



**Mirjana Mavrak**  
**Mirela Badurina**  
**Amina Isanović Hadžiomerović**

# **Andragoški priručnik**

**za stručnjake u oblasti  
zdravstvene njegе  
u zajednici**

# Andragoški priručnik za stručnjake u oblasti zdravstvene njegovanosti u zajednici

## Autorice:

Dr sc. Mirjana Mavrak

Dr sc. Mirela Badurina

Dr phil. Amina Isanović Hadžiomerović

Sarajevo, 2024.

**Autori:**

Dr sc. Mirjana Mavrk

Dr sc. Mirela Badurina

Dr phil. Amina Isanović Hadžiomerović

**Recenzenti:**

Izv. prof. dr sc. Siniša Kušić, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju

Prof. dr sc. Dubravka Kocjan Hercigonja, neuropsihijatar, subspecijalista iz dječje psihijatrije, integrativni i dječji i adolescentni psihoterapeut

**Izdavač:****Za izdavača:**

Ena Bučan

**Dizajn korica i layout:****Ilustracije:**

Dea Badurina

**Štampa:**

Dobra knjiga d.o.o.

**Tiraž:**

100

**CIP i katalogizacija:**

ISBN 978-9926-8678-8-1

CIP zapis dostupan u COBISS sistemu Nacionalne i univerzitetske biblioteke BiH pod ID brojem 60622598



Ova publikacija je objavljena u okviru projekta "Jačanje sestrinstva u Bosni i Hercegovini". Projekat podržava Švicarska, a provodi Fondacija fami uz podršku Univerzitetskih bolnica u Ženevi, i institucionalnu podršku Federalnog ministarstva zdravstva i Ministarstva zdravlja i socijalne zaštite Republike Srpske. Sadržaj ove publikacije ne odražava nužno stavove Vlade Švicarske.

# SADRŽAJ

<b>Predgovor</b>	5
<b>O autoricama</b>	7
<b>Recenzije</b>	9
<b>Kurikulum za andragošku obuku zdravstvenih stručnjaka</b>	13
<b>Zdravstveni stručnjak kao edukator – andragoški voditelj</b>	19
<b>Kompetencije za rad s odraslima – andragoška uloga edukatora</b>	23
<b>Modul I: Etika i mentalno zdravlje u obrazovanju odraslih</b>	29
Polaznici u zajednici koja uči i pruža podršku	31
Mentalno zdravlje andragoških voditelja. Supervizijska podrška	37
<i>Mentalno zdravlje i salutogena teorija</i>	40
<i>Empatija: mač s dvije oštice</i>	43
Osnovne vještine brige o mentalnom zdravlju andragoških voditelja	46
Etičke dileme u obrazovnom radu s djecom i odraslima	49
Razvoj identiteta andragoškog voditelja	59
<b>Vježbe</b>	64
<b>Zaključni pregled za Modul I</b>	76
<b>Modul II: Odrasli polaznik i andragoški obrazovni proces</b>	77
Učenje je pitanje o meni	79
Učenje kao promjena	80
Učenje i poučavanje djece i odraslih	81
Učenje odraslih kao iskustveno i transformacijsko učenje	87
Sposobnosti za učenje u odrasloj dobi	89
Motivacija i barijere u učenju odraslih	94
Principi andragoškog rada s odraslima	100
<b>Vježbe</b>	103
<b>Zaključni pregled za Modul II</b>	110
<b>Modul III: Komunikacija i grupna dinamika u obrazovanju odraslih</b>	113
Vještina komuniciranja	115
Andragoški voditelj u međuljudskom odnosu – status i uloga	133
Andragoški voditelj u upravljanju konfliktima	136
Andragoška grupa i grupni procesi u obrazovnom radu	140
<b>Vježbe</b>	144
<b>Zaključni pregled za Modul III</b>	146
<b>Modul IV: Savjetodavni rad: elementi kliničkog pristupa, procjena i intervencije</b>	147
Preventivne aktivnosti - holistički pristup: temelj optimalnog djelovanja	149
Pristupi u savjetovanju	155
Klinički pristup u individualnom savjetodavnom razgovoru	159
Savjetodavni razgovor u grupi	161
Prepoznavanje potreba i prava članova porodice na terenu: od prepoznavanja do intervencije (zaštita od zlostavljanja i zanemarivanja)	165

<i>Zlostavljanje i zanemarivanje djece: od prepoznavanja do intervencije</i>	171
<i>Zlostavljanje i zanemarivanje starijih osoba: od prepoznavanja do intervencije</i>	178
<b>Vježbe</b>	180
<b>Zaključni pregled za Modul IV</b>	187
<b>Modul V: Priprema, provedba i evaluacija andragoškog ciklusa</b>	189
Andragoški ciklus	191
Metode u obrazovanju odraslih	198
Receptivne i interaktivne metode u obrazovanju odraslih	201
Faktori koji određuju izbor metoda u obrazovanju odraslih	203
Uloge andragoškog voditelja u obrazovnom procesu	208
Vrednovanje u andragoškom ciklusu	214
<b>Vježbe</b>	220
<b>Zaključni pregled za Modul V</b>	230
<b>Modul VI: Praktični nastavni rad polaznika</b>	231
Priprema nastavne sesije	234
Opservacija nastavne sesije	244
Povratna informacija u andragoškom procesu	247
Refleksija i evaluacija programa: Ja kao edukator – andragoški voditelj	251
<b>Pojmovnik</b>	253
<b>Literatura</b>	262

# PREDGOVOR

*Andragoški priručnik za stručnjake u oblasti zdravstvene njegе u zajednici* nastao je u okviru Projekta jačanja sestrinstva u Bosni i Hercegovini (ProSes) kojeg finansira i podržava Vlada Švicarske, a provodi konzorcij koji čine Fondacija fami i Ženevske univerzitetske bolnice u saradnji s Federalnim ministarstvom zdravstva i Ministarsvom zdravlja i socijalne zaštite Republike Srpske. Cilj komponente projekta koja se bavi unapređenjem zdravstvene njegе u zajednici je, između ostalog, kreiranje proaktivne i održive zajednice edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici koji će biti spremni educirati stanovništvo i profesionalce o temama bitnim za očuvanje zdravlja. U društvu znanja i društvu koje uči, zdravstveni stručnjak, pored drugih svojih zadataka, ima odgovornost da prenosi znanje brinući za sebe i druge, te da doprinosi razvoju znanja učestvujući u istraživanjima manjeg ili većeg obima. Cjeloživotno učenje postaje imperativ za sve koji žele živjeti kvalitetnije, jer novim znanjima omogućava lakšu adaptaciju organizma promjenama u društvu.

Jedan od ciljeva cjeloživotnog učenja, prema *Evropskoj komisiji*, jeste unapređenje zdravlja stanovništva i kvalitete života. Da bi zdravstveni stručnjaci preuzeli ulogu edukatora, neophodne su im i andragoške kompetencije koje ih čine odgovornijim na potrebe pojedinca i zajednice. Riječ je o stavu da odrasle osobe imaju potrebu učiti, ali ako ih želimo voditi u tom procesu moramo pokazati visok stepen odgovornosti i osjetljivosti za njihove višestruke uloge i kompleksne identitete.

U prethodnom periodu, andragoškim kompetencijama se nije posvećivala značajnija pažnja, čak ni u okviru primarnih edukoloških disciplina, ali potrebe života za holističkim pristupom nameću višeslojnu kompetentnost, naročito u pomagačkim profesijama. Kad god smo u edukacijskoj interakciji s djecom i odraslima, mi ih i savjetuemo, samo što se to često odvija neintencionalno. Stoga nastojanje da se andragoška obuka uvrsti kao dio stručnog usavršavanja zdravstvenih stručnjaka predstavlja odraz razvoja svijesti o neminovnosti multidisciplinarnog, interdisciplinarnog i intersektorskog pristupa koji će uključivati edukološke principe.

Pripremi priručnika prethodilo je više andragoških ciklusa tokom kojih je provjeravan sadržaj koji su voditelji pripremali, osluškivane su specifične potrebe zdravstvenih stručnjaka u ulozi edukatora te anticipirane buduće potrebe zajednice. Pažljivim odabirom sadržaja i aktivnosti autorice priručnika su nastojale ostvariti prirođan susret dvije profesije – zdravstvenog stručnjaka i edukatora pokazujući kako njihova komplementarnost vodi povećanju kvalitete života.

Namjera *Andragoškog priručnika za stručnjake u oblasti zdravstvene njegе u zajednici* jeste da posluži prilikom provođenja programa stručnog usavršavanja, edukacije edukatora iz andragoških kompetencija u oblasti zdravstvene njegе u zajednici iz domova zdravlja u Federaciji BiH. Povezivanje zdravstvenih i drugih stručnjaka iz pomagačkih profesija trebalo bi rezultirati jačanjem povezanosti i međusobnim dijeljenjem najboljih

iskustava i prakse, te zajedničkim učenjem doprinijeti daljem unapređenju pružanja usluga zdravstvene njegе u zajednici.

Priručnik se sastoji od osam cjelina: uvodnog razmatranja kurikuluma za andragošku obuku zdravstvenih stručnjaka s kompetencijama potrebnim za andragoški rad, sadržaja šest modula, te pojmovnika. Svaki modul sadrži teorijsku postavku teme, te niz praktičnih primjera i vježbi, koje će svaki voditelj dalje prilagoditi vlastitom stilu rada i sadržaju koji realizira. Koliko god je priručnik nastojao biti konkretn i primjenljiv, važno je da svaki andragoški voditelj prilikom čitanja njegovog sadržaja razmišlja o vlastitim preferencijama i mogućnostima. Pripremljeni materijal nije recept koji djeluje u svim situacijama, nego je podsticaj za istraživanje potencijala i kreativnosti koje svako od nas nosi u sebi. Priručnik je namijenjen kao nastavno sredstvo tokom realizacije programa, ali se može koristiti i kao sadržaj za samostalno iščitavanje i učenje.

Nadamo se da će *Andragoški priručnik za stručnjake u oblasti zdravstvene njegе* onima koji ga budu koristili omogućiti da dožive učenje kao istinsko radovanje sebi.<sup>1</sup>

Autorice

---

<sup>1</sup> Paul Sloterdjik,  
<https://www.brandeins.de/corporate-services/mck-wissen/mck-wissen-bildung/lernen-ist-vorfreude-auf-sich-selbst>, pristup 20. 8. 2023.

## O autoricama

**Dr sc. Mirjana Mavrak**, profesorica pedagogije i psihologije, radi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu u zvanju redovnog profesora u oblasti odgojnih nauka (andragogija, medicinska pedagogija, pedagogija, temeljna nastavna umijeća i komunikacija u nastavi). Svoja istraživanja orijentira temama koje je teško smjestiti u samo jednu naučnu oblast. Pored rada na kvaliteti komunikacije s djecom sa zdravstvenim poteškoćama i povezivanju medicine i odgojnih nauka, afirmira i ideju homologije umjetnosti i odgoja, te andragogije i psihoterapijskog rada. Pitanja poveznice između književnosti i tematizacije odgojnih sadržaja, primjena biografske metode u kreaciji ličnog razvoja čovjeka, specifičnosti andragoškog rada u obrazovanju odraslih i stručni razvoj učitelja koji rade na svim obrazovnim nivoima označila su njen profesionalni razvoj. Praktičnu primjenu tema koje analizira u svojim tekstovima, priručnicima i knjigama usmjerava radu sa studentima koji se pripremaju za nastavničke uloge, te s odraslim polaznicima različitih struka koji se odlučuju za ulogu andragoškog voditelja. U konceptualizaciji i praksi ličnog profesionalnog angažmana zastupa tezu da rad s djecom zahtijeva prethodni rad s odraslima i da stoga andragogija kao nauka, a obrazovanje odraslih kao djelatnost povezana s psihologijom, sociologijom i komunikologijom moraju izaći iz sjene tradicionalnih pedagoških pristupa odgojnoj stvarnosti.

**Dr sc. Mirela Badurina**, doktor je zdravstvenih nauka, evropski certificiran psihoterapeut, supervizor i trener, sa specijalizacijom iz dječije i adolescentske integrativne psihoterapije. Preko trideset godina svoj profesionalni i akademski razvoj usmjerava na područje očuvanja zdravlja i dobrobiti djece, mladih i njihovih porodica. Izlagачica je na brojnim domaćim i međunarodnim kongresima i autorica je i koautorica niza naučnih i stručnih radova, na teme zaštite zdravlja, prava i interesa djece. Osnivač je i direktorka BHIDAPA - Evropski Akreditovanog Psihoterapijskog Trening Instituta i Interdisciplinarnog terapijskog centra za zaštitu djece, mladih i porodica u Sarajevu. Predsjednica je Skupštine Saveza psihoterapijskih udruženja u Bosni i Hercegovini. Članica je Evropskog interdisciplinarnog terapijskog servisa za djecu i mlade (EIATSCYP) i članica komiteta za trening standarde Europske asocijacije za integrativnu psihoterapiju (EAIP). Predsjednica je programskog i organizacionog odbora Internacionalnog i interdisciplinarnog Kongresa pod nazivom "Uloga i mjesto psihoterapije u očuvanju zdravlja i dobrobiti djece i adolescenata, sutra odrasloga čovjeka". Urednica je internacionalnog i interdisciplinarnog časopisa za psihoterapiju i dobrobit djece i mladih. Autor je mnogih projekata realiziranih u partnerstvu s međunarodnim organizacijama, World Vision International, UNICEF BiH, Médecins du Monde BiH, domaćim institucijama i organizacijama i resornim ministarstvima u Bosni i Hercegovini. Dobitnica je zahvalnice Federalnog ministarstva zdravstva za posvećenost i doprinos unapređenju mentalnog zdravlja u Bosni i Hercegovini. Udata je i majka dvoje djece.

**Dr phil. Amina Isanović Hadžiomerović** je doktorirala na Fakultetu društvenih nauka Univerziteta u Kaiserslauternu (SR Njemačka). Zaposlena je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu od 2011. godine. Područja njenog naučno-istraživačkog rada uključuju andragogiju, vrednovanje odgojno-obrazovnog rada, te etička pitanja odgojnih nauka. Njen istraživački pristup dominantno se temelji na kvalitativnoj istraživačkoj paradigmi. Objavila je 40 članaka u stranim i domaćim časopisima i tri poglavља u knjigama (Ecquinox Sheffield, 2018; Springer, 2018; Routledge, 2022). Izlagala je na brojnim domaćim i inostranim konferencijama, poput European Conference on Educational Research. Autorica je tri priručnika i jedne monografije Studija o učenju i obrazovanju odraslih u Bosni i Hercegovini (2022). Učestvovala je u više domaćih i međunarodnih projekata povezanih s reformskim procesima u obrazovanju, definiranjem ishoda učenja, te odgovora obrazovnog sistema kriznim situacijama. Kontinuirano djeluje kao konsultant u području obrazovanja odraslih prilikom pripreme kurikuluma, andragoške edukacije, prijedloga zakonskih rješenja i akreditacije ustanova. U više navrata je učestvovala u akademskoj mobilnosti u okviru Erasmus+ projekta, u okviru čega je kao predavač gostovala na univerzitetima u Santarému, Grazu i Almeriji. Od 2021. godine obavlja ulogu glavne i odgovorne urednice časopisa Obrazovanje odraslih. U februaru 2023. godine imenovana je za voditeljicu Centra za cjeloživotno učenje i permanentno usavršavanje Filozofskog fakulteta UNSA. Udata je i majka dvoje djece.

## Recenzija

Rukopis *Andragoški priručnik za stručnjake u oblasti zdravstvene njegе u zajednici* napisale su autorice Mirjana Mavrak, Mirela Badurina i Amina Isanović Hadžiomerović. Andragoški priručnik predstavlja jedan od rezultata Projekta jačanja sestrinstva u Bosni i Hercegovini (ProSes), a napisan je s ciljem osnaživanja edukatora u području zdravstvene njegе u zajednici koji će biti sposobni educirati stanovništvo i profesionalce o temama bitnim za očuvanje zdravlja.

U obliku u kojem je predan, rukopis sadržava 265 stranica pisanog teksta. Andragoški priručnik je strukturiran u osam cjelina: promišljanja o kurikulumu za andragošku izobrazbu zdravstvenih stručnjaka s naglaskom na kompetencijama potrebnim za andragoški rad, šest modula i pojmovnika. Na kraju Priručnika naveden je i popis korištene literature koji uključuje 123 relevantna izvora. Priručnik sadrži i podatke o autoricama.

U uvodnom dijelu, autorice objašnjavaju širi kontekst izobrazbe andragoških djelatnika kroz prikaz kurikuluma za andragošku izobrazbu zdravstvenih djelatnika i kompetencija potrebnih za kvalitetan andragoški rad te naglašavaju dinamizam u okviru te profesije kao rezultat brzih promjena u društvu. Šest modula: 1) Etika i mentalno zdravlje u obrazovanju odraslih; 2) Odrasli polaznik i andragoški obrazovni proces; 3) Komunikacija i grupna dinamika u obrazovanju odraslih; 4) Savjetodavni rad: elementi kliničkog pristupa, procjena i intervencije; 5) Priprema, provedba i evaluacija andragoškog ciklusa; 6) Praktični nastavni rad polaznika; obrađuju specifične relevantne teme potrebne za stjecanje temeljnih andragoških kompetencija. Pažljivim odabirom sadržaja i aktivnosti autorice su nastojale smišljeno i strukturirano povezati dvije profesije – zdravstvenog stručnjaka i edukatora u obrazovanju odraslih naglašavajući njihovu komplementarnost koja bi trebala da vodi povećanju kvalitete života.

Svaki modul sastoji se od cilja poučavanja, ishoda učenja koje će polaznici steći završetkom modula te preporuka za didaktičko-metodičko oblikovanje procesa edukacije, što uključuje socijalne oblike rada, metode rada, nastavna sredstva i pomagala te potrebno vrijeme. Ciljevi poučavanja koji su navedeni na početku svakog modula definirani su temeljem tematizacije sadržaja uvažavajući princip iskustvenog učenja (jedan od važnijih andragoških principa) u procesu poučavanja odraslih. Svi moduli sadrže teorijsko utemeljenje teme, niz praktičnih primjera i vježbi koje se mogu prilagoditi stilu rada andragoškog voditelja i sadržaju koji se realizira. Kao što autorice navode, Andragoški priručnik nije recept koji djeluje u svim situacijama već jasno naglašavaju važnost konteksta koji je potrebno uvažavati u radu sa ciljanim skupinama pri čemu svaki andragoški djelatnik promišlja o vlastitim preferencijama i mogućnostima. Svi moduli razrađeni su jasno i strukturirano pri čemu su autorice koristile princip postupnosti, aktualnosti i zornosti te niz kontekstualiziranih primjera kako bi korisnicima Priručnika olakšali usvajanje planiranih ishoda učenja. Na kraju svakog modula razrađene su vježbe koje su didaktičko-metodički kvalitetno osmišljene.

U najširem smislu, Andragoški priručnik posvećen je fenomenu profesionalizacije u području obrazovanja odraslih, jednoj od najosjetljivijih tema u području andragogije.

U užem smislu, Andragoški priručnik je posvećen profesiji andragoškog voditelja odnosno osmišljavanju izobrazbe andragoških djelatnika.

Namjera Andragoškog priručnika je da posluži prilikom provođenja programa stručnog usavršavanja, edukacije edukatora s ciljem stjecanja andragoških kompetencija u području zdravstvene njegе u zajednici u Federaciji BiH. Andragoški priručnik poslužiti će za unaprjeđenje andragoške profesije te će biti koristan različitim dionicima koji sudjeluju u osmišljavanju i provedbi procesa stručnog usavršavanja andragoških djelatnika. Sukladno tome, Andragoški priručnik je namijenjen kao nastavno sredstvo tijekom realizacije programa izobrazbe, a u širem kontekstu predstavlja zanimljivu, suvremenu i relevantnu literaturu za sve andragoške djelatnike kao i za sveučilišne nastavnike i studente koji na različitim stupnjevima proučavaju andragogiju i/ili obrazovne znanosti. Andragoški priručnik time osnažuje sadašnje i buduće voditelje edukacija iz područja zdravstvene njegе u zajednici s naglaskom na andragoškoj ulozi edukatora, slijedeći pritom povijesno utemeljene andragoške ideje i smjernice definirane lokalnim normativnim dokumentima.

Sukladno svemu navedenom, predlažem objavljivanje *Andragoškog priručnik za stručnjake u oblasti zdravstvene njegе u zajednici*, autorica Mirjane Mavrak, Mirele Badurina i Amine Isanović Hadžiomerović.

U Rijeci, 15. ožujka 2024.

izv. prof. dr sc. Siniša Kušić



## Recenzija

U predgovoru je navedeno da je Adragoški priručnik za stručnjake u oblasti zdravstvene njegе u zajednici izrađen u okviru Projekta jačanja sestrinstva u BiH sa ciljem cjeloživotnog učenja vezanog uz zdravlje stanovništva i kvalitetu života.

Priručnik je napisan u VI modula koji obuhvaćaju vrlo bitne elemente vezane uz sam cilj priručnika: etika, obrazovni proces odraslih, komunikacija i grupna dinamika, savjetodavni rad, priprema, provedba i evaluacija andragoškog ciklusa te praktični nastavni rad.

Priručnik je dobro strukturiran od teorijskog dijela do praktičnih primjera. Posebno su kvalitetno napisani simptomi empatijskog sagorijevanja kroz naglasak na tehničke samopomoći, uključujući vježbe.

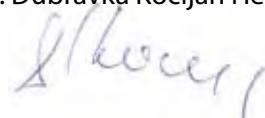
Navedene su specifičnosti za svako poglavljaje od teorijskih pristupa, simptoma i tretmana kroz radionice. U poglavljima, a ima ih šest, navedene su pripreme, provedbe i evaluacije ciklusa. Vrlo su jasno navedeni ciljevi i promišljanja. Sva poglavља su sistematična, što uz praktičnost primjene kroz vježbe i analize ukazuje da obrazovni proces nije sam sebi svrha, te je ukazano na neophodnost korištenja različitih oblika pristupa. Važno je naglasiti značenje V poglavljia koje, između ostalog, ukazuje na refleksiju i evaluaciju programa "ja kao edukator-andragoški voditelj".

Zaključno, rad je jasno strukturiran, ukazuje na dobro poznавanje problema od teorije, što je vidljivo i iz brojne citirane literature i načina rada, do prikaza metoda rada sa naglaskom na razvojnu dimenziju obrazovanja odraslih.

Jasno je vidljiv kako problem tako i potreba u tom području te se ovaj Priručnik, s obzirom na kvalitetu i važnost, može primjeniti i na drugim geografskim područjima osim u Bosni i Hercegovini.

Zagreb, 08.03.2024.

Prof dr sc. Dubravka Kocian Hercigonja



Neuropsihijatar, subspecijalista iz djeće psihijatrije,  
integrativni i dječji i adolescentni psihoterapeut



# Kurikulum za andragošku obuku zdravstvenih stručnjaka<sup>2</sup> u oblasti zdravstvene njage u zajednici

Dr sc. Mirjana Mavrak

Pojam **kurikulum** se u svakodnevnom govoru najčešće koristi kao sinonim za nastavni plan i program (Previšić, 2007), dokument koji **definira slijed obrazovnog rada**, no u savremenom određenju kurikuluma ova se definicija **proširuje na pitanja konteksta** u kojemu se obrazovanje obavlja, a to znači na privrednu, ekonomiju, društvene prilike, naučna postignuća, tržišnu potrebu i ponudu, te individualne potrebe pojedinca koje se uzimaju u obzir pri didaktičkom oblikovanju obrazovnog programa (Koludrović & Vučić, 2018). **Kurikulum za obrazovanje djece i odraslih nije identičan dokument**, iako može biti dio dokumentacije koja pripada istoj obrazovnoj instituciji<sup>3</sup>. Djeca, u svojim formativnim razvojnim periodima, traže više strukture i pažljivo vođenje kroz mogućnost izbora sadržaja ili načina rada. Odrasli, već formirani u svojim mogućnostima, a istovremeno u stalnoj potrebi za dogradnjom postignutog, traže više mogućnosti izbora, više kokreacijskog u tvorbi programa po kojima će raditi.

**Kurikulum u obrazovanju odraslih** stoga je dokument koji sugerira optimalan način realiziranja jednog programa kroz fleksibilno planiranja dinamike učenja (Pastuović, 1999). Kurikulum za andragošku obuku može biti tretiran i kao svojevrstan katalog sadržaja koji se transferiraju u aktivno stjecanje znanja i njegovu praktičnu primjenu, uz stalnu saradnju s polaznicima i obrazovnim potrebama.

**Kurikulum za andragošku obuku zdravstvenih stručnjaka u oblasti zdravstvene njage u zajednici** strukturiran je kao otvoreni, modularni program. Priručnik koji se oslanja na ovaj programski koncept traži metodologiju izrade koja ne pati od samoza-dovoljstva. Kao autorice ne smatramo da je dovoljno pridržavati se „programiranih uputstava“ kako bi se stiglo na cilj i postalo andragoški voditelj „bez greške“. Kurikulum koji je ovdje strukturiran u šest modula osnova je za realiziranje osnovne andragoške obuke koja je svojom dubinom i obuhvatom **uporediva** s globalnim kurikulumima za obrazovanje andragoških stručnjaka različitih nivoa (volonteri, andragoški voditelji, andragozi). Uključivanjem u edukacijski ciklus za andragošku obuku zdravstvenih stručnjaka u oblasti zdravstvene njage u zajednici, medicinske sestre i tehničari postaju dijelom edukacije za nenastavne i neandragoške profesije, čime stječu osnovna znanja i vještine za obrazovni rad s odraslima. Evo malo historijski važnih činjenica o razvoju današnjih ideja za osnovnu andragošku obuku.

<sup>2</sup> Izrazi koji imaju rodno značenje, a koji se koriste u ovom priručniku, odnose se kako na ženski tako i na muški rod bez obzira jesu li korišteni u muškom ili ženskom rodu. Ovo je posebno važna napomena zbog filozofije uključivosti koja se u ovom andragoškom materijalu promovira.

<sup>3</sup> Na primjer, i u osnovnim i srednjim školama može postojati kurikulum za izvanredne/vanredne polaznike, pod čim se misli na kompenzacijsko, kvalifikacijsko ili prekvalifikacijsko obrazovanje odraslih koji osnovno i srednje obrazovanje nisu završili kao redovni učenici, u dobi od 6 do 18 godina starosti. Ovi programi ne bi smjeli biti tek skraćeni redovni obrazovni programi, već prilagođeni andragoškim zahtjevima.

Najstarija institucija u BiH koja se na nivou formalnog obrazovanja bavila **edučom nenastavnih profesija** s ciljem dosezanja obrazovnog kvaliteta u radu s djecom i mladima je **Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu** (Mavrak, 2018). Prvi programi dopune strukovnog znanja znanjima iz pedagogije, psihologije, didaktike i metodike potpisani su imenima Mandića, Filipovića i Muradbegovića, profesora pedagogije, didaktike i metodike, prije više od četiri decenije i danas su dio obrazovnog sistema za obuku nastavnika, za one struke koje pod krovom svojih institucija nemaju nastavnička usmjerenja. Prvobitni elaborati doživjeli su izmjene u vremenu, ali je osnovna ideja o potrebi profesionalizacije prosvjetnog poziva ostala netaknuta.

Ova je ideja danas prisutna i razvijena u različitim formama kurikuluma koji realiziraju i javne i privatne visokoškolske institucije. Ove programe, nažalost, nitko ne zove andragoškim, ali se radi o programima koji okupljaju odrasle polaznike i trebali bi slijediti andragoške radne principe. Programe je moguće upoređivati na nacionalnom nivou (kvalitet se, dakako, razlikuje), a tendencija mogućnosti internacionalne usporedbe standarda ovih programa sa standardima evropskog kvalifikacionog okvira za obuku nastavnika raste s potrebom evropskog ujednačavanja zahtjeva za kvalitetom obrazovanja uopće. Tako se danas u sklopu jedinstvenog evropskog obrazovnog kreditnog sistema u visokom obrazovanju govori o **neophodnom broju kredita (ECTS bodova) koje je nastavnik „skupio“ tokom svog formalnog obrazovanja**, a uz još nedovršene rasprave o pitanjima ekvivalencije različitih kurikuluma, postoje formalni programi alternativnog tipa, koji u zadovoljavajućem obimu, mada za kraće vrijeme, omogućavaju polaznicima da ostvare traženih **60-90 ECTS-a** prije svog ulaska u razred. Postoje, međutim, struke koje insistiraju na petogodišnjem, integriranom studiju ako se želi postati nastavnikom.

**Andragoška profesija u BiH** još uvijek nije ušla u ovaj proces profesionalizacije, ali jeste u proces sistematiziranja andragoške obuke koja **definira kompetencije** potrebne za obrazovni rad s odraslima. Potvrda ovog je to što je Osnovna andragoška obuka proglašena javno važećim programom u sedam administrativnih jedinica u Bosni i Hercegovini (Kanton Sarajevo, Unsko-sanski kanton, Tuzlanski kanton, Zapadnohercegovački kanton, Bosansko-podrinjski kanton Goražde, Zeničko-dobojski kanton i Brčko Distrikt). Ta sistematicnost se ogleda u vrlo jasnoj pretpostavci broja sati i vrste aktivnosti koju je potrebno kompletirati kako bi se certificiralo, društveno priznalo i potvrdilo da neko raspolaže kompetencijama za obrazovni rad s odraslima. Broj sati opterećenja polaznika u nastavi i praktičnom radu moguće je, po potrebi svake lokalne zajednice (jedne države, entiteta, kantona, pa i same institucije), prevesti u broj ECTS bodova, tako da je andragoško obrazovanje moguće stepenovati, čime svaki pojedinac ima mogućnost samostalnog definiranja ličnog dinamičkog razvoja u prostoru andragogije.

Ideja posebne obuke za edukaciju odraslih je osnova rada na andragoškoj komponenti ovog priručnika. Budući da slijedi ideju kurikuluma *GlobALE* (vidi Tabelu 1), ovaj je program moguće u budućnosti bodovati i time izraziti „težinu“ edukacije kroz koju polaznici prolaze.

