

Razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata sudionika programa mobilnosti Erasmus+

Iličić, Darija

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:012227>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij Pedagogije (dvopredmetni)

Darija Iličić

**Razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje
kod studenata sudionika programa mobilnosti**

Erasmus+

Diplomski rad

Zadar, 2019.

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij Pedagogije (dvopredmetni)

Razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata
sudionika programa mobilnosti Erasmus+

Diplomski rad

Student/ica:

Darija Iličić

Mentor/ica:

doc. dr. sc. Ana Marija Rogić

Zadar, 2019.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Darija Iličić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata sudionika programa mobilnosti Erasmus+** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 27. rujana 2019.

Sadržaj:

1. Uvod.....	5
2. Koncept i oblici cjeloživotnog učenja.....	7
3. Značaj u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija.....	10
3.1. UNESCO	11
3.2. <i>Europska Komisija</i>	12
3.3. <i>OECD</i>	13
4. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje	15
4.1. Definicije	15
4.2. Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje.....	17
4.3. <i>Preporuka Europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje</i>	17
4.4. <i>Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje</i>	24
5. Povijesni razvoj visokoobrazovne europske politike.....	28
5.1. <i>Program za cjeloživotno učenje</i>	31
5.2. <i>Mladi na djelu</i>	32
5.3. <i>Socrates</i>	32
5.4. <i>Erasmus +</i>	33
6. Metodologija istraživanja	35
6.1. Predmet.....	35
6.2. Cilj.....	35
6.3. Zadaci	35
6.4. Sudionici istraživanja	35
6.5. Metode i instrumenti	36
6.6. Vrijeme i mjesto.....	36
6.7. Postupak istraživanja i obrada podataka.....	36
7. Analiza i interpretacija podataka.....	38
8. Zaključak	51
9. Popis literature	55
10. Prilog.....	60
11. Sažetak i Ključne riječi	63
12. Summary & Key words	64

1. Uvod

Pojava ideje cjeloživotnog učenja seže u davnu prošlost te do danas biva vrlo rasprostranjena i aktualna. Ideja prvotno nastaje iz potrebe obrazovanja odraslih osoba. *Cjeloživotno učenje* i *cjeloživotno obrazovanje* su slični pojmovi, ali ne i istoznačnice. Cjeloživotno učenje je širi pojam koji fokus edukativnog procesa stavlja na pojedinca koji uči, dok se obrazovanje više vezuje uz institucije, strukture, programe i namjerno učenje. Cjeloživotno učenje pojedincu omogućava stjecanje i razvoj kompetencija potrebnih za život u odrasloj dobi, a ustanovljena je i njegova trodijelna podjela na formalno, neformalno i informalno učenje. U suvremenom društvu promjene se odvijaju ubrzano te se javlja sve veća potreba za novim znanjima, sposobnostima i vještinama. Nužno je, stoga, da svaki pojedinac, neovisno u kojem životnom stadiju, stječe, razvija i unaprjeđuje kompetencije koje su ključne za cjeloživotno učenje. Jedna od mogućnosti razvoja, stjecanja i unaprjeđenja ključnih kompetencija jest sudjelovanje u raznoraznim programima mobilnosti koji potiču međunarodnu suradnju, razvijanje tolerancije i interkulturalizma, jačanje znanja, vještina i kompetencija koje su svakom pojedincu potrebne tijekom cijelog života. Stoga, tema i predmet istraživanja u ovome radu je razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata koji su dio svog studija proveli u inozemstvu u okviru programa mobilnosti Erasmus+.

Prvi dio rada odnosi se na analizu i rad na dokumentaciji, odnosno, na teorijska promišljanja o cjeloživotnom učenju i njegovom značaju u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija, iznose se relevantne definicije i deskripcije ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje te se na uvid iznose određene razlike u sadržaju dva dokumenta, točnije *Preporuke* iz 2006. godine te ažurirane i revidirane *Preporuke* iz 2018. godine. Pred sam kraj teorijskog dijela rada, govori se o povijesnom razvoju visokoobrazovne politike gdje se ukratko iznose i značajke raznih programa mobilnosti.

Drugi dio rada se odnosi na metodologiju provedenog istraživanja te na analizu i interpretaciju rezultata. Cilj, iz kojeg proizlaze zadaci istraživanja, bio je utvrditi u kojoj se mjeri razvila svaka od osam ključnih kompetencija kod studenata tijekom njihovog boravka u inozemstvu te ispitati način na koji oni sami prepoznaju da su razvili i/ili

unaprijedili određene kompetencije za cjeloživotno učenje. Sudionici¹ istraživanja su studenti dvopredmetnih studija Sveučilišta u Zadru koji su trenutno na diplomskoj razini ili su već završili svoj studij, a uzorak je neslučajni prigodni uzorak. Metodom intervjuiranja, instrumentom polustrukturiranog intervjua, ovo kvalitativno istraživanje se provodilo u vremenskom periodu tijekom ljetnog semestra 2018./2019. akademske godine u gradovima Zadru, Splitu, Šibeniku i Opatiji. Kvalitativnom analizom podataka dobiveni su rezultati istraživanja, koji su dijelom uspoređeni s rezultatima prethodnih istraživanja na sličnu temu, te je interpretacija dobivenih rezultata iznesena u nastavku rada.

¹ Imenica korištena u muškom rodu jednako se odnosi na muški i ženski rod te, samim time, nije prisutna spolna ili rodna diskriminacija.

2. Koncept i oblici cjeloživotnog učenja

“... obrazovanje je u srcu razvitka i pojedinaca i zajednica; njegovo je poslanstvo omogućiti svakom od nas, bez iznimke i u potpunosti, razviti sve naše talente i ostvariti naš stvaralački potencijal, uključujući i odgovornost za vlastite živote i postignuće osobnih ciljeva.”

(Delors, 1998: 28).

Prema raznim autorima (Suchodolski 1976; Kallen 1996; Lengrand 1989 navedeno u Lukenda, 2017) ističe se kako ideja o cjeloživotnom učenju seže u prošlost sve do Kine, Indije kao i Stare Grčke, ugrađena je bila i u knjigama kao što je Stari Zavjet, Kuran i druge svete knjige, a o cjeloživotnom učenju pisalo se i u Srednjem vijeku. Također, Lukenda (2017 prema Rizvi, 2007) govori o pojavi ideje cjeloživotnog učenja kao vrlo raširenoj također i u doba prosvjetiteljstva. Utvrđeno je i da je ideja nastala iz potrebe obrazovanja odraslih osoba.

Devedesetih godina prošlog stoljeća, u Engleskoj se pojavljuje pojam *cjeloživotno obrazovanje* (eng. *lifelong education*), odnosno *cjeloživotno učenje* (eng. *lifelong learning*). Koncept cjeloživotnog učenja potaknut je idejom i praksom obrazovanja odraslih osoba u zapadnim zemljama primjerice poput Engleske, Njemačke i skandinavskih zemalja. Termin *cjeloživotno obrazovanje* međunarodno je prihvaćen 1960. te 1965. godine na međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih održanih u organizaciji UNESCO-a. Formiranju koncepta cjeloživotnog obrazovanja uvelike je pridonio razvoj koncepta obrazovanja odraslih osoba (Jarvis, 1983). Naziv *cjeloživotno učenje* prevladao je 1996. godine prilikom sastanka ministara obrazovanja u Parizu gdje je zaključen preokret od obrazovanja k učenju koji postaje primaran i glavni cilj svjetske obrazovne reforme kao i teza da je cjeloživotno učenje potrebno svima koja bi trebala biti glavno načelo obrazovne politike. Pastuović (2008: 254) citira Davea (1976) kako bi sažeo osnovne značajke cjeloživotnog učenja: „Cjeloživotno učenje zahtijeva da se obrazovanje sagleda u njegovom totalitetu. Ono pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja i pokušava integrirati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž vertikalne i horizontalne dimenzije. Ono je također karakteristično po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja, načina

učenja i stoga zahtijeva samoupravljivo učenje, dijeleći nečije prosvjetljenje s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja“. Može se reći kako se supstitucijom termina *cjeloživotno učenje* i *cjeloživotno obrazovanje* pridaje manja pozornost ulozi institucija, u formalnom smislu, a naglašava se neformalno i informalno učenje u različitim neinstitucionaliziranim okruženjima kao što su dom, radno mjesto, lokalna zajednica. Lukenda (2017 prema Tuijnman i Bostrom, 2002) kazuje kako su navedena dva autora istaknula kako je naglasak na učenju, a ne na obrazovanju, značajan jer smanjuje tradicionalnu zaokupljenost institucijama i raznim strukturama, a fokus stavlja na pojedinca koji je u središtu sustava cjeloživotnog učenja.

S terminom *cjeloživotno obrazovanje* istodobno su se izmjenjivali i drugi, slični, ali ne posve jednaki koncepti. To su primjerice: *kontinuirano obrazovanje* , *permanentno obrazovanje* i *povratno obrazovanje* (Sutton, 1994 navedeno u Pastuović, 2008). Kako je već prethodno istaknuto, nedugo poslije cjeloživotnog obrazovanja pojavljuje se termin *cjeloživotno učenje* te ta navedena dva termina gotovo su istoznačnice, no potonji premješta težište edukativnog procesa s programa i nastavnika na pojedinca koji uči. Važno je istaknuti kako je znanstveno opravdanje za promjenu naziva iz *obrazovanje* u *učenje* to da je koncept učenja širi pojam od obrazovanja, jer učenje može biti namjerno i nenamjerno dok se obrazovanje ograničava na namjerno te samim time može se reći da ne obuhvaća nenamjerno iskustveno učenje (Pastuović, 2008). U 21. stoljeću cjeloživotno učenje zamjenjuje ulogu cjeloživotnog obrazovanja. Barros (2012) ističe kako pojam *obrazovanje* označava kolektivni entitet i obvezu države, dok pojam *učenje* pripada pojedincu.

Cjeloživotno učenje je „zapravo fleksibilni sustav oblika učenja koji omogućuje cjeloživotno stjecanje i razvijanje kompetencija koje su ljudima potrebne za život u odrasloj dobi“ (Rajić, Lapat, 2010: 58). Važno je naglasiti potrebu promjene razumijevanja obrazovanja isključivo kao samog školovanja te potrebu napuštanja uvjerenja kako je obrazovanje namijenjeno samo djeci i mladima, što samim time isključuje mogućnost obrazovanja i učenja u odrasloj dobi. Pastuović (2008) u svojem članku *Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju* ističe kako cjeloživotno učenje proširuje koncept obrazovanja s edukacije mladih na neformalne i informalne oblike obrazovanja odraslih. Nadalje, Pastuović (2008) naglasak stavlja na faze cjeloživotnog učenja koje su međusobno povezane te stoga smatra da primjena koncepcije cjeloživotnog učenja zahtijeva reinterpretaciju, kako školovanja, tako i obrazovanja

odraslih. Prema mnogobrojnim izvorima, standardna klasifikacija oblika cjeloživotnog učenja obuhvaća *formalno*, *neformalno* i *informalno učenje*. Nenamjerno je učenje iskustveno učenje (eng. *experiential learning*) koje nije ni strukturirano niti organizirano. Rogić (2017) prema *Preporuci Europskog vijeća* (2012) ukratko definira formalno učenje kao ono koje se ostvaruje u organiziranoj i strukturiranoj okolini koja je predviđena upravo za učenje, a stjecanjem kvalifikacija, stječe se i određeni oblik diplome, potvrde, certifikata; neformalno učenje kao oblik planiranih aktivnosti gdje postoji oblik podrške učenju, uključuje tečajeve organizirane od strane civilnog društva za svoje članove ili javnost, programe čija je svrha stjecanje radnih vještina, pismenosti odraslih i slično; informalno učenje definirano je kao učenje putem svakodnevnih aktivnosti vezanih za obitelj, posao i slobodno vrijeme gdje nema organiziranosti ili strukturiranosti u smislu ciljeva ili potpore učenju, a kao ishod informalnog učenja, ističu se raznorazne vještine stečene životnim ili radnim iskustvom. Važno je naglasiti kako se od učenja očekuje da učinkovito prati dinamiku globalnih zahtjeva jer se promjene u društvu u kojem živimo zbivaju neprestano i brzo. (Rogić, 2017).

3. Značaj u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija

Obrazovno-politički koncept cjeloživotnog obrazovanja nastaje, dakle, relativno kasno, šezdesetih godina 20. stoljeća, nakon što su ga kreirale dvije međunarodne (UNESCO², OECD³) i jedna europska vladina organizacija (Vijeće Europe⁴). Koncept nije jasno i jednoznačno definiran te nema jedne općeprihvaćene definicije.

Kada je riječ o fazama razvoja koncepta, Lukenda (2017) se služi relevantnim izvorima, odnosno referira se na razne autore (Kallen 1980; 1996; 2002; Field 2001; Tuijnman i Bostrom 2002; Schuetze 2006). Ističe kako su navedeni autori u svojim knjigama identificirali UNESCO, OECD, Vijeće Europe i Europsku uniju kao one koji su kreirali obrazovno-politički koncept cjeloživotnog učenja te se slažu kako postoje dvije faze razvoja koncepta. Prva faza se javila kada je UNESCO-v Međunarodni odbor za unaprjeđenje obrazovanja odraslih 1965. godine razmotrio Lengrandov dokument o kontinuiranom obrazovanju te tada predložio UNESCO-u da ga prihvati kao svoje načelo. Ključne su se aktivnosti UNESCO-a, OECD-a i Vijeća Europe dogodile početkom sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća kada nastaju njihovi ključni dokumenti. Ukratko, 1971. godine Vijeće Europe objavljuje dokument pod nazivom *Permanent Education: Fundamentals for an Integrated Educational Policy* u kojem se razradio koncept permanentnog obrazovanja; 1972. godine UNESCO u Faureovu izvješću *Learning to Be – The world of education today and tomorrow* govori o terminu cjeloživotnog obrazovanja; 1973. godine OECD u djelu *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* problematizira pojam povratnog obrazovanja.

Druga faza nastupa sredinom devedesetih godina dvadesetog stoljeća kada se nanovo objavljuju dokumenti o cjeloživotnom učenju. Stoga, važno je spomenuti UNESCO-v dokument *Learning: The treasure within*, OECD-ovo izvješće *Lifelong Learning for All*, dok Europska unija izdaje izvješće *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. Također je važno za istaknuti kako je za drugu fazu karakterističan prijelaz s termina *cjeloživotno*

² UNESCO (eng. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), Organizacija ujedinjenih naroda za znanost, prosvjetu i kulturu, specijalizirana ustanova UN, osnovana 1946. godine sa sjedištem u Parizu. (URL 1).

³ OECD (eng. *Organization for Economic Cooperation and Development*) jest Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj. Osnovana je 1961. godine s ciljem da se potakne ekonomski razvoj i svjetska trgovina. (URL 2).

⁴ Vijeće Europe, eur. Međudržavna organizacija, osnovana 5. svibnja 1949. godine radi suradnje u razvoju liberalne demokracije te zaštite ljudskih prava i sloboda, sa sjedištem u Strasbourgu (URL 3).

obrazovanje na termin *cjeloživotno učenje*, ali i to da na nacionalnu politiku tog područja sve više utječu međunarodne i europske organizacije. Sami početak 21. stoljeća popraćen je razvojem konkretnih strategija za implementaciju cjeloživotnog učenja, ali također i kritikama po kojima cjeloživotno učenje simbolizira neoliberalni koncept kojim se obrazovanje prilagođava interesima tržišta, povećanje društvenog raslojavanja te rast kontrole i prisile (Lukenda 2017). U nastavku će biti šire iskazan značaj cjeloživotnog učenja u određenim međunarodnim i europskim tijelima/organizacijama.

3.1. UNESCO

Nakon što je početkom sedamdesetih godina prošlog stoljeća UNESCO angažirao skupinu stručnjaka s ciljem rješavanja pitanja debalansa između škole i života, već 1972. godine izdano je izvješće *Learning to be. The world of education today and tomorrow* čime se uvela koncepcija cjeloživotnog obrazovanja. Postalo je jasno da za sudjelovanje u društvenom životu, ljudima je potrebno konstantno usavršavanje što je za sobom povuklo i savladavanje strategija učenja. Prethodno navedeno izvješće je proširilo koncepciju učenja, obrazovanja i usavršavanja. Također, u njemu je istaknuto kako se ova tri procesa provlače kroz svaku životnu dob te se ističe kako je obrazovanje državni, građanski i prije svega svakodnevni čin (Dohmen, 2001 navedeno u Rogić, 2014). Taj temelj promjena postavljen od strane Faurea i njegovih suradnika nadopunile su i druge međunarodne udruge koje su napravile slične preporuke i savjete vezane za obrazovanje mladih naraštaja (npr. *Learning for Life* 1984. Vijeća Europe) (Vidulin-Orbanić, 2007). Faureaov rad nastavila je skupina stručnjaka pod vodstvom Delorsa koja je 1996. godine podnijela izvješće pod nazivom *Learning: the treasure within* pritom propagirajući ideju obrazovanja u svakoj životnoj dobi i smatrajući neophodnim obrazovanje tijekom cijelog života. „U toj je publikaciji utvrđeno sljedeće: obrazovanje je vremenski sve duže, prosječna obrazovanost populacije sve je viša, konfiguracija znanja se mijenja, znanstvene se spoznaje proširuju, škola se sporo prilagođava promjenama u okolini, upitne su vrste, opseg i dubina znanja koje škola nudi, neusklađen je odnos između općeg i stručnog znanja, velik broj čimbenika djeluje na odgoj i obrazovanje izvan škole, stručna znanja brzo zastarijevaju, struke i zanimanja brzo se mijenjaju“ (Vidulin-Orbanić, 2007: 63).

