu različitih životnih uvjeta te nije redovita i organizirana obrazovna aktivnost (Dohmen, 1996). Navedeno razlikuje informalno učenje od formalnog i neformalnog obrazovanja. Ipak, stajalište nositelja edukacije je da je ovaj oblik učenja još uvijek namjerno učenje, no fali mu svi ostali elementi organiziranosti. Vrlo često je informalno učenje nenamjerno, ono je slučajno, odnosno iskustveno. U mnogim definicijama informalno učenje opisano je kao spoj iskustvenog učenja i neformalnog obrazovanja. Procjenjuje se da informalno učenje čini oko 75% ukupnog ljudskog učenja (Dohmen, 1996).

Samoobrazovanje je učenje koje se najčešće odvija bez organizirane izvanjske potpore, te po tome nalikuje informalnom učenju (Pastuović, 2019b). Međutim, kod samoobrazovanja osoba uči namjerno, pa je prema tom kriteriju ono organizirano. „Osoba je svjesna potrebe učenja, upravljena je na njegov cilj te planira, organizira i vrednuje rezultate svog učenja“ (Pastuović, 2019b, str. 38). Ako je samoobrazovanje potpomognuto od obrazovne okoline, radi se o vođenom samoobrazovanju. Samoobrazovanje je u visokom stupnju samoupravljivo, što znači da osoba koja uči sama donosi odluke što će učiti, kako i zbog čega (Pastuović, 2019b). „Samoupravljaljivost učenja karakteristika je, načelo i jedan od ciljeva cjeloživotnog učenja i nije, po našem mišljenju, njegov poseban oblik“ (Pastuović, 2019b, str. 38).

Iskustveno učenje je slučajno, neplanirano, nenamjerno i često slučajno, te je usputni učinak različitih aktivnosti (Dohmen, 1996). Iskustveno učenje je bilo vrlo značajno u jednostavnim društvima, no visoko se vrednuje i u razvijenim društvima. Njegovim osvještavanjem i priznavanjem, iskustveno učenje je postalo dijelom sustava cjeloživotnog učenja. Odrasli ljudi afektivne sadržaje obično uče iskustveno, ne toliko odgojem, i radi toga ono postaje sve važnije područje istraživanja.

3. OBRAZOVANJE ODRASLIH

3.1. Obrazovanje odraslih i neopravdano poistovjećivanje s cjeloživotnim učenjem

Svjedoci smo stalnog napretka znanosti i tehnologije, a ta nova znanja utječu na sve razine društvenoga života i osobe koje u njemu sudjeluju. Vrlo brzo dolazimo do zaključka kako formalno obrazovanje nije dovoljno kako bismo bili ukorak s napretkom koji nam se svakodnevno nameće. Pojavljuje se potreba za stjecanjem novih znanja, odnosno za obrazovanjem radnika i svih sudionika građanskoga života za uspješno izvršavanje poznatih, ali i novih životnih uloga (Vekić, 2015). Kao odgovor na novu društvenu potrebu, na području obrazovanja pojavio se veći broj pojmova, od kojih je među prvima bio obrazovanje odraslih. Ekonomska globalizacija i natjecanje među narodima zahtijevaju sve više ulaganja u obrazovanje i istraživanje, pa tako i u obrazovanje odraslih. Osim navedenoga, obrazovanje se smatra sredstvom za smanjenje društvenih nejednakosti i društvene isključenosti, jačanja socijalne kohezije te na promotor civilnoga društva i demokracije (Pastuović, 2019b). Valja istaknuti da obrazovanje odraslih obuhvaća i cjelinu procesa učenja namijenjenu ostvarivanju prava na slobodan razvoj osobnosti (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007). S obzirom na dinamiku razvijenih društava, tehnološke, gospodarske, političke, kulturne i ekološke promjene sve su brže, pa postojeća znanja, vještine, vrijednosti, stavovi i navike sve brže zastarijevaju (Pastuović, 2019b). Uz to, produžuje se očekivana životna dob, što povećava obrazovne potrebe odraslog i starijeg dijela stanovništva. S obzirom da je nemoguće školovanjem u djetinjstvu i mladenaštvu osposobiti ljude za sve predstojeće izazove, danas se obrazovanje i odgajanje, te iskustveno učenje – u okviru informalnog učenja, razumiju kao cjeloživotni proces. Prethodno spomenuto informalno učenje razlikuje dvije komponente: jedna je namjerna izvaninstitucionalna edukacija, dok je druga nehotično učenje. S obzirom da su istraživanja pokazala kako se veći dio učenja odraslih odvija izvan obrazovnih ustanova, došlo je do transformacije koncepcije cjeloživotnog obrazovanja odraslih u koncepciju cjeloživotnog učenja odraslih (Pastuović, 2019b). Stoga je potrebno u nastavku objasniti razliku između cjeloživotnog obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja te zašto ne treba poistovjećivati cjeloživotno učenje s obrazovanjem odraslih. Pojam obrazovanja i odgoja je uži od pojma učenja, i obrazovanje je samo jedan vid učenja kod kojeg razlikujemo veću ili manju organiziranost. S obzirom da je u učenju odraslih u velikoj mjeri prisutno iskustveno učenje, suvremena andragogija bi osim teorije obrazovanja odraslih trebala obuhvatiti i ono učenje odraslih izvan njihove edukacije. Štoviše, bez promatranja udjela

iskustvenog učenja u odraslosti, ne možemo jasno objasniti rezultate obrazovanja i odgoja. Dalje, ne možemo poistovjetiti cjeloživotno učenje s obrazovanjem odraslih. Cjeloživotno učenje podrazumijeva učenje u svim životnim razdobljima, ne isključivo u odraslosti (Pastuović, 2019b). No cjeloživotno učenje je svakako nezamislivo bez obrazovanja odraslih (Dijanošić, Popović, 2013).