Tabela 1: Prikaz kurikuluma GlobALE s kratkim opisom modula

Modul 1-5	Kratki opis modula	Broj sati*		
		P	V	SR
<b>1. Filozofija i razumijevanje obrazovanja odraslih</b>	Ideja obrazovanja odraslih od 19. stoljeća do danas, globalne promjene i utjecaj na općeljudske i obrazovne potrebe, samosvojnost andragogije kao znanosti koja je u osnovi oslonjena na iskustvo i ima znanstveno-inkluzivni karakter	32	/	32
<b>2. Učenje odraslih</b>	Povezivanje teorija učenja i psihologije odraslog čovjeka sa osobnim iskustvom polaznika	24	/	36
<b>3. Komunikacija i grupna dinamika u obrazovanju odraslih</b>	Povezivanje komunikoloških teorija sa osobnih iskustvom i praktičnim radom sa odraslima	32	/	32
<b>4. Metodički modul</b>	Repertoar metoda u obrazovanju odraslih i njihova primjena	25	/	100
<b>5. Andragoški ciklus</b>	Teorija i primjena filozofije andragoškog ciklusa	32	/	45
<b>Total: 390 sati<sup>4</sup></b>		145	/	245

\*Legenda: P – predavanja, tematiziranje sadržaja modula, V – vježbanja u kojima se tema iskustveno propituje, SR – samostalni rad, izvođenje operacija i aktivnosti uz registriranje procesa

Program se tako uklapa u vertikalnu i horizontalnu obrazovnu prohodnost, jer se može uporediti s različitim ranijim i sadašnjim programima andragoške obuke u BiH i inostranstvu, kao što su:

- Osnovna andragoška obuka, koja je proglašena javno važećom od strane sedam ministarstava obrazovanja u Bosni i Hercegovini, a realizira se u saradnji s Ured-bom Instituta Visokih njemačkih narodnih škola u BiH, dvv-international, organizacijom koja je neizmjerno puno učinila na zakonodavnom uobličavanju obrazovanja odraslih u BiH.
- Programom andragoške izobrazbe za nastavnike koji nastavnicima/pedagozima u osnovnim i srednjim školama daje osnovne andragoške vještine (project Naknadno stjecanje osnovnog obrazovanja iz 2012).
- Programima za pedagoške savjetnike i direktore različitih institucija koji se bave obrazovanjem odraslih (projekt STARS iz 2014. godine).
- Programima za akademsko osoblje pri sveučilištima (TRAIN - program koji se razvija na Univerzitetu u Sarajevu od 2013. godine, a prihvaćen je za diseminaciju od strane Rektorske konferencije/Rektorskog zbora javnih univerziteta u BiH).
- Programom koji je za obrazovanje iz oblasti pravne socijalizacije razvila organizacija PH-International.

<sup>4</sup> Nije naznačeno radi li se o sunčanim (60 minuta) ili školskim satima (45 minuta).

- Programima koji su sastavni dio obrazovne ponude ustanova i organizacija koje se bave obrazovanjem odraslih.

Ovaj Priručnik nudi potvrdu o minimumu andragoških vještina koje odabrani kandidati u andragoškom ciklusu stječu u programu Edukacija edukatora u oblasti zdravstvene njene u zajednici iz domova zdravlja u Federaciji BiH. Ova potvrdnica ima različito mjesto u daljem profesionalnom razvoju svakog polaznika, jer je **u suodnosu s inicijalom diplomom** svakog polaznika (svi polaznici prolaze kroz isti andragoški sadržaj, ali područja njihovog rada i dalje su specifična – ove su **granice jako važne za odgovorni pristup obrazovanju** uopće).

Obrazovanje odraslih u BiH je ušlo u proces standardizacije kvaliteta s početka stoljeća i bilo je potrebno petnaestak godina za zaokruživanje prvog stupnja tog procesa. U januaru 2014. godine završen je rad na dokumentu pod nazivom Principi i standardi u oblasti obrazovanja odraslih u BiH, a u aprilu iste godine Vijeće ministara BiH usvojilo je ovaj dokument (Službeni glasnik BiH, 39/2014:119). Tretirano kao najdinamičniji segment evropskog i svjetskog obrazovnog sistema, obrazovanje odraslih se organizira prema zajedničkoj jezgri koja je definirana principima o kojima je riječ u Dokumentu.

Za polaznike edukacije edukatora u oblasti zdravstvene njene u zajednici ove su informacije važne za orijentaciju u građenju ličog profesionalnog identiteta kojem se ovom andragoškom edukacijom proširuju obrazovne kompetencije. Obrazovanje odraslih se u ovom Dokumentu tretira kao fenomen koji je:

- dio sveobuhvatnijeg obrazovnog sistema
- sistem za sebe, otvoren i fleksibilan u putevima učenja i napredovanja
- djelatnost međusektorske prirode
- zasnovan na širokom socijalnom partnerstvu i podijeljenoj odgovornosti svih društvenih aktera u razvoju obrazovanja odraslih
- zasnovan na odgovornosti odraslih za vlastiti razvoj.

**Edukacija edukatora u oblasti zdravstvene njene u zajednici** ima svaku od navedenih karakteristika i pripada obrazovanju odraslih, posebno s obzirom na misiju zaštite zdravlja, apela za međusektorsko djelovanje (zdravstvo i obrazovanje), te partnerstvo u kombiniranju sadržaja i procesa edukacije.

S obzirom na vrstu programa kojem pripada, ovaj Priručnik i kurikulum za obuku andragoškog voditelja ima nekoliko karakteristika:

1. Opisuje **neformalni obrazovni program za stjecanje dodatnih kompetencija za praktično djelovanje u obrazovanju medicinskih sestara i tehničara iz zdravstvene njene u zajednici.**
2. Svojom ponudom **zadovoljava specifične obrazovne potrebe određene uzrasne, profesionalne i kulturne skupine** (ostvaruje se među odraslima čije je inicijalno profesionalno opredjeljenje zdravstvena njega u zajednici, a realizacija je raspoređena u različite sub-kulturne zajednice u BiH).

3. Rasporedom sadržaja **odgovara zahtjevu za dinamikom teorijskog i praktičnog učenja** (metodika andragoškog rada uključujući i samostalni rad u modulima i scenarij završnog ispita zauzima 46 sunčanih sati rada koji obuhvaća samostalno učenje, pripremu i realiziranje nastavne sesije i vježbu evaluacije i samoevaluacije andragoškog voditelja),
4. **Program je modularne strukture**, pa omogućava problemsku, a ne predmetnu realizaciju<sup>5</sup>, te je i time posebno namijenjen povećanju andragoških vještina vezanih uz realiziranje sadržaja definiranih potrebom za jačanjem kompetencija edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici.

Program andragoške obuke koji je okvir za module ovog Priručnika prilagođen je potrebama polaznika andragoškog ciklusa – budućim edukatorima iz zdravstvene njegе u zajednici (vidi Tabelu 2). Program u svojoj andragoškoj komponenti obuhvata 90 sunčanih kontakt sati rada, koji su slijedom sheme „8 kontakt sati po modulu“ i „2 sata samostalnog rada po modulu“, ravnomjerno raspoređeni na sve module, s izuzetkom Modula VI koji sadrži i završni, ispitni rad polaznika i stoga ima 16 kontakt sati vježbanja i 20 sati samostalnog rada. U završnom radu svaki polaznik samostalno (20 sati) prolazi kroz ukupni sadržaj andragoške edukacije, kroz sadržaj zdravstvene edukacije (medicinsko predmetno područje) i u grupi prati svoje i izlaganje kolega na što daje osvrte (16 sati).

**Andragoški koncept obuke pretpostavlja i potrebe organizatora** koji odlučuje, slijedom svojih ciljeva i potreba, kako će obuku logistički organizirati. Na primjer: ako su polaznici izmješteni iz rezidentnih prostora, dnevna obuka može trajati i 12 sati, s propisnim pauzama<sup>6</sup>, tako da se dva modula realiziraju za tri dana ili da Modul VI bude, u skladu s brojem polaznika, orijentiran trajanju od jednog ili dva dana. U ovom smislu kurikulum daje okvir, ali dozvoljava fleksibilnost zbog koje je označen kao otvoreni kurikulum. Istom logikom, realizatori programa/predavači mogu realizirati dio modula ili dio predloženog vježbanja u skladu sa „situacijom na terenu“: nekada učesnici imaju toliku potrebu za interakcijom i razgovorom, da je didaktizacija tog prirodnog i stoga potrebnog kontakta u andragoškom radu zapravo kontraproduktivna.

---

<sup>5</sup> Moduli se realiziraju redoslijedom koji je u trenutku realizacije potreban (obrazovne potrebe polaznika) i moguće (raspoloživost predavača, vrijeme koje polaznici i njihov poslodavac izdvajaju za obuku i sl.), a ne nužno redoslijedom modul I, II, III...

<sup>6</sup> Pauze od 30 minuta za kafu, 90 minuta za ručak i 120 minuta za odmor između prijepodnevne i popodnevne/večernje sesije.

Tabela 2: Modularni raspored kurikuluma za andragošku obuku zdravstvenih stručnjaka u oblasti zdravstvene njegе u zajednici

Modul I-VI	Cilj i ishodi učenja	Broj sati*		
		P	V	SR
<b>1. Etika i mentalno zdravlje u obrazovanju odraslih</b>	<u>Cilj:</u> Znanje o razumijevanju zdravlja (patogeneza i salutogeneza) povezati s pojmom etike u zaštiti mentalnog zdravlja pojedinca i grupe kroz obrazovanje odraslih <u>Ishodi:</u> primjeniti principe salutogenetskog pristupa zdravlju u obrazovanju odraslih, praktično povezati intrapsihičku i interpersonalnu dinamiku u obrazovnom radu s odraslima, analizirati pojam etike moći u ulozi zdravstvenog stručnjaka i andragoškog voditelja	3	5	2
<b>2. Odrasli polaznik i andragoški obrazovni proces</b>	<u>Cilj:</u> Znanja o učenju odraslih aplicirati na specifično područje obrazovanja odraslih. <u>Ishodi:</u> teorijsko znanje o učenju djece i odraslih primjeniti na lično iskustvo u radu s pacijentima i kolegama, analizirati disciplinu u radu s odraslima i jasnije razlikovati andragoški i pedagoški pristup u obrazovnom radu na osnovu andragoških principa	6	2	2
<b>3. Komunikacija i grupna dinamika u andragoškom radu</b>	<u>Cilj:</u> razrada komunikoloških koncepta P. Watzlawicka i F. S. von Thuna u kontekstu uloge andragoškog voditelja. <u>Ishodi:</u> usvojiti ideju komunikacijskog pomaka od vrijednosnog do razvojnog kvadranta, povezati pravila komunikacije s ulogom voditelja u andragoškom radu i primjeniti tehniku okupljanja „unutrašnjeg tima“	4	4	2
<b>4. Savjetodavni rad: elementi kliničkog pristupa, procjena i intervencije</b>	<u>Cilj:</u> Jasno razlikovanje zdravstvenog, savjetodavnog i psihološkog terapijskog rada s pojedincem i grupom <u>Ishodi:</u> poznavati elemente kliničkog pristupa u savjetodavnom radu, definirati namjenu dijagnosticiranja potreba pacijenata na terenu, osnažiti psihološku intervenciju usmjerenu pacijentu i samom sebi kao pomagaču, iskustveno raditi na ličnom procesu žalovanja i empatije u situacijama gubitka	4	4	2
<b>5. Planiranje, provedba i evaluacija obrazovnog ciklusa</b>	<u>Cilj:</u> Povezati teoriju i praksu organiziranja andragoškog ciklusa u vještini institucionalnog planiranja obrazovanja odraslih. <u>Ishodi:</u> Internalizirati ADDIE model razvoja i faze andragoškog ciklusa, usvojiti prednosti i nedostatke tradicionalnog i interaktivnog pristupa nastavi, napraviti uvid u lične preferencije uloge andragoškog voditelja i znati primjeniti metode evaluacije andragoškog ciklusa	4	4	2
<b>6. Praktični nastavni rad polaznika</b>	<u>Cilj:</u> Demonstrirati praktičnu sposobljenost za mikroplaniranje i provođenje nastavne sesije u ulozi andragoškog voditelja. <u>Ishodi:</u> Primjeniti usvojeno znanje iz andragogije u praktičnoj nastavnoj sesiji na odabranu temu zdravstvenih studija, osvijestiti lične komunikacijske obrasce u ulozi andragoškog voditelja, pokazati umijeće evaluacije (samoprocjene, kolegijalne i mentorske procjene)	4	16	20
<b>Total: 90 sunčanih sati<sup>7</sup></b>		26	34	30

\*Legenda: P – predavanja, tematiziranje sadržaja modula, V – vježbanja u kojima se tema iskustveno propituje, SR – samostalni rad, priprema prezentacije, izvođenje operacija i aktivnosti uz registriranje procesa

<sup>7</sup> 90 sunčanih sati (60 minuta) je ekvivalent za 120 školskih sati (45 minuta).

Osnovni koncept programa edukacije edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici tako se na više načina ugrađuje u koncept obrazovanja odraslih i svojom prirodom slijedi principe i standarde obrazovanja odraslih propisane na nivou BiH, a kojih se posljedično pridržavaju kantonalna i entitetska ministarstva obrazovanja u svojim sektorima za obrazovanje odraslih. Svi obrazovni sadržaji koje su polaznici internalizirali u prethodnim edukacijama, a koje su bile dijelom Projekta jačanja sestrinstva, ostaju kao prethodnica na koju se sadržaj ovog Priručnika nadovezuje novim idejama. Andragoški priručnik time osnažuje sadašnje i buduće voditelje edukacija iz zdravstvene njegе u zajednici u posebnoj, andragoškoj ulozi, slijedeći pri tom historijski utemeljene andragoške ideje i pravne smjernice definirane lokalnim pravnim dokumentima.

## Zdravstveni stručnjak kao edukator – andragoški voditelj

Krajem 19. vijeka sociolog Emil Durkheim u svojoj studiji o društvenoj podjeli rada (Durkheim, 1960) daje jednu od prvih analiza pojma profesije. Profesija se i danas tim tragom definira kao djelatna zajednica povezana visokom kohezijom zajedničkog znanja i etičkih principa koja vode društveno korisnim efektima. U procesu industrijalizacije, svaka profesionalizacija rada imala je integrativnu funkciju, a svoj smisao očitovala je doprinoseći kvalitetnijem životu pojedinca u društvu. Profesija ljekara i zdravstvenog stručnjaka uopće, utemeljena u civilizacijama Starog vijeka, vijekovima se dograđuje u skladu s poimanjem bolesti kao zdravstvene devijacije koju valja ispravljati ili zdravlja kao vrijednosti koju valja usavršavati.

U cjelokupnoj društvenoj potrebi da se poslovi koje ljudi obavljaju specijaliziraju i specificiraju, profesija zdravstvenog stručnjaka ima posebno mjesto. Posebna radna uniforma koju zdravstveni radnici nose nije tek odraz društvenog prestiža. Tradicionalno, uniforma bijele ili svijetloplave boje upućivala je na znanje koje spašava živote i umanjuje bol, liječi i tješi, a pritom sve što čini – čini s visokim stepenom svijesti o higijenskim uvjetima rada, svijesti o Higiji, božici zdravlja u liku mlade žene koja jednom rukom drži zdjelicu, a drugom zmiju koju iz te zdjelice napaja i Panaceji, božica koja ima lijek za sve (Anić et al., 2002-2004, sv. Gra-J: 101 i sv. Nes-Per: 252). Ove slike neustrašivog i moćnog zdravstvenog radnika govore o histrojskom autoritetu profesije koja liječi.

Ekspertiza zdravstvenog stručnjaka osigurava povjerenje korisnika zdravstvenih usluga, pacijenata, od kojih se očekuje pokornost. Osim toga, profesija zdravstvenog stručnjaka jedina je koja u sebi sadrži i zanimanje, koje u životu svakog čovjeka dijeli isti naziv za bliskog člana porodice: medicinska sestra. Tradicionalno, zdravstveni stručnjak je osoba koja pruža zdravstvenu zaštitu stanovništvu jedne društvene zajednice, a koja ima obrazovanje zdravstvenog usmjerenja (medicinsko, stomatološko, farmaceutsko, biohemijsko) i odgoj u duhu etičkih principa zdravstvene struke.

Zdravstvena profesija je standardizirana s obzirom na karakteristike bitne za standardizaciju bilo koje profesije (Spahić, 2020:143):

- Teorijsko znanje, teorijska konceptualizacija praktičnog djelovanja
- Etički kodeks za praktično djelovanje
- Autoritet u odnosu na korisnika
- Orijentiranost na dobrobit zajednice

Historijski gledano, unutar zdravstvene struke, ljekarska profesija je među profesijama koje najduže baštine ovu standardizaciju, pa iako je oduvijek bila oslonjena na asistenciju medicinskih sestara i tehničara, ta su se asistentska zanimanja smatrala poluprofesijama, tako da čak ni polovicom prošlog vijeka nisu imala odgovarajuća sistematizirana teorijska znanja ili profesionalni kodeks. Danas se ova situacija uveliko promijenila, pa u tom smislu postoje veliki pomaci prema profesionalizaciji sestrinske i njegovateljske struke. Sedamdesetih godina 20. vijeka pokrenut je „projekt profesionalizacije“ (Spahić, 2020:144) u okviru medicinske sociologije, koji je predstavljao svjesno nastojanje pripadnika medicinske profesije da zajednički rade na unapređenju svog statusa. Do danas je status zdravstvenog stručnjaka doživio mnoge transformacije zahvaljujući prije svega jasnim granicama kad se radi o obrazovanju medicinskih radnika i isticanju naučno utemeljenog pristupa zdravlju i bolesti. Obrazovanje i nauka su, dakle, dva principa koja se moraju poštivati u zdravstvenoj profesiji. No, je li danas zdravstveni stručnjak osoba koja liječi bolest i brine za zdravlje ili je u toj brizi status zdravstvenog stručnjaka postao više značan pojam koji u sebi objedinjuje mnoge uloge?

**Socijalizacija zdravstvene profesije** teče uporedo sa socijalizacijom svih drugih profesija. U svijetu globalne komunikacije, granice koje razdvajaju profesije postaju sve poroznije. Preciznije rečeno, profesije ostaju na svom zakonitom mjestu (status), ali se **kompetencije za zadržavanje profesionalnog statusa usložnjavaju**. Obrazovanje i nauka ostaju dinamički zahtjevi struke: niti jedan posao ne može se obaviti bez znanja o tome kako i šta: onaj koji ima znanje ima prednost nad onim koji ga nema. No, znanje postaje promjenjivo, nestalno i potrebno ga je neumorno nadopunjavati.

Pojam semiprofesionalnog rada postaje tako pojam **multiprofesionalnog rada**. Zdravstveni stručnjak, iz osobe koja se bavi zdravljem, prerasta u osobu koja zna bilježiti rezultate svog rada (evidentiranje), sistematizirati znanja (prikljupljanje podataka i sistema klasifikacija), strukturirati postupke u standardne procedure (standardizacija), voditi druge ljudi (menadžment, mentoriranje), poučavati (edukacija kolega, edukacija pacijenata i zajednice). Socijalizacija zdravstvenog radnika stoga je označena **normiranjem struke koja dijeli zajedničke vrijednosti, ali i aktivnom dopunom postojećih programa edukacije programa koji nadilaze medicinsko znanje**. Na tom mjestu zdravstveni stručnjak susreće druge profesije i poseže za dijelom znanja koje će ga osposobiti da u svojoj matičnoj ulozi zaštitnika zdravlja bude još bolji i efikasniji.

U savremenoj profesionalizaciji sestrinske i njegovateljske struke ljekari, medicinske sestre i tehničari neminovno ulaze u **prostor edukacije**, nerijetko se nazivajući edukatorima, posebno u različitim projektima koje vode različiti sektori (ministarstva

i NVO). Baš kao što je sestrinska i njegovateljska asistencija bila oduvijek neophodna ljekarima, a nedovoljno tretirana kao profesija, umijeće edukatora smatra se nerijetko i danas vještinom za koju je neko nadaren, pa se ovo umijeće kao sastavni dio različitih profesija ne tretira s potrebnom ozbiljnošću. Poučavanje, bez kojega ne bi postojala niti jedna profesija, tako se nedovoljno vrednuje, **pa postoji zabluda da edukator može biti svaka osoba koja ima znanje o sadržaju o kojem poučava**. Edukatora se pri tom često izjednačava s nastavnikom, kao profesijom koja se aktualizira u institucijama formalnog obrazovanja, a ove institucije sa školom za obrazovanje i odgoj djece, što je niz pogrešnih vjerovanja koja vode u praktične probleme edukacijskog rada.

Kao što je zdravstveni stručnjak neko tko je prethodno prošao medicinsko obrazovanje i poštuje etičke principe medicinskog rada s ljudima, edukator je neko tko je prethodno usvojio znanja iz edukologije kao integrativne nauke o odgoju i obrazovanju i poštuje obrazovnu radnu etiku. Unutar edukologije, a uzimajući u obzir kriterij hronološke dobi polaznika obrazovanja, prepoznatljive su nauke poput pedagogije koja se bavi odgojem i obrazovanjem djece, hebegogije koja se bavi odgojem i obrazovanjem adolescenata, **andragogije koja se bavi obrazovanjem odraslih** i gerontagogije koja se bavi obrazovanjem osoba u trećoj životnoj dobi. Iako sve ove nauke u svojim nazivima imaju korijene grčkih riječi koje imaju značenje „dječak“, „mladić“, „muškarac“, „starac“, danas ih koristimo kao nazive nauke koje se bave **osobama različitog uzrasta, ali ova spola i svakog rodnog opredjeljenja**.

U savremenom svijetu, „zdravstveni stručnjak kao edukator“ je kompleksna tema, koja zahtijeva temeljito **preispitivanje osobnih stavova prema zadaći poučavanja** za koju nije dovoljno biti nadaren. Kao što edukatora s odgovarajućim obrazovanjem koji može biti nadaren za njegu bolesnika, te uslijed digitalizacije znanja raspolagati informacijom o efektu ili primjeni medicinske terapije, dalje ne možemo smatrati profesionalnim medicinskim tehničarom ili medicinskom sestrom, tako ni zdravstvenog stručnjaka zbog njegove nadarenosti da poučava ne možemo smatrati edukatorom. **Biti edukator posebno je profesionalno umijeće**, a pri tom **edukacija djece i odraslih polaznika** i klijenata ima svoje **male, a profesionalno važne razlike**, koje valja znati i uvažavati kao dio edukacijske radne etike.

Profesionalna socijalizacija zdravstvenog stručnjaka **ulazi na vrata obrazovanja** na onom mjestu na kojem postaje jasno da ideja o stvaranju sigurnijeg okruženja za korisnike zdravstvene zaštite postaje samoodrživa jedino uvećavanjem broja zdravstvenih radnika koji su svjesni da poučavanje o zdravlju u zajednici vrijedi koliko i farmakoterapija i da se kvalitet života pacijenta mjeri koliko očuvanošću njegove fizičke funkcionalnosti, toliko i znanjem o prevenciji bolesti. Medicinski radnici su svakodnevno suočeni s ljudima koji im se obraćaju s nadom da će smanjiti njihovu ličnu patnju i taj kontakt ima puno elemenata koje možemo prepoznati u odnosu odgajatelja i onog koji se odgaja: pacijent je kao dijete koje ne zna što činiti s nekim problemom, pa dolazi po savjet nekome tko zna. No, pacijent nije nužno dijete.

U svakom aktu zdravstvene njegi i propisivanju zdravstvenog ponašanja u osnovi leži

poučavanje. Poučavanje djece i poučavanje odraslih, međutim, nije identična aktivnost. Kada se obraća odraslot pacijentu ili educira svoje kolege ili članove društvene zajednice o zdravlju, zdravstveni radnik preuzima **andragošku ulogu** i postaje **andragoški voditelj**. Andragoški voditelj je edukator/profesionalac koji je obrazovan u duhu **andragogije i psihologije odraslog doba** i koji djeluje u skladu s **andragoškim etičkim principima**.

Odrasli su ljudi, za razliku od djece, pacijenti/edukanti koji pred zdravstvenog radnika dolaze skupa sa **sjenama i sjajem ličnog iskustva**, s različitim **pristankom na posluh** i različitom **svijesti o odgovornosti**. Čak i u komunikaciji s djetetom (pedijatrijska njega) ili čovjekom treće životne dobi (gerijatrijska njega) zdravstvenog radnika očekuje kontakt s članovima porodice, odraslim skrbnicima, roditeljima ili starateljima. **Andragoški pristup poučavanju** se na ovom mjestu prepliće s **medicinskim znanjem koje se treba dalje prenositi korisnicima zdravstvenih usluga, ali i zdravstvenim radnicima**. Zdravstveni radnik koji ima osnovno znanje iz andragogije i obrazovanja odraslih nije andragog, ali postaje andragoški voditelj, osnažen kompetencijama koje omogućava andragoška obuka.

**Edukacija edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici** osnažuje polaznike na dva načina: s jedne strane **upotpunjuje vještine koje omogućavaju sofisticiranu obrazovnu komunikaciju s pacijentima/građanima**, a s druge strane daje **vještine za ulogu andragoškog voditelja** u edukacijama medicinskih sestara i tehničara iz zdravstvene njegе u zajednici. Medicinski radnici koji su stručno znanje vezano uz sestrinstvo, zdravstvenu njegu i zdravstvenu njegu u zajednici **već internalizirali kao obrazovni sadržaj prilaze novoj ulozi: ulozi edukatora budućih edukatora**, preciznije, ulozi **andragoškog voditelja**. To svakog ko je ovladao medicinskim vještinama i znanjem stavlja pred novo pitanje: kako će sadržaj poučavanja **prenijeti drugim odraslim učesnicima**, koji ga žele realizirati u direktnom kontaktu s pacijentima i korisnicima zdravstvenih usluga? Sada se, dakle, radi o korelaciji medicinskog predmetnog područja s andragogijom i psihologijom odraslog doba, a to znači s **uzrastom i ulogama polaznika** koji će biti učesnici u daljim aktivnostima vezanim uz podršku sestrinstvu u BiH.

Sestrinstvo i dalje ostaje predmetna oblast zdravstvenih studija, ali ovim dobiva i andragošku notu. Svaki se čitatelj ovog Priručnika stoga treba upitati:

- Želim li otvoriti andragoške prozore u svom zdravstvenom profesionalnom opredjeljenju?
- Mogu li preuzeti odgovornost za afirmiranje andragogije kroz svoju praktičnu djelatnost vezanu uz zdravstvenu njegu i podršku zdravlju u zajednici?
- Hoću li stati na sadržaju ovog andragoškog priručnika ili poći smjernicama daljeg traganja za idejama obrazovanja odraslih prepoznavajući mogućnost primjene andragoških principa i u svom svakodnevnom životu i radu?

Ako je odgovor na barem jedno od tri pitanja pozitivan, ovo je Priručnik za Vas. Ako se odlučujete proći kroz osnovnu andragošku obuku, odlučujete se, s istom brigom

s kojom njegujete i liječite, prići svojim kompetencijama poučavatelja/edukatora/voditelja andragoškog ciklusa. Slijedom historijske ideje o višenamjenskoj prirodi obrazovanja odraslih (Mavrk, 2018: 11), ovaj Priručnik pripada onima koji:

- ne žele prestatи biti učenicima, čak i ako su nečiji učitelji ili odgajatelji;
- imaju povjerenja u čovjekove sposobnosti;
- poštju snagu i nemoć u sebi i drugom;
- spremni su za samoizražavanje;
- brane slobodu i odgovornost u poučavanju;
- pomjeraju granice kreativnosti;
- prepoznaju „imanje“ umjesto „nemanja“ znanja;
- poštju svoju profesiju, ali uvažavaju stalnu potrebu specijalizacije za odgovornost u podučavanju;
- vjeruju u dinamiku timskog rada;
- znaju da je metoda podučavanja stalni izazov.

Projekt *ProSes* u svojoj andragoškoj metamorfozi ne napušta matičnu ideju unapređivanja zdravlja društva i povezivanja ljudi kroz učenje, promociju vrijednosti i angažirane promjene i samopromjene, već **matičnoj ideji osnažene zdravstvene njege dodaje novu dimenziju obrazovanja odraslih.**

## Kompetencije za rad s odraslima – andragoška uloga edukatora

U obrazovanju odraslih susrećemo veliku **šarolikost polaznika, ali i voditelja** edukacijskog procesa. Ta se šarolikost ne ogleda samo u dobnim razlikama, već i u inicijalnom stepenu i prirodi obrazovanja, odnosno stičenih kvalifikacija. Dok su **polazničke skupine** označene kao skupine od **15+ godina starosti**, prethodno obrazovanje polaznika može se kretati na kontinuumu od nedovršene osnovne ili srednje škole, preko majsatora zanata, radnika sa srednjoškolskom diplomom, profesionalaca s visokom stručnom spremom, a danas i onih koji imaju diplome magistara i doktora struke ili nauke. Toj vertikalnoj obrazovnoj shemi dodaje se strukovna šarolikost – sve djelatnosti u oblasti privrede (uslužne djelatnosti, poljoprivreda i industrija sa svojim primarnim, sekundarnim i tercijarnim djelatnostima) imaju potrebu dodatne i permanentne obuke.

Deontologija kao nauka o dužnostima (Filipović, 1984:67) prije svega naglašava **odgovornost koju svaka profesija ima** u različitim prilikama u kojima egzistira. Medicinska deontologija je tako oznaka za profesionalne dužnosti medicinskih radnika, ali srođno tome postoji i deontologija drugih profesija, od zanatskih do onih koje traže visoko obrazovanje. Tako govorimo i o **andragoškoj deontologiji kao etici andragoškog rada** koja je važna i volonterima u obrazovanju odraslih, i andragoškim voditeljima i andragozima. Svaka profesija u savremenom svijetu - inžinjer građevinarstva, ljekar stomatolog ili majstor krojač podjednako - zbog potrebe unapređenja vlastite struke, postaju

**voditelji** nekog obrazovnog ciklusa, a pri tom mogu imati **21+ godina starosti<sup>8</sup>** kao i njihovi polaznici. Strukovna ekspertiza voditelja edukacija samo je dio kompetencija potrebnih da bi se poučavalo. Znanja o načinima tretiranja bola i znanja o načinu na koji se poučava tretiranje bola nisu identična, već **komplementarna znanja**: jedno drugo nadopunjaju kako bi u jednoj ulozi predavač imao obije kompetencije: da kupira bol i da pouči drugog ovoj vještini. Hodogram u tretmanu bola samo je dio sadržaja u obrazovnoj komunikaciji. Kontakt predavača i polaznika pripada andragoškoj komunikaciji koja ima svoje zahtjeve i specifičnosti.

Polaznici i voditelji u jednom **andragoškom ciklusu** mogu, dakle, po svojoj inicijalnoj vokaciji pripadati proizvodnim, uslužnim, kulturnim, umjetničkim, sportskim, obrazovnim djelatnostima, a pri tom **izabrati i dodatnu aktivnost u tercijarnoj djelatnosti kakva je obrazovanje odraslih**, jer žele i sami poučavati. U ovoj otvorenosti za sve nivo obrazovanja i za sve strukovne specifičnosti, andragogija praktično pokazuje svoju inkluzivnost/uključenost.