Obrazovanje povezuje četiri osnovne vrste učenja, a to su: učiti znati, učiti djelovati, učiti za život te učiti živjeti zajedno. Svaki pojedinac je pozvan da se osobno pobrine o svom intelektualnom i osobnom razvoju. Osim kroz publikacije koje predstavljaju poticaj i animiranje javnosti, UNESCO 1999. godine promiče inicijativu *Tjedan cjeloživotnog učenja* koja se obilježava svake godine u raznim zemljama. Glavni i vrhovni cilj je senzibiliziranje za cjeloživotno učenje, poticanje osobne motivacije kao i promicanje kulture učenja (Rogić, 2014). U Republici Hrvatskoj svake godine tu obrazovnu kampanju s raznoraznim događanjima organizira Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih koja, u suradnji s partnerima, upoznaje javnost s mnogobrojnim mogućnostima kako učenja tako i obrazovanja. Cilj ove nacionalne obrazovne kampanje jest, komunikacijom s građanima, potaknuti da se ostvaruje ideja o konstantnoj promociji učenja i obrazovanja (URL 18). Rogić (2014) ističe kako UNESCO ima ogromnu važnost u unaprjeđivanju intelektualne suradnje te se bori protiv rasističkih i nacionalističkih doktrina te zbog toga njegovo zalaganje ima odjeka na političkoj sceni što ujedno i olakšava prihvaćanje koncepta cjeloživotnog učenja.

3.2. Europska Komisija

Kako bi radnik na tržištu rada ostao kompetitivan, važno je da bude fleksibilan i prilagodljiv na nove uvjete rada, a to od njega svakako zahtijeva utjecaj informatičkog društva i napredak znanosti i tehnologije. U dokumentu iz 1995. god. *Teaching and learning: Towards the learning society* Europska komisija nudi rješenje problema. S jedne strane ističe se kako je važno da se iznova uvede vrednovanje široko zasnovanog znanja jer je shvaćanjem realnog značenja stvari, razumijevanjem i stvaranjem moguće prevladavanje preplavljenosti informacijama. S druge strane kao rješenje nudi se ideja da se kroz fleksibilnost i mobilnost poveća sposobnost za zaposlenje, ali i da se omogući cjeloživotno učenje kroz osvještavanje. Inzistira se na spajanju politika zemalja članica s obrazovanjem i osposobljavanjem kako bi se uspjelo u naumu da Europu *preplavi* društvo temeljeno na znanju (European Commission, 1995 navedeno u Rogić, 2014). Pivac (1997) recenzira dokument te naglašava da je za promicanje društva koje uči važno poticati usvajanje novih znanja, usko povezivati školu i poslovno područje, suzbijati socijalno isključivanje, biti sposoban učiti strane jezike, ulagati u izobrazbu i sl. „Svrha *Bijelog dokumenta* je da pomogne dovesti Europu na put koji

vodi prema društvu koje uči, ali i utvrditi put za širu raspravu u godinama koje su pred nama“ (Pivac, 1997: 178). Ciljevi Europske komisije podudaraju se s ciljevima cjeloživotnog učenja, a to su zapravo demokracija, jednakost i cjelovitost.

A memorandum on lifelong learning (2000) je najvažniji dokument Europske komisije vezan za cjeloživotno učenje u kojem se naglašava potreba za cjeloživotnim učenjem građana jer bez čega Europa neće moći konkurirati gospodarstvu SAD-a i brzorastućih dalekoistočnih zemalja. (Pastuović, 2008). Europa, osim što je već na putu do društva i ekonomije znanja, postaje i raznoliko društvo u kulturalnom, etničkom i jezičnom smislu. Odatle potječu i osnovni ciljevi cjeloživotnog učenja kao što su unaprjeđivanje zapošljivosti i aktivno građanstvo. Vještine u području IKT-a, poznavanje stranih jezika, tehnološka kultura, poduzetništvo i socijalne vještine prezentiraju se kao moderne temeljne vještine koju su nužne za aktivno sudjelovanje pojedinca u društvu i ekonomiji znanja. Na cjeloživotno učenje gleda se kao na neprekinut kontinuum učenja, od „kolijevke do groba“. Također, ističe se kako je visokokvalitetna osnovna edukacija za sve, od ranog djetinjstva pa nadalje, zapravo glavni temelj za sve (European Commission, 2000). Pritom se ne isključuju prijašnje osnovne vještine, kao, primjerice, pismenost i računanje, jer one čine temelj za stjecanje novih. Obuhvaćanjem svih navedenih vještina, stvara se nova razina pismenosti, pismenost 21. stoljeća. Sposobnosti poput razumijevanja prirodnih i društvenih procesa, uspješno komuniciranje u multikulturalnom društvu, kritički stav, poduzetništvo te trajno učenje ključne su sposobnosti koje se trebaju usvojiti tijekom osnovnoškolskog obrazovanja, ali i dalje uz pomoć oblika cjeloživotnog učenja. (Pastuović, 2006).

3.3.OECD

Koncept cjeloživotnog učenja, odnosno cjeloživotnog obrazovanja, postao je aktualan sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća. Odraslima biva ponuđen pristup formalnom obrazovanju u obrazovnim institucijama. Prvi put kada je OECD istaknuo ideju cjeloživotnog učenja te izdao svoje izvješće *Recurrent Education- A strategy for Lifelong Learning* 1973. godine, naveo je spomenutu ideju kao najvažniji čimbenik socijalnog blagostanja gdje je učenje definirano kao pokretačka snaga ekonomskog rasta. OECD 1996. godine usvaja *Lifelong Learning for All* kao politički okvir. Cilj je namjerno učenje, od ranog djetinjstva do treće dobi (*od kolijevke do groba*), u svrhu

poboljšanja znanja i kompetencija za svakog pojedinca koji želi sudjelovati u aktivnostima učenja, odnosno, cilj je omogućavanje izgradnje i stjecanja znanja i kompetencija svima koji to žele (OECD, 2001). Osnovne značajke tog pristupa su: „cjelovitost (povezivanje cijelog životnog ciklusa i obuhvaćanje formalnog i neformalnog učenja), središnje mjesto onoga koji uči (od stvaranja obrazovnog okružja do uvažavanja obrazovnih zahtjeva polaznika), motivacija te drugi višestruki ciljevi obrazovnih politika (osobni razvoj, ekonomski, socijalni, kulturni ciljevi)“ (Žiljak, 2004: 232). U dokumentu iz 1996. godine pokušao se, dakle, pronaći odgovor na trendove poput globalizacije, demografskih kretanja, razvoja informacijskih tehnologija, nezaposlenosti i ministri su ga prepoznali u cjeloživotnom učenju. Prema OECD-u ciljno usmjerenje cjeloživotnog učenja je, primarno, za osobni razvoj, društvenu koheziju i ekonomski rast, a kasnije je nadodana i demokracija, ravnopravnost, učinkovitost sustava odgoja i obrazovanja, fleksibilnost i tolerancija (Kraus, 2001 navedeno u Rogić 2014).

Od samog svog početka OECD na obrazovanje gleda u kontekstu gospodarskog razvoja, primarno prati ekonomske ciljeve poput financijske stabilnosti, brzog ekonomskog razvoja i sl. Iako se bavio školskim zgradama, infrastrukturom za učenje, motivacijom za cjeloživotno učenje, OECD ima malo ovlasti jer prije svega, ne može financirati niti određivati ciljeve, kao ni davati tehničku podršku i predlagati strukturalizaciju. (Žiljak, 2004). Jedino čime raspolaže su organizacija konferencija, sustavna vrednovanja, izvješća i istraživanja, kao primjerice PISA, pregledi, publikacije i sl. (Jakobi 2007 navedeno u Rogić 2014). „Europske se zemlje i unutar OECD-a bave obrazovnim politikama, ali sa slabije razrađenim koordinacijskim instrumentima“ (Žiljak, 2004: 232). Utjecaj OECD-a se stoga ogleda u publikaciji podataka vezanim za nacionalne obrazovne procese te u izgradnji metodičkih sredstava za vrednovanje obrazovne politike i projekata.

4. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje

4.1. Definicije

„Kompetentnost je srž svakog uspjeha i svakog osjećaja radosti, bez obzira na to čime se bavili u životu. To bi trebala biti najveća vrijednost naših škola. Trebamo poduzeti ozbiljne napore kako bismo učenicima pomogli da ostvare zadovoljavajuću razinu, umjesto onog što sad činimo.“

(Glasser, 2001:69).

Živimo u učećoj civilizaciji 21. stoljeća. Učenje je prirodno urođena potreba čovjeka, ali se smatra i kao kompetencija. Postoje mnogobrojne definicije kompetencija, no nijedna od njih ovaj fenomen ne zahvaća u cijelosti. Kompetencija se ne može jednostavno poistovjetiti sa sposobnošću. Jedna od definicija određuje kompetenciju kao „sposobnost uspješnog sučeljavanja s kompleksnim zahtjevima u posebnim situacijama putem mobiliziranja psiholoških predispozicija” (Suzić, 2014: 111). U drugoj definiciji Suzić (2014: 111) citira Chisholma (2005) te navodi kako je „kompetencija sposobnost apliciranja znanja, znati kako i sposobnost koju prepoznajemo u stabilnim/ponovljenim i novonastalim situacijama”. Definicija u kojoj su kompetencija i sposobnost poistovječene, kompetencija je određena kao „postojanje dispozicije za uspješno obavljanje neke djelatnosti” (Pedagoški leksikon, 1996 navedeno u Suzić, 2014). Iz optimalnog načina definiranja kompetencije proizlazi to da je kompetencija *sposobnost na djelu* (Suzić, 2014). Mijatović (2000: 158) u *Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova* pod terminom *kompetencija* podrazumijeva „osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalan ili neformalan način“. Prema autorici Razdevšek-Pučko (2005: 75) kompetencija podrazumijeva „sposobnost učinkovitog djelovanja u brojnim situacijama, a koje se temelji na stečenom znanju, iako nije ograničeno tim znanjem“.

Globalizacija pred EU stavlja nove izazove te je prijeko potrebno da svaki pojedinac razvija i osuvremenjava svoje ključne kompetencije kako bi se što efikasnije prilagodio svijetu koji se ubrzano mijenja. Obrazovanje je osnova za razvoj ključnih kompetencija svakog građanina. Važno je osigurati jednakost i pristup osobama koje zbog određenih razloga trebaju posebnu potporu u ostvarivanju svog obrazovnog potencijala (URL 1).

Globalne društvene promjene dovode do mijenjanja paradigme školstva. Budući da se sve više teži za ostvarivanjem cjeloživotnog učenja, nužno je da se jasno definiraju ključne kompetencije, kako nastavnika, tako i učenika. U modernim školama cilj obrazovanja nije više puko prenošenje znanja već primarni cilj postaje razvoj kompetencija. U središtu su učenik i njegova postignuća, tj. kompetencije koje je važno steći nakon obrazovanja u školskim ustanovama kao temelj za daljnje obrazovanje i proširivanje stečenog znanja. Stoga će u nastavku biti navedeno i definirano osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje usvojenih 2006. godine od strane Europskog parlamenta (Hercigonja, 2018).

Prema *Preporuci Europskog Parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. god. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (daljnjem tekstu: *Preporuka*, 2006), kompetencije obuhvaćaju znanje, vještine i stavove te tako čine kombinaciju navedenih elemenata. „Ključne kompetencije su one koje su potrebne svim pojedincima za osobno potvrđivanje i razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju i zapošljavanje.“ (URL 4).

U *Prilogu Prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje od 17. siječnja 2018. godine* navodi se šira definicija kako su kompetencije „kombinacija znanja vještina i stavova pri čemu se znanje sastoji od činjenica i podataka, koncepata ideja i teorija koje već postoje te podupiru razumijevanje određenog područja ili teme, vještine se definiraju kao sposobnost i mogućnost provođenja procesa i korištenja već postojećim znanjem za postizanjem rezultata te stavovi opisuju spremnost na djelovanje ili reagiranje na ideje, osobe ili situacije te povezani način razmišljanja“ (URL 5: 1). Ključne kompetencije svatko od nas treba za svoj osobni razvoj i ispunjenje, zaposlenje, uključenost u društvo te za aktivno građanstvo. One se razvijaju u domeni cjeloživotnog učenja, dakle od djetinjstva do starosti, putem formalnog, neformalnog i informalnog učenja, sve se smatraju jednako važnima, svaka od njih pridonosi uspješnom životu. Primjena u različitim kontekstima i kombinacijama, preklapanje i ispreplitanje su neke od značajki ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Timski rad, kritičko razmišljanje, komunikacijske vještine, kreativnost, analitičke vještine te međukulturalne vještine dio su ključnih kompetencija.

4.2. Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje

Vijeće Europe 2002. godine usvojilo je okvir osam ključnih kompetencija koje bi svaki pojedinac trebao tijekom života razviti, odnosno, razvijati putem cjeloživotnog učenja. Ovim se okvirom naglašava potreba oslobađanja i ostvarivanja unutarnjih potencijala svakog pojedinca, s ciljem stjecanja više samopouzdanja i lakšeg svladavanja izazova koje budućnost nosi. Ključne kompetencije definiraju se kao „prijenosni, višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova potrebnih svakoj osobi za njezino osobno ispunjenje i razvoj, društvenu uključenost i zapošljavanje. One se razvijaju do kraja obveznog školovanja, te služe kao osnova za daljnje učenje u okviru cjeloživotnog učenja.“ (Miljković Krečar, 2010:418). Nadalje, autorica Miljković Krečar (2010: 419) navodi kako je „Vlada Republike Hrvatske 2005. godine usvojila dokument *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.* koji je bio osnova za razvoj *Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010)*“. Temeljno obilježje ovog dokumenta je upravo prijelaz na kompetencijski sustav i ishode učenja, tj. učenička postignuća dok je dosadašnji bio usmjeren uglavnom na sadržaj. Temeljem preporuke Europskog parlamenta i Vijeća, 2006. godine na snagu službeno stupa europski okvir ključnih kompetencija *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje* čiji je poticaj za razvoj bio globalizacija i njeni izazovi, pojava novih tehnologija, ubrzane promjene u društvu, a sve navedeno od pojedinca zahtijeva da uči, da se usavršava i obrazuje kroz cijeli svoj život. Sve veća mogućnost za stjecanje ključnih kompetencija jedan je od važnih instrumenata u borbi protiv siromaštva, gospodarske krize i socijalne isključenosti. (URL 3)

4.3. Preporuka Europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje

„Ova Preporuka treba pridonijeti razvoju kvalitetnog, prema budućnosti okrenutog obrazovanja i osposobljavanja, izrađenog prema potrebama europskog društva, potpomažući i nadopunjujući mjere država članica u osiguravanju da njihovi inicijalni sustavi obrazovanja i osposobljavanja nude, s jedne strane, svim mladima sredstva za razvijanje ključnih kompetencija do razine koja ih priprema za život kao odraslih osoba, a što čini temelj daljnjeg učenja i radnog života te da, s druge strane, odrasli budu

sposobni razvijati i osuvremenjivati svoje ključne kompetencije osiguravanjem smislenog i sveobuhvatnog cjeloživotnog učenja.“ (URL 4: 172)

U Lisabonu 24. ožujka 2000. godine, Europsko vijeće je zaključilo da je, prihvativši europski okvir, potrebno definirati nove temeljne vještine koje je važno steći prilikom cjeloživotnog učenja. Također, došlo se i do zaključka kako su ljudi glavna snaga Europe te bi te temeljne vještine trebale biti „ključna mjera europskog odgovora na globalizaciju i prijelaz na gospodarstva utemeljena na znanju“ (URL 4: 169). Navedeni zaključci su se potvrdili i na sastanku u Bruxellesu 2003. i 2005. godine. Europsko vijeće na sastancima u Stockholmu 2001. godine i u Barceloni 2002. godine podržalo je buduće ciljeve Europskog sustava obrazovanja i osposobljavanja i radni program koji bi se trebali postići do 2010. godine. U te ciljeve uključeni su razvoj poduzetništva, razvoj vještina za društvo znanja i specifične ciljeve za intenziviranje učenja jezika. Naravno, jedan od generalnih ciljeva je uključivao cjelokupnu nužnost poboljšanja i unaprjeđivanja europske dimenzije u obrazovanju. „U svibnju 2003. godine Vijeće je usvojilo Europske referentne razine, opredijelivši se time za mjerljivo poboljšanje prosječne europske učinkovitosti. Ove referentne razine uključuju kompetenciju razumijevanja pisanog teksta, prijevremeno napuštanje škole, završetak (višeg) srednjoškolskog obrazovanja te sudjelovanje odraslih u cjeloživotnom učenju, a usko su povezane s razvojem ključnih kompetencija.“ (URL 4: 170). Preporučeno je da države članice „razvijaju dostupnost ključnih kompetencija svim pojedincima kao dio njihove strategije cjeloživotnog učenja“ (URL 4: 172). Dokumentom *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir* koristi se s ciljem osiguravanja da početno obrazovanje ponudi mladima sredstva putem kojih će razviti ključne kompetencije koje će ih pripremiti za život i biti temelj za daljnje učenje i rad, da se mladima koji zaostaju u obrazovanju zbor raznoraznih čimbenika ponudi potpora pri ostvarivanju svog obrazovnog potencijala, da odrasle osobe budu u mogućnosti progresivno razvijati i unaprjeđivati svoje ključne kompetencije tijekom života, da se uspostavi adekvatna infrastruktura potrebna da se odrasle osobe kontinuirano obrazuju i osposobljavaju.

Prema *Preporuci* (2006) osam ključnih kompetencija smatra se jednako važnima, a neke od njih se preklapaju i isprepliću. U cijelom Referentnom okviru prisutni su pojmovi čija je uloga prožeta kroz svih osam ključnih kompetencija, a to su pojmovi poput kritičkog mišljenja, kreativnosti, inicijative, rješavanja problema, donošenja

odluka i sl. Ključne kompetencije se nazivaju: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturalna senzibilizacija i izražavanje. U nastavku rada, bit će iznesene značajke svake od osam ključnih kompetencija.