3.2. Određenje obrazovanja odraslih

Tijekom prošlog stoljeća mijenjalo se shvaćanje obrazovanja odraslih, a kao termin se stabilizirao šezdesetih godina (Pastuović, 2019b). Ipak, stručnjaci nisu jasno dogovorili koja područja ulaze u pojam te je izostala i njegova definicija. Obično se pri određivanju područja obrazovanja odraslih, poziva na definiciju koju je usvojio UNESCO 1976. godine, a prema kojoj:

„Termin „obrazovanje odraslih“ označava cjelokupni korpus organiziranih edukativnih procesa, bez obzira na sadržaj, razinu i metode, formalno ili drugo, bez obzira da li se njime nastavlja ili zamjenjuje inicijalno obrazovanje u školama, koledžima ili sveučilištima, jednako kao i naukovanje kojim osoba, koja pripada društvu koje ju smatra odraslom, obogaćuje svoja znanja, unapređuje svoje tehničke ili profesionalne kvalifikacije ili ju usmjerava u novome pravcu i donosi promjene u njezinim stavovima ili ponašanju u perspektivi njezina punog osobnog razvoja i sudjelovanja u uravnoteženom i nezavisnom društvenom, gospodarskom i kulturnom razvoju; obrazovanje odraslih, međutim, treba biti smatrano kao samosvojan entitet, ono je dio globalne sheme cjeloživotnog obrazovanja i učenja“ (UNESCO, 1976).

Osim spomenute definicije, u knjizi *Obrazovanje odraslih: temelji prakse*, edukacija odraslih opisuje se kao „proces kojim osoba, čije su glavne socijalne uloge znakovite za status odraslosti, poduzima sustavno i trajno učenje sa svrhom postizanja promjena u znanju, stavovima, vrijednostima i vještinama“ (Darkenwald i Merriam, 1982, str. 9). Prema tim definicijama, područje obrazovanja odraslih određuje se prema sadržaju, prema organiziranosti, prema domenama, zahvaćajući sve stupnjeve obrazovanja – osim predškolskog obrazovanja (Pastuović, 2019b). Ipak, minus obiju definicija bi bilo ispuštanje iz vida iskustvenog učenja. Upravo je iskustvo jedna od karakteristika odrasle osobe koja razlikuje andragogiju od pedagogije. Možemo primijetiti i kako se učenje stavova i vrijednosti drži jednako važnim sadržajem učenja, te se polako napušta sintagma obrazovanje odraslih i zamjenjuje se sintagmom učenje i obrazovanje odraslih.

3.3. Prioriteti obrazovanja odraslih

Obrazovanje i odgoj su alat kojim se žele postići unaprijed planirani ciljevi. Svaka teorija obrazovanja treba ponuditi odgovor na problematiku ciljeva, tako i teorija obrazovanja odraslih. Upravo o tim ciljevima koji se nastoje postići ovise sadržaji obrazovanja, dalje njihova implementacija te „vrednovanje ishoda i učinaka obrazovanja na osobu koja uči i na okolinu obrazovanja“ (Pastuović, 2019c, str. 59).

3.3.1. Društveni razvoj i razvoj osobe koja uči

Različiti koncepti razvoja shvaćaju razvoj kao promjenu, i to promjenu gdje se jednostavnije strukture jedne cjeline pretvaraju u složenije radi uspješnijeg djelovanja. Uspješnost djelovanja mjeri se ovisno o stupnju u kojem on postiže svoje ciljeve. Kako bismo odredili razvoj društva, najprije moramo odrediti pojam društva. Društvo se opisuje kao „multidimenzionalni proces koji pored ekonomskog aspekta uključuje političku, sociokulturnu i ekološku dimenziju“ (Pastuović, 2019c, str. 64). Međuodnos obrazovanja i društva prikazan je na slici 3.3.1 (prema Fägerlind i Saha, 1989, str. 227). Slika je djelomično izmijenjena tako da je društvo uronjeno u prirodnu sredinu, jer biocentrični koncept razvoja, kojemu obrazovanje treba doprinositi da bi razvoj bio održiv, svakako uključuje okoliš (Pastuović, 2019c).

Slika 3.3.1: Dijalektički model obrazovanja i razvojnih dimenzija društva



Izvor: Pastuović, 2019c, str. 65

U središte postavljamo obrazovni sustav, a on je u međudjelovanju sa svakim dijelom društvenog okruženja – gospodarstvom, politikom i kulturom. Osim s obrazovanjem, gospodarstvo, politika i kultura također su u međudjelovanju (Pastuović, 2019c). No nijedan od pobrojanih podsustava ne bi mogao funkcionirati ako u koncept razvoja ne bismo uključili okoliš. Iz navedenoga proizlazi da su najistaknutiji društveni ciljevi obrazovanja gospodarski, politički, sociokulturni i ekološki. No osim ostvarenja razvojnog potencijala, moguće je i da se obrazovanjem razvoj nekoga društvenog segmenta zaustavi, odnosno da se postojeće stanje konzervira ili čak vrati unatrag (Pastuović, 2019c). Društvene razvojne promjene događaju se djelovanjem ljudi, no oni nisu samo nositelji razvoja, već i uživaju blagostanje koje je produkt razvoja (OECD, 1976). Tako definirana društvena pojava smatra se humanom. Društveni razvoj potaknut djelovanjem obrazovanja podrazumijeva utjecaj obrazovanja na ljudski, socijalni i kulturni kapital. Koncept ljudskog kapitala u užem smislu uključuje postojeća znanja i vještine stanovništva (Pastuović, 2019c). Nacionalni ljudski kapital procjenjujemo kvalitetnim ako ono ima kompetencije potrebne za sudjelovanje u društvu znanja. Te kompetencije stječu se cjeloživotnim obrazovanjem (European Commission, 2000). U širem značenju koncept ljudskog kapitala uključuje i zdravlje i intelektualne sposobnosti stanovništva (OECD, 2001). Koncept socijalnog kapitala sastoji se pak u bliskosti članova zajednice i njihovom međusobnom povjerenju, o čemu dalje ovisi uspješnost njihove suradnje (Šalaj, 2007). Dok kulturni kapital nije jasno određen, no u ovom radu ćemo ga opisati kao sustav vrijednosti, stavova i navika stanovništva, odnosno kao „mentalitet ili mentalni sklop stanovništva koji regulira važne oblike društvenog ponašanja“ (Pastuović, 2019c, str. 89). Obrazovanje ne djeluje u jednakoj mjeri na svaku od pobrojanih vrsta kapitala, te je najjače djelovanje upravo na ljudski kapital.

3.3.2 Obrazovni ciljevi pojedinca, organizacije i zajednice

Obrazovni ciljevi najvažnijih sudionika obrazovanja odraslih nastaju iz njihovih potreba (Pastuović, 2019c). Te potrebe dijelimo na individualne potrebe, potrebe organizacije i potrebe zajednice. Ciljeve nadalje dijelimo na vanjske i unutarnje. Vanjski ciljevi su ekonomski, socijalni, politički i ekološki, a unutarnji ciljevi su kognitivne i afektivne promjene osobe koja uči (Pastuović, 2019c). Vanjski i unutarnji ciljevi obrazovanja pojedinca, organizacije i društva prikazani su u tablici u nastavku.