No, ta sloboda izbora da se bavimo obrazovanjem odraslih bez obzira na inicijalnu diplomu zahtijeva **dodatnu odgovornost za kvalitet** obrazovanja koji pružamo. Talent i hrabrost da podučavamo odrasle su potrebni, ali ne i dovoljni uvjeti za odgovornost u obuci odraslih. Pristup odraslim polaznicima, koji su katkad hronološki stariji ili svojim društvenim statusom „moćniji“ od andragoškog voditelja<sup>9</sup>, komunikacija s regresivnošću odrasle osobe koja se vraća „u klupe“, poštivanje stila mišljenja i osobnosti polaznika posebno s obzirom na životno iskustvo s kojim dolazi, te upravljanje interakcijama u grupama od 5-15 polaznika<sup>10</sup>, samo su neki elementi koji prate situaciju obrazovanja odraslih. **Talentu i hrabrosti potrebno je dodati puno obrazovnog i naučnog kako bi andragoški voditelj odgovorno vršio svoju funkciju.**

**Andragogija** podučava različitim kompetencijama koje edukator/andragoški voditelj treba imati (Gonzalez, Wagenaar, 2008). Kompetencije su operacionalizirane kroz:

- znanje u akademskom području,
- vještinu ličnog djelovanja na osnovu tog znanja u određenim situacijama,
- odgovornost za vlastitu dobrobit i dobrobit onih s kojima se znanje dijeli,
- sposobnost rada s drugima, sposobnost za brižni odnos u djelatnosti koja se obavlja.

Ovakvo određenje kompetencija odnosi se na sva zanimanja. Svoju posebnu atricuciju ove kompetencije dobivaju zbog uloga andragoškog voditelja. Popis andragoških edukacijskih uloga mogao bi biti: **predavač, voditelj, facilitator, konsultant, instruktur, mentor, moderator, evaluator** (Kulić, Despotović, 2001). U svakoj od ovih uloga kompetencije se dinamički prepliću i čine jedinstveni sklop, koji se određenim

<sup>8</sup> Vještiti mladi informatičari, na primjer, koji trebaju uvesti odrasle polaznike u svijet digitalne tehnologije.

<sup>9</sup> Medicinska sestra/tehničar može biti voditelj lječarske polazničke grupe ili polazničke grupe menadžera u zdravstvu.

<sup>10</sup>Ovaj se standard često ne poštuje iz ekonomskih razloga i fizičkih uvjeta u kojim se edukacija organizira, pa je broj učesnika veći. To automatski povećava broj interakcija kojima je potrebno upravljati u procesu obuke.

andragoškim sadržajem, u procesu edukacije, može postići (vidjeti Tabelu 3).

Općenito se može reći da umijeće andragoškog obrazovnog rada leži u poznavanju specifičnosti polazničke grupe s kojom namjeravamo raditi i to posebno s obzirom na njihovo iskustvo, ekspertizu, uloge i dobrovoljnost, te s obzirom na stil discipliniranog slijeda sadržaja uz poštivanje grupnih procesa koji teku uporedo s programom koji andragog izlaze. Pri tom naglasak u razlikovanju pedagoškog i andragoškog pristupa nije toliko u razvojno-psihološkim karakteristikama djece i odraslih, koliko u slobodi kreativnosti uz odgovornost koju sa sobom nosi ta sloboda. **Andragoški stil podučavanja** pojam **poslušnost mijenja u pojam odgovornost**.

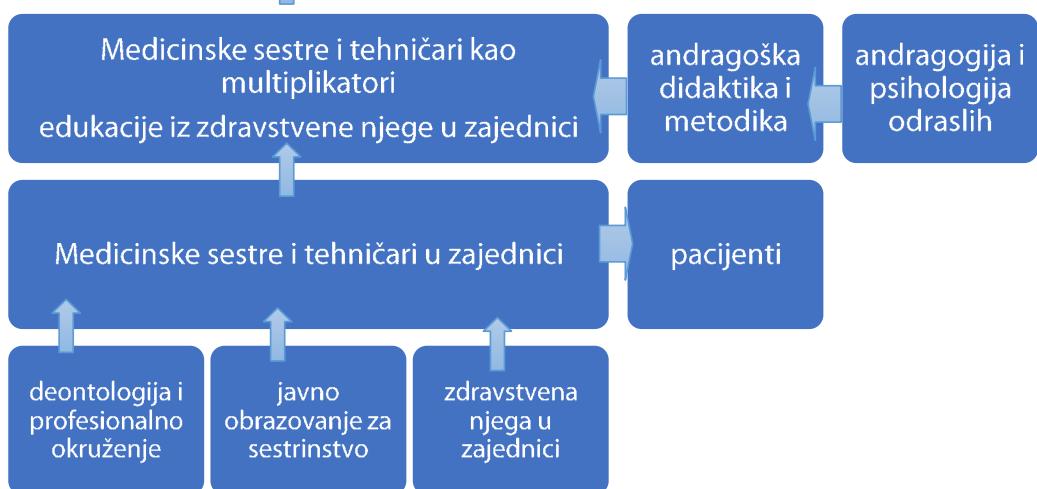
Andragoške voditelje edukacija možemo svrstati u tri grupe s obzirom na prirodu njihovog obrazovanja za rad s odraslima (Kušić, Vrcelj, Zovko, 2016):

- Prva je najbrojnija **volonterska, amaterska grupa talentiranih pojedinaca** koji dobrovoljno, prirodnom svog radnog mjesta u nekoj organizaciji obavljaju ulogu tutora ili voditelja i organizatora andragoških aktivnosti – ovdje spadaju oni koji nemaju andragošku obuku, ali raspolažu iskustvom u radu s odraslima.
- Druga je **grupa profesionalaca s različitim inicijalnim zvanjima određenim brojem sati koji pripadaju andragoškoj obuci** – ovdje spadaju bibliotekari, nastavnici na svim nivoima obrazovanog sistema, zdravstveni radnici i zaposleni u medijima, vojnim i penološkim institucijama – oni mogu dokumentirati svoje učešće u programima za obrazovanje odraslih, a te je potvrde moguće uporediti s formalnim programima za obuku andragoga.
- Treća i najmanje brojna je **grupa naučnika i stručnjaka u obrazovanju odraslih koji svoju karijeru razvijaju u andragogiji**, a koji su „na puno radno vrijeme“ zaposleni na poslovima obrazovanja odraslih i raspolažu formalnom diplomom koja svjedoči o njihovoj kvalificiranosti za andragoški rad (univerzitetski profesori koji razvijaju andragogiju, direktori i agencija za strukovno obrazovanje, stručnjaci s diplomom završenog diplomskog, postdiplomskog ili doktorskog studija andragogije).

U BiH postoje sve tri navedene grupe, a u nomenklaturi zanimanja postoji prostor za razvoj andragoga kao posebne profesije<sup>11</sup>, no profesije koja trenutno još uvijek nije sasvim definirana niti jasno distingvirana od srodnih profesija (pedagog, nastavnik, defektolog itd.). Polaznici andragoške obuke zdravstvenih stručnjaka nesumnjivo pripadaju prvoj grupi prirodom svoje trenutne redovne radne pozicije – talentirani su za obrazovni rad, imali su doticaja s grupama odraslih (na primjer, sa pacijentima, manje iskusnim zdravstvenim radnicima ili srednjoškolcima i studentima), a istovremeno su prošli kroz programe vezane uz stručnu do-edukaciju poput one o profesionalnom okruženju medicinskih sestara i tehničara, o zdravstvenoj njezi u zajednici, o specifičnostima zdravstvenog rada u oblasti porodične medicine i sl.

<sup>11</sup> Federalni zavod za statistiku, FBiH, Klasifikacija zanimanja, Šifarski spisak zanimanja i Abecedni spisak zanimanja, <http://dissemination.bhas.gov.ba/classifications/kzbih.aspx?l=e>, pristupljeno 25.11.2021.

## zdravstvena njega u zajednici na andragoškom zadatku



Slika 1. Odnos zdravstvene i andragoške komponente u edukaciji edukatora

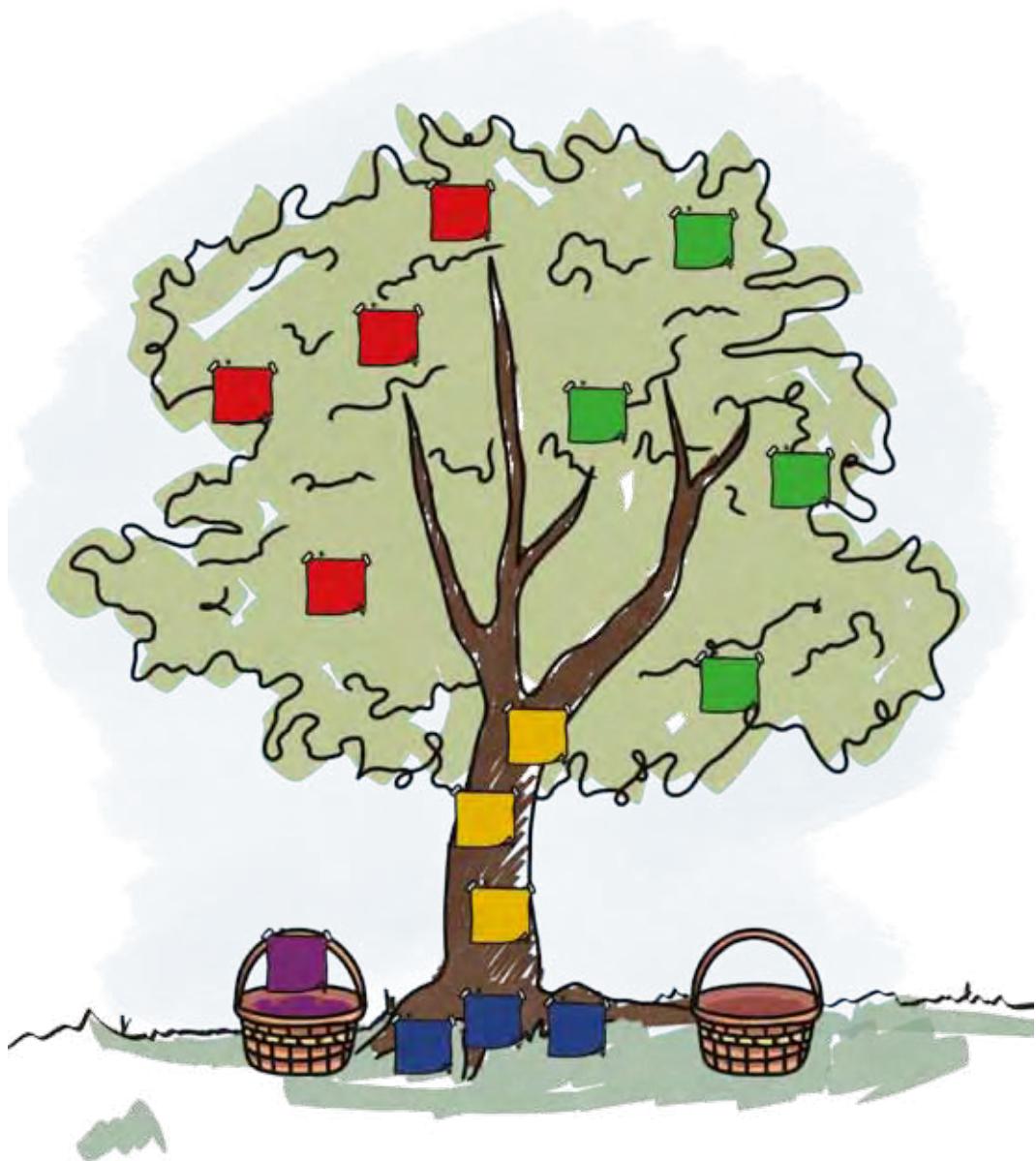
Sada je potrebno, andragoškom obukom koja se oslanja na ovaj Priručnik i općeniti kurikulum prema kojem se sugerira obuka andragoga na globalnom planu (kurikulum GlobALE), **napraviti iskorak iz prve u drugu grupu** edukatora: onih koji uz svoju predmetnu ekspertizu i znanje o sadržaju zdravstvenih programa i zdravstvenih studija pristaju dodati i posebne andragoške kompetencije. To, dakako, niti jednog polaznika ne može učiniti andragogom treće grupe, ali može **doprinijeti profesionalizaciji obrazovnog rada s odraslima** i ličnom rastu svakog ko se opredijeli za ovu vrstu andragoške avanture.

Tabela 3: Andragoške uloge edukatora i kompetencije za rad s odraslim

<b>Uloge</b>	<b>Predavač</b>	<b>Voditelj</b>	<b>Facilitator</b>	<b>Savjetnik</b>	<b>Instruktor</b>	<b>Mentor</b>	<b>Moderator</b>	<b>Evaluators</b>
<b>Koordinator akademiskom području</b>	Poznavanje sadržaja na nivou zdravstvene ekspertize	Prepoznavanje procesa, povezivanja sadržaja i grupnog procesa	Poznavanje izvora znanja i puteva dolaska do informacija	Znanje o komunikacijskim pravilima i upravljanju konfliktima	Jasnoće u redoslijedu koraka pri izvedbi praktične aktivnosti	Znanje o predmetnom području koje polaznika zanima	Znanje iz andragoške medijacije, povezivanja i sažimanja sadržaja	Poznavanje edukometrije i principija vrednovanja (testovi i narativni izvještaji)
<b>Vještina primjene znanja u situacijama</b>	Jasnoća u verbalizaciji sadržaja, uskladivanje s neverbalnom komunikacijom	Primjena tradicionalnih i neтрадиционнih metoda i tehnika poučavanja	Pomoći polazniku da dode do informacije u skladu s mogućnostima	Prepoznavanje potreba učesnika, demonstriranje aktivnog slušanja i dijaloga	Metodička jasnoća u davanju upute za rad	Umijeće prijateljskog vodenja kroz metodologiju i sadržaj	Umijeće upravljanja diskusijom i debatom	Vještina vodenja polaznika kroz testni materijal i izvještavanja organizatoru
<b>Odgovornost za sebe i drugog</b>	Svesnost na nivou prostora, vremena i sadržaja (Kako je meni, a kako polaznicima)	Problemski pristup sadržaju, internaliziranje metode i tehnike	Rad s polaznikom, a ne za polaznika	Briga o svojim potrebama, potrebama polaznika i briga o odnosu	Spremnost na provjeru pretpostavke o jasnoći upute	Jasno postavljanje granica odgovornosti	Sposobnost propitivanja ličnog i polazičkog stila govora i slušanja	Sposobnost uočavanja tačke susreta sadržaja, ishoda učenja i osobnosti polaznika
<b>Timski rad, brig za suradnju</b>	„Četiri uh“ u komunikaciji s drugim predavačima, polaznicima i organizatorom	Spremnost na ko-kreiranje procesa i sadržaja s polaznicima	Uklapanje obrazovnih zahtjeva u polazičke uloge i kurikulum	Puna prisutnost, duhom i tijelom, u komunikaciji s ostalim predavačima i s polaznicima	Spremnost na promjenu upute u skladu s потребama polaznika	Orijentacija u vremenu, prijateljska direktivnost u kontaktu	Jasnoća u davanju povratne informacije i upute „kako-ovako“	Jasnoća u davanju povratne informacije i upute „kako-ovako“

Sada je potrebno, andragoškom obukom koja se oslanja na ovaj Priručnik i općeniti kurikulum prema kojem se sugerira obuka andragoga na globalnom planu (kurikulum GlobALE), **napraviti iskorak iz prve u drugu grupu** edukatora: onih koji uz svoju predmetnu ekspertizu i znanje o sadržaju zdravstvenih programa i zdravstvenih studija pristaju dodati i posebne andragoške kompetencije. To, dakako, niti jednog polaznika ne može učiniti andragogom treće grupe, ali može **doprinijeti profesionalizaciji obrazovnog rada s odraslima** i ličnom rastu svakog ko se opredijeli za ovu vrstu andragoške avanture.

# Modul I: Etika i mentalno zdravlje u obrazovanju odraslih



## **CILJ**

Cilj je znanje o mentalnom zdravlju pojedinca kao osnovi svake obrazovne djelatnosti, o važnosti grupe za mentalno zdravlje pojedinca, o teorijama razumijevanja zdravlja i bolesti te etičkim principima u radu s ljudima kao crvene niti u razvoju identiteta budućih edukatora/andragoških voditelja.

## **ISHODI UČENJA**

- Polaznici će usvojiti principe osnovnih teorijskih postavki o prednostima učenja u grupi;
- Polaznici će razumjeti razlike patogenetskog i salutogenetskog pristupa zdravlju u obrazovanju odraslih;
- Polaznici će povezati intrapsihičku i interpersonalnu dinamiku grupe s obrazovanjem odraslih;
- Polaznici će povezati etičke principe u radu s djecom i odraslima sa ličnim iskustvom u ulozi zdravstvenog stručnjaka i andragoškog voditelja;
- Polaznici će razumjeti važnost mentalnog zdravlja i supervizije u razvoju identiteta andragoškog voditelja

## **OBЛИCI RADA**

Frontalni oblik rada, kombiniran s individualnim radom, radom u manjim grupama/parovima i velikoj grupi.

## **METODE RADA**

Metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora, metoda demonstracije, integralna metoda.

## **NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA**

Radni materijali/priručnici edukacije edukatora iz oblasti zdravstvene njegе u zajednici, flip-chart, flomasteri/markeri, voštane pastele, papir formata A4, papirna traka/ljepilo, raznobojni stikeri, olovke za pisanje/crtanje, 2 košarice (ili kutijice)

## **VRIJEME ZA REALIZACIJU**

8 sunčanih sati.

## Polaznici u zajednici koja uči i pruža podršku

„*Neprekidan trud, a ne snaga i inteligencija, je ključ da otključamo naše mogućnosti*“

Winston Churchill

Ljudsko biće se rađa u određenoj **zajednici**, a ta zajednica je najčešće porodica, koja svojom **dinamikom odnosa**, ljubavlju, **utječe na razvoj pojedinca**, na njegove vrijednosti, stavove, **doživljaj sebe i svijeta oko sebe**, a istovremeno i sam **pojedinač utječe na dinamiku zajednice** i njene članove. Analogno, ljudska bića nikada ne možemo posmatrati izolovana od **konteksta** u kojem žive, uče, rade, razvijaju se. Govorimo o **kontinuiranoj dinamici usklađivanja pojedinčevih** jedinstvenih karakteristika ličnosti (**intrapsihička dinamika**), s grupama kojima pripada u zajednici (**interpersonalna dinamika**) i obrnuto.

Prvu zajednicu u koju dolazimo, porodicu, ne biramo. Kako vrijeme prolazi, **pojedinac** sve više **odabira zajednice** - grupe kojima će se priključiti i kojima će **pripadati**. **Život van zajednice** ili grupe je **pozicija socijalne izolacije** što za bilo koju individuu prognostički nije dobro. Prema Glasser-u, potreba za pripadanjem i ljubavlju je jedna od četiri osnovne psiho-socijalne potrebe<sup>12</sup>. **Izbor** polaznika/polaznice za dolazak u **novu zajednicu**, u ovom slučaju zajednicu andragoških voditelja-ica, prvenstveno **medicinskih sestara i tehničara**, koji sa **sobom donose** jedinstvene **osobenosti** i **različite** konstelacije odnosa kreiranih kroz **životna iskustva**, zadovoljenih i nezadovoljenih **potreba**, načina na koji su donijeli **odluku** pridružiti se zajednici, neminovno **utječu** na **dinamiku formiranja nove zajednice** - grupe. Literatura, ali i iskustvo govori da se u grupama pojedinac ponaša drugačije nego u dijadnim odnosima, kao i to da se isti čovjek u različitim grupama različito ponaša. To znači da **zajednica** - grupa i njena dinamika (bilo da je obrazovna, zdravstvena, radna, terapijska, porodična...) **utječe na svakog pojedinca** i obratno, da **svaki pojedinac utječe na dinamiku zajednice i njene članove**.

### O zajednici - grupi: kako grupa djeluje?

Kroz literaturu i istraživačke radove, može se uočiti da je uvijek postojao vrlo živ interes za grupu i njeni djelovanje na pojedinca i obratno. Zajednice - grupe najrazličitijih struktura, ciljeva, namjena i djelovanja razvijaju se paralelno s razvojem ljudskoga društva. Početak zanimanja za grupe, koliko je sada poznato, seže u vri-

<sup>12</sup> W. Glasser, Teorija izbora (2000) – osnovne općeljudske psiho-socijalne potrebe (potreba za kompetencijom i moći, potreba za pripadanjem i ljubavlju, potreba za slobodom i potreba za zabavom), koje možemo zadovoljiti u zajednicama kojima pripadamo, pa tako i u ovoj „zajednici“ polaznika andragoškog programa. Kako sam Glasser kaže, u ulozi psihijatra postao je efikasan, tek kada je počeo posmatrati ponašanja pacijenata kao rezultat nezadovoljenih ljudskih potreba, a ne kao patologiju uvjetovanu medicinskim razlozima (Mavrak, 2018). Teorija izbora je u ovom priručniku važan koncept u razumijevanju ljudskog ponašanja, pa tako i ponašanja u obrazovnoj komunikaciji.

jeme stare Grčke i nalazimo ih u području filozofije, medicine, pedagogije, sociologije, psihologije, različitih savjetodavnih i psihoterapijskih modaliteta. Početkom 17. vijeku A. Mesmer (prema Klain, 2008), zapazivši moć utjecaja grupe na svakog njenog člana, koristi grupu u terapijske svrhe, a De Cade to čini u 18. vijeku unošenjem igara u bolnički milje (prema Klain, 2008). naučno promišljanje i izučavanje grupa obično se povezuje sa francuskim sociologom E. Durkheimom koji je, između ostalog, ustanovio da je lični identitet vezan za pripadnost određenoj grupi (zajednici "licem u lice", poput porodice).

Prema Žižak (1997) postoje tri elementa kompetentnosti stručnjaka: (1) profesionalna znanja – sva relevantna znanja stečena obrazovanjem u toj struci; (2) profesionalne vještine – različite sposobnosti (motoričke, socijalne, kognitivne) putem kojih se profesionalni identitet operacionalizira; (3) osobnost identiteta – lični potencijali (talenti, izgled, osobine ličnosti, iskustva u životu) koje pojedinac koristi u svojoj profesionalnoj ulozi.

Foulkes (1977) se intenzivno bavio analizom u malim grupama nazivajući je „analizom ili učenjem putem grupe“. Time je grupi davao posebno značenje nudeći novi pojam „grupa u cjelini“, čime naglašava ne samo djelotvornost grupe kao zajednice (putem koje se uči i razvija) nego i njenu moć i posebnost kao svojevrsnog organizma sa svojom specifičnošću, autonomnim djelovanjem u skladu s postavljenim ciljevima, funkcijama, mogućnostima, ali i ograničenjima.

Prema općim gledištima, za **grupu** se može reći da je sveprisutni **društveni fenomen** koji predstavlja tri i više osoba (V. Satir smatra da su to dvije) **povezanih nekim zajedničkim interesima i/ili ciljevima**. Petzold (1995. prema Orth i Petzold, 2008) nudi, teorijski utemeljenu **definiciju grupe** gdje navodi „Grupa ljudi je vremenski prilično postojani sistem interakcija sa specifičnim sistemom statusa i uloga, povezujućim sistemom vrednovanja i horizontom cilja kao i zajedničkim resursima koji omogućuju „samoosjećaj“ grupe i svijest grupe na osnovu čega se u zajedništvu s atribucijama identiteta iz socijalne okoline može izgraditi identitet grupe.“ Isti autori navode značajna **obilježja zajednice - grupe** koja omogućava prostor za učenje i razvoj (Slika 2), a to su:

- a) interakcija članova,
- b) međusobno upoznavanje i djelovanje(vidi: Vježba 1),
- c) postojanje grupnih normi, pravila, standarda, (vidi: Vježba 2),
- d) međuovisnost doživljavanja i ponašanja ( vidi: Vježba 3),
- e) zajedništvo ciljeva, očekivanja, (vidi: Vježba 4 ), uloga, hijerarhije,
- f) osjećaj pripadnosti i težnja članova da ih se doživljava kao grupu (spremnost za primanje i davanje podrške) – osjećaj koherentnosti (vidi: Vježba 5),
- g) tendencije jedinstvenog reagiranja: sličnosti i razlike u situacijama „ovdje i sada“.

Slika 2: Obilježja zajednice-grupe

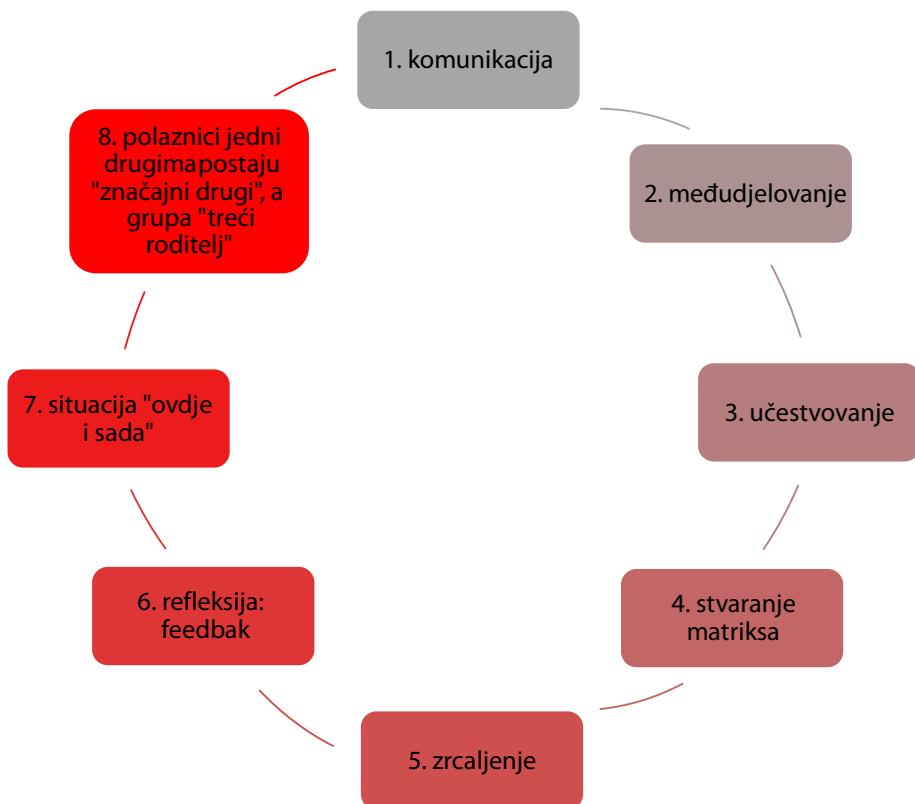


Nadalje, prema Foulkesu (1977), **grupa omogućuje:**

- 1) komunikaciju,
- 2) međudjelovanje,
- 3) učestvovanje,
- 4) stvaranje matriksa,<sup>13</sup>
- 5) zrcaljenje,
- 6) feedback,
- 7) situacije „ovdje i sada“, ali i to
- 8) da u njoj polaznici jedni drugima postaju značajnim drugima (engl. significant others), a sve doprinosi dinamici grupe kolijevci učenja.

<sup>13</sup> L.J. Moro. (2016 : 295-296). Psihoterapija; vol. 30, br. 2: Osvrt na članak Dragana Josića „narcizam u grupi “Grupni matriks, predstavlja osnovu nevidljivih komunikacija koje međusobno povezuju članove grupe i podržava koheziju grupe.“

Slika 3: Značajni elementi grupe putem koje se uči



Takva **konstelacija odnosa** omogućava da članovi grupe **prihvataju jedni od drugih** ono što **nikada ne bi od voditelja** u nekoj psihoterapijskoj ili edukativnoj grupi edukatora ili bi to prihvatili tek nakon dugih i velikih npora. Istovremeno s **vanskom** grupnom dinamikom razvija se i **unutrašnja**, te kroz njihovo djelovanje u vidu **primarnog procesa individualizacije** u porodičnoj dinamici primarne grupe, **dolazi do ponavljanja** tog procesa što Cox (prema Urlić, 2008) naziva **redefinirajućim procesom**, koji predstavlja **referentni okvir** nadolazećeg **identiteta** budućeg **voditelja**, **pa tako i andragoškog voditelja koji je edukator**. Taj i drugi procesi, naročito **način na koji ulazimo i održavamo kontakt sa sobom i drugima**, koji su **osnov i rezultat svih procesa**, odvijaju se **unutar grupnog okvira**. Tako se interakcijom **unutrašnjih** učesnikovih i **grupnih procesa** događaju **promjene** i na grupnom individualnom planu u područjima kao što su **autopercepcija, heteropercepcija, stereotipi ili predrasude**, što je inače izuzetno teško postići (Janković et al., 2014: 39-57).

Zato je važno da andragoški voditelj polaznike **provede kroz složeni proces samoupoznavanja, upoznavanja drugih, savladavanja znanja i vještina u dostizanju ciljeva**. U ovom kontekstu polaznik grupe istovremeno je učesnik dva procesa,

onog edukativnog (usvaja i prenosi znanje) a istovremeno i podražavajućeg (savjetodavnog, korektivnog) za druge i sebe, kroz povjerenje i sigurnost koje grupa nudi.

## **Grupa u nastajanju i mjesto pojedinca u grupi**

Za grupnu dinamiku, u prvom redu značajan je **osnovni cilj** formiranja grupe. Važnu ulogu u formirajući grupu imaju **potrebe i motivacija polaznika**. Motivacija polaznika ima veliki značaj u **pokretačkom** pogledu **razvoja grupe i dostizanja ciljeva**, ali je i bitan **faktor usporavanja** ili čak prekida već započetih procesa učenja.

U razvoju, širenju i jačanju grupne dinamike, važnu ulogu ima **vrijeme**. Pavelić (1984) smatra vrijeme važnim grupnim fenomenom. Sa svojim ponuđenim tematskim modulima, ovaj je Priručnik također vremenski definiran. Vrijeme je važno za svaki proces, jer se ciljevi, koji se dostižu kroz proces, tek kroz odgovarajuće vrijeme mogu realizirati u vidu dugoročnih rezultata. U skladu s ovom činjenicom, andragoški voditelj pravi vremenski okvir za preporučeni ili odabrani sadržaj, a unutar tog okvira kreira teorijske i praktične zadatke, provjerava ih i usklađuje s učesnicima i integrira ih u cjelinu.

Dakle, govorimo o grupi koju čini skup više ili manje **autonomnih pojedinaca**, koji tokom **određenog vremena** mogu ishoditi **stvaranje zajednice**, njenog **razvoja**, uspostavljanja **grupnih/zajedničkih ciljeva, pravila i etičkih normi, odnosa**, djelovanja, zadovoljavanja određenih **potreba, osjećaja koherentnosti**. **Grupna koherencija** je ujedno najmoćniji prediktor rezilijentnosti (otpornosti) i konačno, **izgradnje** dopunjeno, izmijenjenog ili posve novog identiteta - u slučaju edukacije edukatora - **identiteta andragoškog voditelja**. Drugim riječima, koliko je andragoški voditelj osoba odgovorna za vođenje grupe polaznika, toliko je važno biti svjestan da i andragoški voditelj pripada svojoj profesionalnoj grupi s jedne, a polazničkoj grupi koju vodi s druge strane.