Komunikacija na materinskom jeziku

Definicija: prva ključna kompetencija definira se kao „sposobnost izražavanja pojmova, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u govorenom i pisanom obliku te odgovarajuće i kreativne jezične interakcije u cijelom nizu društvenih i kulturnih okruženja, (u odgoju i obrazovanju, pri radu, u domu i u slobodnom vremenu“ (URL 4: 175).

Znanja, vještine i stavovi: Ova kompetencija zahtijeva od pojedinca poznavanje vokabulara, gramatike i jezične funkcije materinskog jezika. To također uključuje i različite književne i neknjiževne tekstove, glavne osobine različitih stilova i jezičnih registara i varijabilnost, kako jezika, tako i komunikacije u različitim kontekstima. Važno je da svaki pojedinac savlada vještinu komunikacije u govorenom i pisanom obliku u različitim situacijama te da kontrolira i prilagodi svoju komunikaciju potrebi situacije.

Pozitivan stav prema komunikaciji na materinskom jeziku odnosi se na raspoloženost za konstruktivan i kritički dijalog, pokazivanje interesa za interakciju s drugima, svijest o učinku jezika na okolinu, potrebu da se jezik razumije i koristi na pozitivan i društveno odgovoran način. Ovime se također obuhvaća i prihvaćanje materinskog jezika kao sredstva za osobno i kulturno obogaćivanje, samopouzdanje kod javnog obraćanja, razvijanje pozitivnog stava u odnosu na međukulturnu komunikaciju.

Komunikacija na stranom jeziku

Definicija: Ova kompetencija uključuje osnovne dimenzije kao i prethodno navedena kompetencija. Temelji se na sposobnosti razumijevanja, tumačenja i izražavanja pojmova, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u govorenom i pisanom obliku u

određenom društvenom i kulturnom okruženju. Četiri aspekta u kojima varira razina uspješnog poznavanja stranog jezika su: govor, slušanje, čitanje i pisanje unutar različitih jezika.

Znanja, vještine i stavovi: Isto kao i kod kompetencije komunikacije na materinskom jeziku, i kod ove kompetencije važno je poznavati vokabular i funkcionalnu gramatiku te glavne vrste verbalne interakcije i jezičnih registara. Nadalje, za ovu kompetenciju važno je da pojedinac poznaje društvene konvencije, kulturne aspekte i varijabilnosti jezika. Za učinkovitu komunikaciju na stranom jeziku potrebno je razumjeti govornu poruku, biti sposoban započeti, održavati i okončati razgovor, poznavati čitanje, razumijevanje i stvaranje tekstova. Pojedinac treba biti u stanju naučiti jezike neformalnim putem, u sklopu cjeloživotnog učenja.

Pozitivan stav se odnosi na „uvažavanje kulturalne raznolikosti i zainteresiranosti te radoznalosti za jezike i interkulturalnu komunikaciju“ (URL 4: 177).

Matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji

Definicija: Na najosnovnijoj razini, matematička pismenost uključuje sposobnost zbrajanja i oduzimanja, množenja i dijeljenja i sl. za ovu kompetenciju je važna sposobnost da se razvije i primjeni matematičko mišljenje s ciljem rješavanja određenih problema u svakodnevnom kontekstu. Obuhvaća i „sposobnost i volju korištenja matematičkog načina mišljenja (logičko i prostorno razmišljanje) i izražavanja (formulama, modelima, dijagramima)“ (URL 4: 177).

Kompetencije u prirodnim znanostima se odnose na sposobnost i spremnost za upotrebu sklopa znanja i metodologije korištenih u znanosti s ciljem objašnjenja svijeta prirode. Tehnološka kompetencija predstavlja primjenu znanja radi mijenjanja prirodnog okruženja s obzirom na ljudske želje ili potrebe.

Znanja, vještine i stavovi: Potrebno znanje u matematici uključuje dobro poznavanje brojki, mjera i struktura, kao i osnovnih operacija i matematičkog prikaza. Važno je i temeljito poznavanje matematičkih pojmova i koncepata, uključujući određene geometrijske i algebarske teoreme. Kada je riječ o kompetenciji znanosti i tehnologije, neophodno je poznavati osnovna načela svijeta prirode, tehnologiju i tehnološke

proizvode i procese, ali i razumjeti odnos između tehnologije i drugih područja (moralna pitanja, vrijednosti, održivi razvoj, znanstveni napredak i sl.).

U okviru ove kompetencije, potrebno je da svaki pojedinac bude sposoban primjenjivati temeljne elemente pismenosti u matematici (zbrajanje, oduzimanje, dijeljenje, množenje, izračunavanje postotaka i omjera kako efikasno riješi određene probleme koji se javljaju u svakodnevnim situacijama. Nužna je i sposobnost efikasne upotrebe matematičkih simbola i formula, sposobnost ovladavanja matematičkim načinima razmišljanja, razumijevanje i primjena prikaza matematičkih fenomena i situacija, sklonost kritičkom razmišljanju, sposobnost korištenja tehnoloških alata i strojeva te znanstvenih podataka i saznanja radi postizanja cilja ili donošenja zaključka.

Pozitivan stav prema ovoj kompetenciji uključuje spremnost za korištenje numeričkog izračunavanja u cilju rješavanja svakodnevnih problema, spremnost pojedinca da prihvati ili odbije mišljenje drugih na temelju (ne)valjanih argumenata, svijest o važnosti donošenja zaključaka logičkim postupcima te spremnost pojedinca da stekne naučno znanje, da se zainteresira za nauku i znanstvenu i tehnološku karijeru.

Digitalna kompetencija

Definicija: Sigurna i kritička uporaba tehnologije informacijskog društva (TID)⁵ na radu, u slobodno vrijeme i u komunikaciji, logičko i kritičko razmišljanje, visoko razvijene vještine upravljanja informacijama, neke su od komponenti digitalne kompetencije. Na najosnovnijoj razini, nju podupiru osnovne vještine IKT⁶-a koje uključuju „korištenje računala za traženje, procjenjivanje, pohranjivanje, proizvodnju, prezentiranje i razmjenu informacija te za sudjelovanje i komuniciranje u kolaborativnim mrežama preko interneta“ (URL 4: 178).

Znanja, vještine i stavovi: Temeljno poznavanje prirode, uloge i mogućnosti TID-a u svakodnevnim situacijama uključuje razumijevanje glavnih aplikacija, uključujući obradu teksta, tablični kalkulator, baze podataka, pohranu i upravljanje podacima, svijest o mogućnostima koje nudi Internet i komuniciranje putem elektronske pošte, video konferencije i sl., svijest o razlici stvarnog i virtualnog, razumijevanje potencijala TID-a kao potpore za kreativnost i inovacije za osobnu realizaciju, uključivanje u

⁵ Tehnologija informacijskog društva; eng. *IST (Information Society Technology)* (Vavra, 2013)

⁶ Informacijsko-komunikacijska tehnologija; eng. *ICT (Information Communication Technology)* (URL 6)

društvo i zapošljavanje, osnovno razumijevanje pouzdanosti i valjanosti dostupnih informacija i svijest o potrebi poštivanja etičkih načela kod interaktivnog korištenja TID-a.

TID se u svakodnevnom životu često primjenjuje, prilikom učenja ili u slobodno vrijeme, stoga, potrebne vještine za digitalnu kompetenciju: sposobnost da se koriste, pretražuju, prikupljaju i obrađuju elektronske informacije, podaci i koncepti, sposobnost pribavljanja, predstavljanja i razumijevanja složenih informacija putem primjerenih pomoćnih sredstava, sposobnost da se koriste internet usluge i pretražuju internetske stranice te da se koristi TID kao potpora kritičkom razmišljanju, inovativnosti, kreativnosti.

Pozitivan stav u odnosu na digitalnu kompetenciju čine „kritičan i misaon stav prema raspoloživim informacijama i odgovorno korištenje interaktivnih medija, interes za aktivno sudjelovanje u zajednicama i korištenje mreža za kulturne, društvene i/ili profesionalne svrhe“ (URL 4: 179).

Kompetencija učenja

Definicija: „Učiti kako se uči“ tumači se kao sposobnost organizacije i kontroliranja vlastitog učenja, individualno ili timski. Obuhvaća sposobnost da pojedinac efikasno upravlja vlastitim vremenom, rješava probleme, stječe, procesuirá, ocjenjuje i asimilira znanje, ali i da novostečeno znanje i vještine bude sposoban primijeniti u različitim kontekstima, kao primjerice u svom domu, na poslu, u obrazovanju i izobrazbi. Općenito govoreći, od velike važnosti su motivacija i povjerenje u vlastite sposobnosti.

Znanja, vještine i stavovi: Od pojedinca se traži da poznaje i razumije vlastite metode učenja, prednosti i nedostatke vještina koje posjeduje, da zna učinkovito upravljati vlastitim učenjem i karijerom, sposobnost da umije posvetiti i odrediti vrijeme za učenje. Samostalan, discipliniran i uporan pojedinac koji učinkovito upravlja informacijama tijekom procesa učenja te se uspijeva koncentrirati, kako kratkoročno, tako i dugoročno te pojedinac sposoban kritički razmišljati o svrsi učenja je pojedinac koji je svoju kompetenciju učenja već u velikoj mjeri razvio.

Pozitivan stav odnosi se na podržavanje spremnosti na mijenjanje i daljnji razvoj kompetencija, osobne motivacije i vjerovanja da je uspjeh moguć, pozitivno prihvaćanje

učenja kao procesa koji izgrađuje osobu i čini život bogatijim. Prilagodljivost i fleksibilnost su također značajke pozitivnog stava prema kompetenciji učenja.

Društvene i građanske kompetencije

Definicija: U međuljudsku kompetenciju spadaju svi oblici ponašanja pojedinca potrebni za učinkovito i konstruktivno sudjelovanje i rješavanje sukoba s drugima. Preko građanskih kompetencija, pojedincu je omogućeno potpuno sudjelovati u građanskom životu, zahvaljujući činjenici da prethodno poznaje društvene i političke pojmove i strukture te da se opredijeli za aktivno i demokratsko sudjelovanje u društvu.

Znanja, vještine i stavovi: društvena kompetencija odnosi se na osobnu i društvenu dobrobit. Uključuje svijest o dobrobitima zdravog načina života, razumijevanje kodeksa ponašanja u društvu i okolini, a nužno je i „poznavanje osnovnih pojmova koji se odnose na pojedince, grupe, radne organizacije, rodnu jednakost i nediskriminaciju, društvo i kulturu“ (URL 4: 180). Važno je razumjeti način povezivanja nacionalnog kulturnog identiteta s europskim. Osnovne vještine obuhvaćaju sposobnost konstruktivne komunikacije, toleranciju, razumijevanje različitih stajališta, povjerenje i empatiju. Važno je da pojedinac posjeduje sposobnost ovladavanja stresom i frustracijama te ih nauči konstruktivno izraziti. „Pojedinci trebaju biti zainteresirani za društveno-ekonomski razvoj i interkulturalnu komunikaciju i trebaju cijeniti raznolikost i poštivati druge te biti pripremljeni i za nadvladavanje predrasuda i na kompromis.“ (URL 4: 180)

Građanska kompetencija zasnovana je na poznavanju pojmova poput pojma *demokracija, jednakost, građanstvo i građanska prava*. Uključuje znanje i svijest o aktualnim događajima kao i o događajima i prilikama nacionalne, europske i svjetske povijesti. Potrebno je da pojedinac ima saznanja o europskim integracijama i strukturama EU, o glavnim ciljevima i vrijednostima. Vještine obuhvaćaju sposobnost da se kreativno i aktivno sudjeluje u javnom životu, spremnost i interes za rješavanje lokalnih problema ili problema u široj zajednici, a posebno se naglašava važnost sudjelovanja na izborima. Pozitivan stav prema građanskoj kompetenciji čine poštivanje i razumijevanje demokratskih načela, ljudskih prava, sudjelovanje u društvu na konstruktivan način i sl.

Smisao za inicijativu i poduzetništvo

Definicija: Ovu kompetenciju označavaju sposobnost pretvaranja ideje u djela, kreativnosti, inovacije i preuzimanja rizika te sposobnost pojedinca da planira i vodi projekte u svrhu ostvarivanja ciljeva.

Znanja, vještine i stavovi: Ova kompetencija uključuje vještine i sposobnosti pojedinca da učinkovito planira, organizira, analizira, komunicira, stvara i provodi projekte, kooperativno radi i bude fleksibilan kada je u pitanju timski rad, da prepozna svoje prednosti i nedostatke, da proaktivno djeluje te pozitivno reagira na promjene.

Pozitivan poduzetnički stav okarakteriziran je inicijativom, anticipacijom, nezavisnošću i inovacijama u osobnom i socijalnom životu, motivacijom i odlučnošću u ostvarivanju zadataka, osobnih ili zajedničkih ciljeva.

Kulturološka senzibilizacija i izražavanje

Definicija: Ova kompetencija se tumači kao „uvažavanje važnosti kreativnog izražavanja ideja, iskustava i osjećaja u raznim oblicima kao što su glazba, reproduktivne umjetnosti, književnost i vizualne umjetnosti“ (URL 4: 182).

Znanja, vještine i stavovi uključuju poznavanje najvažnijih kulturnih radova, kulture naroda, nacionalne i europske kulturne baštine, svijest o europskoj kulturnoj i jezičnoj različitosti. Znanja, vještine i stavovi obuhvaćaju i sposobnost umjetničkog samoizražavanja, sposobnost da se uvažavaju umjetnička djela i izvedbe, sposobnost da se povezuju vlastita i tuđa kreativna i izražajna stajališta i manifestacije.

Pozitivan stav prema ovoj kompetenciji čini otvoren stav i pozitivan pogled na različita kulturna izražavanja te spremnost da se njeguju estetska svojstva putem umjetničkog samoizražavanja i cjeloživotni interes za kulturu i kulturni život.

4.4. Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje

Preporukom Vijeća od 22. svibnja 2018. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje (u daljnjem tekstu: *Preporuka, 2018*) zamjenjuje se *Preporuka* iz 2006. godine. Potrebe za kompetencijama nisu uvijek jednake, već se mijenjaju tijekom života. Razvijanje formalno stečenih kompetencija da bi bile primjerene za život te obnavljanje i stjecanje novih da bi se odgovorilo na promjenjive potrebe i

ubrzane promjene, cjeloživotni je proces. Jasno je da bi svakom pojedincu trebala biti pružena prilika i mogućnost za cjeloživotni razvoj kompetencija. Budući da su ljudi izloženi velikim i ubrzanim promjenama, stoga su i „zahtjevi u pogledu kompetencija danas drukčiji s obzirom na to da je sve više radnih mjesta podložno automatizaciji, tehnologija ima sve veću ulogu u svim područjima rada i života, a poduzetničke, socijalne i građanske kompetencije sve su važnije za osiguravanje otpornosti i sposobnosti prilagodbe promjeni“ (URL 7, *Preporuka*, 2018: 189/01). Kako bi se ažurirala i revidirala *Preporuka* iz 2006. godine, od strane Europske komisije pokrenuto je javno savjetovanje kroz koje se nastojalo procijeniti koje su potrebne vještine i kompetencije za uspjeh na tržištu rada, s posebnim fokusom na kompetenciji za poduzetništvo. *Preporuka* doprinos daje unaprijeđenju obrazovanja i osposobljavanja prilagođenog potrebama europskih društava, no nova ažurirana verzija uzima u obzir političke socijalne i tehnološke promjene koje su nastupile nakon 2006. godine. Otkako je usvojena, *Preporuka* je bila ključni dokument za razvoj obrazovanja, osposobljavanja i učenja u svrhu stjecanja kompetencija. Uz mnogobrojne promjene u socijalnom, političkom, tehnološkom aspektu, razna međunarodna istraživanja (PISA, istraživanja provedena od strane OECD-a, i sl.) svojim rezultatima pokazuju kako je visok udio mladih i odraslih osoba s nedostatnim osnovnim vještinama. Stoga, ulaganje u osnovne vještine postaje važnije nego je bilo. Također, važno je istaknuti kako su vještine poput rješavanja problema, kritičkog razmišljanja, kreativnosti, surađivanja i samoregulacije važnije nego prije zbog raznoraznih promjena u našem društvu. Revidiranim i ažuriranim dokumentom, odgovara se na društvene i gospodarske promjene. Ključne kompetencije definirane u ovom Referentnom okviru trebale bi poslužiti kao temelj za postizanje ravnopravnih i demokratskih društava. Odgovaraju na potrebu koja se tiče uključivog i održivog razvoja, socijalne kohezije i daljnjeg razvoja demokratske kulture. Stoga se u *Preporuci* iz 2018. godine razmatraju izazovi u provedbi obrazovanja, osposobljavanja i učenja s ciljem stjecanja kompetencija. Posebni se fokus stavlja na unaprjeđenje temeljnih vještina, ulaganje u učenje jezika, unaprjeđenje digitalnih kompetencija, kao i onih poduzetničkih. Nadalje, ovom bi *Preporukom* „trebalo obuhvatiti niz obrazovnih okruženja te okruženja osposobljavanja i učenja, formalnih, neformalnih i informalnih, u perspektivi cjeloživotnog učenja“ (URL 7: 189). U *Preporuci* se navode načini na koje bi bilo moguće odgovoriti i na potrebe nastavnog osoblja. Ova je *Preporuka* ujedno „upućena institucijama i organizacijama, uključujući socijalne partnere i organizacije civilnog društva koji rade na usmjeravanju i

podupiranju osoba u unapređivanju kompetencija od najranije dobi i tijekom cijelog života“ (URL 7: 189).

Usporedbom prethodno navedene dvije *Preporuke* (iz 2006. godine te iz 2018. godine) uočavaju se određene razlike. Prije svega razlike su vidljive u nazivima kompetencija pa stoga *komunikaciju na materinskom jeziku* zamjenjuje termin *kompetencija pismenosti*, dok *komunikacija na stranom jeziku* sada dobiva naziv *kompetencija višejezičnosti*. Nazivi ostalih kompetencija su također relativno izmijenjeni, pa su stoga u *Preporuci* iz 2018.godine, uz prethodno spomenute dvije kompetencije, navedene i „*matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu; digitalna kompetencija; osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti; kompetencija građanstva; poduzetnička kompetencija; kompetencija kulturne svijesti i izražavanja*“ (URL 7: 189/7).