Tablica 3.1: Ciljevi obrazovanja pojedinca, organizacije i društva

Ciljevi obrazovanja	Vanjski ciljevi		Unutarnji (psihološki) ciljevi
	Akteri obrazovanja	Gospodarski ciljevi	
Pojedinac	<ul style="list-style-type: none"> • Plaća • Druge materijalne nagrade 	<ul style="list-style-type: none"> • Društvena moć • Ugled 	<ul style="list-style-type: none"> • Samoostvarenje
Organizacija	<ul style="list-style-type: none"> • Dobit • Konkurentnost • Razvoj 	<ul style="list-style-type: none"> • Zadovoljstvo zaposlenika • Organizacijska kultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Radna osposobljenost • Radna etika
Država	<ul style="list-style-type: none"> • Gospodarski rast i razvoj • Međunarodna konkurentnost • Kupovna moć • Smanjenje siromaštva 	<ul style="list-style-type: none"> • Politička integracija • Politička participacija (aktivno građanstvo) • Društvena kohezija • Politička stabilnost 	<ul style="list-style-type: none"> • Ljudski kapital (kompetencije) • Socijalni kapital (povjerenje) • Kulturni kapital (vrijednosti, stavovi i navike stanovništva)

Izvor: Pastuović, 2019c, str. 78

Odrasla osoba se obrazovanjem želi osposobiti za uspješnije zadovoljavanje svojih potreba što u konačnici rezultira i kvalitetnijim obnašanjem različitih životnih uloga. S obzirom na glavne životne uloge odraslih, ciljeve obrazovanja odraslih možemo podijeliti na profesionalne, građanske, obiteljske – uključujući i zdravstvene, te ciljeve vezane za provođenje kreativnog slobodnog vremena (Pastuović, 2019c). Naravno, obrazovni prioriteti osobe ovise o njezinim životnim okolnostima i životnoj dobi. Ispunjavanjem pobrojanih ciljeva zadovoljavaju se materijalne, nematerijalne i samoostvarujuće potrebe koje proizlaze iz motiva koji su univerzalni (Pastuović, 2019c).

Organizaciju pak promatramo kao spoj ljudi i tehnologije, ona je zapravo sociotehnički sustav, i kao takva, njena efikasnost „unapređuje se tehnološkim inovacijama, poboljšanjem kvalitete njezinih resursa i optimalizacijom odnosa među članovima organizacije“ (Pastuović, 2019c, str. 79). I dok te inovacije utječu na karakter i opseg zadataka i odnose među članovima, također i ti odnosi među članovima skupine utječu na uporabu tehnologije. Prema vrsti proizvoda, organizacije možemo podijeliti na gospodarske, obrazovne, zdravstvene, političke i druge, no u svim vrstama organizacija tehnologija obrazovanja je podjednaka (Pastuović, 2019c). Ciljevi organizacije u društvima s tržišnom ekonomijom (Gibson, 1973 prema Pastuović, 2019c) su učinkovita i djelotvorna proizvodnja roba ili usluga radi maksimalizacije dobiti, zadovoljstvo zaposlenih, odnosno kvaliteta radnog života članova organizacije, te razvoj organizacije radi održavanja i poboljšanja njezine učinkovitosti. Kasnije je nadodan cilj koji se sastoji u doprinosu razvoju lokalne zajednice (Pastuović, 2019c).

Naposljetku, državne ciljeve odgoja i obrazovanja jednako dijelimo na vanjske i unutarnje. Vanjski ciljevi su gospodarski i socijalni, odnosno politički i ekološki, a unutarnji su promjene koje se žele ostvariti u ljudima koji se obrazuju i odgajaju (Pastuović, 2019c).

3.4. Međunarodni dokumenti o osnovnom obrazovanju odraslih

Obrazovanje se smatra jednim od ljudskih prava i dužnosti, ali i kao vid slobode građanskog društva. Tijekom prošlog stoljeća doneseno je više međunarodnih zakonskih propisa, dokumenata i standarda, a pored toga se provode kampanje za opismenjavanje, planiraju i provode brojne reforme odgojno-obrazovnog sustava te se istražuje područje obrazovanja odraslih i pismenost (Strugar, 2019).

Opća deklaracija o pravima čovjeka (1948.) definira da „svatko ima pravo na obrazovanje“. Obrazovanje treba biti besplatno barem u osnovnom i nižem stupnju, dok osnovno obrazovanje mora biti besplatno (Strugar, 2019). Roditeljsko pravo je birati „vrstu obrazovanja za svoju djecu“ (Skok, 1991, str. 34-35). *Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima* (1966) određuje da države „priznaju svakome pravo na odgoj i obrazovanje“, da ono mora biti obvezno i besplatno te da „treba poticati ili unapređivati osnovno obrazovanje za osobe koje nemaju ili nisu završile osnovno obrazovanje u njegovom punom trajanju“ (Puljiz, Šutalo, Živčić, 2010, str. 92). *Konvencija o pravima djeteta* (1989.) utvrđuje da za svu djecu treba osigurati „obvezno i besplatno osnovno obrazovanje“. I *Milenijska deklaracija Ujedinjenih naroda* (2000.) te *Rezolucija 56/116 Desetljeće pismenosti Ujedinjenih Naroda: Obrazovanje za sve* (2000.) potvrđuju da je nužno osigurati

djeci završavanje cjelovitog osnovnog obrazovanja i kreirati pismeno okruženje i pismeno društvo da bi se postigli ciljevi: „iskorjenjivanje siromaštva, smanjenje smrtnosti djece, obuzdavanje porasta stanovništva, ravnopravnost spolova i osiguravanje održivog razvoja, mira i demokracije“.

Spomenut ćemo još dva dokumenta koja osim što naglašavaju pravo i dužnost osnovnog obrazovanja odraslih, promiču aktivnosti radi ostvarivanja njihovih načela na svjetskoj razini (Strugar, 2019). *Svjetska deklaracija o Obrazovanju za sve: Zadovoljavanje temeljnih potreba za učenjem* (Jemtien, 1990 prema Strugar, 2019) drži da je pismenost jedno od temeljnih ljudskih prava i da je osnovno obrazovanje „više nego cilj sam po sebi“ (Puljiz, i sur., 2010). *Dakarski okvir za djelovanje* (2000.) naglašava važnost završavanja besplatnog i obveznog kvalitetnog obrazovanja i pismenosti, te ističe da upravo osnovno obrazovanje i pismenost omogućuju pojedincu da se uključi u svijet u kojem živi i da taj svijet mijenja.