Andragoški voditelj grupe je, također, dio grupe i njegova uloga je esencijalna, iako dinamika u grupi nije direktno povezana s postupanjem voditelja, nego proizlazi iz grupne situacije i grupnog matriksa (Jakovljevic et al., 2020). **Odgovornost** andragoškog voditelja za etičnost, obuhvata čvrstu obavezu voditelja da se u svom radu pridržava **najviših etičkih standarda u odnosu s drugima**, uvažavajući **iskustva polaznika i ohrabrujući razvoj** interakcija u grupi. Kako bi potaknuo proces željenih **promjena u polazničkoj grupi**, andragoški voditelj mora biti svjestan svojih intrapsihičkih procesa.

Kombinacija stila vođenja, upotreba različitih metoda poučavanja (više u Modulu V) i snaga zajednice može stvoriti dinamično i efikasno okruženje za učenje, u kojem polaznici osjećaju sigurnost, podršku, te zajedničkim dijeljenjem znanja i vještina, podstiču jedni druge na razvoj. I na kraju, važno je naglasiti, da su **stil vođenja i nivo snage zajednice fluidni** i mogu se **mijenjati tokom vremena**, a za andragoškog voditelja važno je s obzirom na ove „mijene“ **prilagoditi metode učenja/poučavanja** potrebama grupe, kako bi pozitivno iskustvo učenja bilo osigurano za sve polaznike.

## Korak po korak do razvoja zajednice koja uči i pruža podršku

U skladu s ranije navedenim značajnim elementima koji utječe na dinamiku grupe, na samom početku formiranja zajednice - grupe, važno je podsjetiti se da polaznik/ca sa sobom donosi bogata životna iskustva, obrazovne potrebe i motive da se uključi u proces učenja (za grupnu dinamiku je važno da li se pojedinac uključuje svojom odlukom ili je na neki egzistencijalni način ucijenjen da učestvuje u edukaciji), što u značajnoj mjeri određuje njegovo mjesto i ulogu u njoj. Upravo zbog toga obaveza je da se na početku edukacije posveti dovoljno vremena za upoznavanje i razgovor o različitim razlozima zbog kojih su polaznici tu, te o načinima budućeg rada i obostranim očekivanjima.

Na početku edukacije za edukatore, važno je da se andragoški voditelj predstavi polaznicima grupe s informacijama o sebi (nije potrebno da se detaljno pripremate, bolje je da ostanete spontani, autentični i usklađeni sa sobom). Važno je za prvo obraćanje, bez obzira jeste li prvi ili jedini voditelj edukacije, jasno predstaviti pregled ukupnog programa edukacije, a onda i prvog modula. Ovaj uvod treba da dâ budućim andragoškim voditeljima „osjećaj“ o tome ko ste „Vi“, kakvo je Vaše iskustvo u ovoj oblasti djelovanja i kako Vi doživljavate značaj ove edukacije. Uvodno predstavljanje daje priliku za poticanje zainteresiranosti učesnika. Iznoseći okvir edukacije s ciljevima, polaznici trebaju dobiti uvid u to šta mogu očekivati od obuke. Svakako, voditelj ostaje otvoren za dodatna pitanja i pojašnjenja, a svojim stilom vođenja treba da potakne prijatnu atmosferu u grupi.

Stvaranje pravila rada u grupi osnovni je zadatak za dalje funkcioniranje edukacijskog procesa. Kako je jedna od prepostavki andragoškog rada prepostavka uzajamnosti (*vidi Modul II, učenje djece i učenje odraslih*), na kraju *Modula I* u dijelu *Vježbe*, donosimo **prijedloge osnovnih pravila rada i etičkih principa rada u grupi**, s ciljem podrške andragoškom voditelju u poticanju rada polaznika. No, ako je potrebno, predložene liste **treba dopuniti u saradnji s polaznicima** (Tabela 4 i Tabela 5).

Kako je andragoški voditelj u ulozi učitelja/nastavnika/poučavatelja, a ne i auto-riteta koji je nekome naložio prisustvo, umijeće koje treba demonstrirati je umijeće prepoznavanja ličnog stila vođenja i nivoa snage zajednice/grupe. Također, svjesnost o dinamici svakog pojedinca, koja se unosi u grupu slijevajući se u međusobno djelovanje koje utječe na formiranje grupe u nastajanju, također je značajno kako bi se na vrijeme modelirao tok komunikacije u pravcu koji doprinosi razvoju zajednice. Postavljanje osnovnih pravila rada i etike rada u grupi su ključni elementi za uspostavljanje produktivnog i ugodnog okruženja za sve članove kao okvir koji može osigurati međusobnu saradnju, poštovanje, osjećaj sigurnosti u izražavanju svog mišljenja i doprinos grupnom procesu. Njihov je značaj to veći što se ne nameću grupi, nego se u interakciji s učesnicima formiraju. **Grupni procesi su sama bit funkcioniranja svake grupe** pa i malih, andragoških grupa. Oni osiguravaju razvoj, sazrijevanje grupe, zadovoljavanje

određenog dijela potreba, ostvarivanje ciljeva članova i grupe u cjelini i, na kraju krajeva, održivost grupe i, dobrim dijelom, završetak njenog postojanja. O razvojnim fazama grupnog rada posebno s obzirom na edukacijski proces bit će riječi u *Modulu III* koji se fokusira na andragošku komunikaciju.

## Mentalno zdravlje andragoških voditelja. Supervizijska podrška

„Kada težimo da postanemo bolji nego što jesmo i sve oko nas postaje bolje“

Paolo Coelho

Voditi edukaciju, biti uspješnim učiteljem tradicijski se smatra mogućim zbog jedne historijski važne činjenice: svi smo, kao ljudska bića, podvrgnuti odgoju, vođenju i poučavanju od svog prvog samostalnog udisaja, svi odgajamo, vodimo i poučavamo u svakodnevnom životu, što znači da je odgajanje i poučavanje autentično ljudsko umijeće, izvorni akt ljudske prirode (Slatina, 1999; Slatina, 2023). Ipak, biti orientiran odgoju i poučavanju jednog djeteta ili komunikaciji s malim brojem ljudi u svakodnevnom životu i voditi edukaciju u instituciji obrazovanja dva su različita umijeća. Stoga talent za vođenje edukacije jeste tek dobrodošla karakteristika edukatora. Također, historijski gledano, onaj koji odgaja ima misiju vođenja osobe koju odgaja, pa se svakom voditelju ukazuje na obavezu pronicljivog razumijevanja drugog kojega treba voditi. Pri tom se, u daljem koraku, govori o dobrobiti odgajanika, zatim o edukacijskom sadržaju i alatima kojima se taj sadržaj prenosi, a voditelj ostaje zanemaren u svojim potrebama. U ovom poglavlju, na samom početku edukacije edukatora, želimo istaći koliko je za svakog edukatora, pa tako i za andragoškog voditelja, važno znati šta je mentalno zdravlje, kako je povezano s ljudskim potrebama (u koje spadaju i obrazovne potrebe), te kako u obrazovanju voditi računa o zaštiti mentalne dobrobiti svih učesnika obrazovnog procesa.

Prema definiciji Svjetske zdravstvene organizacije, **mentalno zdravlje** je „stanje blagostanja u kojem svaki pojedinac ostvaruje vlastiti potencijal, može se nositi s normalnim životnim stresom, može raditi produktivno i plodonosno i sposoban je pridonositi svojoj zajednici“ (SZO, 2013). Posljednjih decenija pod liderstvom SZO učinjeni su značajni koraci kroz zagovaranje i izradu dokumenata koji su pomogli da se kroz promotivne i preventivne aktivnosti mentalno zdravlje prepozna kao globalni cilj. Savremeni pristup **mentalnom zdravlju** predstavlja **esencijalnu i integralnu komponentu zdravlja i naglašava** jednaku važnost **tjelesnog, mentalnog i socijalnog blagostanja**, a ne samo odsutnost bolesti i nemoći. Ovaj integrativni-holistički pristup označava odmak od shvatanja da je mentalno zdravlje izjednačeno s odsustvom mentalne bolesti. Zato se često u naučnoj i stručnoj literaturi koristi sintagma pozitivno ili **dobro mentalno zdravlje**. Riječ je o **kapacitetu** koji je svima **potreban**, u **raznim životnim periodima i svakodnevnim sferama života**. Kada se govori o mentalnom zdravlju, postoje

različiti teorijski pristupi i koncepti.

Prema Kaplanovu rječniku (Britvić, 2019: 11), mentalno zdravlje, označava stanje emocionalne dobrobiti (well-being) u kojoj je osoba sposobna, bez prevelikih npora, zadovoljavajuće funkcionirati u svom okruženju i u kojem su zadovoljavajuća lična postignuća i karakteristike. Koncept mentalnog zdravlja opisuje dvije važne komponente:

1. „dobra“ osjećanja ili „pozitivno“ mentalno zdravlje (subjektivni doživljaj dobrog i pozitivnog, zadovoljstvo životom) i
2. „pozitivno“ funkcioniranje (ispunjenošć, angažman, osjećaj smisla, socijalno „dobro osjećanje“).

Da bi se postiglo ovako definirano **mentalno zdravlje**, bitno je **udruženo djelovanje**:

- a) **Socijalnih faktora** (porodični odnosi, odnosi u profesionalnom okruženju, iskustvo traume, radna okolina, socioekonomski uvjeti),
- b) **Psiholoških faktora** (samopoštovanje, samopouzdanje, strategije suočavanja sa stresom, socijalne vještine, vještine komunikacije, vještine rješavanja problema, potreba za daljim akademskim/stručnim učenjem i razvojem, osjećaj koherencnosti) i
- c) **Bioloških faktora** (temperament, inteligencija, tjelesno zdravlje, genetska vulnerabilnost, lijekovi).

Ovi faktori zajednički pridonose uspostavljanju i održavanju mentalnog zdravlja, te predstavljaju biopsihosocijalni-holistički model mentalnog zdravlja (Engel, 1977) prema kojem je etiologija mentalnog zdravlja i mentalnih poremećaja multifaktorska (Slika 4). Ova multifaktorska etiologija utječe na naše misli, osjećaje, ponašanje, determinira odnose s drugima, donošenje odluka i kontrolu stresa.

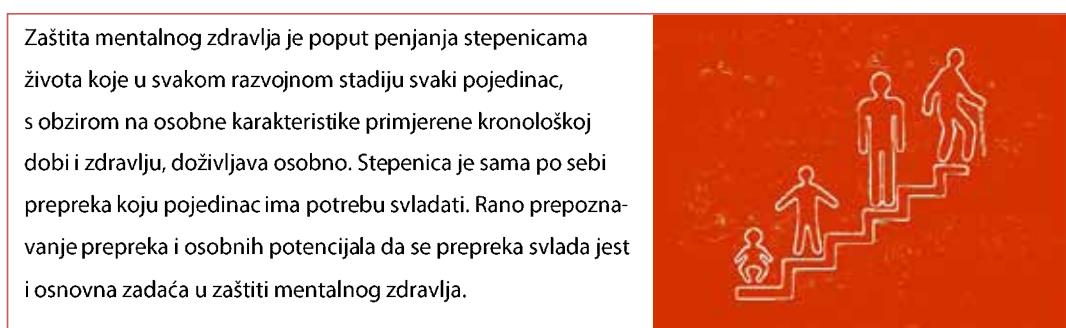
Niz je vanjskih i unutrašnjih faktora koji utječu na narušavanje emocionalne ravnoteže svake osobe i koji pridonose nastanku mentalnih poremećaja i bolesti. Sve ono što jesmo danas rezultat je međudjelovanja različitih životnih iskustava kroz odrastanje i ima svoj korijen u djetinjstvu. Tako, mnoga istraživanja pokazuju da, već u prenatalnom periodu niski socioekonomski uvjeti, nejednakost i siromaštvo, majčino loše zdravlje, depresivni simptomi, neadekvatni partnerski i porodični odnosi, zloupotreba psihoaktivnih supstanci, nedovoljna emocionalna i praktična podrška, izloženost nasilju, stres i vrlo zahtjevan fizički rad, može imati snažan negativan utjecaj kako na razvoj fetusa, tako i na fizičke, mentalne i kognitivne posljedice u ranom i kasnijem životu.

Slika 4: Biopsihosocijalni-holistički model mentalnog zdravlja



Zbog toga je važno naglasiti kako **prevencija započinje razumijevanjem pro-tektivnih faktora** čime se poboljšava život koji je aktivan i produktivan (podržava se razvoj usklađen s razvojnim potrebama i zadacima u svim životnim fazama razvoja - Slika 5), ali i **rizičnih znakova** koji pomažu u **prepoznavanju ranih upozoravajućih znakova i simptoma** eventualnih mentalnih poteškoća, **kako bi se na vrijeme pružila podrška**. Andragoški voditelj u svojoj profesionalnoj ulozi daje doprinos prevenciji mentalnog zdravlja ne samo edukacijom o prevenciji, već i brigom za svoje mentalno zdravlje.

Slika 5: Prevencija kao zaštita



Zaštita mentalnog zdravlja je poput penjanja stepenicama života koje u svakom razvojnog stadiju svaki pojedinac, s obzirom na osobne karakteristike primjerene kronološkoj dobi i zdravlju, doživljava osobno. Stepenica je sama po sebi prepreka koju pojedinac ima potrebu svladati. Rano prepoznavanje prepreka i osobnih potencijala da se prepreka svlada jest i osnovna zadaća u zaštiti mentalnog zdravlja.

## **Mentalno zdravlje andragoških voditelja**

Slijedom prethodno navedenog, može se reći da mentalno zdravlje andragoškog voditelja/ice jest preteča profesionalne efikasnosti, dobrih međuljudskih odnosa, kvaliteta obrazovnog procesa, kao i razvoja zdrave zajednice koja uči/poučava i podržava. Kako prevencija prije svega započinje razumijevanjem zaštitnih i rizičnih faktora, važno je pokušati razumjeti da andragoški voditelj, na početku formiranja grupe, može na simboličan način predstavljati „okidač za odigravanje“ ranih odnosa dijete-roditelj-dijete, te zbog toga biti suočen s dinamikom grupe u nastajanju i njenih (ne) svjesnih fenomena, koji se unose posredstvom svakog polaznika/pojedinca, a to su prije svega:

- a) Transfer: obuhvata emocije, fantazije, stavove, ponašanja polaznika grupe koja se prenose (transferiraju) u „sadašnjosti“ u odnosu prema voditelju grupe i u grupu (svaki interpersonalni odnos = realni odnos + fenomeni transfera onoga što se događa „ovdje i sada“ (Graovac, 2019))
- b) Kontratransfer: obuhvata reakcije voditelja na polaznike grupe. Javlja se kao odgovor na transfere polaznika.

Važno je naglasiti da ovih fenomena andragoški voditelj treba biti svjestan, jer samo tako osnažuje kontakt s polaznicima kao odraslim učesnicima. Edukacija uvijek nosi sa sobom opasnost regresivnog ponašanja „u klupama“ koje vodi pedagoškom, a ne andragoškom vođenju (vidjeti Modul II, prepostavke pedagoškog i andragoškog rada), kao i da ne treba zaboraviti da grupna dinamika nije direktno povezana s postupanjem voditelja, nego proizlazi iz grupne situacije i grupnog matriksa, o kojima smo ranije govorili.

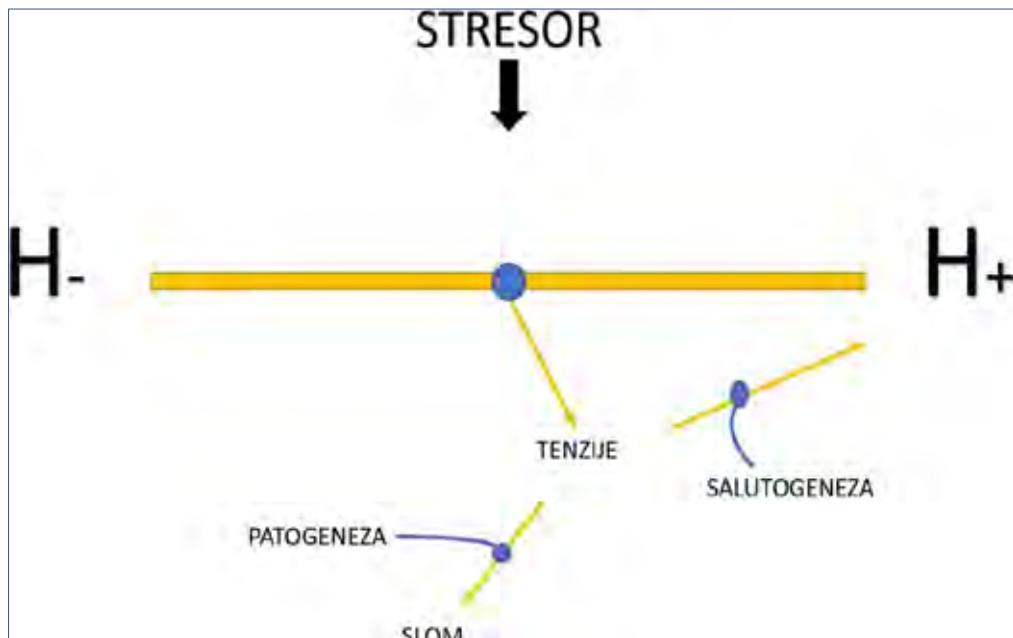
Pored ovih (ne)svjesnih fenomena grupe, andragoški voditelj je suočen i s radnim stresom, emocionalnim iscrpljivanjem. U sindromu profesionalnog sagorijevanja (eng. burnout) njegova psihološka dobrobit, zasjenjena imperativom o obrazovnoj dobrobiti polaznika, često može biti zanemarena. Zbog toga je veoma važno da andragoški voditelj, koji je često model drugima, bude svjestan značaja **kontinuirane brige o vlastitom mentalnom zdravlju i, u skladu sa tim, vlastite odgovornosti u proaktivnom očuvanju i unapređenju zdravlja**, a s ciljem ličnog adekvatnog djelovanja u zajednici.

## **Mentalno zdravlje i salutogena teorija**

Do sedamdesetih godina prošlog vijeka bio je dominantan medicinski model koji je razmatrao patogene aspekte i odrednice bolesti, odnosno bila je dominanta paradigma stresa. Alternativni pristup koji je usmjeren očuvanju zdravlja i dobrobiti počeo se razvijati 70-tih godina prošlog vijeka. Obzirom da je zdravlje oduvijek bilo fundamentalna prepostavka održavanja pojedinca, porodice i zajednice, taj model nazvan je salutogenom. U samoj riječi salutogeneza koja je latinskog porijekla, riječ salus znači zdravlje, a riječ geneza doslovno znači nastanak. Salutogeni koncept istražuje odrednice koje stvaraju i održavaju zdravlje. Može se reći da je salutogena teorija pandan patogenoj

teoriji čiji je fokus na tome što je to što ljudi čini bolesnima. Prvi i najznačajniji zagovornik salutogene teorije i modela bio je Aaron Antonovskoy (1970). Autor je istraživao odrednice koje utječu na salutogenezu te je razvio teoretski model osobina potrebnih da osobe postanu i ostanu zdrave.

Osnovna pretpostavka **salutogenog modela** je da **svi ljudi**, koji doživljavaju stres i neravnotežu, **imaju potencijal za rješavanje negativnih aspekata stresa**, faktore koji smanjuju entropiju i omogućavaju ponovno uspostavljanje ravnoteže, a time i zdravlja (Slika 6).



Slika 6: Kontinuum „ease-disease“ (Antonovsky et al., 1990)

Prepostavka salutogeneze jest da se **pojedinac treba aktivirati / biti proaktivniji** kako bi se njihov **fokus pomjerio** na stvaranju novog, boljeg i **optimalnijeg zdravstvenog stanja** (Antonovsky et al., 1989; Antonovsky, et al., 1990 : 155-177). Drugim riječima, ukoliko se dobro upravlja sa štetnim događajima (stresorima), njihovi ishodi mogu biti pozitivni ili neutralni. „Fluktuacije oko srednjeg nivoa – koja rezultira tenzijom u svim ili pojedinim aspektima (na tjelesnom, emocionalnom, kognitivnom, socijalnom)“, kako ih Antonovsky naziva, pojavljuju se tokom životnog ciklusa kao posljedica promjena u pojedincu i njegov resurs, kapacitet rezilijentnosti (odgovor na stresor), vodi ka pozitivnom ili negativnom ishodu zdravlja.

Glavni pojam salutogenog modela je **osjećaj koherentnosti** koji je prisutan, prožimajući, trajan i istovremeno dinamičan **osjećaj sigurnosti** (Antonovsky et al., 1990:

155-177). Međusobno povezane komponente osjećaja koherentnosti predstavljaju tri različite karakteristike: razumljivost, sposobnost i smislenost (Antonovsky et al., 1990: 155-177). Osoba sa snažnim osjećajem koherentnosti pri susretu sa stresnom situacijom ima osjećaj da razumije prirodu problema, da može upravljati teškoćama, tako da za tu osobu stresor predstavlja izazov te se osoba fokusira na rješenje, a ne na problem. Osoba sa slabijim osjećajem koherentnosti kod stresnog događaja je zbumjena, sklona uzmicanju iz takve situacije te nesigurna u vlastite resurse. Osjećaj koherentnosti oblikuje se i mijenja tokom cijelog života u odnosu s drugima.

U literaturi i istraživanjima ranog razvoja možemo naći nekoliko konstrukta koji su značajno povezani s **odrednicama zdravlja**, a koji su ujedno u interakciji i međudjelovanju, a to su:

1. **Sigurni stil privrženosti**<sup>14</sup> - prediktor **rezilijentnosti** (utječe na doživljaj slike o sebi i svijeta oko sebe: samopouzdanje, samopoštovanje). Glavna postavka teorije privrženosti je da se dijete rađa s biološki programiranim sistemom ponašanja, koji mu omogućava stvaranje emocionalne veze sa značajnim drugima. Budući da dijete nije sposobno samostalno preživjeti, ono mora postati privrženo nekome ko je dostupan i spremjan reagirati kad god je to potrebno. Ovisno o odgovorima odraslih na dječja privržena ponašanja, kod djeteta se razvija određeni obrazac privrženosti, čime se oblikuju njegovi stavovi i predodžbe o sebi, drugima i svijetu. Nadalje, ključni dio zdravog razvoja djece, a koji se uči i uspostavlja kroz interakciju s primarnim skrbnicima je regulacija emocija i ponašanja, te razvoj empatije. Na taj način rana iskustva s primarnim starateljima utječu na kasnije odnose s drugima i sa sobom. (Bowlby, 1969, prema Buljan Flander, 2012: 39-55).
2. **Osjećaj koherentnosti**<sup>15</sup> kao najmoćniji prediktor razvoja rezilijentnosti<sup>16</sup> (psihološke otpornosti, reakcije na stresne situacije). Osjećaj koherentnosti se odnosi na osjećaj sigurnosti, ne samo na nivou pojedinca već i na nivou porodice, socijalnog i profesionalnog okruženja. (Vježba 5).
3. **Kvalitet okruženja – kvalitet odnosa i uspostavljanje i održavanje kontakta** unutar zajednica kojima pripadamo (porodične, profesionalne, radne, obrazovne...) i osjećamo se sigurno i prihvaćeno, utječe na razvoj sigurne privrženosti, rezilijentnosti i osjećaja koherentnosti.

<sup>14</sup> Privrženost (afektivna vezanost) odnosi se na specifičan odnos koji se u najranijem djetinjstvu formira između majke (ili neke druge figure) i djeteta i traje kroz čitav život, kao trajna psihološka veza uspostavljena između dvoje ljudi (Bowlby, 2005). Potreba za vezanošću je bazična kao potreba za hranom ili seksualna potreba i bez nje nema opstanka (Stefanović Stanojević, 2022: 101).

<sup>15</sup> Istraživanja su pokazala da je osjećaj koherentnosti visoko povezan s konstruktima kao što su čvrstoća ličnosti, samoefikasnost, samopouzdanje i samopoštovanje, lokus kontrole i naučena bespomoćnost te posebno s anksioznošću, negativnom afektivnošću i stresom. Glavni pojam salutogenog modela je osjećaj koherentnosti koji je prisutan, prožimajući, trajan, ali istovremeno i dinamičan osjećaj sigurnosti.

<sup>16</sup> Najčešće se rezilijentnost opisuje kao sposobnost ličnosti da adaptivno odgovori na stresne i negativne životne situacije. Međutim opisuje se i kao unutrašnja snaga, dosljednost sebi, usaglašenost sa samim sobom u svrhu ispunjenja životnih ciljeva (Nygren B. et al., 2005, prema Stefanović Stanojević, 2022: 100). Rezilijentnost se definira kao sposobnost pojedinca da se kreativno adaptira (svjesno izabira adaptivne mehanizme suočavanju traženju najboljeg puta do psiholoških, socijalnih, kulturnih i fizičkih resursa – intrapsihičkih i interpersonalnih) tako da održi svoje zdravlje, u trenutcima izloženosti značajnim nedaćama (Ungar, 2008: 225, prema Badurina, 2016: 12).

Značaj osjećaja koherentnosti kod zdravstvenih radnika je osnovni konstrukt i ključ pri identifikaciji ličnih prednosti pri suočavanju sa stresorima, dakle protektivni faktor zdravlja (Morović, 2014). Ta je koherencija bitna i u drugim profesijama koje su pomažuće ili vezane za rad s ljudima, pa je tako i s andragoškim voditeljem. Ono što zdravstveni radnik drži potrebnim za zaštitu vlastitog zdravlja, osnova je za zaštitu i u novoj ulozi edukatora u sklopu profesionalnog identiteta. Kako postoje brojni zahtjevi prema pomažućim profesijama kad su u pitanju njihove kompetencije, ti zahtjevi mogu biti koliko etični, toliko pogubni za mentalno zdravlje profesionalca. Drugom se čovjeku ne može ići u susret bez suočavanja, ali katkad profesionalni rad može biti tako zasićen empatijom, da se pretvori u profesionalnu samodestrukciju. Stoga u narednim poglavljima postoji upozorenje vezano i za zahtjeve koji se stavlju pred pomažuće profesije kada je zaštita mentalnog zdravlja u pitanju.

## Empatija: mač s dvije oštice

**Profesionalno sagorijevanje** ili eng. „Burnout-sindrom“ definira se kao **niz tjelesnih i mentalnih simptoma iscrpljenosti**, odnosno kao **odloženi odgovor** na hronične **emocionalne i interpersonalne** stresne događaje **na radnom mjestu**. Stresne situacije na poslu hronično **iscrpljuju resurse za suočavanje** što dovodi do kognitivne, emocionalne i tjelesne iscrpljenosti. Sindrom sagorijevanja **razvija se postupno** kroz sljedeće faze:

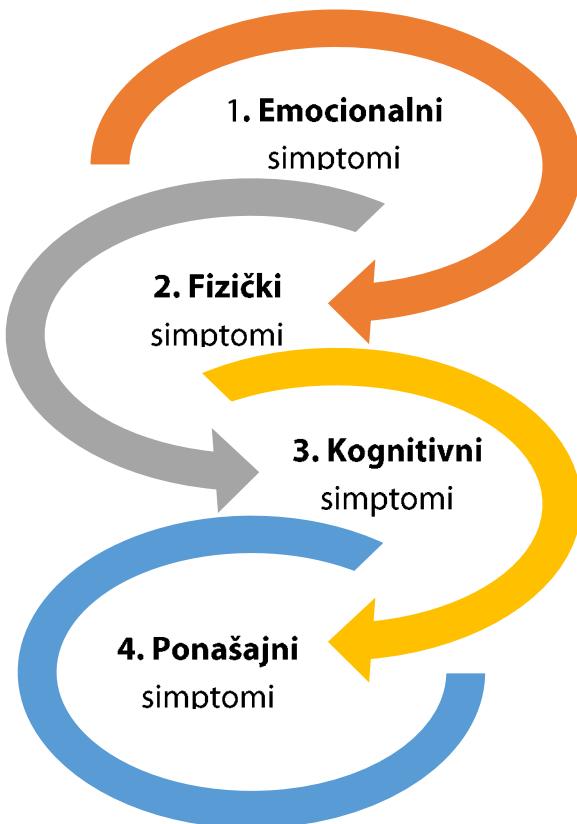
1. **Faza radnog idealizma** (označava nerealna očekivanja i preveliko ulaganje u posao);
2. **Faza stagnacije** (dovodi do stanja frustracije, praćenog osjećajem razočarenja, sumnje u vlastitu kompetentnost, negativizam);
3. **Faza emocionalnog povlačenja i izolacije** (ova ponašanja osoba koristi kao odbranu od frustracija na poslu, ali povlačenje dodatno doprinosi doživljavanju posla kao beskorisnog; također, ovu fazu karakterizira osjećaj bespomoćnosti i beznađa, strah, ljutnja i bijes, netrpeljivost, sumnjičavost i rigidnost);
4. **Faza apatije** (karakterizira potpuni gubitak motivacije za posao, resursi pomača su u potpunosti iscrpljeni, prisutna depresivna simptomatologija, nemotiviranost za posao, osjećaj praznine i gubitak smisla).

Kada se zdravstveni radnik osjeća iscrpljeno u svojoj matičnoj profesionalnoj ulozi „medicinara“ ili „njegovatelja“, boravak u drugom identitetu, u našem slučaju identitetu edukatora/andragoškog voditelja, može biti ljekovita promjena. No, upravljanje obrazovnim procesima, dinamikom obrazovne grupe, smjenom sadržaja i predavača u jednom andragoškom ciklusu ili brigom za finansijsku konstrukciju edukacijskog procesa u vremenu (dakle, ako traje dugo) postaje jednako stresno i vodi novom profesionalnom sagorijevanju, koje ima iste karakteristike kao prethodno. Ovim se želi reći da su faze „Burnout sindroma“ univerzalno prisutne u svim profesijama i definirane vremenom unutar kojeg osoba obavlja jednu djelatnost. Ne postoji profesija imuna na profesionalno sagorijevanje, ali postoje profesije koje tom „sagorenošću“ primarno uništavaju zdravlje nositelja, dok je u pomažućim profesijama posljedica vezana

i za druge ljudе s kojima ovaj stručnjak radi. Stoga osoba i u ulozi zdravstvenog radnika i u ulozi andragоškog voditelja treba dodatno osvijestiti postojanje vlastite iscrpljenosti.

Uobičajeni simptomi profesionalnog sagorijevanja mogu se vizualizirati kao na slici 7, poput prstenova emocionalnih, fizičkih, kognitivnih i ponašajnih simptoma koji se pretaču jedan u drugi, a svaki je moguće operacionalizirati:

- Emocionalni simptomi: osjećaj iscrpljenosti, tjeskobe, depresije, bespomoćnosti, frustracije, ravnodušnosti ili gubitka interesa za posao koji se obavlja.
- Fizički simptomi: umor, glavobolje, nesanica ili poteškoće sa spavanjem, oslabljen imunološki sistem, promjene u apetitu, povećani krvni pritisak i drugi fizički znakovi stresa.
- Kognitivni simptomi: poteškoće s koncentracijom, smanjena produktivnost, zaboravnost, pesimizam, negativne misli i sumnje u vlastite sposobnosti.
- Ponašajni simptomi: povećana razdražljivost, socijalna povučenost, izbjegavanje obaveza, smanjena motivacija i angažman u radu, pojačana razdražljivost, (samo)destruktivna ponašanja, prekomjerno korištenje odbrambenih mehanizama poput cinizma ili humora kao načina suočavanja.