Također jedna od razlika koja se pronalazi u dijelu koji se tiče komunikacije na stranom jeziku tj. kompetencije višejezičnosti, u ažuriranom dokumentu se naglašava kako pojedinac različite jezike treba učiti formalno, neformalno i informalno dok je u *Preporuci* iz 2006. godine navedeno kako pojedinci trebaju „naučiti jezike neformalno kao dio cjeloživotnog učenja“ (URL 4: 177).

Može se reći kako se zbog ubrzanih globalnih promjena, u novom, revidiranom dokumentu sve više naglašava važnost razvoja digitalne kompetencije, što znači potrebu za sve većom informatičkom i digitalnom pismenošću (uključujući, odnosno stavljajući naglasak na proces programiranja, kritičko razmišljanje, ali i na sigurnost i kompetencije povezane s kibersigurnošću). Analizom sadržaja iz navedena dva dokumenta, u dijelu vezanom za digitalnu kompetenciju, dolazi se do generalnog zaključka u definiciji digitalne kompetencije gdje je očigledno da je tehnologija informacijskog društva napredovala te je potreba za ovom kompetencijom sve veća („Pojedinci trebaju imati vještine korištenja alata za proizvodnju, prezentiranje i razumijevanje kompleksnih informacija i sposobnost pristupa, pretraživanja i korištenja internetskih usluga“ (URL 4: 178); „Pojedinci bi trebali moći upravljati informacijama, sadržajem, podacima i digitalnim identitetima te ih štititi, kao i prepoznavati i učinkovito upotrebljavati softvere, uređaje, umjetnu inteligenciju ili robote.“ (URL 7: 189/10). Također, razlika se javlja i u dijelu gdje se kompetencija, koja je u *Preporuci* iz 2006. godine bila zasebna (*kompetencija učiti kako učiti*), u novijem dokumentu spaja

s *osobnom i socijalnom kompetencijom* te tako tvore jednu cjelinu kroz koju se nastoji više istaknuti zdrav um, tijelo i način života, emocionalna dobrobit te asertivnost kod pojedinca. Usporedbom se dolazi i do zaključka kako se u novijem dokumentu manji naglasak stavlja na *kompetenciju učenja kako učiti* samim time što više ne tvori zasebnu cjelinu tj. kompetenciju, a sve više se počinje isticati *kompetencija građanstva* koja se izdvaja iz prijašnje *društvene i građanske kompetencije*. Jedna od novosti koja se ne spominje u dokumentu iz 2006. godine je ta da kompetencija građanstva uključuje i svijest o održivim sustavima, „klimatskim i demografskim promjenama na globalnoj razini i njihovim temeljnim uzrocima“ (URL 7: 189/10). Kod vještina u okviru ove kompetencije može se uočiti kako se dodatno naglašavaju i mediji, odnosno sposobnost pristupa novim ili tradicionalnim oblicima medija, kao i kritičko razumijevanje, interakcija s medijima, razumijevanje njihove uloge i funkcija u demokratskom društvu. Također se više ističe i promiče kultura mira i nenasilja te briga za okoliš. Kada je riječ o kompetenciji *smisao za inicijativu i poduzetništvo* kao što je već prethodno rečeno njen naziv se mijenja u *poduzetnička kompetencija*. Samom promjenom naziva, jasno je da se želi istaknuti i fokus staviti na *poduzetništvo*. Naglasak je na razvoju i unaprjeđenju poduzetničkih kompetencija što se može uvidjeti prilikom analize definicije te kompetencije u dokumentu iz 2006. godine te ažuriranom iz 2018. godine. Osim opširnijih pojašnjenja, novost je naglasak na mobilizaciji resursa, na sposobnosti donošenja odluka u pogledu financija te se više ističe interakcija s drugima, timski rad, sposobnost motiviranja i vrednovanja, ne samo sebe i svojih ideja, već i drugih.

Može se reći kako se analizom i usporedbom dokumenta *Preporuke Vijeća* od 2018. godine te *Preporuke* iz 2006. godine, osim konstantnog isticanja važnosti kritičkog i konstruktivnog promišljanja i razumijevanja, uočava i važnost, jaka potreba te sve veći i jači naglasak na empatiji i etičnosti koje su prožete kroz svaku od osam ključnih kompetencija.

Naposljetku, osobni, subjektivni osvrt u svezi usporedbe *Preporuke* iz 2006. godine i *Preporuke* iz 2018. godine je taj da je noviji dokument svakako opširnije i veoma detaljno pojašnjen, ali i da je jezični način izražavanja, konstrukcija rečenica i uporaba terminologije uvelike jednostavnija, adekvatnija i prihvatljivija široj masi „čitatelja“.

5. Povijesni razvoj visokoobrazovne europske politike

Početak stvaranja zajedničke visokoobrazovne politike vezuje se uz 1955. godinu kada se u Messini održala konferencija ministara vanjskih poslova Europske zajednice gdje je ujedno iznesen i prijedlog „za osnivanjem europskog sveučilišta s namjerom da proces europske integracije obuhvati, ne samo ekonomske aspekte udruživanja, već i stvaranje zajednice europske inteligencije“ (Šćukanec 2010:100). Važno je istaknuti i Rimski ugovor iz 1957. godine koji je omogućavao da se pokrenu sveučilišta na razini europske zajednice čime bi se potaknula veća iskorištenost znanstvenog i kulturnog potencijala na razini Europe. U Bonnu, 1961. godine, Europsko vijeće donijelo je odluku da se o visokoobrazovnoj politici Europske zajednice više neće raspravljati unutar institucija Zajednice već u okviru Vijeća Europe. Također je donesena odluka da europsko sveučilište bude u nadležnosti Italije. Budući da takve odluke nisu donosile pozitivne pomake, 1969. godine u Haagu se odlučilo da će se pitanja vezana za visoko obrazovanje ipak donositi unutar institucija Zajednice jer su institucije raspolagale adekvatnijim resursima i efikasnijim mehanizmima u odnosu na Vijeće Europe. (Šćukanec, 2010). Godina 1969. biva okarakterizirana kao godina postizanja sveučilišne autonomije koja bi bila sredstvo na putu ka stvaranju Erasmus programa. Šezdesetih godina 20. stoljeća, pod okriljem Vijeća Europe, neke su zemlje sklopile ugovor o priznavanju studija završenih u inozemstvu. Period šezdesetih godina karakterizira potreba za stvaranjem zajednice europske inteligencije radi boljeg korištenja intelektualnog i znanstvenog potencijala koji bi se kasnije približio potrebama gospodarstva. Također, bila je prisutna i potreba za jačanjem europskog zajedništva te za jačom integracijom, a bilo je jasno kako zajednička visokoobrazovna politika može tome pripomoći. U navedenom periodu se pokušalo pronaći prikladan institucionalni okvir kako bi se promicalo visoko obrazovanje na razini Europske zajednice. Novost koja je nastala šezdesetih godina je ta što o visokom obrazovanju u Zajednici više nisu odlučivali ministri vanjskih poslova, već ministri obrazovanja (Šćukanec, 2010). Za prethodno navedeni period, važno postaje i jedno ime – Sofia Corradi ili kako se danas naziva *Mamma Erasmus* (u slobodnom prijevodu *Majka Erasmus-a*) koja je 2016. godine dobila prestižnu Europsku nagradu *Karlo Veliki* (URL 8). Nakon godine studiranja na *Graduate School of Law* u New Yorku, postigla je titulu *Master in Comparative Law*, no povratkom u Italiju priznanje studija prava u inozemstvu biva joj

odbijeno. Shvativši kako je dubok i pozitivan utjecaj na nju ostavilo jedno takvo iskustvo razmjene, u njoj se rodila misao kako bi takvu mogućnost trebao imati svaki student. Uoči jednog od sastanaka ministara u Karlsruheu, 10. listopada 1969. godine, Corradi u svojoj promemoriji naslovljenoj kao *Ekvivalentnost sveučilišnih godina studija talijanskih studenata u inozemstvu* (tal. *Equivalenze di anni di studi universitari compiuti da studenti italiani presso università straniere*) ističe kako bi talijanski studenti trebali biti u mogućnosti, od četiri godine studiranja u Italiji, završiti barem jednu na određenom stranom sveučilištu. Može se primijetiti kako su još od tada prisutne osnovne značajke današnjeg Erasmus programa mobilnosti (Corradi, 2015).

Godina 1971. započinje odlukom o osnivanju Europskog sveučilišnog instituta u Firenzi čime je institucionalizirana visokoobrazovna politika Zajednice. Ovaj se sastanak ministara smatra početkom pronalaska institucionalnih mehanizama za zajedničku visokoobrazovnu politiku Europske zajednice. U periodu od 1973. do 1976. godine spomenut je i izvještaj profesora Henri Jannea gdje su opisane značajke koje bi trebale karakterizirati zajedničku visokoobrazovnu politiku Zajednice koja bi trebala ići dalje od postojećeg u ugovorima o Europskoj zajednici. “Predložio je četiri kriterija za formiranje politike: ne interferirati u nacionalne strukture i obrazovne tradicije karakteristične za pojedine zemlje članice; aktivnosti zajednice moraju pomagati i nadopunjavati nacionalne aktivnosti te time stvarati dodatnu vrijednost; potrebno je sačuvati akademsku slobodu; zajedničke politike moraju donositi dobrobit prvenstveno članicama EZ-a, ali i ostalim europskim državama.” (Corbett 2005 navedeno u Šćukanec, 2010:102). Vladalo je mišljenje kako je veza između visokog obrazovanja i kulture nužna za zajedničku visokoobrazovnu politiku jer bi se na taj način promicala kulturna raznolikost Europe u cijelosti. Aktivnosti čije bi pokretanje pridonijelo razvoju ekonomije svakako se tiču mobilnosti nastavnog osoblja i studenata, učenja stranih jezika, suradnje institucija i sl. Veoma važan dokument iz 1974. godine bila je izjava Komisije pod nazivom *Obrazovanje u Europskoj zajednici* u kojoj su dani prijedlozi o konkretnim aktivnostima na području obrazovanja gdje su uostalom predloženi mehanizmi suradnje sa sveučilišnom zajednicom kao i s drugim zajedničkim politikama Europske zajednice (primjerice industrija, socijalna skrb, okoliš i sl.). U izjavi je također predložena i uspostava Europskog savjeta za suradnju u obrazovanju čija bi se zadaća ogledala u savjetovanju Vijeća u aktivnostima vezanima za elaboraciju i razvoj programa obrazovanja. Ministri su iste godine podržali Europski savjet za suradnju u

obrazovanju kao inovativnu instituciju unutar Zajednice. Kao najvažniji oblici suradnje navode se: „promicanje čvršće suradnje između visokoobrazovnih sistema i visokoobrazovnih institucija u Europi, poboljšanje uvjeta za priznanje diploma i perioda studiranja, poticanje mobilnosti nastavnika, studenata i istraživača, uklanjanje administrativnih i socijalnih prepreka njihovoj mobilnosti, poboljšanje učenja stranih jezika te stvaranje jednake mogućnosti za slobodan pristup svim oblicima obrazovanja“ (Šćukanec 2010: 103).

Na početku osamdesetih znatno se iznova jača interes za kulturnu suradnju među zemljama članicama. Istodobno, od sve većeg značenja postaju i obrazovanje, usavršavanje i ljudski potencijal. Od strane europskih vođa posebno su se podržavali zajednički studijski programi te programi za poticanje akademske mobilnosti.

Od 1985. godine Komisija je radila na programima vezanim za uspostavu zajedničkih studijskih programa pod nazivima COMET⁷ i Erasmus⁸. Odobravanjem COMET-a 1986. godine od strane Vijeća, otvoren je put ka prihvaćanju Erasmus programa kao jednog od najvažnijih pokrenutih programa mobilnosti. Ideja je bila da će studenti i profesori provesti jedan dio studija na sveučilištu u jednoj od zemalja članica, a taj period studiranja će im biti priznat. Također će biti u mogućnosti da upoznaju određenu zemlju s ekonomskog, društvenog i kulturnog aspekta. Cilj je promicanje i intenziviranje suradnje među sveučilištima, povećavanje mobilnosti studenata i nastavnika, ali i povećanje kvalitete visokog obrazovanja. Bit će omogućeno korištenje intelektualnog potencijala ljudi s ciljem bržeg društvenog i ekonomskog napretka, jačat će interakcija među građanima zajednice. Uz sve to, proces europske integracije će biti još učvršćeniji.

Erasmus je odobren 15. lipnja 1987. godine od strane Vijeća, a realizacija programa je počela 1. srpnja iste godine. Tom odlukom završava ciklus nastajanja visokoobrazovne politike na razini Europske zajednice koji je započeo krajem šezdesetih godina 20. stoljeća. Ovim modelom preobrazbe ideje u zajedničku politiku se istovremeno očuvala i ispoštovala sveučilišna autonomija i nacionalni suverenitet (Šćukanec 2010).

⁷ „Community Programme for Education and Training in Technology“ (Šćukanec, 2010: 105)

⁸ „European Community Action Scheme for the Mobility of University Students“ (Šćukanec, 2010: 105)

U Ugovoru iz Maastrichta⁹ definirala se zajednička politika EU u okviru visokog obrazovanja. Visokoobrazovna politika tako postaje jedna od najznačajnijih zajedničkih politika Europske unije, što će kasnije, ujedno, i otvoriti put za nastanak i razvoj Bolonjskog procesa.

5.1. Program za cjeloživotno učenje

Program za cjeloživotno učenje (eng. *Lifelong Learning Programme* - LLP) bio je najveći europski obrazovni program koji je obuhvaćao sva područja obrazovanja.

Cilj programa bio je doprinos razvijanju Europske unije kao naprednog društva znanja, gdje je sveprisutan održivi gospodarski razvoj, veća stopa zapošljavanja na boljim radnim mjestima i sl. (URL 10).

Do 31. prosinca 2013. godine, Program za cjeloživotno učenje bio je najopširniji program Unije u obrazovnom aspektu koji je obuhvaćao svaki sektor obrazovanja te poticao mobilnost i međunarodnu suradnju, razvijanje tolerancije te pripremu sudionika za uspješnu participaciju na europskom tržištu rada. Sastojao se od četiri potprograma, a to su:

1. Comenius: program za predškolski odgoj i školsko obrazovanje
2. Erasmus: visokoškolsko obrazovanje
3. Leonardo da Vinci program strukovnog obrazovanja i osposobljavanja
4. Grundvig: program za obrazovanje odraslih

te još dva komplementarna programa:

5. Transverzalni program: program vezan za suradnju i inovacije u području cjeloživotnog učenja, učenja stranih jezika, razvoj inovativnih informatičkih i komunikacijskih tehnologija
6. Jean Monnet: program za potporu institucijama koje se bave europskim integracijama.

Program za cjeloživotno učenje (*Lifelong Learning Programme*) nastavlja se na prethodne generacije obrazovnih programa Socrates i Leonardo da Vinci (1985.-2006.),

⁹ Ugovor iz Maastrichta naziva se još i Ugovor o Europskoj Uniji koji stupa na snagu 1. studenog 1993. godine. (URL 9)

a utemeljen je odlukom Europskog parlamenta i Vijeća Europske unije 2006. godine. Dakle, ovaj je program pokrивao razdoblje od 2007. do 2013. godine. Cilj programa za cjeloživotno učenje bio je stvaranje naprednog društva znanja, održivi ekonomski razvoj, jača kohezija u Europskoj uniji.

5.2. Mladi na djelu

Također 31. prosinca 2013. godine završava i program pod nazivom *Mladi na djelu* koji je bio namijenjen mladima i organizacijama aktivnim u radu, a trajao je u razdoblju do 2007. do 2013. godine. Ključni termin vezan za ovaj program je *neformalno učenje*, što bi značilo da se učenje kroz ovaj program odvijalo na ležeran način uključujući volontiranje, druženja i razmjene iskustava. Ciljevi programa bili su promicanje europske suradnje u polju mladih, promicanje aktivnog građanstva mladih, poticanje međusobnog razumijevanja, razvoj solidarnosti i tolerancije (URL 11).

5.3. Socrates

Socrates je obrazovni program koji uključuje oko 30 europskih zemalja. Njegova prva faza započinje 90-tih godina prošlog stoljeća te u svom trajanju od pet godina, ostvarila je izvrsne rezultate. Projekt je 2000. godine ušao u svoju drugu fazu gdje je naglasak stavljen na promociju cjeloživotnog učenja i izgradnju Europe koja se temelji na znanju. Podržava suradnju unutar raznih područja obrazovanja, od osnovnog školovanja do visokog obrazovanja. Dijeli se u potprograme: *Comenius*, *Erasmus*, *Grundvig*, *Lingua*, *Minerva*. *Socrates 2*, poznat i pod nazivom Erasmus, vezan je isključivo za visoko školstvo. Osnova ovog programa jest suradnja između visokoškolskih institucija zemalja članica Europske unije. Osim što promiče mobilnost, inovacije i razvoj nastavnog plana i programa, usmjeren je ka promicanju cjeloživotnog učenja, potiče pristup obrazovanju za sve i pomaže ljudima u stjecanju željene kvalifikacije i vještine (URL 12). Putem programa studentske mobilnosti, studentima se nudi prilika da određeni period svog školovanja borave u inozemnoj obrazovnoj instituciji te im se taj studij priznaje kao dio redovitog školovanja od strane matične obrazovne institucije. Strateški ciljevi ovog programa su svakako poticanje cjeloživotnog učenja te novih metoda u učenju, poticanje mobilnosti i razmjene studenata, nastavnika te sveučilišnog osoblja, poboljšanje međuregionalne suradnje

među zemljama koje sudjeluju. Programi Europske Komisije komplementarni Socrates programu su *Leonardo da Vinci II*, *Youth*, *Jean Monnet* (URL 13).