3.4.1. Dokumenti o osnovnom obrazovanju odraslih u Hrvatskoj

Zakon o osnovnoj školi (1964.) regulira osnovno obrazovanje odraslih u Hrvatskoj. Škole moraju doškolovati osobe bez potpune osnovne škole te radi toga mogu organizirati posebne razredne odjele i u njima raditi prema posebnom planu i programu (1965.) Ako odrasla osoba tako želi, ona može izvanredno polagati ispit prema redovnom planu i programu i završiti osnovnu školu (Duda, Leko, Perković, 1966.). *Zakon o osnovnoj školi* (1974.) uređuje osnovno obrazovanje odraslih šire od prethodnog, a ključne odredbe su: osnovno obrazovanje odraslih provodi se u školi za osnovno obrazovanje odraslih ili u posebnim razrednim odjelima u redovnoj osnovnoj školi te je dostupno osobama starijim od 15 godina; provodi se prema posebnom planu i programu; odrasli mogu završiti osnovnu školu polaganjem razrednih ili predmetnih ispita. *Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju* (1980.) regulira da odgoj i osnovno obrazovanje obuhvaća i opismenjavanje i osnovno obrazovanje odraslih, a to se odnosi na osobe s navršениh 16 godina života i više. Osnovno obrazovanje odraslih trebalo bi im omogućiti stjecanje osnovnog općeg obrazovanja i stručnih znanja kao osnove za daljnje „usmjereno“ obrazovanje, samoobrazovanje i aktivno uključivanje u rad i život (Strugar, 2019). To područje zadužuje osnovne škole i druge obrazovne ustanove. Osobama koje obrazovanje stječu uz rad i iz rada brinu, troškove bi trebale podmiriti organizacije u kojima rade. Tvrtka je dužna iz vlastitih sredstava financirati završavanje osnovnog obrazovanja osobi koja radi u tvrtki, a mlađa je od trideset godina. Uz to, propisana je osnova za nastavni plan i program, polaganje ispita, stručno osposobljavanje za posao i zanimanje, organizaciju nastave te se

određuje da je osnovna škola dužna organizirati opismenjavanje nepismenih građana mlađih od 40 godina (Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju, 1980.). *Zakon o osnovnom školstvu* (1990.) propisuje da se školovanje odraslih osoba provodi u osnovnoj školi i drugim organizacijama, a osim stjecanja osnovnog obrazovanja, odrasli mogu završiti program za stručno osposobljavanje za manje složena zanimanja. Troškove obrazovanja financiraju polaznici, tvrtke ili Zavod za zapošljavanje. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008.) je smanjio odredbe o osnovnom obrazovanju odraslih, a upotrebljava se sintagma „djelatnost obrazovanja odraslih“ koja se ostvaruju sukladno tom *Zakonu* i posebnom zakonu, a misli se na *Zakon o obrazovanju odraslih* (2007.). On postaje temeljni zakonski akt o obrazovanju odraslih i o osnovnom obrazovanju odraslih. *Zakon o obrazovanju odraslih* (2007.) regulira načela obrazovanja odraslih, oblike, a među formalno obrazovanje odraslih uvrštava i „osnovno školovanje odraslih“. Moguća su različita provođenja programa obrazovanja: redovita nastava, konzultativno-instruktivna nastava, dopisno-konzultativna, otvorena nastava i druge. Polaganjem ispita odrasla osoba – koja je navršila 15 godina života- dokazuje znanje, vještine i sposobnosti, bez obzira o načinu na koji su stečena. Troškovi izvođenja programa osnovnog obrazovanja odraslih podmiruju se iz državnog proračuna.

Osnovno obrazovanje odraslih provodi se prema *Nastavnom planu i programu za osnovno obrazovanje odraslih* (2003.), a predviđa šest obrazovnih razdoblja od kojih svako traje osamnaest tjedana. Prvo i drugo obrazovno razdoblje odgovaraju redovitom osnovnom obrazovanju od I. do IV. razreda osnovne škole, a ostala obrazovna razdoblja odgovaraju razini redovitog osnovnog obrazovanja od V. do VIII. razreda. Također, ponuđeni su različiti izborni programi osposobljavanja za poslove i prvo manje zahtjevno zanimanje u V. i VI. obrazovnom razdoblju. Polaznici mogu izabrati i završiti jedan od programa osposobljavanja paralelno s osnovnom školom (*Nastavni plan i program*, 2003.).

4. FUNKCIONALNA PISMENOST

4.1. Određenje pojma pismenost

U današnjem društvu smatra se da su obrazovanje, pismenost i osnovno obrazovanje odraslih, temelj „ljudskog kapitala“ te cilj svake osobe i društva (Strugar, 2019). Prema takvom shvaćanju vrijednost osobe, odnosno pojedinca, dolazi u prvi plan (Keeley, 2009, str. 23). Nepismenost je i u suvremeno doba veliki problem u mnogim dijelovima svijeta, tako i u Hrvatskoj, te Ujedinjeni narodi i Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) ulažu velike napore kako bi se smanjila nepismenost. Promatrajući popis stanovništva 2011. u Hrvatskoj je bilo više od 60 000 osoba starijih od 15 godina bez škole i gotovo 300 000 osoba bez završene osnovne škole (Popis stanovništva, 2011.). Pojam pismenosti znači poznavanje slova, vještinu čitanja i pisanja, odnosno stvaranja tekstova, pravilnog i smislenog pisanja, a uz te pojmove se uključuju i sastavnice pismenosti kao što su osposobljenost za čitanje s razumijevanjem, sposobnost komuniciranja, znanje stranih jezika, korištenje suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije, sposobnost raspoznavanja, razumijevanja, interpretiranja, stvaranja, komuniciranja i računanja korištenjem tiskanih i pisanih materijala povezanih s različitim kontekstima (Puljiz, Živčić, 2009). Određen je i pojam pismenosti odraslih, a znači sposobnost da čitaju, pišu i govore vlastiti jezik, dok Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) pod pismenošću odraslih drži mogućnost odraslih da razumiju i sposobni su koristiti informacije za djelovanje u ekonomiji i društvu. Pismenost omogućuje pojedincu razumijevanje i korištenje različitih medija u aktivnosti kod kuće, na poslu i u zajednici. Pismenost odraslih obuhvaća i fleksibilnost, nudi lakše zapošljavanje, pruža mogućnost osposobljavanja i bolje sudjelovanje u društvenom i političkom životu (Puljiz i Živčić, 2009). Europska komisija je početkom 2018. objavila Prijedlog preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje s nastojanjem da se procjeni učinak dokumenta iz 2006. godine kada su Europski parlament i Vijeće usvojili Europski referentni okvir ključnih kompetencija. Prijedlogom Europske komisije, ukinula se i zamijenila ranija Preporuka iz 2006., i definirane su sljedeće ključne sposobnosti: sposobnost pismenosti, kompetentnost jezika, znanstvena, tehnološka, inženjerska i matematička kompetencija, digitalna kompetencija, osobna, društvena i kompetencija učenja, građanska kompetencija, kompetentnost poduzetništva i kompetencija kulture svijesti i izražavanja (Strugar, 2019). U Prijedlogu je naglašeno kako je dobra razina pismenosti temelj kako bi se razvile ključne kompetencije, no da je nepismenost još uvijek rasprostranjena diljem Europe.