Slika 7: Simptomi profesionalnog sagorijevanja

Poseban oblik profesionalnog sagorijevanja je tzv. empatijsko sagorijevanje. Sindrom empatijskog sagorijevanja ili sekundarni traumatski stres u pomagačkim profesijama (svi koji se bave fizičkim i mentalnim zdravljem drugih) javlja se kada smo prečesto u kontaktu s ljudima koji imaju problema, drugim riječima – kada smo prečesto svjedoci tuđe patnje. Iako je u nekim profesijama empatija neophodan kvalitet, ona je ponekad mač s dvije oštice.

Ovom vidu profesionalnog sagorijevanja posebno su izloženi ljekari, medicinske sestre, općenito zdravstveni radnici, psiholozi, psihoterapeuti, pedagozi, socijalni radnici, policijaci, pravnici, defektolozi, odnosno zaposlenici u tzv. pomagačkim strukama.

**Simptomi empatijskog sagorijevanja** dijele se učetiri grupe (Slika 8):

1. Ponovno preživljavanje
2. Izbjegavanje i afektivno otupljivanje
3. Hiperaktivnost i pretjerano uzbuđenje
4. Pad koncentracije

### **1. Ponovno preživljavanje**

Tuđa trauma/bolna iskustva mogu u nama reaktivirati sopstvenu nerazriješenu traumu. Počinju da nam se javljaju sjećanja na sopstvenu traumu i flešbekovi

### **2. Izbjegavanje i afektivno otupljivanje**

Stres se može nagomilavati, ako se ne posjeduje potreban nivo emocionalne inteligencije i profesionalne podrške, te može prouzrokovati emocionalno zasićenje, preosetljivost ili frustraciju, kao i izbjegavanje (ili promjenjen odnos prema pacijentu) određenih mesta, situacija ili osoba koje nas podsjećaju na traumu. Može doći i do osamljivanja ili nemara u međuljudskim odnosima.

### **3. Hiperaktivnost i pretjerano uzbuđenje**

Stalno osjećanje umora, strijepnje, krivice i stida. Također se može javiti i problem nesanice, loše koncentracije, panike i razdražljivosti.

### **4. Pad koncentracije**

Zbog povećane uznemirenosti i pokušaja uma da drži pod kontrolom nadolazeće sadržaje, koncentracija može drastično pasti, a misli postaju haotične. Osoba zaboravlja da zaključava vrata, isključi šporet, odgovori na važan poziv i sl.

Slika 8: Simptomi empatijskog sagorijevanja

Zdravstveni radnici, posebno medicinske sestre, su na prvom mjestu u psihološki zahtjevnoj svakodnevnoj njezi o pacijentima, koja često može narušiti njihovu emocionalnu ravnotežu, utjecati na njihovu psihičku i fizičku dobrobit. Na to se nadovezuje njega za jednako profesionalno obnašanje dužnosti edukatora. Prepoznavanje ovih simptoma može biti ključno za sprječavanje i upravljanje sagorijevanjem. Edukatori bi trebali biti svjesni vlastitih promjena raspoloženja, osluškivati svoj organizam i funkcioniranje, ne ignorirati, nego proaktivno djelovati (Vježba 6).

Prema salutogenoj teoriji jedna od **najznačajnijih odrednica sposobnosti uspješnog suočavanja s nevoljama/stresorima** je osjećaj **koherentnosti**. Osjećaj koherentnosti oblikuje pojedinačno iskustvo stresnog događaja i omogućava da se on shvati kao smislen, razumljiv i upravljiv (podložan upravljanju).

## Osnovne vještine brige o mentalnom zdravlju andragoških voditelja

Prema Ajduković i Ajduković (1996) sastavni dio svakog programa brige za mentalno zdravlje pomagača/voditelja trebale bi činiti odgovarajuće intervencije, razvijene na tri nivoa, a to su:

### 1. Preventivno - edukativni nivo

Podrazumijeva pripremu pomagača/voditelja na stresne situacije i rad s ljudima u nevolji ili u radu s učesnicima koji uče/poučavaju. Kontinuirano **razvijanje profesionalne kompetentnosti**, potrebne za efikasno obavljanje posla, predstavlja lajtmotiv pomagačkih profesija. U tom smislu, posebno je važna dostupnost kvalitetne i kontinuirane podrške **kroz superviziju, konsultacije i intervizije**. Autori navode kako je važno da se ovakve intervencije organiziraju na vrijeme, odnosno prije nego što se uđe u svijet rada (za vrijeme obrazovanja), kao i tokom rada, zbog mijenjanja uvjeta rada, potreba korisnika, te rastuće profesionalne potrebe pomagača.

### 2. Intervencije neposredno usmjerene na zaštitu mentalnog zdravlja pomagača

Prvenstveno se misli na **sažeto psihološko integriranje traume nakon kriznih situacija** (engl. debriefing) s ciljem **prevencije emocionalnih poteškoća i zaštite mentalnog zdravlja pomagača**, uključenih u traumatske događaje, kroz suportivnu komponentu supervizije i po potrebi individualno savjetovanje i/ili psihoterapija i/ili psihijatrijska (medikamentozna) podrška.

### 3. Učenje vještina samopomoći

Strategije samopomoći, za koje se rijetko nađe vremena ili im se ne pridaje dovoljna važnost, predstavljaju esencijalnu komponentu u smanjenju profesionalnog stresa. Nakon što se uoči (osvijesti) da su stresne situacije vezane za posao uzele svoj danak, potrebno je **otkriti koja strategija samopomoći** može pružiti najbolji odgovor za **ublažavanje ili razriješenje profesionalnog stresa**, odnosno prethodno spomenutih ishoda profesionalnog stresa. S tim u vezi, u nastavku će biti prikazane neke od najpoznatijih strategija samopomoći (Bezić, 1996, prema Topić, 2016 : 54-55).

Andragoški voditelj posebnu pažnju trebao bi posvetiti **tehnikama samopomoći** (Vježba 6) kao što su:

- 1) Samoopažanje vlastite izloženosti stresu:** ovo je strategija koja podrazumijeva opažanje utjecaja koji posao ima na:
  - a) spavanje, porodicu i zabavu,
  - b) korištenje alkohola, kafe, čaja i cigareta,
  - c) pojavu lakših bolesti, odnosno opće zdravstveno stanje pomagača,
  - d) učestalost pogrešaka u poslu,
  - e) stavove i vrijednosti,
  - f) cinizam, negativizam i kriticizam,
  - g) ponašanje (razdražljivost, impulsivnost, potreba za izolacijom),
  - h) osjećaje (bespomoćnost, depresija i umor),
  - i) promjene u načinima ishrane,
  - j) razgovor s članovima porodice i prijateljima o tome kako nas oni vide, jesmo li se promijenili, ukoliko je došlo do promjene, u kojim sve oblastima; također, opažanje količine vremena koja se utroši na obavljanje radnih zadataka, kao i vrijeme koje se posvećuje odmoru.
- 2) Strukturiranje vremena:** strategija definiranja glavnih oblasti i njihovo rangiranje prema važnosti i hitnosti. Ovdje se stvara lista prioriteta na poslu i vodi računa o vlastitim oscilacijama u padu energije i koncentracije, te planira vrijeme za odmor tokom radnog dana.
- 3) Postavljanje granica:** strategija poznavanja vlastitih sposobnosti u izvršavanju radnih zadataka, te usklađivanje očekivanja s tim sposobnostima. Postavljaju se realistični kratkoročni i dugoročni ciljevi, izbacuje se prekovremen rad i kreira slobodno vrijeme.
- 4) Samorefleksija:** posmatranje unutrašnjeg dijaloga - osvještavanje vlastitih unutrašnjih rečenica, misli, opažanja, fokusiranje na formuliranju afirmativnih rečenica.
- 5) Samonjega:** tehniku samoohrabrivanja - postavljanje pozitivnih, pomažućih stavova, kao i osvještavanje simptoma stresa i povezivanje s uzrocima stresa.
- 6) Rekreacija:** veoma važna stavka u prevenciji mentalnog zdravlja, potrebno za obnavljanje energije kroz bavljenje slobodnim aktivnostima i hobijima.
- 7) Tehnike relaksacije:** tehnike relaksacije, meditacija, masaža, akupunktura, joga, tjelovježba, pravilno disanje, mindfulness i slično koje djeluju na različite sisteme u tijelu.
- 8) Kontinuirano stručno usavršavanje:** redovno usavršavanje i stjecanje novih znanja i vještina može pomoći edukatorima da ostanu motivirani, osnaže se i razvijaju strategije za suočavanje s izazovima u radu.
- 9) Podrška kolega:** održavanje pozitivnih međuljudskih odnosa s kolegama i

pružanje podrške jedni drugima može znatno poboljšati mentalno zdravlje edukatora.

**10) Profesionalna pomoć i podrška:** supervizija pomagačima u cilju lakšeg suočavanja sa zahtjevnim situacijama na poslu, čiji su nositelji stručnjaci za mentalno zdravlje, psihoterapeuti i supervizori.

Važno je napomenuti da ovi opći koncepti i **metode mogu biti korisni** u kontekstu **brige o mentalnom zdravlju** andragoških voditelja/stručnjaka, ali svaki pojedinac može imati **jedinstvene potrebe** i preferencije. Stoga je važno **prilagoditi predloženu samopodršku i profesionalnu podršku** (savjetovanje/psihoterapiju/farmakoterapiju/ /superviziju) **individualnim potrebama** voditelja i koristiti pristupe zasnovane na dokazima, kako bi se postigao najbolji rezultat.

### *Supervizijska podrška*

Supervizija je pojam koji se može opisati na mnogo različitih načina. Premda postoje različite definicije supervizije, među njima postoje zajedničke tačke. Supervizija je proces koji naglašava profesionalni razvoj supervizirane osobe u kontekstu ciljeva i odgovornosti organizacije, naročito odgovornosti u odnosu na osobe koje koriste usluge (Bucknell, 2006). Supervizija se može opisati i kao vrsta procesa kojemu je cilj podržati, osigurati i razviti znanja, vještine i vrijednosti supervizirane osobe. Premda se definicije supervizije razlikuju u literaturi, Proctorov popularni model ocrtava superviziju čija je svrha da: olakša dosljedne i kvalitetne prakse kod supervizanata, podrži supervizanta u razvoju znanja, vještina, stavova i praksi uz podršku i potvrđivanje (Rees i sur, 2020: 523-561).

Sestrinstvo je disciplina koja se zasniva na kliničkoj praksi koja je centralna u obrazovanju medicinskih sestara. U kontekstu ovog priručnika može se reći da **supervizor** ima vrlo važnu ulogu u **osiguranju kvaliteta njegove, unapređuje zdravstvenu njegu usmjerenu pacijentima** i prati lični **profesionalni razvoj medicinskih sestara** (Dehghani i sur, 2016 : 63-70). Proces supervizije u zdravstvu može imati **različit efekat** na organizacijske rezultate (Martin i sur, 2021). Na istu utječe **efikasnost i supervizora i supervizije** što naglašava potrebu da organizacije ulažu u **visokokvalitetne prakse supervizije**, ako se žele postići maksimalni dobici od supervizije.

Istraživanje provedeno 2021. godine u Bocvani ističe kako model **supervizije** može uvelike pridonijeti olakšavanju kliničkog obrazovanja medicinskih sestara i efikasnost supervizije. Zbog novih trendova u sestrinstvu i njegovateljskoj praksi koji se neprestano razvijaju, čineći ih sve složenijima i izazovnijim, supervizija se nameće kao jedna od **profesionalnih strategija za očuvanje mentalnog zdravlja stručnjaka**. Kvalitativna istraživanja pokazala su da zdravstveni radnici vjeruju da adekvatna klinička supervizija može smanjiti rizik od sagorijevanja, olakšati zadržavanje osoblja i poboljšati radno okruženje, dok neadekvatna može dovesti do stresa i izgaranja. Analogno, kvalitetna supervizija je efikasan pristup profesionalnom rastu i razvoju, te snažno okruženje za **smanjivanje osjećaja** profesionalne **nekompetentnosti i usamljenosti**, kao prilika za **učenje novih vještina** i načina rada u praksi, što se uveliko odražava na **mentalno**

**zdravlje** profesionalnih pomagača/andragoških voditelja.

I zdravstveni radnik i andragoški voditelj trebaju supervizora s jedne strane (kao supervizanti), a s druge mogu, u dodatnoj edukaciji, postati i sami supervizorima. Supervizija nije semiprofesionalna djelatnost, već djelatnost koja zahtijeva posebne kvalitete, poput onih o kojima govore Gilbert i Evans (2000, prema Arnautović et al. 2022 : 104-105):

- Fleksibilnost između korištenja teorijskih koncepata i različitih intervencija i metoda;
- Prepoznavanje jedne situacije iz više perspektiva;
- Kreiranje radne mape za disciplinu koju superviziraju;
- Sposobnost da radi u različitim kulturama;
- Sposobnost da nosi i obuhvata anksioznost, kako svoju, tako i od supervizanta;
- Otvorenost da uči od supervizanta i iz novih situacija koje se pojave;
- Osjetljivost za pitanja iz šireg konteksta koja utječu kako na supervizantov rad, tako i na supervizijski proces;
- Humor, ljudskost i strpljenje.

Sve ove kvalitete, reći ćete, mora imati i zdravstveni radnik i edukator/andragoški voditelj i imat ćete potpuno pravo. Ali, supervizor ima još jednu dodatnu kvalitetu koju izgrađuje kroz svoju posebnu edukaciju. Nova vještina koja se traži od supervizora je takozvana „mogućnost za helikoptersko posmatranje“. To je mogućnost da se fokus pomjera između:

- Problema (izazova) kojeg supervizant donosi;
- Supervizanta i njegovih procesa;
- Sopstvenih procesa i „ovdje i sada“ odnosa sa supervizantom;
- Klijenta (pacijenta) u njegovom širem kontekstu i da pomogne supervizantu da to postigne;
- Šireg konteksta organizacije i međuorganizacijskih pitanja.

Supervizija je neizostavni dio procesa brige za mentalno zdravlje svih pomažućih profesija, pa tako i za menatljivo zdravlje andragoških voditelja, izloženih različitim obrazovnim izazovima u kontaktu s polaznicima. Međutim, radnici koji su u sestrinstvu i zdravstvenoj njezi u zajednici izloženi i različitim uznemirujućim situacijama nasilja, smrti ili procesa žalovanja zbog gubitka zdravlja, ne mogu tvrditi da tu težinu ne donose sa sobom u edukacijski proces. Naime, ta tvrdnja bi otvorila mogućnost da poteškoće s terena kontaminiraju obrazovnu komunikaciju, a da se od toga „bježi“ u fiksaciju za sadržaj. Time bi obrazovni proces gubio na svojoj autentičnosti. Supervizor, kojeg treba pažljivo birati, osoba je koju treba svaki poslu posvećeni zdravstveni radnik i edukator.

## Etičke dileme u obrazovnom radu s djecom i odraslima

**Etika** je filozofska disciplina o idealima **dobrog ophođenja, vrednovanju** onog što radimo, procesu donošenja **moralnih odluka o pojedincima** i njihovim **inter-**

**akcijama** u društvu, i predstavlja **skup principa i pravila** prema kojima se **ponašanje procjenjuje** kao dobro ili loše (Kurpius et al., 1991, prema Arnautović, 2022: 105). Etička **inkorporira obaveze, odgovornosti i vrijednosti** i po svojoj filozofiji **daje** jasna **rješenja konflikta/dilema** (Kocjan Hercigonja, 2020).

**Praktična etika** počela se razvijati početkom 20. vijeka kada su postali sve manifestniji problemi situacija u kojima **granice** nisu **jasno definirane**. **Problemi** se javljaju kada su obuhvaćene **dvije ili više oblasti** gdje granice nisu jasno definirane, npr. dvije discipline: psihijatrija i forenzika, obrazovanje/socijalni rad, različite životne grupe, različite sociokултурне zajednice/grupe i sl.

### **Etika obuhvata:**

- a) **odgovornost** za drugo ljudsko biće i
- b) **promišljanje** o dva aspekta odnosa:
  - **odgovorno postupanje** (kako bi se nešto trebalo ispravno učiniti) i
  - **posljedicama** (što bi trebalo spriječiti: umanjivanje dobrobiti, ugrožavanje dostojanstva, negativne osjećaje, kršenje prava, štetu) (Hvala, 2003, prema Arnautović, 2022:105).

Budući da se u socijalnom kontekstu ne mogu uvijek postići idealni odnosi, **etiku** treba posmatrati kao **okvir unutar kojeg se odvija željena dobra praksa**, te ustrajno traganje za pojedinačnim pravilom koje će **za konkretnu situaciju ponuditi najbolje moguće rješenje** (Bauman, 2004).

Pravila, koja uključuju **etička prava, principe i standarde**, služe kao trajan i pouzdan **putokaz za izbor poželjnog postupanja** i ophođenja u raznolikosti i neizvjesnosti profesionalnog odnosa.

*Etička prava su:* poštovanje dostojanstva, jedinstvenosti i autonomija osobe.

*Etički principi su:* individualni pristup, samoodređenje, ravnopravnost, povjerljivost<sup>17</sup>, neštetnost, dobrobit, lojalnost i pravednost.

*Etički standardi su:* dvostruki odnos, kompetencija, informirani pristanak, privatnost, povjerenje i sigurnost (Cicak, 2008, prema Arnautović, 2022: 105).

### **Etičke dileme i šta s njima?**

U kontekstu ovog priručnika, govorimo o tri etička nivoa koja andragoški voditelj /stručnjak-zdravstveni radnik, treba uvažiti, a to su:

- **Profesionalna etika** (etički principi i dileme u obrazovnom radu s djecom i odraslima, kao i etički principi i dileme u zdravstvenim/medicinskim intervencijama u tretmanu djece i odraslih). U oba slučaja, profesionalna etika odnosi se na standarde (profesionalne etičke kodekse) koje određuje medicinska/zdravstvena ili obrazovna profesija, i odnosi se na pravila i principe obavljanja aktivnosti povezanih s profesijom/strukom u skladu sa zakonskim regulativama. Svaka profesija razvija i ugrađuje određeni **sistem vrijednosti** tokom obrazovanja ili **procesa stjecanja stručnih**

<sup>17</sup> Povjerljivost „nije princip koji se slijedi“ u slučaju sumnje na zlostavljanje i zanemarivanje djece.

**znanja i vještina.** Tako na primjer, doktori medicine polažu Hipokratovu zakletvu, nastavnici i učitelji Sokratovu zakletvu<sup>18</sup>, a odvjetnička komora propisuje odvjetničku etiku za pravnike i odvjetnike (prema Škramić, 2015: 3-5).

- **Poslovna ili radna etika** odnosi se na **vrijednosti** koje posjeduje **pojedinac, organizacija** ili institucija, a vezani su uz **poslovanje i odluke** koje se u **poslovanju doneose** tj. to je primjena etičkih kodeksa u poslovnim odnosima i aktivnostima **unutar institucije/organizacije** u kojoj pojedinac djeluje. Osnovni principi profesionalne etike nalaze se u etičkom kodeksu svake pojedine profesije (zdravstvene i obrazovne). Na početku ovog modula, „mi“ smo kao nova **zajednica koja uči i podržava**, postavili **etičke principe i pravila rada** tokom ove ciljane andragoške obuke kao putokaz za izbor poželjnih ponašanja (prema Škramić, 2015:3-5).
  - **Lična etika** upućuje da pojedinci imaju **vlastite vrijednosti i uvjerenja** o tome što je dobro, a što loše i **stječe se od najmlađih dana** kroz socijalizaciju, prije svega **u porodici, institucijama, ali i samom društvu**. Lična etika uključuje: poštenje, ravednost, istinoljubivost, odbijanje nezaslužene koristi, zanimanje za dobrobit drugih, svjesnost o vlastitim kapacitetima, vrijednostima, ograničenjima, činjenje dobra, kao i samobrige, sprečavanje nepravde i dr.
- Lična etika je osnova** ostalih oblika etike, jer od lične etike zapravo sve **polazi**. Kroz vrijednosti lične etike, koje smo oblikovali od najranijih dana, svakako će **utjecati i odluke** koje ćemo donositi u **profesionalni život**.

### **Etika moći u obrazovanju odraslih**

U profesionalnom smislu **obrazovanja odraslih**, odnosno edukacije za edukatore, **etika se odnosi na standarde koji integriraju skup pisanih i nepisanih pravila o ponašanju** pripadnika pojedine profesije, u ovom kontekstu, **andragoškog voditelja** (Drakulić, 2010).

Brockett (1990) predlaže **šest** etičkih **principa** koja se nalaze u “samom srcu prakse obrazovanja odraslih”:

- 1) poštovanje prema polaznicima edukacije,
- 2) pravednost i jednakost prema polaznicima edukacije,
- 3) obaveza prema polaznicima edukacije i svim uključenim stranama ,
- 4) milosrđe, minimiziranje štetnih i maksimiziranje pozitivnih ishoda,
- 5) briga o polaznicima edukacije,
- 6) samosvijest i refleksija na vlastiti rad kao edukatora odraslih.

Dakle, **navedeni principi su principi koji se od edukatora odraslih**, kao moralne osobe, **očekuje**. Odluke koje edukatori odraslih donose odnose se na to:

---

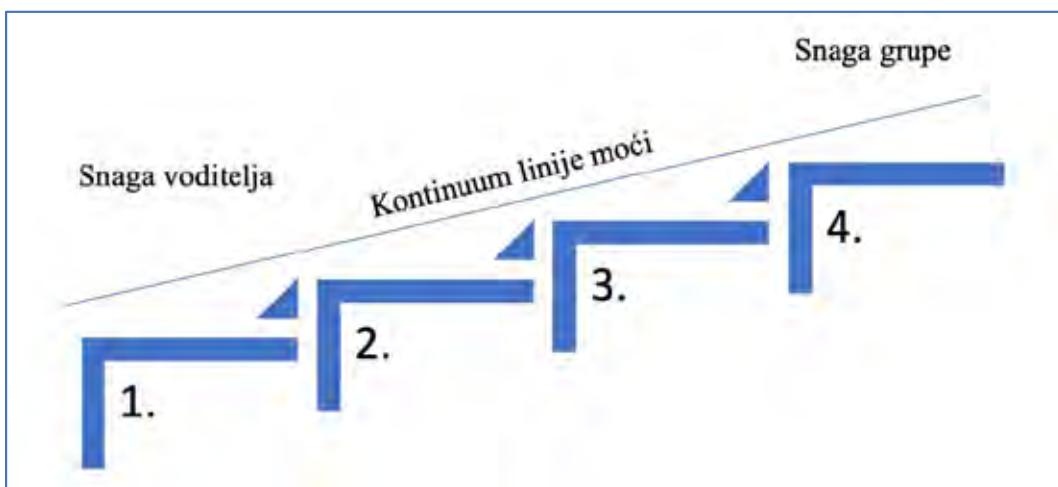
<sup>18</sup> „Današnja mladež voli luksuz, ima loše manire i prezire autoritet. Suprotstavljaju se roditeljima, prebacuju nogu preko noge i tiraniziraju učitelje.“ Ovo nije izreka današnjih nastavnika, već grčkoga filozofa Sokrata (470. – 399. g. pr. Kr.). Upravo po njemu nazvana je zakletva koju bismo, ako na bilo koji način učestvujemo u odgoju i obrazovanju djece i mlađih, trebali prihvati kao svoju.

- ko treba učiti,
- šta se treba naučiti i
- čiji ciljevi trebaju biti prioritetni, što je ujedno i pitanje etike.

Iako je edukator/voditelj taj koji donosi odluke o tome što treba učiti, ipak s njegove strane nije etično da polaznike edukacije navodi na određeno mišljenje bez argumenta, bez da ponudi alternativu, bez da ukaže na izvore gdje se može pronaći više informacija o aktuelnoj temi, bez da nudi pravo na iznošenje vlastitog mišljenja i iste uvažava, itd.

Upravo iz tog razloga etika nalazi svoje mjesto u obrazovanju odraslih i općenito obrazovanju. Stoga je **važan zadatak edukatora u obrazovanju odraslih**, u ovom kontekstu andragoškog voditelja, da **potvrdi postojanje i legitimitet vlastite moći** i bude otvoren da **podrži učesnike u načinima razumijevanja te moći** u duhu dobre **saradnje i preuzimanja odgovornosti**. Osnaživanje učesnika u procesima razmjenjivanja moći ne nastupa odmah, niti slučajno. Ono se pojavljuje planski, svjesnom integracijom poštivanja etičkih principa u obrazovanju odraslih, razumijevanju osnovnih elemenata procesa razvoja grupe i grupnih dinamika, i uz pomoć **stila vođenja** andragoškog voditelja koji **svjesno podstiče prenos moći s voditelja na učesnike uz stalno prilagođavanje planova i rasporeda rada**.

Stil vođenja se može prikazati donjim dijagramom linije moći (kontinuum) između voditelja i učesnika grupe (Slika 9).



Slika 9: Kontinuum linije moći

Slijedi opis relativne pozicije snage (moći) voditelja i snage (moći) grupe na svakoj navedenoj stepenici kontinuma moći:

1. Voditelj edukacije postavlja ciljeve, kreira program rada, te prethodno utvrđuje svrhu rada.
2. Voditelj edukacije postavlja ciljeve, program rada edukacije, prihvata povratnu informaciju. Grupa postavlja pravila i etički kodeks zajedno s voditeljem, unutar programa rada i podstiče se interakciju.
3. Voditelj edukacije postavlja program rada modula, traži povratne informacije, prati prirodni nastavak grupnog procesa i razvoja grupe. Podupire vrednovanje mogućih rješenja (savjetnik).
4. Voditelj edukacije postavlja program rada modula i podupire vrednovanje mogućih rješenja. Grupa otvoreno učestvuje. Podstiče se aktivno i odgovorno učestvovanje.

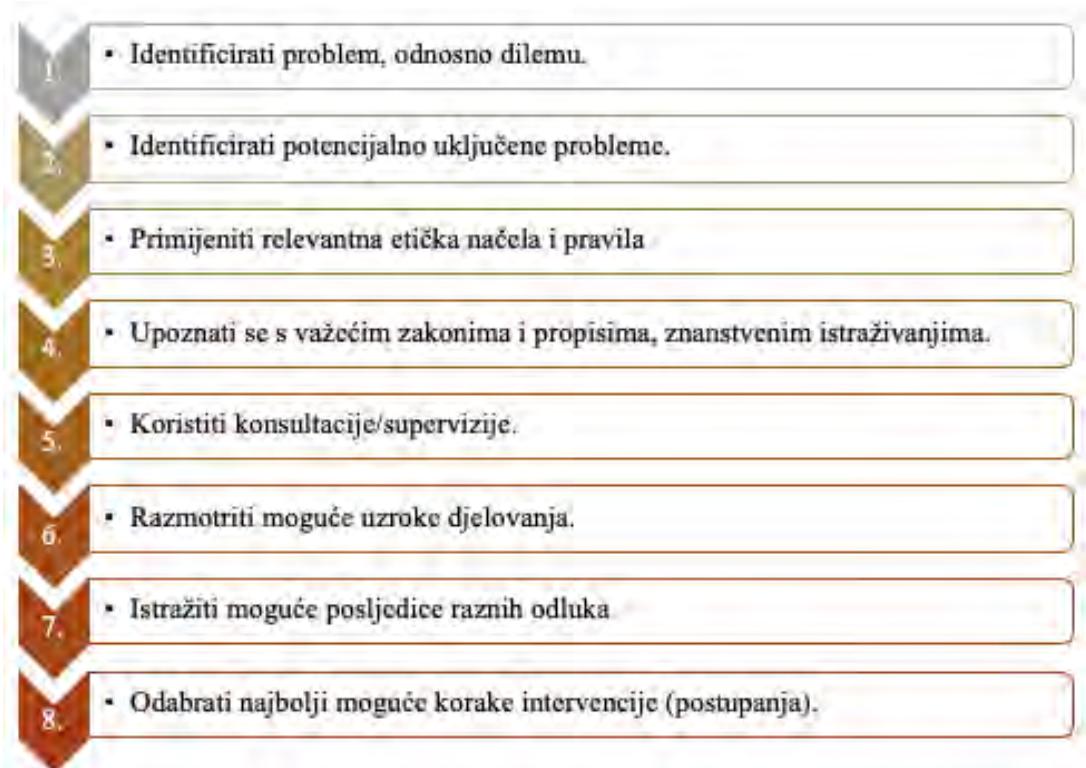
Pitanja koja treba kontinuirano razmatrati su:

- Gdje se nalazi voditelj u odnosu na grupu u određenom trenutku rada, na kojem stepeniku kontinuma?
- Gdje bismo se trebali nalaziti na kontinuumu? Također, predlaže se da se po ovom pitanju diskutira s članovima grupe, putem iskustvenih vježbi i refleksije?
- Kako se može dalje osnaživati grupa?

**Dakle, etičke dileme se javljaju** kada postoji neravnoteža u i između navedenih etičkih principa i/ili kada postoje **dvije ili više oblasti djelovanja gdje granice nisu jasno definirane**: definiciji problema, nivou sistema i teoriji profesije, etičkim principima profesija i njihovih oblasti djelovanja, ciljevima i rezultatima, prioritetu i vrsti strategija, i dilemama povezanima s korisnikom, ostalim članovima porodice, zajednicom, profesijom, društvom i ustanovama u skladu i vlastitim kapacitetima (Dolgoff, 1988, prema Topić, 2016: 61).

Općenito gledano, može se reći da **etičke dileme** nastaju u svim situacijama potencijalnog ili aktuelnog konflikta između određenih etičkih principa, što često **može biti veliki izvor konflikata i profesionalnog stresa**, kao i **profesionalnog sagorijevanja**.

U nastojanju da se pruže smjernice kako postupati u - etički gledano (etičke dileme) - problematičnim situacijama, Corey i Corey (2010) nude nekoliko koraka, prikazanih na Slici 10, koji u tome mogu pomoći (Vježba 7).



Slika 10: Smjernice postupanja u problematičnim situacijama

Autori ističu (prema Topić, 2016: 61) da je i uprkos postojanju ovakvih koraka, moguće javljanje anksioznosti kod pomagačkih struka, jer se i dalje može postavljati pitanje, „da li je donesena ispravna odluka“. Na tragu takve spoznaje, može se konstatirati da **ne postoji jednostavan** odgovor na **etička pitanja i dileme** s kojima se pomagači suočavaju, te je poimanje etike u pomagačkim profesijama, u ovom slučaju zdravstvenih radnika i andragoških voditelja u obrazovanju djece i odraslih, **vrlo složene i osjetljive prirode**, o kojoj se **kontinuirano treba propitivati** u odnosu na teorijske, pravne, naučne i istraživačke okvire i nove spoznaje.