5.4. *Erasmus +*

Erasmus+ je relativno nov program Europske unije za obrazovanje, osposobljavanje, mlade i sport čije razdoblje aktivnosti započinje 2014. godine i traje do 2020. godine. U program Erasmus+ uključeni su svi europski i međunarodni programi Europske unije u području obrazovanja, osposobljavanja, mladih i sporta. Zamjenjuje sedam postojećih programa; *Program za cjeloživotno učenje* (zajedno s njegovim podprogramima Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundvig), *Mladi na djelu* te programe vezane uz međunarodnu suradnju; *Erasmus Mundus*, *Tempus*, *Alfa*, *EduLink*. Ciljevi ovog programa su jačanje znanja, vještina, kompetencija te zapošljivost europskih građana, unaprjeđenje obrazovanja te rada u području mladih i sporta. Cilj programa Erasmus+ je svakako i doprinos strategiji Europa 2020. za rast, radna mjesta, socijalnu jednakost i uključenost.

Sedmogodišnji program posjeduje budžet od 14,7 milijardi eura. Proračun na razini zemalja članica progresivno raste. Kada je riječ o strukturi programa, važno je spomenuti neke od najvažnijih novosti koje Erasmus+ program donosi, a to su: naglasak na kvaliteti projekta (sadržaju mobilnosti), bolja iskorištenost rezultata projekta, pojednostavljenje strukture i provedbe, bolja povezanost s potrebama tržišta rada. Ovaj se program sastoji od pet aktivnosti:

1. Ključna aktivnost 1 (mobilnost u svrhu učenja za pojedince)
2. Ključna aktivnost 2 (suradnja za inovacije i razmjenu dobre prakse; strateška partnerstva, udruživanja znanja, sektorskih vještina, IT platforme)
3. Ključna aktivnost 3 (podrška reformi politika; suradnja s međunarodnim organizacijama, znanje u području obrazovanja, osposobljavanja i mladih potrebno za razvoj politika temeljenih na podacima i praćenje politika u okviru strategije Europa 2020.)
4. Aktivnosti Jean Monnet (potpora akademskim modulima i centrima izvrsnosti u svrhu razvoja obrazovnih sadržaja te jačanja podučavanja, nastave i istraživanja vezanih za europske integracije)

5. Aktivnosti u području sporta (URL 14).

Specifična pitanja kojima se program bavi obuhvaćaju smanjenje nezaposlenosti, promicanje i poticanje učenja kod odraslih osoba kako bi stekli nove vještine i one potrebne na tržištu rada, poticanje mladih ljudi da sudjeluju aktivno u demokraciji Europe, obuhvaćaju i pitanje smanjenja ranijeg napuštanja školovanja, promicanja suradnje, mobilnosti s partnerskim zemljama Europske unije (URL 15).

6. Metodologija istraživanja

6.1.Predmet

Mišljenje studenata o razvoju ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje tijekom boravka u inozemstvu u okviru programa mobilnosti *Erasmus+*.

6.2.Cilj

Cilj ovog istraživanja je utvrditi u kojoj se mjeri razvila svaka od osam ključnih kompetencija kod studenata tijekom boravka u inozemstvu te ispitati način na koji prepoznaju da su razvili i/ili unaprijedili određene kompetencije za cjeloživotno učenje.

6.3.Zadaci

Zadaci proizašli iz cilja istraživanja su:

1. Utvrditi procjenu studenata o razvoju i/ili unaprjeđenju kompetencija za cjeloživotno učenje tijekom mobilnosti,
2. Utvrditi mišljenje studenata o načinu razvoja kompetencija za cjeloživotno učenje tijekom mobilnosti,
3. Ispitati mišljenje studenata o prednostima i nedostacima studijskog boravka u inozemstvu,
4. Ispitati mišljenje studenata o kompetencijama stečenim i/ili unaprijeđenim tijekom mobilnosti, a za koje nisu imali mogućnost razvoja i/ili unaprjeđenja tijekom studija na matičnom sveučilištu,
5. Utvrditi mišljenje studenata o ishodu razvoja vlastitih ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kada je riječ o zapošljavanju.

6.4.Sudionici istraživanja

Populacija ili osnovni skup su studenti¹⁰ koji su sudjelovali u okviru programa Erasmus+, a sudionici ovog istraživanja, su određeni studenti Sveučilišta u Zadru koji su tijekom studija ostvarili mobilnost u inozemstvu u okviru programa Erasmus+. Svi sudionici ovog istraživanja su studenti različitih kombinacija dvopredmetnih studija (anglistike, talijanistike, hispanistike, rusistike, pedagogije). U istraživanju je, stoga, sudjelovalo osam studenata različitih kombinacija dvopredmetnih studija na diplomskog razini, gdje šest sudionika tvori skupinu studenata dvaju različitih stranih jezika (od kojih je dvoje završilo diplomsku razinu studija), dok su dva sudionika studenti jednog

¹⁰ Imenica korištena u muškom rodu jednako se odnosi na muški i ženski rod te, samim time, nije prisutna spolna ili rodna diskriminacija.

stranog jezika i pedagogije. Trenutno su šest od osam sudionika studenti apsolventске godine, tj. studenti na završnoj godini diplomskog studija, dok je dvoje već steklo titulu magistra (dob varira od 24 do 26 godina). Sudionici istraživanja odabrani su metodom neslučajnog prigodnog odabira što uključuje „odabir najbližih pojedinaca kao ispitanika i nastavljanje tog procesa sve dok se ne dostigne tražena veličina uzorka“ (Cohen i sur., 2007: 102). Dakle, odabran je uzorak do kojeg je istraživaču bilo lako doprijeti (prijatelji, poznanici, kolege). Ako se uzme u obzir kvalitativna priroda istraživanja i dugotrajnost procesa, broj sudionika potreban za ovo istraživanje unaprijed je određen na devet osoba, no jedna studentica ipak nije bila u mogućnosti sudjelovati u istraživanju zbog odlaska u inozemstvo na dulji period. Svaki intervju zasebno provodio se u trajanju od otprilike 25 minuta.

6.5. Metode i instrumenti

Kvalitativno istraživanje u ovom radu na temu *Razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata sudionika programa mobilnosti Erasmus+* provedeno je metodom problemski usmjerenog polustrukturiranog intervjua čime je omogućen temeljitiji ulazak u problematiku te adekvatan uvid u načine razmišljanja sudionika. Istraživačka metoda je kvalitativna metoda intervjuiranja, a kao instrumentarij prikupljanja podataka koristi se polustrukturirani individualni intervju, odnosno prema Pattonu (1980:206) riječ je o vođenom intervjuu gdje su teme i problemi unaprijed specificirani u obliku zadanog okvira, a istraživač odlučuje o slijedu tema i načinu postavljanja pitanja tijekom razgovora. Dakle, time je omogućena fleksibilnost pri prikupljanju podataka jer je, uz unaprijed zadanu strukturu temeljnih pitanja, bilo dozvoljeno postavljanje potpitanja koja su se iznosila ovisno o sadržaju koji sam sudionik odgovori.

6.6. Vrijeme i mjesto

Istraživanje je provedeno tijekom mjeseca lipnja, kolovoza, rujna i listopada 2019. godine u gradovima Zadru, Splitu, Šibeniku i Opatiji.

6.7. Postupak istraživanja i obrada podataka

Uz pomoć znanstvene literature (Mužić, 1999; Milat, 2005; Cohen i sur., 2007) prethodno je postavljena metodologija istraživanja, odnosno, predmet, cilj, zadaci koji proizlaze iz cilja, metode i instrumenti.

Kada je riječ o instrumentu korištenom tijekom ovog istraživanja, kao što je već prethodno rečeno, radi se o intervjuu. Prema Mužiću (1999) u slučaju ovog kvalitativnog istraživanja, korišten je vezani individualni intervju gdje je bilo moguće već unaprijed odrediti kategorije, koje su se kasnije eventualno mogle nadopuniti. U skladu s time, svakom je studentu postavljen isti redoslijed osnovnih pitanja pri čemu su se svakome zasebno postavljala potpitanja, ovisno o odgovorima koje su davali.

Na samom početku, svakom sudioniku istraživanja, pojedinačno, pojašnjena je svrha i cilj istraživanja. Svi su sudionici dali pristanak na sudjelovanje, uz prethodno ponuđenu mogućnost odustanka u bilo kojem trenutku te uz zajamčenu anonimnost i povjerljivost podataka koje iznose.

Prvi dio intervjua uključivao je opća pitanja i podatke o sudioniku (dob, studijski predmeti, godina i razina studija za vrijeme mobilnosti, vremensko trajanje mobilnosti te grad i država mobilnosti. Drugi dio polustrukturiranog intervjua sastojao se od osam pitanja kategoriziranih prema osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje te od četiri općenitija pitanja o prednostima i nedostacima studijskog boravka u inozemstvu, o kompetencijama koje nije bilo moguće steći i/ili unaprijediti na matičnom sveučilištu, a za to je postojala mogućnost tijekom mobilnosti, o vjerojatnosti zaposlenja nakon studijskog boravka te naposljetku postavljeno je završno pitanje koje se odnosi na spremnost sudionika da preporuče studijski boravak u inozemstvu budućim naraštajima studenata. Pitanja su postavljena tako da se induktivno izvedu zaključci, dakle od specificiranih do više općenitih pitanja.

Dakle, takvim kvalitativnim pristupom prikupljanja podataka dobiveni su odgovori koji su potom transkribirani u pisani oblik, uz bilježenje svake pauze, intonacije govora sudionika, nedoumice, izraza lica, odnosno, neverbalne komunikacije. Polustrukturirani intervjui provodili su se u neformalnom okruženju. Redukcijom podataka, na razinu dovoljnu za istraživanje i prenošenje teksta u skraćene, kategorizirane rečenice, dobiveni su rezultati istraživanja koji će biti naknadno izneseni u radu. Zbog anonimnosti sudionika istraživanja, a radi manje kompleksne analize podataka, sudionicima je dodijeljeno malo slovo *S* uz numeraciju (s1, s2, s3, s4, s5, s6, s7, s8).

7. Analiza i interpretacija podataka

Rezultati uvodnog dijela intervjua upućuju na to da su svi sudionici svoj odlazak u inozemstvo, u okviru programa mobilnosti, iskoristili na diplomskoj razini studija. Općenito, svih osam studenata je provelo svoj boravak u trajanju od tri do šest mjeseci u državi čije je govorno područje upravo jedan od jezika koji sudionik studira na matičnom Sveučilištu u Zadru. Stoga, može se zaključiti kako je motivacija za inozemni studijski boravak, između ostalog, stjecanje i unaprjeđivanje znanja određenog stranog jezika. Države u kojima su sudionici ovog istraživanja boravili tijekom dijela svog školovanja su Italija (Padova, Pavia, Rim), Španjolska (Valencia).

Rezultati drugog dijela su kategorizirani prema pitanjima koja se konkretno odnose na razvoj svake od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (protokol intervjua dostupan u prilogu ovog rada). Posljednji dio intervjua vezan je uz navedene teme:

1. prednosti/nedostaci studijskog boravka u inozemstvu,
2. kompetencije koje nije bilo moguće steći na matičnom sveučilištu,
3. te zaposlenje i stručna praksa.

Kompetencija pismenosti

U odnosu na kompetenciju pismenosti, sudionicima istraživanja bilo je postavljeno pitanje koje se odnosilo na učinkovitu komunikaciju, vođenje konstruktivnog dijaloga te povezivanja s drugima na primjeren način na što su se svi sudionici složili da je učinkovita komunikacija ključ povezivanja s drugima te da su shvatili još više važnost jezika i transparentne komunikacije, bilo u formalnom, neformalnom ili informalnom smislu. Sudionik s4 navodi kako je prije odlaska na studij u inozemstvo jezik i komunikaciju uzimao *zdravo za gotovo* jer se nalazio u poznatom okruženju, no tijekom mobilnosti, shvatio je kako je učinkovita komunikacija i pismenost generalno uvelike važna za uspostavljanje primjerenog odnosa s drugima. Također svi sudionici navode kako je studijski boravak u inozemstvu imao utjecaj na svijest na potrebu za razumijevanjem i upotrebom jezika na pozitivan i društveno odgovoran način. Budući da je pitanje vezano za kompetenciju pismenosti postavljeno

prema terminologiji i definiciji kompetencije pismenosti iz *Preporuke* (2018) gdje nije naglasak na materinskom jeziku, svima je postavljeno potpitanje, specifično i konkretno vezano za razvoj kompetencije materinskog jezika (prema *Preporuci*, 2006) na što su sudionici s1, s2, s3, s4 odgovorili da nisu unaprijedili svoje znanje materinskog jezika već je ostalo podjednako uz kontinuirano korištenje (s obitelji, prijateljima, nastavnim osobljem matičnog sveučilišta) pa stoga sudionik s1 navodi: *Hmmm, pa s obzirom na to da su mi cimerice bile iz Hrvatske, svaki dan sam ja kontinuirano nastavila koristiti i materinji jezik. Također, upoznala sam i ljude s Erasmusa koji su iz Hrvatske. A mislim, doduše, u određenim situacijama materinji jezik je svakako pa' u drugi plan, te je osta' ograničen na komunikaciju s bližnjima i par ljudi u Italiji. Ali isto ja smatram da boravak u inozemstvu od svega pet mjeseci nije dovoljan da bi se materinji jezik zaboravio.* Sudionici s5, s6, s7, s8 su pak naveli kako su, iako u manjoj mjeri, ipak unaprijedili svoje znanje materinskog jezika. Informalnim putem, odnosno druženjem u slobodno vrijeme s kolegom iz Njemačke koji ima hrvatske korijene, sudionik s5 istaknuo je kako je, inzistirajući na komunikaciji na hrvatskom jeziku te pomagavši u govoru i poučavajući kolegu, unaprijedio svoje znanje u govornom smislu trudeći se ostvariti komunikaciju s kolegom pri čemu je bio primoran razmišljati o pravilnoj konstrukciji rečenica te koristiti širu lepezu riječi, sinonima (s5: *U grupi nas Hrvata u Padovi našao se Nijemac hrvatskog podrijetla, koji je natuča' hrvatski, ali upornošću i strpljenjem prema njemu, mislim da sam unaprijedila i svoje i njegove kompetencije jer me puno puta nije razumio što bi mu rekla pa sam tražila načine i varijante da me na kraju ipak razumi'*). Sudionici s6, s7, s8 su na prevoditeljskom studiju te navode kako su imali priliku formalnim putem, tj. prevođenjem teksta sa stranog jezika na hrvatski na određenim kolegijima, unaprijediti svoj materinski jezik, u vidu jezičnih konstrukcija, terminologije, opće pismenosti, književnog izražavanja te elokventnijih izraza na materinskom jeziku pa stoga sudionik s6 govori: *Paa, ja studiram prevoditeljski i onda na predavanjima smo imali masu prevođenja di moraš razmišljat' kako složiti' neku rečenicu sa stranog jezika na svoj i obrnuto, koji izraz mo'š koristit' i tako to, uglavnom naučila sam neke stvari još više, pogotovo iz gramatike.* Sudionik s8 još dodatno navodi kako je pohađao predavanje prijevoda hrvatsko-srpskog jezika i književnosti na talijanski jezik te na formalan način unaprijedio svoju kompetenciju materinskog jezika. Naime, na kolegiju je stekao i nova saznanja o književnim tekstovima i vrstama s kojima se do tada nije imao priliku sresti.

Kompetencija višejezičnosti

Kategoriju kompetencije višejezičnosti (komunikacije na stranom jeziku) pokrivala su pitanja: „Smatrate li da je Vaš boravak u inozemstvu imao utjecaj na uvažavanje kulturne raznolikosti, poštivanje tuđeg materinskog jezika, na zanimanje i radoznalost u pogledu različitih jezika i međukulturne komunikacije? Obrazložite.“ te pitanje „Mislite li da ste stekli i/ili unaprijedili svoje osobno znanje nekog stranog jezika? Kojeg? Na koji način (formalno, neformalno, informalno)?“

Prethodno provedena istraživanja, slična istraživanju u ovom radu, su rijetka, no ipak korisnim se nalazi istraživanje Agencije za mobilnost i programe EU iz 2017. godine *Rezultati analize izvješća sudionika mobilnosti- Erasmus+ (K1)* (URL 16) gdje 73,7% sudionika smatra kako je tijekom studijskog boravka u inozemstvu uspješno prepoznati vrijednost drugih jezika i kultura te ih poštivati. Ovaj rezultat se generalno ne razlikuje uvelike od rezultata istraživanja ovog rada.