Ne postoji jedinstvena definicija pojma pismenosti jer na razlike u definiranju pojma utječu nacionalni i međunarodni kontekst (Strugar, 2019). Također, šire se kriteriji za definiranje pojma pismenost i obuhvaćaju sve veći broj sastavnica i obilježja tih sastavnica kao što su nova znanja, vještine, te sposobnosti i vrijednosti.

4.2. Funkcionalna pismenost

Sredinom prošlog stoljeća, pojam pismenosti označavao je primarnu alfabetsku pismenost, nakon čega se važnost pridaje funkcionalnoj pismenosti (Strugar, 2019). Današnji pojam pismenosti u sebi uključuje i proces, tako je funkcionalna pismenost proces koji traje cijeli život (Dijanošić, 2009). UNESCO-ov *Eksperimentalni program svjetskog opismenjavanja* u periodu od 1966. do 1974., bio je sklon funkcionalnoj pismenosti, što znači da je pismenost usmjerena na rad i uspješnije podizanje kako kvalitete zajednice, tako i rada i države (Puljiz i sur., 2010). Funkcionalna pismenost bazira se na ideji o važnosti općeg osnovnog obrazovanja i motiviranju odraslih na obrazovanje i to tako da se sadržaji obrazovanja povezuju s radnim i drugim obvezama odrasle osobe. Možemo reći da je osoba funkcionalno pismena ako se može uspješno „uključiti u sve aktivnosti u kojima je potrebna pismenost radi efikasnog sudjelovanja u vlastitoj okolini, a sposobnostima čitanja, pisanja i računanja (osnovna pismenost) može pridonijeti osobnom napretku i napretku zajednice u kojoj živi (Strugar, 2019, str. 168). Razumljivo je kako „iskorjenjivanje funkcionalne nepismenosti treba biti prioritet svake obrazovne politike“ (Pastuović, 1999, str. 387). S obzirom na društveni i gospodarski razvoj društva, rezultate znanstvenih istraživanja i novog shvaćanja važnosti osnovnog općeg obrazovanja za ekonomski, socijalni i kulturni razvoj, pojam funkcionalne pismenosti je promjenjiv (Strugar, 2019). Kako njegovi sadržaji postaju sve bliži životnim potrebama pojedinca, pojavile su se i sintagme poput tehnološka pismenost, radno-usmjerena pismenost, kompjutorska pismenost, medijska pismenost, ekonomska pismenost i druge (Kulić, Despotović, 2005, str. 169). Radi povećane potrebe za čitanjem, pisanjem, razumijevanjem, analizom i sintezom, sve više se promiče funkcionalna pismenost. A treba napomenuti kako se ona sve manje povezuje s vremenom provedenim u školi (Revizija projekta, 2009).

4.2.1. Područja funkcionalne pismenosti

Kao što je ranije navedeno, funkcionalno pismenom osobom smatra se ona osoba koja uz čitanje i pisanje ima sposobnost razumijevanja pisanih materijala i mogućnost primjene u svakodnevnom životu, u svom domu, na poslu i u društvu (Dijanošić, 2009). Uglavnom procjenjivana područja funkcionalne pismenosti su prozna pismenost, dokumentna

i matematička pismenost. Prozna pismenost podrazumijeva znanja i vještine potrebne za razumijevanje i primjenu informacija iz različitih tekstova. Dokumentna pismenost pak podrazumijeva znanja i vještine potrebne za prepoznavanje i primjenu informacija sadržanih u različitim oblicima, te matematička pismenost podrazumijeva znanja i vještine neophodne za primjenu osnovnih matematičkih operacija, bilo kao pojedinačnih ili složenijih operacija. Svakako je važan i OECD-ov Program za međunarodnu procjenu učenikovih postignuća (*Programme for International Student Assessment, PISA*). Tim obrazovnim istraživanjem procjenjuju se tri područja, odnosno tri vrste pismenosti; čitalačka/literarna, matematička i prirodoslovna. Republika Hrvatska također sudjeluje u istraživanju od 2006. godine. U novije vrijeme pojavile su se nove pismenosti: digitalna, informacijska, medijska, kulturalna i ekološka pismenost. Pojedinac koji je digitalno pismen sposoban je koristiti informacijske i komunikacijske tehnologije. Informacijski pismena osoba uspješno pristupa informacijama i postupa s njima, između ostaloga, ona kritički promišlja o informacijama, rješava problem, donosi odluku i samostalno uči. Medijska pismenost definirana je kao sposobnost pojedinca da pristupa, analizira, vrednuje i šalje poruke pomoću različitih medija. S obzirom na integracijske i globalizacijske procese te zajedničke ljudske ciljeve, važno je znati obilježja vlastite zemlje i drugih zemalja, što je obuhvaćeno kulturalnom pismenošću. I na koncu, Strugar (2019) određuje ekološku pismenost kao dio koncepta zaštite i unapređivanja prirodne sredine, a kao nastojanje da se omogući razumijevanje izvora ekoloških problema i njihove ekološke posljedice.

4.2.2. Stanje u Hrvatskoj

Uspoređujući popise stanovništva, uzevši 1971. godinu kao početnu i posljednji popis stanovništva iz 2011. godine, možemo uočiti smanjivanje postotka osoba starih 15 i više godina bez škole (10,8:1,7%), odnosno sa završena tri razreda (6,2:0,9%) te sa završenih sedam razreda osnovne škole (43,6:6,9%) (Strugar, 2019). Smanjio se i broj osoba bez završene osnovne škole. Osobe u navedenim kategorijama uglavnom su starije od 65 godina, što dovodi do zaključka da je jedan od razloga smanjivanja postotka osoba bez završene osnovne škole svakako i prirodni odljev.