Ove smjernice mogu biti korisne i u pripremi i realizaciji tematskih edukacija (obuka), u okviru aktivnosti primarne prevencije.

#### *Etička prava, principi i standardi u pomagačkim profesijama*

Najčešća **etička prava, principi i standardi**, u pomagačkim profesijama, su:

- **Poštivanje ljudskih i dječijih prava i dostojanstva** (na prvom mjestu je, zdravlje i dobrobit djeteta/odrasle osobe; princip **najboljeg interesa djeteta**<sup>19</sup>; pravo privat-

<sup>19</sup> Svako dijete ima pravo da njegov najbolji interes bude na prvom mjestu, što uključuje: pravo na zaštitu od bilo kog oblika **zlostavljanja i zanemarivanja** i skladan razvoj (**pravo** na prikidan fizički, mentalni, duševni, obrazovni, moralni i socijalni razvoj).

- nosti i povjerljivosti<sup>20</sup>, pravo izbora, samoodređenje, pravo na informaciju);
- **Kompetentnost** (etička **svjesnost o profesionalnim i vlastitim granicama**,<sup>21</sup> obaveza i dužnost svakog stručnjaka, neovisno o bazičnoj profesiji, da budu svjesni profesionalnih ograničenja i da određene intervencije **prepuste onim stručnjacima/pomagačima** koji to **najbolje obavljaju**;
- **Odgovornost** (opća odgovornost, promoviranje najviših profesionalnih standarda, izbjegavanje štete (princip: ne škoditi!), što neki stručnjaci smatraju **osnovnim etičkim principom**. S obzirom na osjetljivost ovog pristupa da „od dva zla treba izabrati manje“, odnosno odlučiti između, na primjer, dobrobiti djeteta ili nečinjenja štete, zahtijeva visoke profesionalne kompetencije, multidisciplinarni, intersektorski i interdisciplinarni pristup, poznavanje i postupanje prema zakonskim regulativama, kontinuitet brige za druge i sebe, razrješavanje dilema); i
- **Integritet (svijesto priznavanju profesionalnih ograničenja; poštenje, direktnost i otvorenost, sukob interesa i iskorištavanje, postupci kolega, identitet profesionalca).**

#### *Izazovi i etičke dileme u radu s djecom*

**Postoje brojni izazovi i etičke dileme u odnosu na djecu i adolescente** koje proizlaze iz promjene dinamike porodičnih odnosa kao rezultat društvenih promjena i očekivanja, ali se svi stručnjaci koji rade s djecom, obavezuju za jasno postupanje prema Konvenciji o pravima djeteta i protokolima kao zaštiti i sredstvu za držanje jasnih profesionalnih granica (više u Modulu IV). Svi stručnjaci koji rade s djecom, neovisno da li u obrazovnim, zdravstvenim ili nekim drugim institucijama, imaju obavezu i odgovornost poštivati etičke principe.

Prema Konvenciji o pravima djeteta, zdravstvena **zaštita** jedno je od **osnovnih prava svakog djeteta**. Odgovorni su roditelji, ali i institucije i ostali članovi uže i šire društvene zajednice.

„Briga o djeci s traumatskim iskustvima i prevencija daljih posljedica po mentalno zdravlje od presudne su važnosti za društvo u cijelini“. (Zeanah, C. H. i Humphreys, K. L. 2018). Child Abuse and Neglect. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 57(9), 637-644., prema Buljan Flander, 2023).

---

<sup>20</sup> Etički kodekst u radu s djecom u skladu je sa Child Protection Policy (Pravilima postupanja u zaštiti djece) i Konvencijom UN-a o pravima djeteta, te jasno precizira **ograničenja ovog prava** u slučajevima **sumnje na (zlo-upotrebu) zlostavljanje i zanemarivanje djeteta**, ispoljene namjere da se nauđi sebi i drugima. U ovom slučaju, svi stručnjaci koji rade s djecom (u obrazovnim, zdravstvenim, drugim institucijama) odgovorni su , bez odlaganja, **obavijestiti nadležne**: organ starateljstva prema mjestu stanovanja djeteta, policijsku upravu, zdravstvenu ustanovu (bolnicu), a u nekim slučajevima i nadležno tužilaštvo (prema Badurina, Čerkez, et al., 2019: 41).

<sup>21</sup> **Granice** određuju prostorno, vremensku i emocionalnu teritoriju odnosa. U porodicama/kolektivima koje su „slijepljene“ granice su difuzne. U „neuključenim“ porodicama/kolektivima granice su rigidne. **Zdrave granice** su one koje su jasne, ali **propusne** – distanca može da se uspostavi, a da se ne izgubi kontakt, a kontakt može da se održava, a da se ne izgubi individualnost!

- Prvo pitanje koje se u ovom kontekstu postavlja:

*Da li djeca treba da imaju isto **pravo na privatnost i povjerljivost** u savjetovanju/tremanu/obrazovanju kao i odrasli?*

Etički kodeks u radu s djecom u skladu je sa Child Protection Policy (Pravilima postupanja u zaštiti djece) i Konvencijom UN-a o pravima djeteta, a u skladu s najboljim interesom djeteta, jasno precizira **ograničenja ovog prava** u slučajevima **sumnje na (zloupotrebu) zlostavljanje i zanemarivanje djeteta**, ispoljene namjere da se nauđi sebi i drugima (Slika 11). U ovom slučaju, svi **stručnjaci koji rade s djecom** (u obrazovnim, zdravstvenim, drugim institucijama) **odgovorni su**, bez odlaganja, **obavijestiti nadležne institucije** (a o tome prethodno informirati dijete i roditelje/staratelje): organ starateljstva prema mjestu stanovanja djeteta, policijsku upravu, zdravstvenu ustanovu (bolnicu), a u nekim slučajevima i nadležno tužilaštvo.

Zdravstvene ustanove **obavezne** su djetetu koje je žrtva zlostavljanja ili zanemarivanja osigurati **hitnu i sveobuhvatnu zdravstvenu njegu** radi očuvanja tjelesnog i psihičkog zdravlja u skladu sa savremenim standardima i praksom, kao i sanacije nastalih povreda i psihotrauma (više u Modulu IV).



Slika 11: Prikaz ograničenja poštivanja prava na privatnost i povjerljivost u slučaju sumnje na zlostavljanje i/ili zanemarivanje, (samo)destruktivnost: najbolji interes djeteta je iznad svega

- Drugo pitanje koje se postavlja:

*Šta je to najbolji interes djeteta?*

Svako dijete ima pravo da njegov najbolji interes bude na prvom mjestu, što uključuje:

1. Pravo na zaštitu ,
2. Skladan razvoj.

**1. Zaštita** podrazumijeva da je svako dijete *zaštićeno od bilo kojeg oblika patnje, zlostavljanja ili zanemarivanja.*

**Postupanje u cilju zaštite djeteta slijedi naredne korake i važna četiri „P“** (Slika 12):

1. Procjena akutne potrebe za medicinskom pomoći,
2. Obavještavanje nadležnih službi – hitnost!
3. Procjena trenutne nivoa ugroženosti,
4. Participiranje.



Slika 12: Postupanje u cilju zaštite djeteta: Četiri važna „P“

**2. Skladan razvoj** podrazumijeva da svako dijete ima pravo na prikidan fizički, mentalni, duševni, obrazovni, moralni i socijalni razvoj (Slika 13).



Slika 13: Prava djeteta prema Konvenciji o pravima djeteta

**Konvencije, potokoli, direktive**, o kojima se govori kada se radi s djecom, a koje su u skladu sa **zakonskom regulativom** i obavezama da ih se slijedi, posebno u razrješavanju **etičkih dilema** su: 1) Konvencija o pravima djeteta; 2) Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda; 3) Evropska konvencija o ostvarivanju dječijih prava; 4) Konvencija o ljudskim pravima i biomedicini, te drugi propisi i protokoli koji utvrđuju načine postupanja u kontaktu s djecom; 5) Niz zakona koji se bave ovom oblašću (Zakon o zaštiti od nasilja u porodici, Porodični zakon, Krivični zakon, Zakon o zaštiti prava pacijenata, Zakon o zdravstvenoj zaštiti, Zakon o liječništvu, Zakon o psihološkoj djelatnosti, Zakon o zaštiti ličnih podataka); 6) Protokol o postupanju u slučaju seksualnog nasilja koji određuje standardizirane postupke u zaštiti žrtava seksualnog zlostavljanja za sve stručnjake raznih profila iz raznih ustanova; 7) Protokol o postupanju u slučaju zlostavljanja i zanemarivanja djece; 8) Protokol o postupanju u slučaju nasilja u porodici; 9) Konvencija Vijeća Evrope o zaštiti djece od seksualnog iskorištavanja i seksualnog zlostavljanja; 10) Direktiva 2011/93/EU Evropskog parlamenta i Vijeća od 13. 12. 2011. o suzbijanju seksualnog zlostavljanja i seksualnog iskorištavanja djece i dječje pornografije; 11) Direktiva 2012/29/EU Evropskog parlamenta i Vijeća od 25. 10. 2012. o uspostavi minimalnih standarda za prava, podršku i zaštitu žrtava krivičnih djela.

Dakle, **etika obuhvata odgovornost za drugo ljudsko biće** i promišljanje o **dva aspekta odnosa: odgovorno postupanje** (kako bi se nešto trebalo ispravno učiniti) i **posljedice** (šta bi trebalo spriječiti: umanjivanje dobrobiti, ugrožavanje dostojanstva, negativne osjećaje, kršenje prava, štetu). Budući da se u socijalnom kontekstu ne mogu uvijek postići idealni odnosi, **etiku** treba posmatrati kao **okvir unutar kojeg se odvija**

**željena dobra praksa**, te ustrajno traganje za pojedinačnim pravilom koje će za konkretnu situaciju **ponuditi najbolje moguće rješenje**. Osim profesionalne i radne etike, **vlastita etika** predstavlja **osnovu ostalih oblika etike**, jer od vlastite etike zapravo sve polazi. Kroz vrijednosti vlastite etike, koje smo stvorili od najranijih dana, svakako će utjecati i odluke koje se donose u profesionalni život. Odrasli čovjek odgovoran je za svoju dobrobit, a voditelj andragoškog procesa samo učestvuje u toj odgovornosti donoseći vlastitu odgovornost za svoj dio aktivnosti. S obzirom da voditelj obuke treba raspolagati ne samo definicijom **učenja odraslih**, već i **vlastitim sistemom vrijednosti** po pitanju učenja, učenje posebno pojašnjeno kroz **procese promjene** ponašanja. Polaznici jednog edukacijskog ciklusa moraju biti spremni za promjenu. Ako izostaje, učenje je tek reprodukcija zapamćenog i nije u funkciji razvoja.

## Razvoj identiteta andragoškog voditelja

**Formiranje i razvoj identiteta** andragoškog voditelja (nastavnika) shvata se kao **dinamičan proces**, koji se kontinuirano **interpretira i reinterpretira**, a na njega utječe **vlastito iskustvo, situacijsko**, profesionalno i šire društveno **okruženje**. Tako formirani identitet se može dalje **razvijati kroz vlastiti i profesionalni razvoj i usavršavanje**.

U skladu s navedenim, Beijaard et al. (2004: 660, prema, Vignjević Korotaj 2021:56) tvrde da je formiranje profesionalnog identiteta andragoškog voditelja (nastavnika):

- proces integracije vlastitih znanja, uvjerenja, stavova, normi i vrijednosti, s jedne strane, i
- profesionalnih zahtjeva od strane institucija, uključujući široko prihvачene vrijenost i standarde o učenju/poučavanju, s druge strane.

Meyer (2006) ističe organizacijsku socijalizaciju<sup>22</sup> kao ključni faktor za formiranje profesionalnog identiteta iako ne isključuje važnost ličnih životnih iskustava, a Wenger (1998) tvrdi kako je formiranje profesionalnog identiteta zapravo pregovaranje značenja vlastitih iskustava participacije u **zajednicama prakse**. Cohen-Scali (2003) tvrdi da formiranje profesionalnog identiteta započinje već u djetinjstvu pod utjecajem porodičnih i institucionalnih stavova (npr. škole) spram učenja/poučavanja i rada. Može se reći da je formiranje profesionalnog identiteta na neki način:

- konsolidiranje profesionalnog i iskustvenog znanja (Castañeda, 2014),
- ovisi o interakciji i međudjelovanju vanjskih i unutrašnjih faktora (Rodgers i Scott, 2008) i
- uključuje aktivno djelovanje same osobe (Caza i Creary, 2016, prema, Vignjević Korotaj, 2021:58).

<sup>22</sup> Organizacijska socijalizacija predstavlja proces kojim pojedinac prolazi kada postaje dijelom neke organizacije ili radne grupe/zajednice. Uvođenje polaznika u organizaciju kompleksan je i zahtjevan proces koji pred pojedinca, voditelja i grupu postavlja zahtjeve za međusobno razumijevanje i prilagođavanje. Polaznik pruža svoje vještine i znanja, prilagođava, razvija svoj novi socijalni identitet i obaveze, i tako postaje punopravni član grupe (u ovom slučaju andragoških voditelja) koji uspješno obavlja uloge postavljene u svrhu dostizanja ciljeva. Bitno je naglasiti da je to dvosmjeran proces i rezultat uravnoteženja kompleksne interakcije između članova grupe. Socijalizacija se stoga posmatra i kao jedan od ključnih faktora u usvajaju organizacijske kulture i predstavlja proces kojim polaznici grupe usvajaju uloge, vrijednosti, pravila i norme ponašanja uže i šire grupe kojoj pripadaju. To je proces kroz koji se utječe na individualno ponašanje, vrijednosti, stavove i motive kako bi se pojedinci prilagodili i uskladili s etičkim principima koji se smatraju poželjnim (Sikavica i sur, 2008:442).

## Razvoj identiteta andragoškog voditelja: Cjeloživotno učenje i motiviranost

Kada se govori o razvoju novog profesionalnog identiteta, uglavnom se govori o ulogama specifičnih edukacijskih programa (obuka) usmjerenih na osposobljavanje i usavršavanje, odnosno mogućnostima cjeloživotnog učenja i razvoja (Rodgers i Scott, 2008; Anspal, Eisenschmidt i Löfström, 2012; Vignjević Korotaj, 2021). Cjeloživotno učenje i razvoj omogućuje andragoškim voditeljima da se lakše adaptiraju na promjene koje se događaju (Thomas i Beauchamp, 2011), te da se osjećaju spremni i motivirani za učenje/poučavanje (Anspal, Eisenschmidt i Löfström, 2012), što utječe i na razvoj njihovog (novog) profesionalnog identiteta (andragoškog voditelja).

U skladu s tim, ova dvostruka uloga može utjecati na zahtjevan (ponekad konfliktan) proces formiranja novog profesionalnog identiteta i može biti konfliktan s obzirom na to da se radi o dvjema sličnim, ali ipak i bitno različitim **zajednicama prakse** kojima pripadaju (Farnsworth i Higham, 2012) (Vježba 8). S obzirom na to, mogući problemi s kojima se andragoški voditelj može susresti u procesu razvoja novog profesionalnog identiteta jesu suočavanje s pacijentima i briga za njihove potrebe te količina administrativnog posla koju zahtjeva priprema za vođenje edukacije (Sarastuen, 2019). Participiranje u programima obrazovanja za strukovne andragoške voditelje je uglavnom prvi susret s „nastavničkom“ profesijom s izuzetkom vlastitog iskustva u obrazovanju iz uloge učenika. U ovom su periodu strukovni andragoški voditelji često pod snažnim utjecajima vlastitih obrazovnih iskustava kao i ličnim prepostavkama o tome šta znači biti „nastavnik“. Kroz programe specijalizirane obuke za andragoškog voditelja (edu-kacija edukatora) može se očekivati transformativna uloga ovih programa u kontekstu formiranja profesionalnog identiteta te je stoga njihov kvalitet i sadržaj od izuzetnog značaja za andragoške voditelje (Williams, 2013, prema Vignjević Korotaj, 2020). U tom smislu ističe se potreba, o kojoj smo ranije govorili da ovi programi potvrđuju i prihvataju važnost ličnih iskustava (biografija) učesnika, te uvažavaju njihova postojeća iskustva, znanja i vještine u cilju podsticanja koherentnosti, dostizanja novih znanja i vještina u novoj zajednici andragoških voditelja koja uči i podržava.

Formiranje identiteta (strukovnih) andragoških voditelja (edu-kacija edukatora) ne završava se krajem programa obuke (Bekale Nze i Ginestié, 2012, prema Vignjević Korotaj, 2020). Cijeli ovaj dinamični proces prelaska i adaptacije strukovnih nastavnika u obrazovni sistem u literaturi se naziva "boundary crossing" odnosno prelaženje granica (proširivanje "Selfa") (Visković i Robson, 2001; Berner, 2010; Vähäsantanen, Saarinen i Eteläpelto, 2010; Chan, 2012; Fejes i Köpsén, 2014; Köpsén, 2014; Green, 2015, Gilber i Evans, 2008). U skladu s tim, identitet andragoškog voditelja (nastavnika) predstavlja rezultat procesa učenja/poučavanja u zajednici koja uči i podržava, iskustava, kontinuirane prakse u dvjema **zajednicama prakse**, te interakcijama unutar tih zajednica. Pripadnost određenoj zajednici pritom se kontinuirano pregovara pa profesionalni identitet nije statičan već se uvjek mijenja i oblikuje s obzirom na različite utjecaje unutar **zajednica praksi** (Fejes i Köpsén, 2014). Andersson i Köpsen (2015) navode da je kontinuirano prelaženje granica između matične struke i obrazovnog sistema, izrazito značajno za održavanje i razvoj profesionalnog znanja i identiteta (prema, Vignjević Korotaj, 2020:27).

Köpsén (2014) zaključuje da su znakovi formiranog profesionalnog identiteta posjedovanje znanja i kompetencija koje su potrebne za odgovornost i razumijevanje glavnih zadataka u kontekstu radnog okruženja (prema, Vignjević Korotaj, 2020:58).

Ista autorica navodi da se formiran profesionalni identitet očituje kroz osjećaj zadovoljstva profesijom, motivaciju, predanost radu, te osjećaj samoefikasnosti (Wenger, 1998; Beijaard, Meijer i Verloop, 2004; Canrinus, 2011; Đermanov i Kosanović, 2013; Williams, 2013; Gregson i Hillier, 2015).

Prema, Vähäsantanen, Saarinen i Etäläpelto (2010), ključni elementi za razvoj profesionalnog identiteta nastavnika (andragoškog voditelja) je dostupnost prilika za profesionalno usavršavanje, koje podržavaju i izgrađuju strukturu uloge. U ovom procesu je posebno značajna institucionalna podrška.

U skladu s analizom dostupne literature (prema Vignjević Korotaj, 2020:62), vezane uz temu formiranja i razvoja profesionalnog identiteta nastavnika (u našem kontekstu andragoškog voditelja/ice), možemo reći da su prepoznata četiri obilježja formiranja i razvoja profesionalnog identiteta (Slika 14).

✓ Prvo obilježje je pod utjecajem:

- biografije (lično životno iskustvo, prethodno obrazovno i profesionalno/stručno iskustvo, motivi za učenje / poučavanje odraslih, iskustva s programima obrazovanja /edukacije edukatora, te vlastita uvjerenja, stavovi i vrijednosti).
- situacijsko okruženje (odnos s osobama u potrebi/pacijentima: djeca, adolescenti i odrasli), odnos i saradnja s kolegama; podrška institucije u kontekstu uvođenja novih strukovnih nastavnika u posao, podrška institucije u kontekstu osiguravanja profesionalnog razvoja kompetencija edukatora (nastavnika) i razvoja kompetencija u matičnoj struci.
- šire društveno okruženje (obrazovne politike, status i percepcije strukovnog/ cjeloživotnog obrazovanja u društvu).

✓ Drugo obilježje je proaktivno djelovanje nastavnika/stručnjaka (andragoškog voditelja) na:

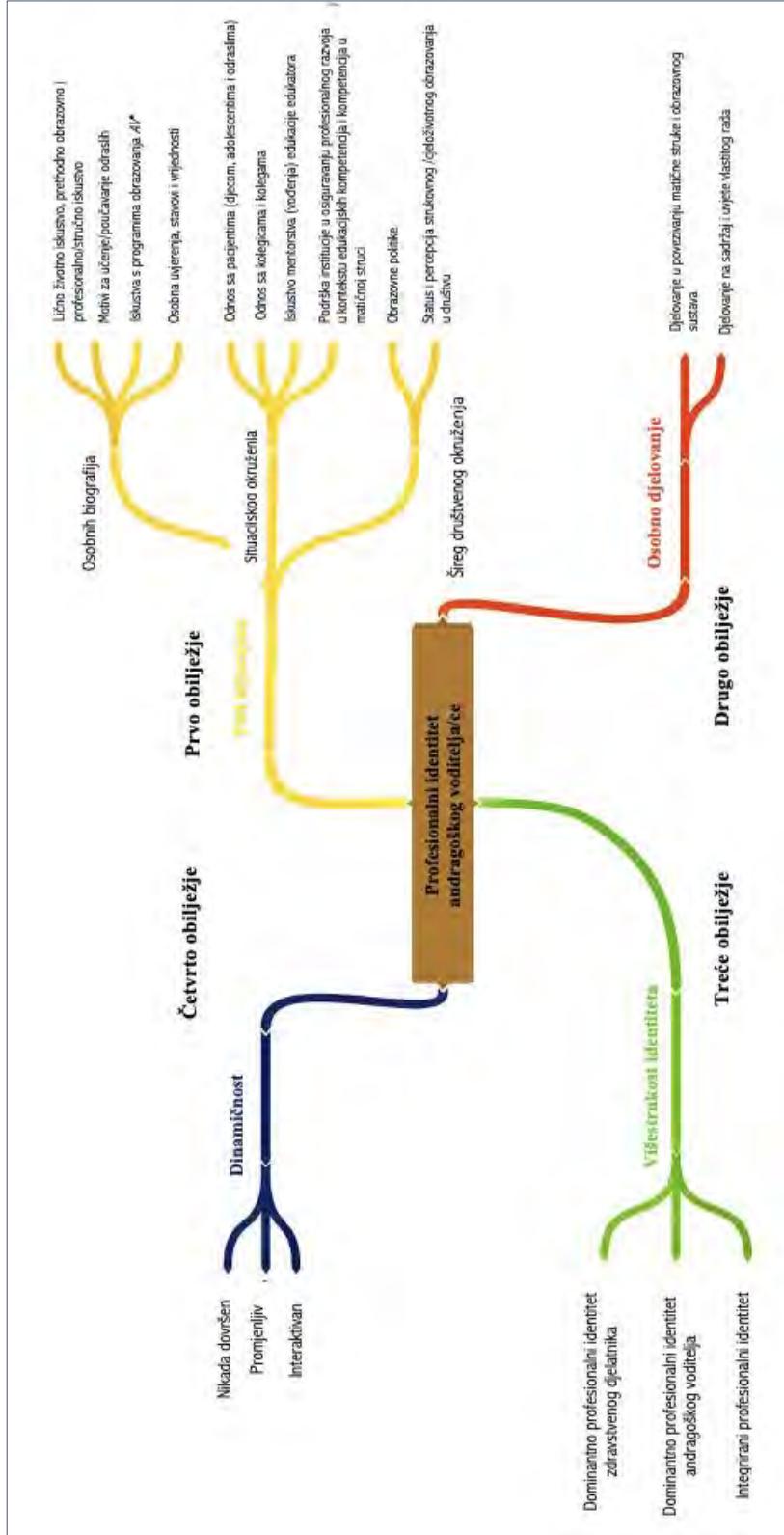
- razvoj ličnog profesionalnog identiteta (stila vođenja) u okviru djelovanja na obrazovne politke i vlastiti profesionalni razvoj i uvjete profesionalnog rada;
- povezivanje stručne/profesionalne i nastavne (voditeljske) prakse.

✓ Treće obilježje je višestrukost profesionalnih identiteta:

- zdravstvenog radnika/profesionalca i razvoja ovog identiteta (dominantno profesionalni identitet zdravstvenog radnika);
- andragoškog voditelja (nastavnika), pri čemu se može prvenstveno govoriti o ovom profesionalnom identitetu, te
- integriranom profesionalnom identitetu.

✓ Četvrto obilježje profesionalnog identiteta, andragoškog voditelja je:

- dinamičnost i promjenjivost (dinamičan, interaktivan i promjenama podložan identitet).



Slika 14: Prilagođen prikaz obilježja profesionalnog identiteta andragoških voditelja za potrebe ovog priručnika  
(prema, Vignjević Korotaj, 2020:87)

\*AV: Andragoški voditelj/ica

**Elementi profesionalnog identiteta** andragoškog voditelja, koje obuhvata ovaj priručnik u svrhu dostizanja cilja su: **razvoj pedagoških vještina** (andragoški voditelji razvijaju vještine i metode učenja/poučavanja kako bi prenosili znanje i poticali učenje kod svojih polaznika); **vrijednosti i etiku:** (osvještavanje i usvajanje profesionalnih vrijednosti i etičkih principa koji su važni u odnosu s polaznicima, kolegama i širom zajednicom), **poznavanje predmeta** (osjećaj kompetencije i dubokog razumijevanja predmeta koji se poučava kako bi se pružio kvalitet učenja/poučavanja); **refleksija i profesionalni razvoj** (andragoškim voditeljima je, kroz iskustvene vježbe data mogućnost da razvijaju kontinuiranu refleksiju nad vlastitim poučavanjem i traže načine za unapređivanje svojih metoda i pristupa); **identifikacija sa zajednicom koja uči i podržava** (osjećaj pripadnosti i angažiranosti u zajednici / grupi, što može uključivati saradnju s kolegama, aktivno učestvovanje u vježbama i dijeljenje ličnih iskustava (poštujući vlastite granice) i dobrih praksi; **svijest o ulozi andragoškog voditelja kao modela:** (andragoški voditelji su, često, modeli za svoje polaznike, pa razumijevanje vlastite uloge kao uzora ima veliki utjecaj na razvoj njihovog profesionalnog identiteta).

Dakle, formiranje identiteta andragoškog voditelja nije ograničen i vezan samo za ovaj početak obuke, već je dinamičan i razvija se tokom ovog procesa obuke i nakon završetka, posebno kroz iskustva vođenja edukacijskih modula, izazove, uspjehe i neuspjehe, koji odražava vrijednosti, ciljeve i predanost učenju i poučavanju.

# Vježbe

## VJEŽBA 1: MOJE IME I JA

*Cilj:* međusobno upoznavanje i djelovanje u „ovdje i sada“.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* ovisno o broju učesnika, za 15 učesnika – 30 minuta

*Potreban materijal:* ///

*Realizacija:*

Nakon formiranja kruga, kako bi svi imali mogućnost vidjeti i čuti jedni druge, zamolite da svaki učesnik kaže nešto o sebi (ime, odakle dolazi, stručno opredjeljenje, ono što bi želio da s grupom podijeli). Nakon prvog kruga upoznavanja, tražimo da svaki učesnik ponovo kaže svoje ime, značenje imena, kako je dobio ime, od koga, da li ga voli i šta ono osobi znači.

*Interpretacija:*

Da li je bilo nekih zajedničkih značenja? Da li značenje imena govori nešto o Vama? Da li ste nešto novo otkrili o sebi govoreći o njegovom značenju? Kako je bilo slušati druge? Šta ste dobili za sebe, a šta grupa u vježbi upoznavanja?

*Napomena:* Vježba je posebno korisna ako se neki članovi grupe međusobno poznaju, a neki ne, i ako su mnogi u grupi već upoznati s vježbom pridjevskih imena.

VJEŽBA PRIDJEVSKIH IMENA koja ima isti cilj (međusobno upoznavanje i djelovanje u „Ovdje i sada“) realizira se na sljedeći način:

Kažite svoje ime i jednu pozitivnu riječ, pridjev koji počinje s prvim slovom Vašeg imena. (na primjer: Sara - Savjesna). Zatim ponovite imena svih pret-hodnika uključujući i pridjev i kažete svoje ime s odgovarajućim pridjevom. Idite u krug sve dok se ne vratite na početak prvoj osobi koja ponavlja imena svih učesnika s odgovarajućim pridjevom.

*Reference:* Vježba koncipirana tokom AVP treninga ToT (trening za trenere) realiziranog 2004. u Sarajevu. Vježba je prilagođena za potrebe ove edukacije edukatora.

## VJEŽBA 2: STVARANJE PRAVILA RADA I GRUPNOG KODEKSA

*Cilj:* Osiguranje jasnih očekivanja, smjernica za saradnju, zajedničko učenje i pravila rada unutar grupe.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 15 minuta

*Potreban materijal:* papiri, olovke, flipchart, flomasteri

*Realizacija:*

Podijelite polaznike u manje grupe (3-5 osoba) i zamolite svaku grupu da raspravlja o tome kakvu grupnu kulturu želi stvoriti i koje vrijednosti žele promovirati tokom edukacije (pravila rada). Podstaknite ih, također, da razgovaraju o tome kako će komunicirati, surađivati i podržavati jedni druge tokom učenja (etika rada u grupi).

Nakon 10 minuta, neka svaka grupa podijeli svoj "grupni kodeks" s ostatom učesnika.

Zajedno pregledajte sve stvorene "grupne kodekse" i izdvojite zajedničke vrijednosti i pravila koja će biti usvojena kao "kod" cijele grupe i napišite ih na flipchart (obezbjedite da grupni kodeks bude na vidljivom mjestu na svim tematskim modulima, kako bi se članovi grupe mogli podsjetiti i dopuniti ako bude potrebno).

*Napomena:* Osnovna pravila rada i etika rada u grupi su ključni za uspostavljanje produktivnog, poštovanog i ugodnog okruženja za sve članove. Njihova svrha je osigurati da svi učesnici mogu saradivati, izraziti svoje mišljenje i doprinijeti grupnom procesu. Zbog toga se ne nameću grupi, nego se pozivaju članovi grupe da zajednički kreiraju osnovna pravila i etiku rada u grupi.

*Referenca:* Vježba koncipirana tokom AVP treninga ToT (trening za trenere) realiziranog 2004. u Sarajevu. Vježba je rekonstruirana za potrebe ove Edukacije edukatora.

## PRAVILA I ETIČKI PRINCIPI RADA U GRUPI

- DOLAZIMO NA VRIJENE
- GOVORIMO SAMO U SVOJE IME
- POŠTUJEMO DRUGE I SEBE
- AKTIVNO SLUŠAMO JEDNI DRUGE
- POŠTUJEMO RAZLICITOSTI
- SVE ŠTO SE KAŽE U GRUPI,  
OSTAJE U GRUPI
- PREUZIMAMO ODGOVORNOST  
ZA SVOJE POSTUPKE
- KAD SHO U GRUPI, ONDA  
SHO TU !