Krenuvši od činjenice kako su svi sudionici istraživanja u ovom radu studenti barem jednog stranog jezika, za pretpostaviti je kako će tijekom studijskog boravka u inozemstvu razviti i/ili unaprijediti kompetenciju višejezičnosti. Sukladno tome, svi sudionici su odgovorili na prvi dio pitanja kako su bili u mogućnosti upoznavati se i komunicirati s osobama drugih kultura i jezika te samim time su sve više bili radoznali u pogledu tuđeg materinskog jezika, kulture, kao i poštivanja istih. Pa tako, primjerice, sudionik s2 kontinuirano je bio u društvu (informalno) kolegica iz Turske i Kine čime je oduševljeno izjavio kako se tijekom mobilnosti pobudila znatiželja za tim kulturama i jezicima s kojima do tada nije imao mogućnosti biti u izravnom doticaju. Sudionik s5 odgovara: *A gledaj, sigurno da smatram, jer su se na istom mjestu našli različiti ljudi, različitih kultura običaja i svega, i nije bilo mista za nerazumijevanje jer ako želiš bit' u društvu i među ljudima, trebaš se prilagodit' i na neke stvari koje ti možda ne pašu, ne mislim u toj mjeri da ideš protiv sebe, ali ti su ljudi jedino šta imate tamo i sigurno ne želite samo uvažavat' svoje jer time pokazujete nepoštivanje prema drugima, a kako da se integirate negdi i očekuješ poštovanje ako ga sam nećeš dat'?.* Drugi dio pitanja odnosio se konkretno na osobno znanje nekog stranog jezika pa stoga sudionici s1, s4, s6, s7, s8 navode kako su prvenstveno najviše napredovali u sferi jezičnog područja zemlje u kojoj su boravili, tj. stranog jezika kojeg i sami studiraju. Sudionici s2, s3 smatraju kako nisu ostvarili napredak u znanju stranog jezika kojeg studiraju (jezika

zemlje u kojoj su ostvarili mobilnost) jer je njihovo znanje istog jezika već otprije na zavidnoj razini (C2). Sudionik s5 pak navodi kako je više unaprijedio svoje znanje službenog engleskog jezika (formalnim i informalnim putem) iako je student drugog stranog jezika na čijem je govornom području i boravio tijekom mobilnosti. Sudionici s1, s6, s7, s8 izjavljuju kako su unaprijedili svoje znanje engleskog jezika, no ipak manje nego jezika kojeg studiraju i u čijoj su državi boravili. Osim službenog engleskog jezika i jezika kojeg studiraju, sudionik s2 ističe kako je u manjoj mjeri stekao znanje turskog (informalno, u slobodno vrijeme) i ruskog jezik (na formalan način, putem predavanja), sudionik s3 smatra kako je također u maloj mjeri unaprijedio svoj drugi strani jezik (španjolski) kojeg studira te pretpostavlja da je za to odgovoran njegov studijski boravak u državi (Italija) čiji to materinski jezik nije. Sudionici s6, s7 navode portugalski jezik kao jedan od stranih jezika čije su znanje imali priliku steći neformalnim putem (tečajevi portugalskog jezika). Sudionik s8 naglašava kako voli učenje stranih jezika pa ga je to dodatno potaknulo da, osim stranog jezika kojeg studira, informalnim putem stekne znanje i drugih, primjerice, njemačkog, engleskog i španjolskog jezika, a formalnim putem navodi kako je stekao znanje o pismu ćirilice u srpskom jeziku. Većina sudionika ističe kako je komunikacija u slobodno vrijeme, izvan institucije (informalno), najviše utjecala na njihov učinkovitiji razvoj kompetencije višejezičnosti.

Matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu

U odnosu na matematičku kompetenciju, sudionicima istraživanja kroz intervju je bilo postavljeno pitanje vezano za unaprjeđenje i razvoj logičkog i prostornog razmišljanja na što je svih osam sudionika ponudilo pozitivan odgovor uz obrazloženje da su nepoznat prostor i okolina, veliki grad i prilike za putovanja rezultirali kompetencijom boljeg snalaženja u prostoru i aktivnijim logičkim razmišljanjem. Sudionik s8 ističe: *Pa šta je je, dosta se unaprijedilo, pogotovo prostorno, mislim prvi put sam bila sama praktički u stranoj državi, velikom gradu koji mi je nepoznat i mogla sam se oslonit' na sebe samo, da se snalazim sama po ulicama, kako doć' od stana do faksa, di je referada i tako to. Uglavnom, i ta pusta putovanja, 'vamo tamo, sve mi je to pomoglo da se nekako i dan danas znam brže i bolje snać' kad negdi iden u nepoznato okruženje.* Ostali sudionici su na pitanje dali kratke, jasne i koncizne odgovore te

indirektno, neverbalnom komunikacijom pokazali kako nemaju potrebu za opširnijim obrazlaganjem odgovora. Zatim im je postavljeno pitanje: „Kako je Vaša mobilnost utjecala na Vaše znanje o osnovnim načelima prirodnog svijeta i tehnologije te na razumijevanje utjecaja znanosti i tehnologije na prirodni svijet?“ na koje je sedam od osam sudionika odgovorilo začuđeno da *nije, nikako* uz to da su samo sudionici s2, s4 kratko obrazložili da to nisu imali priliku razviti, unaprijediti ili steći jer nije usko vezano za njihov studij (s4: *A reci mi koliko je moguće da ja to razvijem koja studiran jezik i književnost?*; s2: *Nije utjecala nikako, mislim, 'ajde, jedino da studiraš nešto takvo.*) Jedan sudionik (s1) generalizirao je svoj odgovor te istaknuo kako smatra da se mnogo toga unaprijedilo i razvilo pa tako nije isključena ni opcija razvoja kompetencije u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu. Iz odgovora u domeni trećeg pitanja u intervjuu, zaključuje se kako većina sudionika smatra da se kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu može razviti samo formalnim putem, prilikom sveučilišnih predavanja.

Digitalna kompetencija

Kod pitanja koje se vezuje uz sigurnu i odgovornu upotrebu digitalnih tehnologija i rukovanje njima za učenje i za sudjelovanje u društvu, odnosno uz informatičku i podatkovnu pismenost i sposobnost stvaranja digitalnih sadržaja, odgovori su bili raznoliki. Sudionici s1, s3, s5, s6, s7 tvrde kako su unaprijedili svoju digitalnu kompetenciju i to isključivo formalnim putem, tj. putem pohađanja raznih kolegija. Navode kako su stekli znanje u izradi blogova (s1), web stranica, „titlovanja“ (s3: *Pa, eto meni je bilo super to što smo na jednom predavanju baš učili kako izrađivat' web stranice, ali smo kod prevođenja nekih serija naučili i kako titlovat', što mi se čini baš korisno.*) te digitalnoj izradi (programiranju) igara za učenje, druge inačice PowerPoint prezentacija te izradi i montiranju videa (s5). Sudionici s6, s7 su na kolegijima vezanim za prevoditeljski smjer koristili digitalnu tehnologiju u vidu alata za prevođenje te, konstantnom upotrebom, razvili svoju digitalnu kompetenciju više no što su imali priliku na matičnom sveučilištu. Sudionici s2, s4 izjavljuju kako uopće nisu razvili ni unaprijedili svoju digitalnu kompetenciju, dok sudionici s3, s8 navode kako su bili primorani naučiti samostalno printati i skenirati knjige/dokumente u analognom ili digitalnom obliku za što ranije nisu imali priliku ni potrebu (s8: *Pa ono, npr. u Italiji di*

sam ja bila nije baš k'o kod nas da dođeš u kopirnicu i oni ti printaju što ti treba, to je ritko di, najviše je situacija- ti dođeš, oni te upute na kopirni aparat npr., i sam se snalazi. Ali dobro je to, bar se naučiš.). Općenito, svi sudionici se slažu da su svakako sigurno i odgovorno koristili digitalnu tehnologiju, služili se njome pri učenju i u slobodno vrijeme, no također smatraju da im je za to bilo dovoljno već prethodno znanje iz područja IKT-a. Rezultati istraživanja u ovom radu veoma su slični rezultatima istraživanja Agencije za mobilnost i programe EU (2017; URL 16) gdje više od polovice sudionika istraživanja (76,9%) navodi kako je unaprijedilo znanje i vještine u korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije za obrazovanje, posao ili pak osobne aktivnosti.

Osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti

U kategoriji o osobnoj i socijalnoj kompetenciji te kompetenciji učenja kako učiti postavljeno je pitanje koje se tiče napretka u vlastitoj sposobnosti učinkovitog upravljanja vremenom, informacijama i vlastitim učenjem te pitanje vezano za suradnju s drugima na konstruktivan način. Prema rezultatima prijašnjeg istraživanja (URL 16), u dijelu koji se tiče konkretno mobilnosti u visokom obrazovanju, za razvoj osobne i socijalne kompetencije te kompetencije učenja kako učiti kod studenata, navodi se kako se većina sudionika mobilnosti slaže da su naučili bolje surađivati u timskom radu (92%), planirati sami svoje učenje (84%), organizirati zadatke i aktivnosti (77%). Ovi rezultati nisu u potpunosti sukladni rezultatima dobivenim tijekom istraživanja u ovom radu. Sudionici s5, s6, s8 ističu kako su u potpunosti unaprijedili sposobnost učinkovitog upravljanja vremenom i vlastitim učenjem jer smatraju kako su svojoj mobilnosti pristupili na odgovoran način te svoje obaveze na studiju shvatili ozbiljno. Ističu kako su uz učenje, pohađanje predavanja, imali vremena i za svoje slobodno vrijeme (druženja, putovanja), pa, primjerice sudionik s8 navodi: *Pa evo ja sam, npr., puno odgovornije nego prije pristupila obavezama na fakultetu i bolje sam si organizirala vrime za učenje tako da mi ostane što više slobodnog vrimenta za putovanja i uživanje*. Prije odlaska u inozemstvo smatraju da su bili neodgovorniji jer su se osjećali sigurnije „na svom teritoriju“, no prilikom boravka u stranoj državi, tvrde kako su postali zreliji, samostalniji, svjesniji sebe i odgovorniji te sposobniji upravljati svojim vremenom i samokontrolirano učiti. Kada je riječ konkretno o osobnom razvoju, slični

rezultati su dobiveni u istraživanju iz 2017. godine (URL 16) gdje 92,7% sudionika navodi kako se nakon ostvarene mobilnosti bolje prilagođava i djeluje u novim situacijama te bolje poznaju sebe, svoje jake i slabe strane. Sudionici s1, s2, s7 pak smatraju kako je njihova sposobnost učinkovitog upravljanja vremenom čak bila unazađena zbog mnoštva mogućnosti koje su im se pružale (razgledavanje velikog grada u kojem su boravili, stalna putovanja, izlasci, druženja) pa navode kako su stoga često zanemarivali svoje akademske obaveze, propuštali predavanja i *izgubili pojam o vremenu*, no za sposobnost upravljanja vlastitim učenjem navode da je ostala ista kao prije. Sudionik s4 odgovara kako je njegova osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti ostala ista kao prije, odnosno, nije u nikakvoj mjeri unaprijeđena. Sudionici s3, s4 tvrde kako nisu bili spremni surađivati s drugima i raditi u timu, ali bi to izvršavali jedino u slučaju da je obvezno na predavanju. Za sebe smatraju kako su introvertirane osobe koje prije svega nerado surađuju s drugima te većinu zadataka samostalno odrađuju. Sudionik s2 ističe kako je prije dolaska na studij u inozemstvo bio također introvertiran i odbijao je timski rad, no tijekom mobilnosti, bio je konstantno primoran na suradnju i timski rad što ga se s vremenom i dojmilo te smatra kako je tijekom svog studijskog boravka u inozemstvu u potpunosti unaprijedio svoju osobnu i socijalnu kompetenciju. Također, ističe kako mu je samopouzdanje poraslo, da opuštenije pristupa obvezama, osjeća veću empatiju, lakše prevladava predrasude te je spremniji na kompromis (s2: *Ne znam, mogu ti reć da mi je prije užasno bilo kad bih morala izlagat' seminare u punoj predavaonici, ali nekako sam se tamo opustila, vidjela kako drugi ležerno pristupaju svemu i da zapravo nema toliko predrasuda koliko sam ja u svoj glavi prije zamišljala, skužila sam da nije to toliko strašno. Stalno je bilo obavezno to da imaš neku vrstu javnog govora pa san se valjda kroz stalno praksiranje i navikla, a uz to se nekako i samopouzdanije za takve stvari sada osjećam.*). Sudionici s3, s8 tijekom intervjuja ističu kako smatraju da su prije odlaska na mobilnost bili tolerantniji i empatičniji prema migrantima, što se tijekom mobilnosti unazadilo zbog loših osobnih iskustava, osjetnog straha i ogorčenosti lokalnog stanovništva vezano za migrante koji su obitavali u njihovom gradu čiji se strah i nepoštivanje prenio i na njih. S3 ističe:

Ma znaš da sam živjela u kvartu punom migranata, mislim daleko od toga da ja ne poštujem druge, ali imala sam situacija s njihovim ponašanjem nakon kojih sam doslovno nosila suzavac i nožić uza se, mislim grozno je to koliko teroriziraju ljude oko

sebe, pa čak je bilo i ubojstvo nekog lika tu u blizini. Pričala sam i s vlasnikom stana gdje sam živjela, i on kaže kako to postaje neizdržljivo, zbog migranata su Talijanima nametnute dodatne tasse, čekaj kako se to kaže na hrvatski, hmhhh, mislim na ove dodatne pristojbe za plaćanje. Znaš da je taman bila aktualna ta tema s migrantima i ja sam osobno bila za to da ih drugi ne teroriziraju, da ih puste preko granica i tako to, vjerojatno zato što nisam bila u bliskom kontaktu s njima, ali nakon Erasmusa, promijenilo mi se mišljenje nažalost, na temelju njih nekoliko, generalizirala sam ih sve i ubacila u isti koš).

Kompetencija građanstva

Pitanja o razvoju kompetencije građanstva koja su postavljena sudionicima tijekom intervjua su: „Kako je sudjelovanje u programu mobilnosti utjecalo na Vaše razumijevanje društvenih, gospodarskih i političkih koncepata i struktura, globalnih promjena i održivosti?“ te „Smatrate li da Vas je potaknulo na aktivniji društveni i politički život u zajednici?“. Sedam sudionika odgovorilo je jednako na drugi dio pitanja rekavši kako, unatoč donekle boljem razumijevanju društvenih, gospodarskih i političkih koncepata i većoj znatiželji u toj sferi, ipak nisu potaknuti na aktivniji društveni i politički život u zajednici. Interesantno je navesti i rezultate istraživanja iz 2017. godine (URL 16) gdje oko 80% sudionika namjerava biti aktivnije u društvenom i političkom životu zajednice te su tolerantniji prema vrijednostima i razmišljanjima drugih. Najmanje, ali i dalje preko polovine sudionika, je pozitivno ocijenilo tvrdnje da se više zanimaju za svakodnevna globalna događanja te da su više svjesni društvenih i političkih koncepata. Ova usporedba rezultata upućuje na to da su sudionici istraživanja u ovom radu ipak ponudili drugačije odgovore te, samim time, može se uočiti kako je situacija u ova dva istraživanja dijelom obrnuta, odnosno sudionici istraživanja u ovom radu velikim dijelom ne namjeravaju biti aktivniji u društvenom i političkom životu, no ipak zaključuje se postojanje sličnosti, tj. sudionici oba istraživanja su tolerantniji prema vrijednostima i razmišljanjima drugih. Svi sudionici osim jednog (s4) smatraju kako su se informalnim putem, prilikom upoznavanja studenata iz drugih stranih zemalja, u manjoj mjeri zaintrigirali za njihove matične države i političku scenu, iako sudionik s6 naglašava kako je ipak nedovoljno upućen u društvene, gospodarske i političke koncepte i strukture, prvenstveno zbog osobne nedostatne zainteresiranosti (s6: *Ma ne*

znam, nije baš da to mene nešto zanima, ta politika i to sve, nisan ja baš od toga, ali doduše unaprijedila bi ja to da san imalo zainteresirana). Sudionik s4 kratko i jasno navodi kako apsolutno nije osjetio nikakav interes za političkim, gospodarskim i društvenim prilikama i globalnim promjenama. Sudionici s2, s3 ističu kako su svakodnevno čitali lokalne novine i portale te postali na taj način još više radoznali i upućeni u događanja države svoje mobilnosti, ali i globalne promjene. Također u odgovorima je vidljivo da se slažu kako ih je najviše zanimala situacija s migrantima, politički odnos drugih zemalja prema aktualnoj situaciji, njihova integracija u društvo. Sudionici s2, s5 i s8 ističu kako su često znali voditi konstruktivan razgovor s lokalnim stanovništvom upravo na temu migranata s kojima su bili u bliskom doticaju tijekom mobilnosti, a što ih prije odlaska u inozemstvo nije interesiralo te su tijekom boravka u inozemstvu postali više informirani te im je svijest o toj situaciji pobuđeni.

Poduzetnička kompetencija

U sedmoj skupini pitanja pozornost je usmjerena na poduzetničku kompetenciju pa stoga većinski dio sudionika s1, s2, s5, s6, s7, s8 je nakon ostvarene mobilnosti skloniji kritičkim promišljanjima i konstruktivnijim raspravama koje su imali prilike voditi na raznoraznim predavanjima (u formalnom smislu) te na kojima se intenzivno poticalo kritičko razumijevanje i promišljanje. Isti ti sudionici naglašavaju kako su na počecima studijskog boravka u inozemstvu bili nesigurniji, imali manjak samopouzdanja te nisu bili dovoljno otvoreni za suradnju s drugima. Kasnije, navode, kako osjećaju da se lakše nose s određenim nesigurnostima (javni govor, timski rad gdje su aktivni sudionici, otvorenost prema kolegama), pristupaju problemu na otvoren način te se lakše suočavaju s izazovima. No, unatoč tome, većina smatra (osim sudionika s1) kako im je i dalje teško preuzeti inicijativu te ideju pretvoriti u praksu (sudionik s2 se prvenstveno fokusira konkretno na poduzetnički duh osobe te smatra kako za pretvaranje bilo kakve ideje u praksu treba imati osigurano financijsko stanje te da on stoga nema „volju za *bakćati* se s tim“). Sudionik s6 naglašava kako smatra da ipak mora samostalno razviti poduzetničku kompetenciju, odnosno, više se truditi i zainteresirati za poduzetništvo jer smatra kako je mobilnost imala nedovoljan i neznatan utjecaj na taj aspekt. Jedan sudionik istraživanja (s3) govori kako se nije bio voljan „opustiti“, progovoriti te je izbjegavao iznijeti svoje mišljenje na predavanjima koja su to zahtijevala jer nije bio u potpunosti primoran (*Ma teško je to meni, ja sam cijeli život nekako povučena i zatvorena i mislim da je tih par mjeseci vanka malo da bi se to sad*

promijenilo. Možda da sam baš baš morala na predavanjima sudjelovati u raspravama, debatama, izlaganju seminara, pa ne znam, možda bih se opustila, ali ovako, ostala sam u svojoj sigurnoj zoni i povukla se.). Smatra kako njegov studijski boravak u inozemstvu nije imao pozitivan utjecaj na kreativnost, kritičko razmišljanje i na sposobnost suradnje s drugima jer, navodi, kako ga je netko drugi trebao potaknuti i primorati da se „oslobodi“, a to pak nije učinjeno. Navodi primjer iz svog svakidašnjeg života gdje je inertan u pronalasku stručne prakse ili zaposlenja te velikim izazovom smatra obavljanje formalnih telefonskih poziva. Za to krivi svoju „zatvorenost“ koja se nije u nikakvoj mjeri promijenila tijekom mobilnosti. Usporedbom ovih rezultata s rezultatima istraživanja iz 2017. godine (URL 16) uočene su razlike u vidu razvijanja ideje i pretvaranja u praksu pri čemu sudionici prijašnjeg istraživanja (URL 16) smatraju kako su ipak nakon studijskog boravka u inozemstvu sposobniji razviti ideju i pretvoriti ju u praksu (73,7%) što je jedna od glavnih značajki poduzetničke kompetencije. Također, isti sudionici smatraju kako su sposobniji preuzeti veću odgovornost u izvršavanju zadataka te da imaju jasniju viziju profesionalnih aspiracija i ciljeva (76,1%). U slučaju istraživanja u ovom diplomskom radu, rezultati nisu sukladni prethodno navedenima.