Tablica 4.2.2: Stanovništvo Republike Hrvatske staro 15 godina i više prema završenoj školi u postotku (1971.-2011.)

Godina	Bez škole (%)	1.-3- razred osnovne škole (%)	4.-7. razred osnovne škole (%)	Nezavršena osnovna škola (%)
1971.	10,8	6,2	43,6	49,8
1981.	8,5	5,0	32,0	37,0
1991.	5,3	3,3	21,2	24,5
2001.	2,9	4,5	11,2	15,7
2011.	1,7	0,9	6,9	7,8

Izvor: Statistički godišnjak Hrvatske, 1980., Statistički ljetopis Hrvatske, 2003., Popis stanovništva, kućanstva i stanova, 2011.

Postignuća hrvatskih učenika u istraživanjima PISA-e govore da naši učenici postižu statistički značajno slabije rezultate od prosječnih. Upravo ti rezultati dokazuju razlike u funkcionalnoj pismenosti, odnosno u primjeni znanja, u odnosu na druge zemlje (Strugar, 2019). PISA-om se:

„ispituju sposobnosti korištenja znanja u nekom području, prepoznavanje problema, zaključivanje, razumijevanje, donošenje odluka, rezultati ispitivanja navode na zaključak da osnovno obrazovanje u Hrvatskoj nedovoljno brine o funkcionalnoj pismenosti pa se može govoriti i o značajnom postotku funkcionalno nepismenih koji završavaju osnovno školovanje“ (Strugar, 2019, str. 181).

Neki od uzroka su neadekvatna struktura i sadržaji osnovnog obrazovanja, neadekvatni uvjeti rada osnovnih škola i slično.

5. MEĐUNARODNA EMPIRIJSKA ISTRAŽIVANJA PISMENOSTI

5.1. Programme for International Student Assessment, PISA

PISA je skraćenica od *Programme for International Student Assessment*, odnosno Programa za međunarodno ispitivanje znanja i vještina učenika, i trenutno je najveće obrazovno istraživanje na svijetu. Istraživanje je pokrenuto u zadnjem desetljeću prošlog stoljeća od strane Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) s ciljem prikupljanja međunarodno usporedivih podataka o znanju i vještinama učenika s navršениh 15 godina života. Ovo istraživanje nastoji ispitati koliko su mladi pripremljeni za potpuno i aktivno sudjelovanje u društvu, a prikupljene rezultate i podatke „zemlje sudionice koriste prilikom donošenja odluka s ciljem unapređivanja kvalitete, učinkovitosti i pravednosti svojih obrazovnih sustava“ (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, NCVVOa). U 21. stoljeću važne su mnoge vještine za osobni i nacionalni napredak i za uspješno nošenje s izazovima koje nosi budućnost, ali preduvjet za razvoj digitalne pismenosti, kritičkog promišljanja, kompetencije rješavanja problema i ostalog, prije svega su temeljna znanja i kompetencije u ključnim područjima: čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti. Od 2000. godine provedeno je sedam ciklusa istraživanja, a Republika Hrvatska priključila se trećem ciklusu istraživanja 2006. godine i dalje je sudjelovala u svim ciklusima. PISA istraživanje ispituje čitalačku pismenost, matematičku i prirodoslovnu pismenost, a po ciklusima je moguće ispitivanje dodatnih kompetencija. Tako su u ciklusu 2012. godine dodatno ispitivane sposobnost rješavanja problema te financijska pismenost učenika, a 2018. godine dodatno su ispitivane globalne kompetencije učenika. Svaki ciklus razlikuje jedno glavno ispitno područje, dok su druga dva ispitna područja obuhvaćena manjim brojem ispitnih pitanja. PISA istraživanje tako omogućuje analize kratkoročnih trendova (svake tri godine) i dugoročnih trendova (svakih devet godina) u postignućima učenika. U nastavku ćemo prikazati prosječne rezultate ostvarene na PISA istraživanju prema ciklusima u Hrvatskoj i kratko ih interpretirati.

Tablica 5.1: Prikaz prosječnih rezultata ostvarenih na PISA istraživanju prema ciklusima u Hrvatskoj

	2006.	2009.	2012.	2015.	2018.
Čitalačka pismenost	477	476	485	487	479
Matematička pismenost	467	460	471	464	464
Prirodoslovna pismenost	493	486	491	475	472

U prvom ciklusu u kojem je Hrvatska sudjelovala, postignuće hrvatskih učenika ocijenjeno je zadovoljavajućim te je Hrvatska zauzela središnju poziciju u poretku 57 zemalja sudionica. Najbolje rezultate postigli su tada u području prirodoslovlja, a najlošije u području matematike. Dvanaest godina kasnije, najbolje rezultate postigli su u području ispitivanja čitalačke pismenosti, no u usporedbi s drugim zemljama sudionicama, taj rezultat je ispodprosječan. Taj podatak zabrinjava jer je čitalačka pismenost temelj uspjeha u drugim predmetnim područjima i preduvjet za aktivan život. Rezultat iz područja matematike nije se znatno mijenjao kroz cikluse i također je ispodprosječan u usporedbi. Postignuće iz matematike nije isključivo rezultat urođenih sposobnosti, već marljivog učenja i kvalitetnog poučavanja, tako da je visoko povezano s učeničkim uvjerenjima o važnosti truda i ustrajnosti. Kao u čitalačkoj i matematičkoj pismenosti, ispodprosječne rezultate postigli su i u prirodoslovnoj pismenosti. Hrvatski obrazovni sustav ima osobine pravednog obrazovnog sustava, no potrebno je ukloniti njegove manjkavosti ciljanim mjerama te praćenjem njihovih učinaka. I rezultati istraživanja kojih ćemo se dotaknuti u nastavku potvrđuju da su brojni pojedinci završili obveznu osnovnu školu, ali se ne snalaze u životnim i radnim situacijama gdje treba primijeniti stečeno znanje i sposobnosti (Matijević, 2000).