Kompetencija kulturne svijesti i izražavanja

U posljednjoj skupini pitanja koja su usmjerena na osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, sudionicima je postavljeno pitanje koje se usko vezuje uz iskazivanje interesa prema različitim kulturama i načinima izražavanja (u vidu kazališta, plesa, umjetnosti i dizajna, arhitekture) te na poštivanje istih. Od osam sudionika istraživanja, dva (s1, s2) navode kako su tijekom boravka u inozemstvu, u svoje slobodno vrijeme tj. informalno, posjećivali muzeje, izložbe, promatrali izvođenje opernih djela te na taj način dobili nova saznanja na spomenutom polju. Svoj interes su iskazivali isključivo prema kulturi zemlje u kojoj su ostvarili mobilnost. Navode kako su poštivali i druge kulture no nisu iskazivali određenu znatiželju. Sudionik s3 nudi interesantan odgovor gdje ističe kako je, uz interes i poštivanje kulture i načina izražavanja zemlje mobilnosti, prvi put u životu imao priliku provođenja slobodnog vremena s osobama afričkog podrijetla te se detaljno raspitivao i interesirao za njihovu kulturu, običaje i civilizaciju (s3: *Poštujem ja sve kulture, umjetnost, običaje i slično, ali*

mi je, recimo, bilo super to što mi je od cimerice dečko bio Senegalac i baš smo se svi skupa družili. To mi je, ajmo reći, prvi bliski susret s Afrikancima i zato me baš zaintrigiralo. Kroz priču sam dosta toga saznala o njihovoj kulturi i običajima.) Smatra kako je do tada imao neopravdane predrasude nakon čega je njegovo mišljenje promijenjeno i poštivanje veće no ikada. Sudionik s5 navodi kratko kako apsolutno nije bio voljan razvijati svoju kompetenciju kulturne svijesti i izražavanja, odnosno, pokazivao je nezainteresiranost prema drugim kulturama i načinima izražavanja. Sudionik s8 navodi kako nije posjećivao izložbe, muzeje i kazališta, no interesirala ga je ponajviše arhitektura (crkve, stare zgrade). Sudionici s4, s6, Ss7 ističu kako su uz svako novo poznanstvo, osjetili određenu dozu radoznalosti za druge kulture, običaje, jezik te poštivanje istih. Općenito, analizom odgovora na pitanje o kompetenciji kulturne svijesti i izražavanja, svi sudionici se slažu kako iznimno poštivaju različite kulture i načine izražavanja, neki s više, a neki s manje radoznalosti.

Manje specifična pitanja u posljednjem dijelu intervjua odnosila su se na mišljenje sudionika o kompetencijama za koje smatraju da su stekli i/ili ih unaprijedili tijekom mobilnosti, a da za to nisu imali mogućnost na studiju matičnog sveučilišta, na mišljenje sudionika o zaposlenju te, naposljetku, pitanje o prednostima i nedostacima inozemnog studijskog boravka.

Rezultati istraživanja upućuju na to da su svi sudionici naveli kako je kompetencija višejezičnosti ta za koju nisu imali veliku mogućnost razviti na matičnom sveučilištu jer im je za razvoj te kompetencije bio potreban određen period boravka na govornom području jezika kojeg žele naučiti i/ili unaprijediti. Također, smatraju kako na matičnom sveučilištu nemaju informalni doticaj s drugim jezicima i kulturama te, sukladno tome, navode kako je za razvoj kompetencije višejezičnosti tijekom boravka u inozemstvu ponajviše zaslužan izravan doticaj sa svakodnevnim govorom (kolokvijalni izrazi, dijalekt, specifična konverzacija i terminologija; primjerice u restoranu, na autobusnom kolodvoru, željezničkoj stanici, u hotelima). Većina nadodaje još i kako je studijskim boravkom u inozemstvu imala veću mogućnost za razvoj osobne i socijalne kompetencije, odnosno, smatraju kako ih nepoznato i novo okruženje, međusobna interakcija s osobama različitih jezika i kultura, čini tolerantnijima, empatičnijima i osjećaju veće samopouzdanje za suradnju s drugima, logičko i prostorno snalaženje,

spremniji su na otvorenost prema drugima te prisutna je manja nesigurnost u sebe i svoje potencijale. Sudionici s6, s7 navode kako su se na stranom sveučilištu kontinuirano koristili digitalnom tehnologijom za prevođenje, što na matičnom sveučilištu i odjelu nisu imali mogućnost, te su uvjereni kako su samim time progresivno napredovali u odnosu na digitalnu kompetenciju. Za preostale ključne kompetencije, sudionici smatraju da ih je uglavnom moguće razviti i unaprijediti na matičnom sveučilištu.

Nadalje, kada je riječ o mogućnosti pronalaženja stručne prakse ili zaposlenja, dva sudionika s3, s5 koja su već stekla titulu magistra, iz osobnog iskustva navode kako im ostvarena mobilnost nije od pomoći pri zaposlenju ili pronalasku stručne prakse jer smatraju kako se poslodavci ne obaziru pretjerano na to. Drugih šest sudionika ovog istraživanja je na kraju svog visokoškolskog obrazovanja te također četiri od šest sudionika (s2, s4, s7, s8) navodi kako nisu uvjereni da će im jedno takvo iskustvo biti uvaženo od strane poslodavca u matičnoj državi, jer poslodavci u matičnoj državi nisu dovoljno osviješteni o važnosti i benefitima jednog takvog iskustva kao što je mobilnost studenta tijekom jednog perioda svog školovanja. Jedan sudionik (s1) gaji nadu u lakši pronalazak stručne prakse ili zaposlenja radi svoje mobilnosti ostvarene u inozemstvu, dok sudionik s6 odlučno tvrdi kako je nakon ostvarene mobilnosti mnogo kompetentniji u svojoj struci prevoditelja nego su kolege koji nisu boravili u inozemstvu te samim time ističe kako za njega postoji veća mogućnost zapošljavanja, kako u matičnoj državi, tako i u inozemstvu (s6: *Da, da, takvo iskustvo sigurno se uzima u obzir naspram nekome ko nije studirao u inozemstvu. Mislim, konkretno za nas prevoditelje, puno smo kompetentniji jer, najprije proveli smo par mjeseci na govornom području jezika naše struke, a i uostalom, koristili smo alate za prevođenje koji se baš i ne koriste tu kod nas, znači samim time, mislim da ja osobno više znam o prevođenju sada nego prije odlaska na Erasmus*). Prema rezultatima istraživanja Agencije za mobilnost i programe EU iz 2017. godine 86,1% sudionika istraživanja smatra kako su im se poboljšale šanse da dobiju bolji ili novi posao. Također je navedeno da su ispitanici u nešto manjoj mjeri izjasnili kako imaju veću mogućnost pronalaska stručne prakse u svojoj matičnoj zemlji dok je 10,2% istaknulo kako se izrazito ne slaže s tvrdnjom.

Rezultati dobiveni tijekom istraživanja iz 2017. godine (URL 16) vezano uz zaposlenje u inozemstvu upućuju na to da je čak 90,8% sudionika iznijelo kako se može zamisliti da je zaposleno u inozemstvu, a veliki dio njih ima jaku želju za radom u

međunarodnom kontekstu. Kada je sudionicima istraživanja u ovom diplomskom radu postavljeno potpitanje koje se odnosi na pronalazak stručne prakse ili zaposlenja u inozemstvu, uočeno je kod većine sudionika kako su drugačije reagirali te, uz prethodno promišljanje, smirenijim tonom odgovorili da misle kako postoji ipak veća mogućnost pronalaska stručne prakse ili zaposlenja u vlastitoj struci negdje u inozemstvu prije nego na području matične države. Razlog koji navode je taj što je političko i gospodarsko stanje u drugim zemljama (konkretno se odnosi na zapadne zemlje) drugačije, odnosno, uređenije nego u Republici Hrvatskoj gdje *većina posao dobije ako ima jaku vezu i vjetar u leđa*. Temeljem odgovora i reakcija na pitanje o zaposlenju, uviđa se doza ljutnje, tuge, ironije i ogorčenosti kod sudionika istraživanja.

Ipak, naposljetku, kada im se postavlja pitanje o prednostima i nedostacima mobilnosti, svi sudionici se rado prisjećaju svog perioda studijskog boravka u inozemstvu i bez promišljanja navode široku lepezu prednosti (neovisnost, osamostaljivanje, unaprjeđenije logičko razmišljanje i prostorno snalaženje, unaprjeđenje sposobnosti, znanja i vještina generalno, tolerantnost, empatija, upoznavanje novih ljudi, kultura, načina izražavanja, učenje stranih jezika, putovanja, nova prijateljstva, nezaboravna iskustva). Nedostaci koje navode su prisutni u manjoj mjeri, a većina njih odnosi se na formalni dio mobilnosti (pronalazak adekvatnih kolegija, mijenjanje i prepreke vezane uz dokumentaciju, pronalazak smještaja, previše studenata na nekim manjim sveučilištima) te, između ostalog, nekoliko sudionika (s3, s4, s5, s8) navodi kako se teško integrirati u društvo prilikom čega ne nailaze na susretljivost lokalnog stanovništva te u njima ostaje prisutan osjećaj *da su samo stranci*. Naposljetku, svih osam sudionika budućim naraštajima studenata rado preporučuje studijski boravak u inozemstvu, uz napomenu da budu, na samom početku, otvoreniji, spremniji na suradnju, samopouzdaniji, radoznaliji, da budu aktivni u raznim sferama života, društveno odgovorni te da prevladaju postojanje ikakvog oblika straha i nesigurnosti kako bi na kraju mogli steći i unaprijediti što više kompetencija te prije svega izgraditi i usavršiti sebe kao osobu spremnu za život i rad u društvu znanja.

8. Zaključak

Osvješćivanje o važnosti razvoja, kao i sam razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, predstavlja jedan od instrumenata za kontinuirano praćenje dinamičnih globalnih promjena, u borbi protiv siromaštva, neadekvatne vladajuće politike, nezaposlenosti, instrument za postizanje optimalnih rezultata, za osobno ispunjenje i zdravlje, aktivno i odgovorno građanstvo te za adekvatan život u društvu znanja. Kroz iščitavanje znanstvene i stručne literature i istraživanja, uviđa se kako se naglasak sve više stavlja na važnost i potrebu ispreplitanja kompetencija pa se, stoga, primjerice znanje stranog jezika ističe kao jedna od ključnih poduzetničkih kompetencija (osnova uspješnog poslovanja u međunarodnom okruženju što je potvrđeno i u izvornom znanstvenom članku (Šimunović i sur. 2011). Jednako tako, nužno je i jačanje osobne i socijalne kompetencije te kompetencije učenja kako učiti već od ranije dobi jer predstavlja važan temelj za razvoj drugih kompetencija, a može se navesti i digitalna kompetencija koja će potaknuti razvoj neke druge ključne kompetencije. Važno je shvatiti da osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje nije konkretno zasebno odijeljeno i parcijalno, već ih treba shvatiti kao cjelinu i pristupiti im na holistički način. Najviše znanstvenih i stručnih radova može se danas pronaći na temu razvoja kompetencije poduzetništva i znanja stranih jezika jer poduzetništvo sve više postaje aktualna tema među mladima u RH (Šimunić, 2017; McMurtry, 2013; Šimunović i sur., 2012; Šimunović i sur, 2011). Kompetencija višejezičnosti, osim utjecaja na poduzetništvo, važna je i za stjecanje interkulturalnih kompetencija, razvijanje tolerancije, upoznavanje i poštivanje različitosti (Bagić, Vrhovac, 2012).

Prilikom istraživanja stručne i znanstvene literature vezane za temu ovog rada, uočava se kako je prisutna samo nekolicina istraživanja provedenih u Republici Hrvatskoj koja se odnose na konkretno temu razvoja ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata tijekom studijskog boravka u inozemstvu u okviru programa mobilnosti. Pronađena je samo kratka interpretativna, deskriptivna analiza podataka na službenoj stranici novinskog portala Dnevnik.hr (URL 17). Na europskoj razini, kao primjer navode se, u prethodnom poglavlju spomenuti, *Rezultati analize izvješća sudionika mobilnosti- Erasmus+ (K1)* (URL 16) čiji su rezultati vezani za razvoj ključnih kompetencija kod studenata nakon ostvarene mobilnosti u određenoj

mjeri slični rezultatima dobivenima tijekom istraživanja u ovom radu. Rezultati istraživanja u ovom radu upućuju na to da je većina studenata ponajviše razvila kompetenciju višejezičnosti, odnosno, kompetenciju komunikacije na stranom jeziku, osobnu i socijalnu kompetenciju te kompetenciju učenja kako učiti. Neki od sudionika istraživanja naveli su kako smatraju da su unaprijedili i svoju digitalnu, poduzetničku kompetenciju te kompetenciju kulturne svijesti i izražavanja. Općenito, većina sudionika istraživanja se slaže u mišljenju da su napredovali u znanju stranih jezika te da su postali tolerantniji prema različitostima, empatičniji, otvoreniji prema svijetu, spremniji na kritičko promišljanje i na suradnju s drugima. Kada je riječ o razvoju kompetencija, iz izvješća rezultata istraživanja iz 2017. godine (URL 16) je vidljivo da je veliki postotak sudionika (preko 70%) istraživanja upravo razvio i unaprijedio svoje kompetencije, a ponajviše osobnu i socijalnu kompetenciju i kompetenciju učenja kako učiti, digitalnu kompetenciju, kompetenciju kulturne svijesti i izražavanja, kompetenciju pismenosti i višejezičnosti, a potom i kompetenciju poduzetništva te se iz toga može zaključiti kako su rezultati navedena dva istraživanja veoma slični.

Naposljetku, svi sudionici istraživanja su naveli kako je njihov boravak obilježen s više prednosti nego nedostataka te smatraju kako budući naraštaji studenata trebaju iskoristiti priliku i provesti jedan period svog studija u inozemstvu, naravno, napominjući kako je za optimalan rezultat, ponajprije, potrebna, spremnost, radoznalost i velika volja za razvojem ili unaprjeđenjem svake od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje.

Prema dobivenim rezultatima, kada je riječ o trodijelnoj podjeli na formalno, informalno i neformalno učenje, vidljivo je da su se kod sudionika istraživanja uglavnom formalno razvile kompetencija pismenosti, digitalna kompetencija, dijelom osobna i socijalna te kompetencija učenja kako učiti. Dio sudionika naglasio je kako su neformalnim putem stekli kompetenciju višejezičnosti, ali uglavnom se svi slažu kako su navedenu kompetenciju stekli i/ili unaprijedili ponajviše informalnim putem. U slobodno vrijeme, u svakodnevnom životu i radu, odnosno, informalno, su se razvile i kompetencija građanstva, kompetencija kulturne svijesti i izražavanja, poduzetnička kompetencija te samo djelomično matematička kompetencija.

Zbog nedovoljnog broja istraživanja u RH, na temu razvoja ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata koji su ostvarili mobilnost u

inozemstvu, kratko će se spomenuti rezultati istraživanja jednog hrvatskog novinskog portala slični onima u ovom radu. Prema istraživanju provedenom od strane Dnevnik.hr-a (URL 17), studenti nakon studijskog boravka u inozemstvu posjeduju veću stopu tolerancije prema drugim ljudima, povećana im je svijest o drugim kulturama, otvoreni su prema novim iskustvima te imaju manje predrasuda. Također, kao neizostavno, spominje se i učenje stranih jezika te sposobnost prilagodbe novim situacijama koje se pokazuju kao jedne od, studentima, najkorisnije stečenih kompetencija.

Kada je riječ o mogućnosti budućeg zaposlenja ili pronalaznja stručne prakse, s obzirom na neverbalnu komunikaciju tijekom intervjuiranja sudionika istraživanja u ovom diplomskom radu, dalo se zaključiti kako je većinski dio sudionika istraživanja reagirao na pitanje vrlo interesantno (ljutit izraz lica, podsmijeh, ironija, zabrinutost). Većina smatra kako im ostvarena mobilnost neće pripomoći pri pronalasku stručne prakse ili zaposlenja u matičnoj državi jer navode kako poslodavci u RH ne cijene dovoljno iskustvo studijskog boravka u inozemstvu ili nisu dovoljno osviješteni te naglašavaju kako su uvjereni da je najveća mogućnost zaposlenja isključivo u slučaju da im netko vrlo utjecajan pomogne u tome. Zanimljivo je, stoga, ovaj rezultat usporediti s rezultatom istraživanja vezanim za slično postavljeno pitanje studentima Sveučilišta u Zagrebu (URL 17) koji su također ostvarili svoju mobilnost u inozemstvu. Budući da se navedeno istraživanje ne može smatrati u potpunosti adekvatnim izvorom jer se radi o novinskom portalu, ipak je interesantno primijetiti veliku razliku u rezultatima ova dva istraživanja kada se govori o budućem zaposlenju. Naime, rezultati tog istraživanja upućuju na zaključak kako se studenti nakon studijskog boravka u inozemstvu ne brinu za svoju budućnost te smatraju kako će se vrlo lagodno moći zaposliti u svojoj struci (URL 17). Ova konkretna usporedba, gdje se rezultati dvaju istraživanja u potpunosti razlikuju, te razlog zašto su odgovori usmjereni ka dva suprotna pola, možda bi mogli poslužiti u budućnosti kao ideja za još jedno istraživanje.