5.2. Adult Education Survey, AES

AES je skraćena od *Adult Education Survey*, odnosno Istraživanja o obrazovanju odraslih, a kojim se nastoje prikupiti podaci o sudjelovanju odraslih osoba u obrazovanju, osposobljavanju i učenju unutar konteksta cjeloživotnog obrazovanja. Istraživanje AES provodi se prema uredbama Europske unije i Eurostatovom metodologijom propisanim za ovo istraživanje, a obuhvaća populaciju između 25 i 64 godine starosti. Istraživanje je do sada

provedeno 3 puta, i to 2007., 2011. te 2016. godine, a sljedeće je predviđeno za 2022. godinu. U istraživanju 2007. godine sudjelovalo je 26 država članica Europske unije, a četiri godine poslije jedna više. Republika Hrvatska sudjelovala je u trećem valu istraživanja, a provedeno je na uzorku od 4978 osoba u razdoblju od listopada do prosinca te iste godine. Anketom su prikupljeni podaci o sudjelovanju odraslih osoba u formalnom i neformalnom obrazovanju te informalnom učenju unatrag godinu dana od intervjua. Od ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju, 30,2% izjavilo je da su 12 mjeseci prije provedbe ankete sudjelovali u nekom obliku obrazovanja ili učenja. Žene kao razlog koji ih sprječava u sudjelovanju u obrazovanju i osposobljavanju najčešće navode obiteljske obaveze, dok su kod muškaraca to neprikladni programi obrazovanja ili osposobljavanja (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske).

5.3. Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC

PIAAC je skraćena od *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, odnosno Programa za međunarodnu procjenu sposobnosti za odrasle. Istraživanje se provodi u više od 40 zemalja i ispituje glavne kognitivne i radne vještine potrebne pojedincima između 15 i 65 godina starosti za sudjelovanje u društvu i za daljnji napredak gospodarstva. Međunarodna analiza pokazuje da je razina sposobnosti koju mjeri PIAAC u većini OECD zemalja relativno niska. Takvi podaci su zabrinjavajući jer podaci PIAAC-a pokazuju da razina vještina čitanja i računanja ima značajan utjecaj na mogućnosti daljnjeg obrazovanja i zapošljavanja. Također, razina vještine je snažno povezana sa stupnjem obrazovanja i smanjenjem _____ tijekom _____ godina. PIAAC istraživanje provodi se svakih 10 godina i do sada je provedeno 2 puta. U prvom valu istraživanja prikupljali su se podaci u 3 navrata između 2011. i 2018. godine. Drugi val istraživanja počeo je 2018. godine, a rezultati će biti objavljeni 2024. godine. Tijekom istraživanja anketira se više od 5000 osoba u svakoj državi koja je uključena u ovo međunarodno istraživanje. Ispitanici odgovaraju na pitanja putem računala (OECD Skills Surveys).

Republika Hrvatska nije sudjelovala u prvom valu istraživanja, ali je jedna od sudionica drugog vala istraživanja. Prikupljeni podaci pomoći će prilikom stvaranja budućih planova međuresorne politike, jer će pružiti uvid u vještine nezaposlenih koje će pomoći Vladi u stvaranju aktivne politike zapošljavanja.

6. ZAKLJUČAK

Funkcionalna pismenost prije svega pospješuje kvalitetu privatnog života pojedinca, ali i kvalitetu rada, zajednice i države. Počiva na činjenici o važnosti općeg osnovnog obrazovanja i motiviranju odraslih na obrazovanje i to tako da se sadržaji obrazovanja povezuju sa svakodnevnim obavezama odrasle osobe. Osoba je funkcionalno pismena ako se uspijeva uključiti u različite aktivnosti koje zahtijevaju pismenost radi djelotvornog sudjelovanja u vlastitom okruženju, a sposobnostima čitanja, pisanja i računanja može pridonijeti osobnom napretku i napretku svoje zajednice. Ne možemo sasvim precizno odrediti broj funkcionalno nepismenih osoba u Hrvatskoj jer jedino imamo statističke pokazatelje o formalnom obrazovanju iz popisa stanovništva 2011. godine, a uočen je trend smanjivanja broja osoba starih 15 i više godina bez škole, odnosno sa završena tri razreda te sa završenih sedam razreda osnovne škole. Smanjio se i broj osoba bez završene osnovne škole. Uviđa se potreba da se u Hrvatskoj provede veliko istraživanje o stanju funkcionalne pismenosti. Dobiveni rezultati bi omogućili stvaranje obrazovnih politika, strategija i kurikula. Jedan od uvjeta zadržavanja zaposlenja danas ili stjecanja sposobnosti za novo zaposlenje je trajno učenje odraslih, i od neizmjerne je važnosti da obrazovne politike to prepoznaju. Jedino tako se razvija konkurentno gospodarstvo, demokratsko društvo te smanjuje socijalna isključenost. U interesu svih nas, funkcionalno obrazovanje odraslih moralo bi prednjačiti na listi prioriteta svih država.

SAŽETAK

Kroz povijest se mijenjalo shvaćanje i uloga pismenosti. Prije je bilo dovoljno znati čitati i pisati, a danas je ta potreba daleko šira, a time i definicija pismenosti. Pojedinaac mora savladati različite pismenosti kako bi se snašao u globalnom svijetu. Tehnologija napreduje nevjerojatnom brzinom, a tako se mijenjaju i kompetencije u pismenosti. Problem funkcionalne nepismenosti uočava se i u razvijenim i u nerazvijenim zemljama, a nivo formalnog obrazovanja najčešće ne daje pouzdanu sliku stanja funkcionalne pismenosti neke populacije. U radu je određen pojam pismenosti, opisana je funkcionalna pismenost i određena su njena područja, te je ukratko prikazano stanje funkcionalne pismenosti u Hrvatskoj. U Hrvatskoj postoji potreba za provođenjem istraživanja funkcionalne pismenosti prema metodologiji koja se koristi u svjetskim istraživanjima. Rezultati takvog istraživanja bi omogućili stvaranje obrazovnih politika, strategija i kurikula. Rezultati drugih istraživanja upućuju da osnovno obrazovanje u Hrvatskoj ne brine dovoljno o funkcionalnoj pismenosti. Neki uzročnici su neadekvatna struktura i sadržaji osnovnog obrazovanja te neadekvatni uvjeti rada osnovnih škola.

Ključne riječi: odgoj, obrazovanje, funkcionalna pismenost, pismenosti

SUMMARY

Understanding and role of literacy have been changing throughout history. Before, it was enough to know how to read and write, and today that need is much broader, as well as the definition of literacy. An individual needs to master different literacies in order to be able to manage in the global world. Technology is developing extremely fast, and literacy competencies are changing accordingly. A problem of functional illiteracy can be noticed in both developed and underdeveloped countries, and the level of formal education usually doesn't give a reliable picture of the state of functional literacy of a certain population. This paper defines the concept of literacy, describes functional literacy and determines its areas, and briefly presents the state of functional literacy in Croatia. In Croatia, there is a need to conduct a research regarding functional literacy according to a methodology used in international researches. The results of such research would enable the creation of educational policies, strategies and curricula. The results of other researches indicate that primary education in Croatia doesn't pay enough attention to functional literacy. Some causes are inadequate structure and contents of primary education, as well as inadequate working conditions of primary schools.

Key words: upbringing, education, functional literacy, literacy

LITERATURA

1. Bosco, J. (2007). *Lifelong Learning: What? Why? How?* Dostupno na: <http://homepages.wmich.edu/~bosco/docs/LifelongLearning-2.pdf> (08.07.2020.)
2. Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
3. Darkenwald, G. G., Merriam, S. B. (1982). *Adult Education: Foundations of Practice*. New York: Harper & Row, Publishers.
4. Dijanošić, B. (2009). Prilozi definiranju pojma funkcionalne pismenosti. *Andragoški glasnik: Glasilo hrvatskog andragoškog društva*. Vol. 13, No. 1, 25-37.
5. Dijanošić, B., Popović, K. (2013). Curriculum globale - Program za učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoški glasnik*. Vol. 17, No. 2, 101-116.
6. Dohmen, G. (1996). *Lifelong Learning: Guidelines for a modern educational policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
7. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Dostupno na: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-13_01_2017.htm (12.09.2020.)
8. Duda, G., Leko, I., Perković, B. (1966). *Zakon o osnovnoj školi s komentarom*. Zagreb: Narodne novine.
9. European Commission (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.
10. Fägerlind, I. i Saha, L. J. (1989). *Education and National Development*. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
11. Keeley, B. (2009). *Ljudski kapital: Od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja*. Zagreb: Educa.
12. Kiss, I. (2011). *Cjeloživotno obrazovanje kao ključni čimbenik zapošljivosti i profesionalnog razvoja*. Rijeka: doktorska disertacija.
13. Krajnc, A. (1989). Andragogy. In C.J. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (str. 19-21). Pergamon Press.
14. Kulić, R., Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
15. Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru: Uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*. Zagreb: Centar za dopisno obrazovanje, Birotehnika.

16. *Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja* (2000). Zagreb: Državni zavod za statistiku. (Naslov izvornika: International Standard Classification of Education. Paris: UNESCO. 1997).
17. Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine (2017). Dostupno na: <https://www.min-kulture.hr/userdocsimages/NAJNOVIJE%20NOVOSTI/a/NSPC%CC%8C.pdf> (13.07.2020.)
18. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVOa). Dostupno na: <https://pisa.ncvvo.hr/sto-je-pisa/> (10.07.2020.)
19. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVOb). Dostupno na: <https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/timss/> (13.07.2020.)
20. Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje odraslih (2003.). *Narodne novine*, broj 136, 2003., 18. kolovoza 2003.
21. OECD (1976). *Measuring Social Well-being: A Progress Report on the Development of Social Indicators*. Paris: OECD Publishing.
22. OECD (2001). *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*. Paris: OECD Publishing.
23. OECD Skills Surveys. Dostupno na: <https://www.oecd.org/skills/piaac/> (12.09.2020.)
24. Pastuović, N. (1996). Upravljanje i reformiranje obrazovnih sustava: osvrt na reforme u postkomunističkim zemljama. *Društvena istraživanja*, 5(21), 39-58.
25. Pastuović, N. (1999). *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
26. Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
27. Pastuović, N. (2019a). *Uvod*. Urednici Pastuović, N., Žiljak, T. *Obrazovanje odraslih: Teorijske osnove i praksa. XXI–XXVIII*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište, Učiteljski fakultet.
28. Pastuović, N. (2019b). *Konceptualizacija*. Urednici Pastuović, N., Žiljak, T. *Obrazovanje odraslih: Teorijske osnove i praksa. 1-50*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište, Učiteljski fakultet.
29. Pastuović, N. (2019c). *Ciljevi obrazovanja odraslih*. Urednici Pastuović, N., Žiljak, T. *Obrazovanje odraslih: Teorijske osnove i praksa. 59-90*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište, Učiteljski fakultet.

30. *Popis stanovništva, kućanstva i stanova 2011. godine: Metodološka objašnjenja.* Zagreb: Državni zavod za statistiku.
31. Puljiz, I., Živčić, M. (2009). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih.* 1. dio. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
32. Puljiz, I., Šutalo, I., Živčić, M. (2010). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih.* 2. dio. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
33. Rajić, V. (2013). Vrednovanje obrazovnih/odgojnih postignuća u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, Vol. 17, No. 2, 117-124.
34. Revizija projekta za Hrvatsku pismenosti: *Put do poželjne budućnosti – Obrazovanje odraslih CARDS 2004.* (EuropeAid/120956/D/SV/HR). Rezultati istraživanja (2009.). Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih.
35. Skok, D. (1991). *Ljudska prava: Osnovni međunarodni dokumenti.* Zagreb: Školske novine.
36. Strugar, V. (2019). *Pismenost i osnovno obrazovanje odraslih.* Urednici Pastuović, N., Žiljak, T. *Obrazovanje odraslih: Teorijske osnove i praksa.* 165-183. Zagreb: Pučko otvoreno učilište, Učiteljski fakultet.
37. Šalaj, B. (2007). *Socijalni kapital.* Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
38. UNESCO (1976). *General Conference, 19th Session Report.* Nairobi.
39. Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, Vol. 2, No. 3, 5-14.
40. Zakon o obrazovanju odraslih (2007.). *Narodne novine*, br. 17, 2007., 12. veljače 2007.
41. Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju (1980.). Zagreb: Narodne novine.
42. Zakon o osnovnoj školi (1974.). *Prosvjetni vjesnik*, 27, 2, 11. travnja 1974.

POPIS TABLICA

I.	Tablica 3.1: Ciljevi obrazovanja pojedinca, organizacije i društva	12
II.	Tablica 4.2.2: Stanovništvo Republike Hrvatske staro 15 godina i više prema završenoj školi u postotku (1971.-2011.).....	19
III.	Tablica 5.1: Prikaz prosječnih rezultata ostvarenih na PISA istraživanju prema ciklusima u Hrvatskoj	21

POPIS ILUSTRACIJA

- I. Slika 3.3.1: Dijalektički model obrazovanja i razvojnih dimenzija društva.10

Izjava o izvornosti diplomskog rada

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

(vlastoručni potpis studenta)