Na kraju ovog rada, osobni osvrt na temu i rezultate istraživanja jest taj da se među ljudima treba, prije svega, intenzivno ojačati svijest o važnosti konstantnog i kontinuiranog razvoja ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje od najranije dobi pa nadalje. Pri tome, svakako, može biti vrlo koristan studijski boravak u inozemstvu što je i vidljivo iz rezultata ovog istraživanja. Što se konkretno tiče razvoja ključnih kompetencija prilikom visokog obrazovanja, veoma je važno da prvenstveno svako

matično sveučilište studentu ponudi adekvatno okruženje i poticajnu okolinu za učenje, za osobni rast i razvoj, potrebnu digitalnu tehnologiju, alate za učenje i slično, a sve to kako bi studenti mogli kontinuirano pratiti ubrzane promjene i adaptirati se te uspješno prevladavati sve prepreke i izazove koje budućnost nosi. Zaključno rečeno, nužno je da se što više osvijesti važnost integracije svakog pojedinca u društvo znanja, društvo koje donosi i može donositi mnogobrojne promjene, reforme i mijenjati svijet na bolje.

9. Popis literature

Knjige:

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007), *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Delors, J. (1998), *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće, Educa
- Glasser, W. (2001), *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb: Alinea
- Mužić, V. (1999), *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Mijatović, A. (2000), *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
- Milat, J. (2005), *Osnove metodologije istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Članak u zborniku:

- Hercigonja, Z. (2018), Kompetencije nastavnika i učenika u postizanju optimalnog obrazovanja. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 9(1): 22-30. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/202071> (17.6.2019.)

Članak u časopisu:

- Lukenda, A. (2017), Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja. *Acta Iadertina*, 14 (1): 131-147.
- Miljković Krečar, I. (2010), Razvoj poduzetničkih kompetencija u sustavu cjeloživotnog obrazovanja. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 151(3-4): 417-432.
- Razdevšek-Pučko, C. (2005), Kakvog učitelja/ nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra). *Napredak*, 146(1): 75-90.
- Rogić, A. M. (2014), Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija, *Acta iadertina*, 11(1): 49-67.
- Rogić, A. M. (2017), Odnos različitih oblika učenja u cjeloživotnom obrazovanju nastavnika, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(2): 13-24.
- Suzić, N. (2014), Kompetencije za život u 21.stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagoška istraživanja*, 11(1): 111-122.

Diplomski rad:

- Vavra, D. (2013), Informacijska i komunikacijska tehnologija u nastavnim planovima i programima osnovne škole u Hrvatskoj, Diplomski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Dostupno na: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5811/1/Diplomski%20rad%20%28final%2C%20print%29.pdf> (21.7.2019.)

Djelo na mrežnoj stranici:

- Bagić, T., Vrhovac, Y. (2012), Razvijanje interkulturalne kompetencije hrvatskih srednjoškolaca za vrijeme studijskog boravka u inozemstvu kroz zadatke etnografskog istraživanja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(2): 417-436. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/84130> (5. 9. 2019.)
- Barros, R. (2012), From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2): 119-134. Dostupno na: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6741/pdf/RELA_2012_2_Barros_From_lifelong_education.pdf (11.5.2019.)
- Corradi, S. (2015), *ERASMUS ED ERASMUS PLUS. La mobilità internazionale degli studenti universitari*. Rim: Laboratorio di Educazione Permanente dell'Università degli Studi Statale „Roma Tre“. Dostupno na: https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/mobilita/libro_corradi_2015.pdf (16.8.2019.)
- European Commission, (2000), A memorandum on lifelong learning. Dostupno na: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (23. 8. 2019.)
- McMurtry, D. (2013), Entrepreneurship education in Europe- challenges and opportunities for european educators, policymakers and institutions. *Učenje za poduzetništvo*, 3(1): 195-207. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/130312> (11. 9. 2019.)
- OECD, (2001), Lifelong Learning for All- policy directions. Dostupno na: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En) (19. 9. 2019.)

- Pastuović, N. (2006), Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, Zagreb, 8(2(12)): 421-441. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/22428> (4. 6. 2019.)
- Pastuović, N. (2008), Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2): 253-267. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/29568> (7.6. 2019.)
- Pivac, J. (1997), Prema društvu koje uči – poučavanje i učenje (Bijeli dokument o obrazovanju). *Politička misao*, 34(1): 176-179. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/105789> (20. 9. 2019.)
- Rajić, V., Lapat, G. (2010), Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. *Andragoški glasnik*, 14(1): 57-64. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/152449> (19.6. 2019.)
- Šćukanec, N. (2010), Nastanak zajedničke visokoobrazovne politike na razini Europske unije. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornog i sociokulturnog razvoja*, 48(1(186)): 99- 112. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/55446> (9.8.2019.)
- Šimunić, V. (2017), Važnost dualnog obrazovanja kao jedan od načina učenja za poduzetništvo. *Obrazovanje za poduzetništvo*, 7(1): 285-299. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/183508> (10. 9. 2019.)
- Šimunović, A., Letica, I., Halter, K. (2011), Znanje stranih jezika kao jedna od ključnih poduzetničkih kopetencija. *Učenje za poduzetništvo*, 1(1):271-277. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/130159> (11. 9. 2019.)
- Šimunović, A., Letica, I., Halter, K. (2012), Podučavanje, implementacija i vrednovanje jezičnih kompetencija u poslovanju vježbovne tvrtke. *Učenje za poduzetništvo*, 2(1): 203-208. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/130190> (11. 9. 2019.)
- Vidulin-Orbanić, S. (2007), „Društvo koje uči“: povijesno-društveni aspekti obrazovanja. *Metodički obzori*, 2(3): 57-71. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/12621> (22. 7. 2019.)
- Žiljak, T. (2004), Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Anali hrvatskog politološkog društva*, 1(1): 225-243. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/35826> (21. 8. 2019.)

Mrežne stranice bez autora:

- URL 1: Hrvatski Leksikon, <https://www.hrleksikon.info/definicija/unesco.html> (17.7.2019.)
- URL 2: Hrvatska enciklopedija, <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=45468> (17.7.2019)
- URL 3: Hrvatski Leksikon, <https://www.hrleksikon.info/definicija/vijece-europe.html> (17.7.2019.)
- URL 4: Preporuka Europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006), *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(20): 169-173. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/61536> (18.6.2019.)
- URL 5: Prilog Prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018). Dostupno na: <http://www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/download/082dbcc5612051a7016122b21cb80257.do> (24.7.2019.)
- URL 6: CARNET, <https://pilot.e-skole.hr/hr/rezultati/ikt-u-ucenju-i-poucavanju/> (21.7.2019.)
- URL 7: Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje (2018). Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (27.6.2019.)
- URL 8: Morning FUTURE, <https://www.morningfuture.com/en/article/2019/04/05/erasmus-life-work/589/> (16.8.2019.)
- URL 9: Europska unija, https://europa.eu/european-union/law/treaties_hr (25.8.2019.)
- URL 10: Europski strukturni i investicijski fondovi, <http://arhiva.strukturnifondovi.hr/program-za-cjelozivotno-ucenje> (25.8.2019.)
- URL 11: Agencija za mobilnost i programe EU, <http://arhiva.mobilnost.hr/index.php> (27.8.2019.)
- URL 12: Portal za škole, http://www.skole.hr/obrazovanje-i-tehnologija?news_id=244 (27.8.2019.)

- URL 13: Mobilnost mladih u EU, http://free-ri.t-com.hr/europe/socrates_mladi.htm (27.8.2019.)
- URL 14: Agencija za mobilnost i programe EU, <http://arhiva.mobilnost.hr/index.php?id=784> (27.8.2019.)
- URL 15: Europska komisija, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_hr (29.8.2019.)
- URL 16: Agencija za mobilnost i programe EU, Odjel za koordinaciju i osiguranje kvalitete programa Erasmus+, (2017), *Rezultati analize izvješća sudionika mobilnosti Erasmus+, Ključna aktivnost 1*, Zagreb. Dostupno na: http://www.mobilnost.hr/cms_files/2017/12/1513240330_izvjestaj-analiza-izvjesca-sudionika-mobilnosti-za-objavu.pdf (18.9.2019.)
- URL 17: Dnevnik.hr, <https://dnevnik.hr/vijesti/hrvatska/istrazivanje-evo-kakvo-je-program-erasmus-utjecao-na-zivote-hrvatskih-studenata-u-inozemstvu---491761.html>
- URL 18: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/organiziranje-tjedna-u-hrvatskoj/> (22. 8. 2019.)

10. Prilog

Protokol intervjua

Poštovani/a,

Ovo istraživanje provodi se u svrhu izrade diplomskog rada pod naslovom *Razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata sudionika programa mobilnosti Erasmus+*. Cilj istraživanja je utvrditi u kojoj mjeri su se razvile kompetencije za cjeloživotno učenje tijekom Vašeg studijskog boravka u inozemstvu te ispitati način na koji prepoznajete da ste razvili i/ili unaprijedili pojedine kompetencije. Odgovori će biti dostupni isključivo istraživaču te je Vaša anonimnost u potpunosti zajamčena. Vaše je sudjelovanje u ovom istraživanju dobrovoljno i možete odustati u bilo kojem trenutku. Molim Vas da iskreno odgovarate na pitanja.

Dob _____

Studijski predmeti _____

Godina i razina studija za vrijeme mobilnosti _____

Vremensko trajanje mobilnosti _____

Grad i država mobilnosti _____

1. Jeste li tijekom boravka u inozemstvu učinkovito komunicirali, vodili konstruktivan dijalog i povezivali se s drugima na primjeren način? Obrazložite.

Na koji način je studijski boravak u inozemstvu imao utjecaj na Vašu svijest općenito o utjecaju jezika na druge i na potrebu za razumijevanjem i upotrebom jezika na pozitivan i društveno odgovoran način?

Na koji način ste tijekom mobilnosti unaprijedili kompetenciju komunikacije na materinskom jeziku?

2. Smatrate li da je Vaš boravak u inozemstvu imao utjecaj na uvažavanje kulturne raznolikosti, poštivanje tuđeg materinskog jezika, na zanimanje i radoznalost u pogledu različitih jezika i međukulturne komunikacije? Obrazložite.

Mislite li da ste stekli i/ili unaprijedili svoje osobno znanje nekog stranog jezika? Kojeg? Na koji način (formalno, neformalno, informalno)?

3. U kojoj mjeri ste tijekom mobilnosti unaprijedili logičko i prostorno razmišljanje?

Kako je Vaša mobilnost utjecala na Vaše znanje o osnovnim načelima prirodnog svijeta i tehnologije te na razumijevanje utjecaja znanosti i tehnologije na prirodni svijet?

4. Kako je mobilnost utjecala na Vašu sigurnu i odgovornu upotrebu digitalnih tehnologija i rukovanje njima za učenje i za sudjelovanje u društvu, odnosno u kojoj ste mjeri razvili Vašu informatičku i podatkovnu pismenost i sposobnost stvaranja digitalnih sadržaja?

5. Jeste li tijekom mobilnosti primjetili napredak u vlastitoj sposobnosti učinkovitog upravljanja vremenom, informacijama i vlastitim učenjem? Jeste li surađivali s drugima na konstruktivan način? Obrazložite.

6. Kako je sudjelovanje u programu mobilnosti utjecalo na Vaše razumijevanje društvenih, gospodarskih i političkih koncepata i struktura, globalnih promjena i održivosti? Smatrate li da Vas je potaknulo na aktivniji društveni i politički život u zajednici?

7. Smatrate li da je Vaš boravak u inozemstvu utjecao na Vašu kreativnost, kritičko razmišljanje i rješavanje problema te na sposobnost suradnje s drugima? Obrazložite.

Mislite li da ste spremniji preuzeti inicijativu, biti ustrajni u ostvarivanju ciljeva te ideju pretvoriti u praksu? Obrazložite.

8. Je li studijski boravak u inozemstvu utjecao na Vaše iskazivanje interesa prema različitim kulturama i načinima izražavanja, u vidu kazališta, plesa, umjetnosti i dizajna, arhitekture te na poštivanje istih? Obrazložite.
9. Prema Vašem mišljenju, koje su prednosti studijskog boravka u inozemstvu? S druge strane, koji su nedostaci? Navedite ih i obrazložite ukratko.
10. Navedite za koje kompetencije smatrate da ste stekli i/ili ih unaprijedili tijekom mobilnosti, a da za to niste imali mogućnost na studiju matičnog sveučilišta? Obrazložite odgovor.
11. Na temelju ostvarene mobilnosti i stečenih kompetencijama, smatrate li da postoji veća mogućnost pronalaženja stručne prakse ili zaposlenja? Zašto? Smatrate li da nakon studijskog boravka u inozemstvu imate veću mogućnost zaposlenja u matičnoj državi ili inozemstvu? Obrazložite.
12. Biste li budućim naraštajima studenata preporučili sudjelovanje u programu mobilnosti Erasmus+? Zašto?

11. Sažetak i Ključne riječi

Razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod studenata sudionika programa mobilnosti Erasmus+

Prvi dio rada je teorijski dio u kojem je pojašnjen koncept cjeloživotnog učenja, njegov značaj u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija. Definirane su ključne kompetencije za cjeloživotno učenje iza čega slijede karakteristike svake od osam ključnih kompetencija. Usporedbom dokumenta *Preporuke* iz 2006. godine i *Preporuke* iz 2018. godine, uočeno je kako je ažurirani dokument prilagođen ubrzanim globalnim promjenama, posebice kada je riječ o kompetencijama vezanim za tehnologiju, građanstvo, poduzetništvo te digitalnim kompetencijama. Nužno je istaknuti da revidirana *Preporuka* naglasak stavlja na empatiju i etičnost prožimljući ih kroz deskripciju svake od osam kompetencija. Teorijski dio rada završava s prikazom povijesnog razvoja visokoobrazovne europske politike te kratkim iznošenjem relevantnih činjenica koje se vezuju uz određene programe mobilnosti. U drugom dijelu rada prezentirana je metodologija istraživanja te analiza i interpretacija dobivenih rezultata. Cilj je bio istražiti u kojoj mjeri i na koji način se razvila svaka od osam ključnih kompetencija kod sudionika istraživanja, tj. studenata Sveučilišta u Zadru koji su dio svog studija proveli u inozemstvu. Polustrukturiranim intervjuom su dobiveni rezultati koji upućuju na to da je većina studenata razvila ponajviše kompetenciju višejezičnosti, digitalnu, dijelom matematičku kompetenciju, osobnu i socijalnu te kompetenciju učenja kako učiti. Studenti su kompetencije najviše razvijali informalnim putem, u svakodnevnom životu i radu. Šest od osam sudionika uvjereni su kako nema veću mogućnost zaposlenja u matičnoj državi zbog stečene mobilnosti, dok troje ispitanih tvrdi kako im se ipak zaposlenje ili mogućnost stručne prakse u inozemstvu čini kao lakše izvediva opcija. Također, svi sudionici smatraju kako je kompetencija višejezičnosti ona koju su u najvećoj mjeri razvili tijekom mobilnosti, a da za njen razvoj pak nisu imali mogućnost na matičnom sveučilištu. Naposljetku, sudionici naglašavaju da studijski boravak u inozemstvu, unatoč određenim preprekama i izazovima, ima puno prednosti i navode kako bi svakom budućem naraštaju studenata preporučili isto.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, ključne kompetencije, polustrukturirani intervju, programi mobilnosti*

12. Summary & Key words

A Development of Key Competences for Lifelong Learning in Students as Participants in Erasmus+ Mobility Programme

The first part of this paper is the theoretical part which aims to explain the concept *lifelong learning*, his importance in the context of the international bodies and organizations such as UNESCO, European Commission and OECD. Furthermore, there are certain definitions of key competences for lifelong learning followed by characteristics of each of eight key competences. There is also a comparison of the *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning* and *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* where is noted that the updated document has been adapted to rapid global changes, especially with regard to competences in the field of technology, citizenship, entrepreneurship and digital competences. Except this, it is necessary to point out that the *Recommendation* of 2018 is putting greater focus on empathy and ethics which are consistently present in the description of each individual key competence. The theoretical part of this thesis is concluded with an overview of the development of European higher education and with the short observation of relevant facts regarding to certain mobility programme. In the second part is presented research methodology followed by the data analysis and interpretation. The aim of the research was to examine, using the semi structured interview, to what extent and in which manner has been developed each of eight key competences in students of the University of Zadar, represented as the data subjects who spent a period studying abroad. Through those results it is obvious that the majority has mostly developed a multilingual, partly mathematical competence, digital, personal, social and learning competences. A lot of key competences have been developed in informal context. In addition, six of the eight participants are convinced that there is no bigger opportunity for employment in the home state, while three of them think that it is easier to employ or to find work placements abroad. All of them, inter alia, emphasize that multilingual competence is the most developed competence during the mobility for which there is no possibility to improve and develop rapid at the home university as it is possible abroad. In conclusion, the research participants maintain that there are a lot of

benefits of mobility and they recommend to other students that it is worth to spend a period studying abroad, despite some obstacles and challenges.

Key words: *key competences, lifelong learning, mobility programmes, semistructured interview*