U nastavku donosimo prijedloge osnovnih pravila rada i etičkih principa rada u grupi, u cilju podrške andragoškom voditelju u podsticanju učesnika grupe da, ako je potrebno dopune listu pravila rada i etičkih principa u grupi (*Tabele 4 i 5*).

<b>Aktivno slušanje:</b>	Poželjno je da svaki član grupe koristi aktivno slušanje čime doprinosi da se iznesu ideje bez prekidanja govornika.
<b>Poštivanje različitosti:</b>	Cijeneći različite perspektive, ideje i stilove rada svakog člana grupe, daje se mogućnost da polaznici osjeti da su njihove ideje uvažene i doprinosi važni.
<b>Konstruktivna komunikacija i potvrđivanje:</b>	Konstruktivna komunikacija potiče sudionike za promišljene rasprave, a smanjuje se prostor za razarajuće efekte koje može imati konflikt.
<b>Raspodjela zadatka:</b>	Dogovaranje o raspodjeli zadataka i odgovornosti unutar grupe, otvara se prostor da svi sudionici doprinose i osjećaju se uključeno.
<b>Pridržavanje vremenskog plana:</b>	Poštovanje vremenski okvir uvažavamo okvire obuke/edukacije i pokazujemo poštovanje i odgovornost prema grupi i prema sebi.
<b>Otvorenost za feedback:</b>	Spremnost za primanje i davanje povratnih informacija unutar grupe, omogućava kontinuirano poboljšavanje rada i razvoja grupe.

*Tablica 4: Prijedlozi osnovnih pravila rada u grupi*

<b>Povjerljivost:</b>	Poštovanje povjerljivosti informacija koje se dijele unutar grupe. Ne prenose se informacije ili mišljenja drugih članova izvan grupe bez njihovog dopuštenja.
<b>Sudjelovanje i angažman:</b>	Aktivno sudjelovanje je doprinos grupnim aktivnostima iz kojih svi uče. Obaveza svih sudionika je poštivanje pravila rada i odgovor na preuzete obaveze.
<b>Integritet:</b>	Iskrenost u izjavama i poštenje u postupcima ili imerativ: budite autentični!
<b>Bez interpretiranja:</b>	Izbjegavanje donošenja brzih i preuranjenih zaključaka o drugim članovima grupe. Davanje prilike svima da iznesu svoje mišljenje i doprinos. Učenje, kroz tehniku parafrasiranja, kako provjeravati da li ste dobro razumjeli rečeno.
<b>Odgovornost:</b>	Preuzimanje odgovornosti za svoje postupke i stalno podsjećanje članova grupe na pojedinačne i zajedničke odgovornosti za ishod edukacije. Ili: ako preuzmete zadatke, promislite o realnoj mogućnosti da ih izvršite u dogovorenom vremenskom roku i odmah intervenirajte ako se čini da je zadani rok ambiciozan za Vas.
<b>Uvažavanje svakog člana grupe:</b>	Davanje prilike svim članovima grupe za iznošenje mišljenja i sudjelovanje u odlučivanju. Jedna osoba ili manjina prisutnih ne smije dominirati grupnom dinamikom.
<b>Grupa je „zajednica koja uči i pruža podršku“:</b>	Uvažavanje temeljnih pravila rada u grupi, što znači da su svi sudionici odgovorni za izgradnju međusobnog povjerenja u grupi, kako bi se zajedno osjećali dobro i sigurno, a to se postiže uvažavanjem temeljnih pravila rada u grupi.

*Tablica 5: Prijedlozi etičkih principa rada u grupi*

### VJEŽBA 3: OVO JE PROGRAM, A KO SI TI?

*Cilj:* mapirati preferencije polaznika s obzirom na sadržaj programa koji se treba realizirati, povezati vlastite uloge s programom edukacije edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici, podstaknuti motivaciju za dalji rad, te ulogu i mjesto u grupi

*Učesnici:* svи članovi grupe

*Trajanje:* ovisno o broju učesnika, za 15 učesnika – 45 minuta

*Potreban materijal:* kartice ili listići raznobojnog papira na koje se može krupnjim slovima napisati jedna riječ, flipchart ili hamer papir i flomasteri/markeri

*Realizacija:*

Svaki učesnik se pozove da uzme po pet kartica/listića/stickera, te da se podijele u parove. Parovi odrede ko je osoba A, a ko osoba B. Zadatak glasi: osoba A će osobu B deset puta pitati isto pitanje „ko si ti?”, a osoba B ima zadatku da deset puta napiše odgovor, izgovorivši ga glasno. Komunikacija teče brzo, osoba B piše bez puno razmišljanja. Važno je da dobije na kraju niz od deset svojih uloga. Nakon toga, par se zamjeni na zadatku i ponovi prethodni scenarij: sada osoba B pita deset puta osobu A „ko si ti?”, dok se ne pojavi i druga lista uloga. U paru se može kratko prodiskutirati svaka uloga, reći vlastiti doživljaj i značaj te uloge u svakodnevnom životu i uloge se mogu poredati željenim redoslijedom.

Na hamer papiru ili flipchartu iscrtana je shema programa SPS za osnovnu ili srednju školu s naznakom svakog od šest ili sedam modula. Učesnici se pozovu da pogledaju module i svoje uloge, da ustanu i postave svoje papiriće tamo gdje smatraju da je uloga najbliža predloženom modulu. Na primjer, tematizacija barijera u učenju odraslih može me posebno zanimati iz uloge iskusne voditeljice zdravstvenih edukacija. Rezultat je šarenilo koje sada krasiti teme predviđene kurikulumom, a dobija se prostor o kontekstualnom razgovoru o temama.

*Interpretacija:*

Voditelj podstiče na razgovor o tome kako je bilo pisati svojih deset uloga. Ima li neko da nije uspio pobrojati deset uloga? Slijedi sažimanje rezultata – u kojem prostoru ima najviše papirića, te kako se razlikuju potrebe učesnika vezano uz istu temu (o učenju djece i odraslih na jedan način želim saznati kao teta, kao voditeljica obuke i kao njegovateljica). Voditelj ističe teškoće u svojoj potrebi da odgovori tolikoj različitosti potreba i očekivanja, te izazovnosti upuštanja u realiziranje programa.

*Reference:* vježba je rekonstruirana za potrebe edukacije edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici na osnovu ranije primjene u Programu Socijalizacija s pravom (Mavrk, 2018:101), po uzoru na vježbu „Ko si ti“ (Bašić, et al., 1994).

## VJEŽBA 4: OČEKIVANJE I ČEKANJE

*Cilj:* postići osjećaj zaokruženosti u edukaciji, podcrtati odgovornost za vlastita očekivanja od obrazovnog ciklusa.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 15 minuta prvog dana edukacije - 30 minuta posljednjeg dana edukacije

*Potreban materijal:* papir A4, koverte (srednje veličine), voštane pastele

*Realizacija:*

Nakon predstavljanja ukupnog programa edukacije i međusobnog predstavljanja, učesnici dobiju kovertu i papir. Na papir pišu svoja očekivanja za kraj edukacije kao „želio bih da mi tokom edukacije bude...”, „posljednjeg dana edukacije očekujem da znam...”, „svoju namjeru da aktivno učestvujem ocjenjujem (od 1-5)...”. Odgovori se pakaju u koverte. Učesnici biraju boje i oblike za crtanje svoga simbola na koverti. Kovertu zaližepe i predaju voditelju. Voditelj zadržava koverte do kraja edukacije. Na kraju, u procesu evaluacije, daje svakom njegovu/njenu kovertu (učesnici prepoznaju svoj simbol).

Učesnici ih otvaraju i reflektiraju na svoja očekivanja s početka edukacije.

*Napomena:* vježba se može uraditi neovisno o trajanju edukacije (refleksija na blok-sat, na jednodnevni trening i itd.).

*Interpretacija:*

Na početku edukacije – doživljaj vježbe, je li nešto bilo teško ili prelagano, kako se osjećaju sada, imaju li pitanja? Voditelj ne otkriva svrhu vježbe i evaluacijsko ishodište koje slijedi na kraju edukacije.

Na kraju edukacije – učesnici daju povratnu informaciju o očekivanjima i njihovoj ispunjenosti. Voditelj komentira svoju ulogu: ko je odgovoran za očekivanja učesnika? Podcrtava razliku u planiranom i realiziranom i povezuje očekivanja s općeljudskim i obrazovnim potrebama.

*Referenca:* Mavrank, 2018: 44

## VJEŽBA 5: GRUPNI ŠTIT

*Cilj:* jačanje međusobnih veza, podsticanje timskog duha, povjerenja, grupne kohezije i saradnje unutar grupe, te pomaže stvaranju pozitivne atmosfere u kojoj će polaznici osjećati podršku i motivaciju za zajednički rad.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 30 minuta

*Potreban materijal:* Flipchart i flomasteri

*Realizacija:*

Polaznici trebaju jesti u krug, tako da mogu vidjeti i čuti jedni druge. Zamolite svakog polaznika da razmisli i izabere jednu svoju osobinu ili vještinu koja može doprinijeti razvoju osjećaja sigurnosti u grupi (npr. dobar organizator, kreativan, dobar slušatelj, zabavan, brz u rješavanju problema, precizan, itd.).

Pozovite polaznike, da kažu šta je ono što može da da, šta može omogućiti osjećaj sigurnosti u grupi (bez udubljivanja u temu). Nakon što su svi polaznici podijelili s grupom šta je ono što **mogu dati grupi**, zamolite ih da razmislite

i zatraže od grupe šta je ono **šta im treba** da bi se osjećali sigurno u grupi (npr: da me se poštuje, prihvati bez komentara, da budu pažljivi prema meni, da mi pomognu u crtaju, itd.).

Završite vježbu tako što ćete podstaknuti polaznike da u tišini osvijeste šta za njih znači i kako se osjećaju kada traže od drugih ono što im je potrebno i daju podršku drugima, a u cilju razvoja sigurnog okruženja "grupa koja štiti".

*Referenca:* Brody et al. (1996). Vježba je rekonstruirana za potrebe ovog programa edukacije edukatora.

## VJEŽBA 6: TEST EMPATIJSKOG SAGORIJEVANJA

*Cilj:* procijeniti nivo empatijskog i profesionalnog sagorijevanja.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 30 minuta

*Potreban materijal:* isprintan test za svakog učesnika i olovka

CF TEST iz ACE-a

Svrha ovog testa je da, ukoliko opažate simptome izloženosti stresu, simptome empatijskog (profesionalnog) sagorijevanja, poduzmete strategije samopomoći (konsultujete ljekara/stručnjaka iz oblasti mentalnog zdravlja, supervizora...).

*Realizacija:*

Zamolite učesnike da razmotre svaku od sljedećih karakteristika koje se nalaze u testu, te da u skladu s tvrdnjama, za svaku ubilježe jedan od 5 ponuđenih odgovora, u odnosu na njihovu trenutnu situaciju. Neka upišu broj koji za njih označava najtačniji odgovor, koristeći se jednim od sljedećih odgovora:

1. = Rijetko/Nikada
2. = Povremeno
3. = Nisam siguran
4. = Često
5. = Veoma često

## VJEŽBA 7: TEST EMPATIJSKOG SAGORIJEVANJA

### Pitanja o Vama

- 1. Prisiljavam se da izbjegavam izvjesne misli koje me podsjećaju na ružno iskustvo
- 2. Uhvatim sebe kako izbjegavam izvjesne aktivnosti ili situacije jer me podsjećaju na ružno iskustvo.
- 3. Imam prazninu u sjećanju o ružnom događaju.
- 4. Osjećam se otuđeno od drugih.
- 5. Teško zaspim ili se često budim.
- 6. Imam izljeve bijesa ili sam razdražljiv čak i na neznatan povod.
- 7. Lako se uplašim.
- 8. Dok radim sa žrtvom/svjedokom mislim na nasilje nad osobom ili osobama koje su žrtve nasilja/rata/torture.
- 9. Osjećajna sam osoba.
- 10. Imam „flashback“ (namećuće slike) vezano za korisnike s kojima radim/svjedočim i porodice.

- 11. Kao odrasla osoba doživio/jela sam neposredno traumatsko iskustvo.
- 12. Doživio/jela sam neposredno traumatsko iskustvo u djetinjstvu.
- 13. Mislim da trebam proraditi svoje traumatsko iskustvo.
- 14. Mislim da mi treba više bliskih prijatelja.
- 15. Mislim da nema nikoga s kim bih mogao razgovarati o jako stresnim iskustvima.
- 16. Zaključio/la sam da radim suviše naporno radi sopstvenog dobra.

#### Pitanja o korisnicima i njihovim porodicama

- 17. Uplašile su me stvari koje su mi rekле ili uradile traumatizirane osobe i njihove porodice
- 18. Imam teške snove slično korisnicima s kojima radim/svjedocima i njihovim porodicama.
- 19. Imam intruzivne misli o sesijama s posebno teškim korisnicima i njihovim porodicama.
- 20. Dok radim s korisnicima ili njihovim porodicama i nesvesno se prisjećam ružnog iskustva.
- 21. Zaokupljen/a sam poslom s više korisnika i njihovih porodica.
- 22. Imam teškoće sa spavanjem zbog traumatskih iskustava korisnika s kojima radim i njihovih porodica.
- 23. Mislim da su me korisnici s kojim radim i njihove porodice „zarazili“ traumatskim stresom.
- 24. Podsjećam se da se manje brinem o blagostanju korisnika s kojima radim i njihovih porodica.
- 25. Osjećam da me moj rad profesionalca uhvatio u zamku.
- 26. Osjećam se bespomoćno u radu s korisnicima i njihovim porodicama.
- 27. Osjećam se „na ivici“ u vezi raznih stvari a to pripisujem svom radu s izvjesnim korisnicima i njihovim porodicama
- 28. Želio/ljela bih da mogu izbjegći rad s nekim korisnicima i njihovim porodicama.
- 29. Bio/la sam izložen opasnosti radeći s nekim korisnicima i njihovim porodicama.
- 30. Osjećam da me neki korisnici i njihove porodice ne vole.

#### Pitanja o poslu pomagača i Vašoj radnoj sredini

- 31. Osjećam se slabo, umorno, iscrpljeno što je posljedica mog rada kao profesionalca.
- 32. Osjećam se depresivno što je posljedica mog rada kao profesionalca.
- 33. Neuspješan/na sam u odvajanju posla od privatnog života.
- 34. Osjećam malo sažaljenja prema većini mojih kolega.
- 35. Osjećam da radim više za novac nego iz ličnog zadovoljstva.
- 36. Mislim da je teško odvojiti svoj privatni život od posla.
- 37. U svom radu osjećam se bezvrijedno/beziluzorno/zlovoljno.
- 38. Mislim da sam „promašaj“ kao profesionalac.
- 39. Mislim da nemam uspjeha u postizanju svojih životnih ciljeva.
- 40. Moram obavljati birokratske, nevažne zadatke u svom radu.

### **Instrukcija za zbrajanje bodova:**

Budite sigurni da ste odgovorili na SVA pitanja. Zatim zaokružite sljedeća 23 pitanja:  
1-8, 10-13, 17-26 i pitanje broj 29.

Sada **SABERITE** brojeve koje ste upisali u polja pored zaokruženih pitanja.

Pogledajte koliko ste izloženi riziku **ematijskog sagorijevanja**.

26 ili manje = Izuzetno nizak stepen rizika

27 – 30 = Nizak stepen rizika

31 – 35 = Umjeren stepen rizika

36 – 40 = Visok stepen rizika

41 i više = Izuzetno visok stepen rizika

Da bi odredili rizik od profesionalnog sagorijevanja (Burnout), SABERITE brojeve koje ste upisali u polja pored nezaokruženih pitanja.

Pogledajte koliko ste izloženi riziku **profesionalnog sagorijevanja**.

19 ili manje = Izuzetno nizak stepen rizika

20 -24 = Nizak stepen rizika

25 – 29 = Umjeren rizik

30 – 42 = Visok stepen rizika

43 i više = Izuzetno visok stepen rizika

*Refleksija:* Polaznici se mogu podstaći na pitanje da li su zadovoljni rezultatima i koje su im strategije samopomoći (referirajte se na tehnike samopomoći predložene u dijelu: Temeljne vještine brige o mentalnom zdravlju andragoških voditelja: 45-48; tehnike samopodrške možete napisane na papiru i u skladu s odgovorima učesnika zaokružiti one strategije samopomoći koje se najviše ili najmanje koriste).

*Referenca:* Ibrahimefendić i Husić (2018).

### **VJEŽBA 8: PROBLEM I STRATEGIJE RAZRJEŠAVANJA U OSAM KORAKA**

*Cilj:* podsticanje učesnika na razvijanje smjernica postupanja u problemskoj situaciji, u razrješavanju etičke dileme (povezati s koracima ponuđenih smjernica, Corey, Corey, 2010), povezati profesionalnu/ličnu/radnu etiku s problemom i ponuditi najbolje moguće rješenje.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 40 minuta

Potreban materijal: isprintati *Smjernice postupanja u problematičnim situacijama za svaku grupu*, papiri, olovke, bojice, flomasteri

*Realizacija:*

Voditelj zamoli učesnike da se podijele u manje grupe od po 4-5 članova i da unutar grupe, prvo pojedinačno razmisle o problemskoj situaciji koja za sva-

kog učesnika predstavlja profesionalnu etičku dilemu. Zamolite učesnike da 2-3 minute, u tišini, razmisle koji problem žele da izlože grupi. Nakon 2-3 minute zamolite grupu da svaki učesnik unutar grupe iznese problem. Svaka grupa dogovorom izabire jedan situacijski problem za koji grupa smatra da predstavlja najveći izazov. Neka svaka grupa, nakon što su odabrali problem, prođe korake *Smjernica postupanja u problematičnim situacijama*, i ponude najbolje moguće rješenje etičke dileme. Za rad u manjim grupama potrebno je ostaviti 20 minuta, 15 minuta za diskusiju usklađenu s teorijskim dijelom.

*Pitanja za diskusiju:*

1. Da li ste uspjeli slijediti korake?
2. Koji korak je bio najizazovniji?
3. Kako ste se osjećali? Šta ste poduzeli za sebe za drugog/druge? Da li su vam bili od pomoći zakoni, protokoli o postupanju, etički kodeks struke, konvencije pomoći?
4. Na kojem koraku najčešće zapnemo? Zašto?
5. Da li su vlastite vrijednosti u skladu/konfliktu s profesionalnom ili radnom etikom ili etikom moći obrazovanja odraslih?
6. Koji su faktori utjecali na etički izbor i odluku?
7. Kako ste sada s odlukom lično i profesionalno?

*Napomena:* možete predložiti da svaki predstavnik grupe izloži etičku dilemu i korake koje su slijedili da ponude najbolje moguće rješenje.

*Reference:* vježba kreirana za potrebe ove obuke

## VJEŽBA 9. MOJ IDENTITET

*Cilj:* imenovanje i razumijevanje ličnih uspjeha, motivacija, dilema i svijest o formiranju i razvoju identiteta andragoškog voditelja

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 45 minuta

Potreban materijal: flipchart, stikeri, hemijske olovke, samoljepljivi i obični papirići u boji

*Realizacija:*

Od andragoškog voditelja se traži da tokom pripreme ovog modula nacrtava drvo na velikom papiru u boji, s dvije korpe (korijen, stablo, krošnja i dvije korpe, koje se nacrtaju s lijeve i desne strane stabla, vidi ilustraciju na kraju vježbe). Nacrtano drvo na velikom papiru stavi se na vidljivo i pristupačno mjesto svim učesnicima. Učesnicima se podijele stikeri u pet boja: plavoj, žutoj, crvenoj, zelenoj i ljubičastoj. Potom im se daju sljedeća uputstva i pojašnjena:

- **Plava** boja označava unutrašnju podršku: lične kvalitete (osobine), snage, potencijali; koje su prepoznate unutrašnje snage/potencijali, a koji mogu doprinijeti/pomoći u postizanju ciljeva (razvoja identiteta andragoškog voditelja).

- **Žuta** boja označava motivaciju za učenje-poučavanje; npr. Šta me motivira da sam tu?

- **Crvena** boja označava rezultate dosadašnjeg rada na koje su ponosni, tj. zrele plodove; potaknite polaznike da se prisjete što više svojih uspjeha u radu na koje su ponosni.

- **Zelena** boja označava pitanja/dileme, strahove, prepreke, slabosti u vezi s dostizanjem ciljeva; kako se osjećaju s tim uvidima, šta misle?

- **LJubičasta** boja označava vanjsku podršku. Koje vještine i/ili znanja su potrebna da podrže izgradnju profesionalnog identiteta andragoškog voditelja? Šta je potrebno u dostizanju cilja? Da li profesionalni identitet (zdravstveni radnik) može biti podrška? Kako? Da li grupa ili pojedini član/ovi u grupi mogu pomoći i podržati na ovom putu? Da li još neko/nešto može podržati profesionalni razvoj i na koji način?

Voditelj zamoli da svaki učesnik samostalno napiše odgovore na navedene stikere, a potom izlaže u velikoj grupi tako što ih pročita i stavlja na drvo.

#### **U područje:**

- **korijena** stavljuju se - plavi stikeri (snage i potencijali);
- **na stablo** stavljuju se - žuti stikeri (motivacija);
- **u desni dio krošnje drveta stavljuju** se crveni stikeri (uspjesi u profesionalnom radu);
- **u lijevi dio krošnje** stavljuju se zeleni stikeri (pitanja, dileme, strahovi, prepreke u dostizanju cilja);
- **u desnu korpu** stavljuju se ljubičasti stikeri (unutrašnja i vanjska podrška: šta je potrebno da se dostigne cilj).

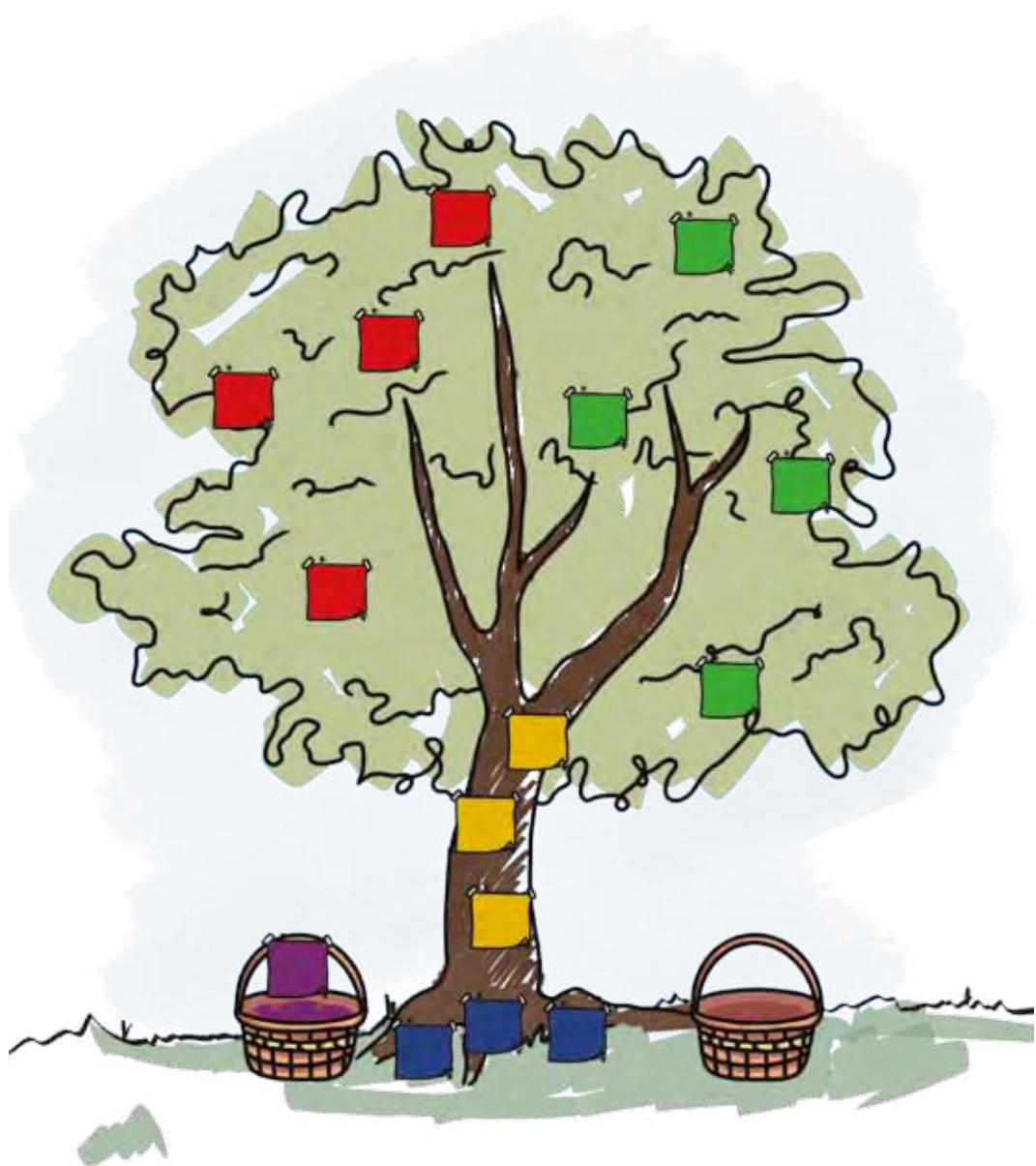
Voditelj objašnjava simboličan prikaz drveta na način da objasni sljedeće:

- plava boja stavljena u korijen drveta predstavlja vlastite kvalitete, resurse i snage tj. minerale koji hrane drvo, čuvaju njegovo zdravlje i pomažu da plodovi sazriju;
- žuta boja stavljena na stablo predstavlja motivaciju za njihov rad, ono što ih podstiče i pokreće naprijed da uče/poučavaju, predstavlja njihov profesionalni i lični identitet;
- crvena boja stavljena u desni dio krošnje predstavlja njihove zrele plodove rada i uspjehe koji su postigli, ono na što su ponosni i što im može biti oslonac (resurs) za dalji razvoj;
- zelena boja stavljena u lijevi dio krošnje predstavlja nezrele plodove, pitanja i dileme, slabosti, strahove koji im se javljaju kao budućim andragoškim voditeljima u okviru ove obuke;
- ljubičasta boja stavljena u desnu korpu predstavlja snagu ove grupe/zajednice, da podrži učenje/poučavanje i razvoj (da "nezreli" plodovi „sazriju").

Nakon postavljanja stikera na drvo voditelj pitanjima podstiče raspravu kako bi povezali svoje snage (resurse), motivaciju, uspjehe (ambiciju), kao i neu-spjehu i strahove te njihove potrebe, i započeli proces osvještavanja izbora za unutrašnju i/ili vanjsku podršku. Voditelj u skladu s vremenom može otvoriti raspravu o dinamici i procesima koji su se dešavali tokom vježbe i pozvati polaznike da podijele svoje iskustvo u „sada i ovdje“. Pozvati polaznike da pokušaju povezati, gledajući zajedničku kreaciju (drvo), snagu grupe i značaj

podrške grupe kao zajednice koja uči i podržava, na razvoj identiteta andragoškog voditelja i identiteta grupe.

Referenca: Ibrahimefendić i Husić (2018), vježba prilagođena za potrebe ovog priručnika.



# Zaključni pregled za Modul I

Modul I „**Etika i mentalno zdravlje u obrazovanju odraslih**“ imao je za **cilj** ponuditi teorijska znanja o razvoju grupe i njenim mogućnostima, salutogenoj teoriji i holističkom pristupu mentalnom zdravlju, strategijama podrške, etičkim principima i dilemama, teoriji razvoja identiteta, te teoriji učenja i aplicirati ih na specifično područje andragogije.

Do ovih ciljeva dolazilo se putem **tematizacije sadržaja** uvažavajući princip **iskustvenog** učenja u procesu poučavanja odraslih. Osvještavanje u „ovde i sada“, i propitivanje, prvi su spoznajni koraci konkretnog iskustva unutar grupe. Interakcijom **unutrašnjih** učesnikovih i **grupnih procesa** događaju se **promjene** i na grupnom i individualnom planu u područjima kao što su autopercepcija, heteropercepcija, stavovi, stereotipi i predrasude.

Kombiniranjem teorijskih spoznaja i vježbanja planirano je postići **tri ishoda**:

1. Teorijsko znanje primijeniti na lično iskustvo u radu s odraslima i djecom
2. Discipliniranje odraslih za rad staviti u kontekst ideje o podijeljenoj odgovornoći za uspješan andragoški rad
3. Dobiti novu argumentaciju za razlikovanje pedagoških i andragoških pristupa poučavanju.

Mentalno zdravlje podrazumijeva način na koji pojedinac doživjava sebe, kako se nosi s emocionalnim izazovima, mislima, kako razumijeva i kontrolira stres, kako uspostavlja kontakt s drugima i samim sobom i kako ga održava, kako se na optimalan način prilagođava zahtjevima okoline, vodeći računa o vlastitim kapacitetima.

# Modul II: Odrasli polaznik i andragoški obrazovni proces



**CILJ:**

Cilj je ponuditi znanja o teorijama učenja, sposobnosti i motivacije, aplicirati ih na specifičnu oblast andragogije kao osnovu razumijevanja principa andragoškog rada.

**ISHODI UČENJA:**

- Polaznici će povezati teorijsko znanje s ličnim iskustvom u radu s djecom i odraslima;
- Polaznici će usvojiti osnove teorijskih postavki o ljudskim potrebama u funkciji voditeljskog, a ne šefovskog pristupa andragoškoj obuci ;
- Polaznici će moći analizirati razlike u učenju odraslih i učenju djece
- Polaznici će propitati svoj doživljaj primjene principa andragoškog rada u radu s ljudima;
- Polaznici će se moći reflektirati na primjenjivost andragoških principa u svom edukacijskom radu i kontaktu s pacijentima i kolegama.

**OBLICI RADA:**

Frontalni oblik rada, kombiniran s radom u grupama/parovima.

**METODE RADA:**

Metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora, metoda demonstracije, integralna metoda.

**NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA:**

Radni materijal edukacije edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici, flip-chart, flomasteri/markeri, voštane pastele, papir formata A4, papirna traka/ljepilo, raznobojni stikeri, olovke za pisanje/crtanje

**VRIJEME ZA REALIZACIJU:**

8 sunčanih sati

## Učenje je pitanje o meni

*„Ne mogu biti učitelj a da ne razotkrijem ko sam kao osoba.“*

Paulo Freire

Cjeloživotno učenje postalo je sintagma bez koje se danas ne može zamisliti obraćanje koje ima veze s obrazovanjem. Mjesto su mu ustupili pojmovi koji su u 20. vijeku imali više andragoško značenje: kontinuirano učenje i permanentno obrazovanje. lako sveprisutno u svakodnevnom govoru pojedinca ili obrazovnim dokumentima institucija, pa stoga i podržano kao koncept, cjeloživotno učenje se i danas u laičkim krugovima dovodi u pitanje kada se radi o odraslim ljudima. Istraživanje iz 2016. godine urađeno na uzorku od 230 profesora srednjih škola iz Kantona Sarajevo pokazalo je da su profesori koji imaju 23 i više godina staža značajno manje spremni za uključivanje u proces cjeloživotnog učenja nego njihove mlađe kolege (neobjavljeno istraživanje u diplomskom radu Amine Đipa iz 2016, mentorstvo, M. Mavrak). To ilustrira da „apetiti za učenjem“ odraslog čovjeka opadaju s godinama starosti i radnog iskustva, dok se savremeni zahtjev za stalnim učenjem ne mijenja. Ova ilustracija, međutim, nije opće primjenjiva istina o spremnosti odraslih za učenje. Ona ostavlja prostor za pitanje je li to slučaj i u drugim strukama ili se radi o nastavnicima koji se umore od neadekvatno orga-nizirane obuke u sklopu stručnog usavršavanja, koja se često provodi zbog administrativne obaveze, a ne kao izraz stvarne potrebe učesnika, a često i tragom pedagoške umjesto andragoške organizacije obrazovnog rada.

Pojašnjenja koja prosječano odrasla osoba daje o svojoj **spremnosti za učenje** često su praćena predrasudama poput onih da se „star konj ne sedla“, da se „nema više ništa novo saznati“, da je „naučeno što se učiti trebalo“, pa je tako nerijetko teško pridobiti odrasle za prihvatanje modela cjeloživotnog učenja. Ako među učiteljima, koji su nositelji ideje cjeloživotnog učenja ima otpora, ne čudi otklon ostatka odrasle populacije iz drugih profesija i područja djelatnosti. Predrasude, međutim, potječe i od nerazumijevanja razlika koje postoje među različitim tipovima učenja o kojima u andragogiji govorimo, a i od nerazumijevanja razlika među pojmovima učenja i obrazovanja.

Učimo u svakom trenu svoga života. **Učenje prožima ljudske aktivnosti**, jer je čovjek djelatno biće koje kroz rad stječe iskustvo. Kada polaznike različitih grupa stavimo pred isti zadatak kao u Vježbi 3 i zamolimo ih da dovrše rečenicu „učenje je za mene...“, dobivamo uglavnom pozitivne odgovore: stjecanje novih znanja, proširivanje vidika, usavršavanje nekih vještina, izazov, uzivanje, proces koji budi radoznalost... Polaznici su pri tom osobe koje su već prirodom svog profesionalnog opredjeljenja odlučile dodatno učiti. No, kako se pritom spremaju za andragoško vođenje, lako im se može desiti da susretu nevoljne polaznike koji će rečenicu dovršiti drugačije: „učenje je za mene mučenje“,

„učenje je tlaka“, „obaveza za koju jedva da imam vremena“. Niti jedno određenje ovdje ne može biti netačno, jer su polaznici pozvani da kažu o **značenju učenja na Ja-nivou**.

S ovim ličnim poimanjima i stavovima polaznika andragoški voditelj se neizbjegljivo susreće u svakom andragoškom ciklusu. Dobrovoljnost odraslih da se uključe u proces učenja varira od onih koji su svojom odlukom prisutni u učionici, do onih koji su na neki egzistencijalni način ucijenjeni da učestvuju u edukaciji (nije rijetkost da kada prvi par sati edukacije treba posvetiti upravo razgovoru o različitim razlozima zbog kojih su polaznici tu). Kako je andragoški voditelj u ulozi poučavatelja, a ne i autoriteta koji je nekome naložio prisustvo, tako je prvo umijeće koje treba demonstrirati **umijeće prepoznavanja pozitivne energije u grupi polaznika i umijeće medijacije između ljudstva ili nevoljnosti polaznika i sadržaja koji se nudi**. Zdravstveni stručnjak u ulozi andragoškog voditelja može se suočiti s polaznicima/pacijentima koji su regresivni ili agresivni u svom ponašanju (prvi slušaju autoritet, ne pružaju otpor, ali je pitanje hoće li promijeniti svoje zdravstveno ponašanje, a drugi odbijaju čuti, ljutito reagiraju, puni su gorčine i zamjeranja), s polaznicima/kolegama (omalovažavaju obuku koju vodi kolegica/kolega, smatraju da se o temi nema ništa novo reći, imaju osjećaj nadmoći, posebno ako se radi o ljekarima ili kolegama s više radnog iskustva) ili s polaznicima/studentima/učenicima (ne želim tu biti, ali moram jer se još uvijek školujem i trebam svoju diplomu). Pitati polaznike šta za njih znači učenje zapravo je **pitanje o njima samima**, a ne o sadržaju edukacije, ali to pitanje uspješno vodi do onih sadržaja koji se u edukaciji trebaju zapamtiti.

## Učenje kao promjena

Učenje je, dakle, fenomen koji je **fundamentalan za čovjekov opstanak**. Ljudi ovaj fenomen žive u svakom trenu, bez obzira koliko su toga svjesni. Učenje je stoga nezaobilazno u svakodnevničkoj, ali u organiziranim nastojanjima da se postoji znanimja, vještina i stavovima doda nova dimenzija koja će ishoditi neku promjenu. Učenje se u naučnoj literaturi definira na različite načine (Kulić i Despotović, 2001: 63-67), ali definicija koja se može izvesti iz tog šarenila i koja je važna za obrazovanje odraslih je:

***Učenje je aktivnost koja se sastoji od usvajanja novih činjenica ili reorganiziranja već usvojenih spoznaja u nove sisteme, s ciljem manje ili više trajne promjene u ponašanju ličnosti.***

Elementi ove definicije koji imaju poseban andragoški značaj su:

- Učenje je **aktivnost** – to podrazumijeva prisustvo nositelja aktivnosti koji je u svojoj ljudskoj ulozi nesavršen, pa tako i u učenju može griješiti.
- **Usvajanje novih činjenica** – u obrazovanju odraslih kao i u obrazovanju djece ovo je zajednički element: učenje je uvijek usvajanje novoga, ali se ne svodi samo na to.
- **Reorganiziranje spoznatog** – važno mjesto za andragoško djelovanje i razumevanje učenja, jer podrazumijeva postojanje prethodnog iskustva koje može djelovati dvojako: pomagati usvajanje novoga (pozitivni transfer) ili ga ometati (negativni transfer). I dok je pojava transfera u učenju zajednička svim grupama koje uče, u grupi odraslih nailazimo na jači otpor promjeni, jer su njihove spoz-

naje nekad dio njihovog identiteta. Kao i u građevinstvu, gdje je nekad teže re-novirati staru kuću nego sagraditi novu, u andragoškom radu je nekad teže dovesti odrasle ljude do promjene starog stava nego do usvajanja novog. S odraslima uglavnom mijenjamo uvriježene načine mišljenja, što je izuzetno težak i spor proces za koji treba više strpljenja, šutnje u komunikaciji i čekanja.

- **Promjena u ponašanju** – ovo je element koji govori o ishodišnim tačkama učenja. Tamo gdje polaznici znaju ponoviti informaciju i popuniti korektno pitanje u testu, možemo reći samo da postoji proces reproduciranja zapamćenog. Tek ako možemo registrirati promjenu ponašanja polaznika, možemo reći da se učenje dogodilo, a tada i obrazovanje odraslih ima svoj smisao (Mavruk, 2018).

Andragoški voditelji edukacije edukatora **u okviru zdravstvene njegе u zajednicи** ovu definiciju učenja moraju imati na umu u procesu pripreme za nastavne aktivnosti. Higijena svakodnevnog života, disciplina u organiziranju dnevnih aktivnosti za hronične bolesnike, palijativna njega na terenu, patronažna briga za porodice u zajednici, sadržaji su o kojima polaznici andragoškog programa imaju određena znanja i stavove, posebno ako su prethodno prošli kroz zdravstvene i medicinske studije. Da bi se proces učenja dogodio, uvriježeni načini na koje polaznici doživljavaju nabrojane fenomene moraju se promijeniti. Polaznici novih grupa edukatora, medicinske sestre i tehničari, moraju, dakle, prije svega dobiti prostor za propitivanje ovih pojmoveva na Ja-nivou: „Za mene je svakodnevna higijena...”, „za mene je hronična bolest...”, „palijativna njega za mene znači...“. Učenje odraslih počinje iz vlastitog iskustva, a andragoški voditelj to iskustvo mora uvažiti i mapirati za dalji rad, kako bi pomogao ishođenju promjene polaznika.

## Učenje i poučavanje djece i odraslih

Način na koji čovjek uči određen je razvojno-psihološkim karakteristikama svakog uzrasnog perioda i čovjekovim osobnostima. Ova je dva elementa neophodno uzeti u obzir kada se radi o poučavanju, no ako se na njima zadržimo, robovat ćemo dijagnosticiranju posebnosti svakog polaznika, a andragoški voditelj zapravo nema samo ulogu dijagnostičara. Kao i u poimanju zdravlja i bolesti, ako se koncentriira samo na uočavanje karakteristika polaznika bez funkcionalnog razumijevanja ove „dijagnostike“, andragoški voditelj ulazi u rizik primjene istih obrazaca poučavanja u svakom kontekstu. Ono što je važno za zdravstvenog stručnjaka kao andragoškog voditelja jeste umijeće **uklapanja spoznaja o odraslima u situaciju učenja** kako bismo se lakše orientirali odgovarajućim komunikacijskim i metodičkim umijećima u poučavanju.

Zdravstveni stručnjaci su često u prilici obraćati se pacijentima različitih nivoa obrazovanja i koristiti paternalizam u odnosu s pacijentom. Time u cijelosti preuzimaju odgovornost za ishode zdravstvenog stanja pacijenta. Prisustvo paternalizma je obrnuto proporcionalno obrazovanosti pacijenata, tako da zdravstveni radnik mora biti duboko svjestan skliskog terena na kojemu se paternalističko obraćanje danas nalazi: sve više pacijenata traži potpunu informiranost i uključenost u proces liječenja i opo-

ravka, a ako se radi o prevenciji, onda traži potvrdu za sve upute koje mu zdravstveni stručnjak daje. Kada se u ulozi andragoškog voditelja obraća kolegama koje već imaju odgovarajuće medicinsko znanje, paternalizam samo pogoršava komunikaciju. Edukatori koje treba educirati programom edukacije edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici lakše će definirati svoj pristup edukaciji ako pristupe poredbi učenja djece i odraslih. Putem Tabele 6 ova poredba postaje lakša – pogledajmo što znači svaka od pet navedenih razlika (slika o sebi, iskustvo, spremnost za učenje, orijentacija u vremenu primjene naučenog i orijentacija u učenju).

U poučavanju je posebno važna **slika o sebi**. U tom kontekstu djeca su svjesna svoje ovisnosti o odraslima, činjenice da odrasli raspolažu ne samo fizičkom, već i ekonomskom i psihološkom moći zbog kojih „odrasle treba slušati“. Stoga se učenje, školovanje, obrazovanje u dječjem svijetu pretvara u nešto što definiraju odrasli, a za šta se od djece očekuje posluh. Ovaj se posluh, međutim, s godinama pretvara u odgovorni pristup obavezama, no i ta odgovornost u svijetu djece i mladih često je vezana uz odnos s autoritetom. **Posluh** odraslog čovjeka u obrazovanju, međutim, razumljiv je samo u diktaturi, u režimu koji ne cijeni slobodu kao ljudsku potrebu, a obrazovanje odraslih nije nikakav diktatorski režim. Polaznik mora **izaći iz tradicionalne slike učenika** kojemu je neko drugi odredio šta radi. Ovo pravi pomak u poimanju **vlastite odgovornosti** u procesu poučavanja. Odrasli su u obrazovnom procesu svjesni svoje slobode da budu ili ne budu dijelom edukacije i svoje odgovornosti za učenje i promjenu. Odrasli može, ali ne mora biti, dijelom jednog obrazovnog programa. Ma koliko mu se činilo da ga „nešto ili neko tjera“ u školsku klupu, obrazovanje je ipak njegova konačna odluka u koju ulaže dvije egzistencijalno neizmјerno važne stvari: **vrijeme i novac**. Slika o sebi koja govori da je odrastao čovjek upravo tu gdje je odlučio biti, donosi novi posluh: **posluh samom sebi**. Odrasli čovjek **odgovoran je za svoju dobrobit**, a voditelj andragoškog procesa samo učestvuje u toj odgovornosti donoseći vlastitu odgovornost za svoj dio aktivnosti. Stoga rečenica „ne želim tu biti“, „tu sam jer moram“, „direktor je odredio“ i slično, nema smisla u učenju odraslih ljudi. Odrasli razumiju da možda **nisu slobodni od nekog zadatka**, uloge, pravila, ali da su u cijelosti **slobodni za biranje načina** da zadano obave i to je prostor polazničkih pregovora s voditeljem andragoškog obrazovnog ciklusa.

**Iskustvo** djeteta u procesu poučavanja je malo, ali vrijedno. Dijete široko otvorenih očiju dočekuje nepoznat i zanimljiv sadržaj, a budući su mu koncepti često apstraktni, kada ih se u procesu poduke ponavlja, ti se sadržaji iznova doživljavaju kao novina. S procesom starenja, međutim, sve je manje iznenađenja, a čovjekovo **iskustvo postaje dragocjenost** koja osigurava poštovanje i kompetenciju. Kada se odrasli čovjek uključuje u obrazovanje, on svakako pristaje na sliku vlastite nedovoljne primjerenošti ili informiranosti o nečemu. Na tu ne-kompetenciju naslanja se tradicionalni odnos prema učitelju kao izvoru znanja i moći. To dovodi polaznika u regresivnu poziciju koja može rezultirati povlačenjem i povlađivanjem svemu što voditelj govori ili izrazitom agresivnošću. Agresivnost se u nastavi za odrasle također dvojako manifestira: pasivno, odbijanjem učešća i ignoriranjem ili aktivno, napadom, pobunom, svađom s voditeljem ili polaznicima.

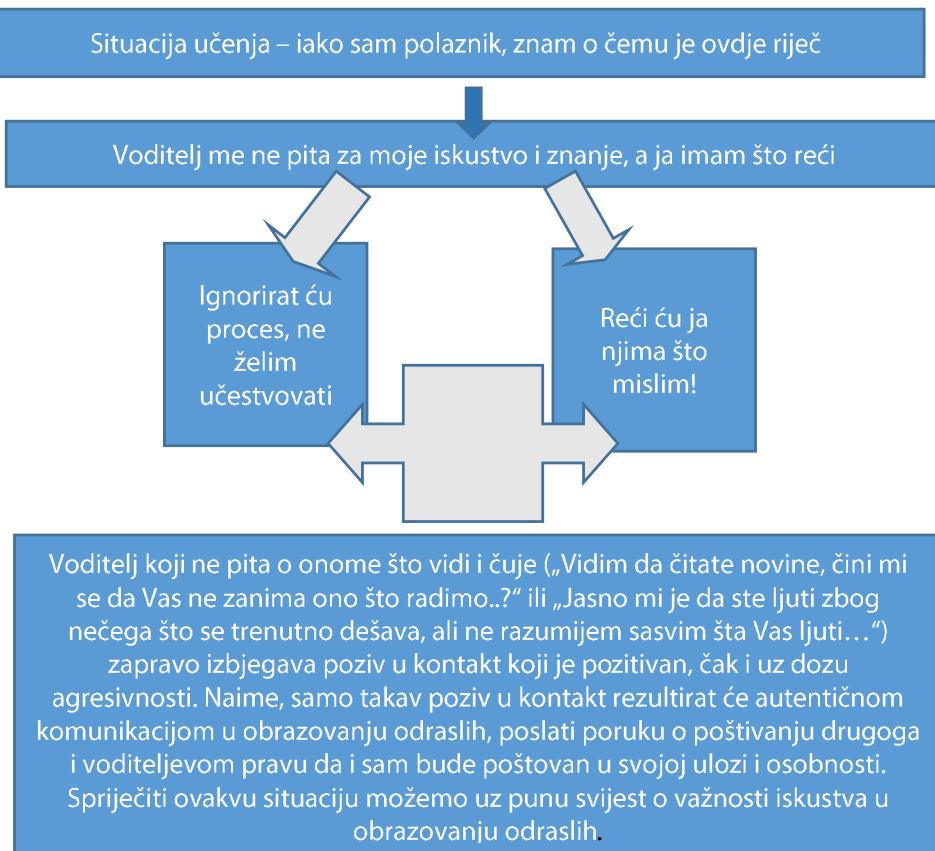
Ovo se dešava kada andragoški voditelj zaboravi uvažiti životno iskustvo odraslih polaznika, što je izuzetno značajno za sadržaj i proces edukacije (*Primjer 1*).

### **Primjer 1: Uvažiti iskustva polaznika**

Voditeljice jedne obuke za nastavnike, koji su trebali usvajati novu metodologiju rada usmjerenu na dijete, počele su seminar uvodnim aktivnostima, a onda je jedna od njih nenasljano dobila uvrednu od jednog učesnika. Najprije je kraće vrijeme djelovao nezainteresirano, a onda odjednom izgovorio: „*Glup tij je ovaj seminar.*“ U situaciji nelagode u kojoj je i sadržajem (*radimo gluposti*) i načinom obraćanja (voditeljica je ti, bez prethodne dozvole da se međusobno tako oslovjavaju) poslana poruka koja ubija finoću međuljudskog odnosa, zavladala je tišina. Voditeljica je, međutim, umjesto ljutnjom, reagirala prihvatajući „bačenu rukavicu“ i tražila pojašnjenje: „*Jasno mi je da Vam nešto ne odgovara u onome što radim, ali ne razumijem šta je to. Možete li mi pojasniti?*“ „*Pa, ja sam taj seminar već prošao,*“ glasio je odgovor. Polaznik je, naime reagirao agresivnošću koja je generirana time što prije svega rukovoditelj njegove škole nije prepoznao njegovu kompetenciju (duplicira njegove uloge i aktivnosti i to mu je „gubljenje vremena“), a zatim ni voditeljica nije provjerila koje iskustvo o sadržaju imaju polaznici. Samo-očitovanjem je, međutim, dobio mogućnost biti primijećen i voditeljica je odgovorila na tu njegovu potrebu. Umjesto ljutnjom na koju je imala pravo, pravdanjem koje bi bilo očekivano jer ona nije organizatorica seminara, voditeljica je polazniku, umjesto da ga po kratkom postupku odstrani s edukacije, ponudila odnos simetrije u kojem je njegova ekspertiza mogla doći do izražaja. Do kraja seminara polaznik se pretvorio u predanog saradnika, bio je najaktivniji u grupi i dao najviše ocjene procesu.

(Iz obraćanja dr. S. Bjelan-Guska na edukaciji u sklopu projekta „Podrška obrazovanju odraslih u BiH“, 2011-2012, *GIZ & SDC, dvv-International*).

Shematski prikazana, ova situacija izgleda ovako:



Slika 15: Uvažiti iskustva polaznika

Voditelj andragoške edukacije prepostavlja akumulirano životno iskustvo polaznika, a onda tu svoju prepostavku s polaznicima provjerava: „kako Vam se ovo čini s obzirom na Vaše iskustvo“, „što biste ovome dodali“, „kakvo je Vaše iskustvo o tome“? Zdravstveni stručnjaci najčešće su pozvani davati savjete, a onda nerijetko i u ulozi poučavatelja primjenjuju isti obrazac. U radu s odraslima pri tom se može naići na tvrdoglavi „da-ali“ otpor ili na otvorenu agresivnost koja je opisana u Primjeru 1.

**Spremnost za učenje** je fenomen koji je kod djece uglavnom vezan uz **odnos s autoritetom**, dok su odrasli za učenje spremniji ukoliko je obrazovni sadržaj važan za neku od **socijalnih uloga** koje obnašaju u svakodnevnom privatnom i profesionalnom životu. Tako djeca najčešće idu za voljenim učiteljem ili uče iz straha prema autoritetu od kojeg ovise, a sadržaj biva manje bitan. Odrasli, međutim, anticipiraju razloge svog učešća u obrazovanju i vežu ih za svoja svakodnevna postignuća. Voditelj u andragoškom ciklusu ne mora biti omiljeni lik svojim polaznicima, ali mora nuditi sadržaj koji, kada se nauči, doprinosi nekoj važnoj promjeni u životu polaznika: bolje radno mjesto, veća plaća, mogućnost biranja posla, uspješnije roditeljstvo ili partnerstvo, povećanje ekonomičnosti ili efikasnosti u poslovanju. Andragoški voditelj se kontinuirano pita

**kakve veze sadržaj ima s ulogama učesnika**, a o tim ulogama saznaje na početku obrazovnog ciklusa, tamo gdje se upoznaje s polaznicima. U tom je smislu mnogo lakše prepostaviti potrebe budućih majki u programima dojenja, nego potrebe radnika nekog industrijskog postrojenja o zdravstvenom ponašanju za vrijeme epidemije. Važno je, dakle, dati prostora polaznicima da govore o sebi, jer se iza uloga kriju i potrebe – kako općeljudske, tako i obrazovne – izuzetno važne za uspjeh obrazovnog procesa. Na osnovu uloga polaznika, voditelj **definira i pravila rada i pregovara s polaznicima o tim pravilima**: mogu li mobiteli biti uključeni, ali stišani, ohrabrujemo li izlazak iz učionice u skladu s ličnim potrebama, pristajemo li na digresije u svom izlaganju potaknute intervencijom polaznika, trebamo li mijenjati predloženu smjenu rada i odmora tokom učenja? Ta pravila, zajednički potvrđena u pregovorima, polaznike čine spremnijim za učenje dajući im istovremeno osjećaj odgovornosti i slobode u odlučivanju o načinu rada.

**Primjena naučenog** se ne događa na isti način u grupama djece i odraslih. Vrijeme primjene sadržaja u dječjem svijetu je **odgođeno**. Koncepti kojima djecu poučavamo često su im apstraktni, pa stoga logika koncentričnih krugova na osnovu koje se radi u obrazovanju djece (utvrđivanje prethodnog i dodavanje novog znanja) osigurava da u jednom trenu i najapstraktniji pojam dobije svoje mjesto u spoznaji. Odrasli ljudi su u potrebi odmah isprobati koncept koji im se nudi. Oni **neposredno primjenjuju** sadržaj. Ako ne vide njegovu upotrebnu vrijednost „ovde i sada“, cijeli edukacijski ciklus ocjenjuju bezvrijednim. Stoga je dobro koncepte pojašnjavati primjerima iz svakodnevnice polaznika i pozivati ih na kontinuiranu refleksiju i dopunu vlastitim primjerima. Istovremeno, ovo zahtijeva stalno pitanje koje voditelj provlači kroz sadržaj: čini li Vam se ovo korisnim, gdje vidite mogućnost primjene rečenog, možete li to odmah isprobati u svom radu?

**Orijentacija u učenju** se razlikuje kod djece i odraslih na način na koji se razlikuje dječiji i odrasli pristup nekom šarenom i neobičnom predmetu. Djeca, naime, ne uočavaju kontekst, već **fokusiraju pažnju na predmet** koji im je interesantan (nerijetko tako mogu ugroziti vlastitu sigurnost – trčeći za loptom, ne gledaju kako prelaze cestu). Odrasli, međutim, uočavaju važnost ili zanimljivost predmeta ako im **kontekst** tako naloži. Odraslima, dakle, nije bitna samo figura koju posmatraju (sadržaj koji treba naučiti), nego i polje posmatranja figure (gdje je to primjenjivo, s čim je povezano, kako je povezano sa mnjom). Problemski orijentirani, u želji da neku situaciju uspješno razriješe, odrasli biraju sadržaj u sprezi s problemom s kojim su suočeni. Sadržaj koji se u andragoškom programu nudi stoga je samo prijedlog za direktni rad s polaznicima. Ovdje ne postoji pravilo da se moramo držati 70% propisanog sadržaja, a 30% nam je dozvoljeno mijenjati ga, kao što je to naglašeno u pedagoškoj standardizaciji. Realiziranje planiranog ovisit će o potrebama polaznika i problemima koje oni budu donosili u edukacijski proces. U andragogiji se, dakle, **njeguje primat procesa nad sadržajem**, jer odrasli polaznici uvijek mogu, uz odgovarajuće uputstvo voditelja, samostalnim učenjem nadoknaditi informacije koje nisu dobili direktno u poučavanju. Imajući u vidu prirodu orientacije odraslih u učenju, preporuka je i edukaciju u obrazovanju odraslih organizirati modularno, a ne predmetno, poput klasičnog školskog nastavnog programa. Program edukacije edukatora u oblasti zdravstvene njage u zajednici upravo je na ovaj način organiziran.

Imajući u vidu sve ove karakteristike važne za učenje odraslih postaje jasniji i koncept **organiziranja edukacije edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici na andragoškom nivou**. Atmosfera u kojoj se edukacija obavlja, način planiranja i dijagnosticiranja potreba, određivanje ciljeva i ishoda učenja, oblici realizacije, odabir aktivnosti i sama evaluacija teku različito u grupama djece i odraslih. U Tabeli 6 nabrojane su razlike u pedagoškom i andragoškom pristupu u organiziranju obrazovnog ciklusa.

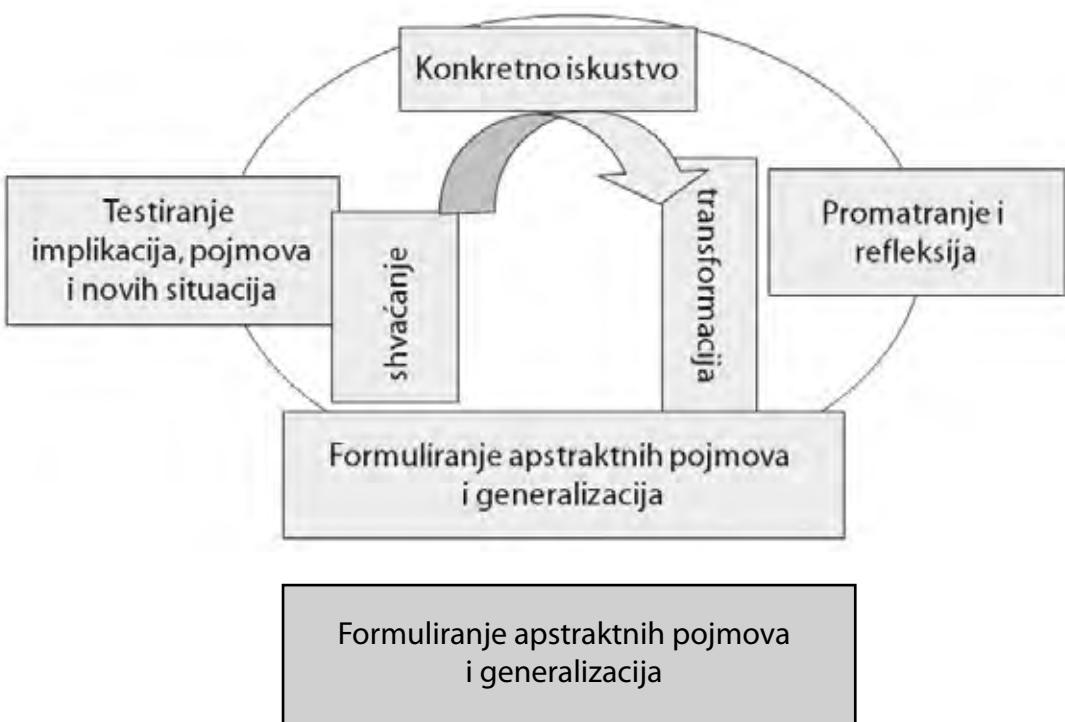
Učenje/podatak	Pedagogija	Andragogija
<b>klima</b>	autorativna, formativna, kompetitivna	uzajamnost, uvažavanje, suradnja, ležernost
<b>planiranje</b>	obavlja nastavnik	zajedničko
<b>dijagnoza potreba</b>	obavlja nastavnik	uzajamna "samo-dijagnostika"
<b>formulacija ciljeva</b>	obavlja nastavnik	uzajamno pregovaranje
<b>oblik realizacije</b>	logika predmeta sadržajne jedinice	redoslijed prema sklonosti problemskoj jedinici
<b>aktivnosti</b>	"prenošenje" znanja	istraživačke tehnike
<b>evaluacija</b>	obavlja nastavnik	zajednička re-dijagnoza potreba

Tabela 6: Pedagoški i andragoški rad – obilježja

Dok se svako od navedenih obilježja poučavanja **u pedagoškom aktu karakterizira klimom autoriteta koji dolazi od nastavnika**, a nastavnik obavlja planiranje, dijagnozu potreba i evaluaciju slijedeći logiku predmetne jedinice i logiku prenošenja znanja, dotele **andragoški akt** karakterizira **kontakt i uzajamnost**. Uz maksimalno uvažavanje učesnika, uz fleksibilnost u komunikaciji i saradnički odnos koji je dvosmjeran (sarađuju i učesnici s voditeljem i obrnuto), zajednički se dijagnosticiraju potrebe, pregovara se o obrazovnim prioritetima, a redoslijed realiziranja sadržaja ovisi o problemskim situacijama koje se otvaraju u procesu. Prenošenje znanja ustupa mjesto istraživačkim tehnikama, a evaluacija se obavlja zajedničkim rediagnosticiranjem potreba. **Andragog-voditelj više nije dominantan** u donošenju odluka niti u odgovornosti za obrazovne ishode, već **posluh i odgovornost dovodi u ravnotežu**, ne zaobilazeći ni sebe ni učesnike u ovom procesu povezivanja.

## Učenje odraslih kao iskustveno i transformacijsko učenje

Tradicionalni **pedagoški model** poučavanja, koji učenje, prije svega, tretira kao usvajanje novih znanja, polazi od određenog koncepta kojem je potrebno poučiti dijete kao osobu koja „ne zna“. Tradicionalni **andragoški model**, međutim, polazi od konteksta, od bogate palete iskustava kojima polaznici raspolažu. Učenje u odrasloj dobi je, prije svega, iskustveno učenje, pa je osnova od koje se polazi **vlastiti doživljaj** (Slika 16).



Slika 16: Kolbov model iskustvenog učenja (Kulić & Despotović, 2001:69)

**Vlastiti doživljaj** je početak i kraj jednog vala potreba koje se učenjem zadovoljavaju. Odrasli polaznik posmatra stvarnost u skladu s vlastitim ulogama, registrira svoja osjećanja i reakcije na tu stvarnost i to iskustvo verbalizira ili izražava na neki drugi način (netradicionalne metode u obrazovanju odraslih dozvoljavaju i informatizaciju ovog doživljaja i njegovu potpuno umjetničku, neobaveznu formu izražavanja). Ovo se iskustvo nikada ne vrednuje, jer pripada ličnoj fenomenologiji i estetici polaznika i o njemu se nikada ne postavlja pitanje „zašto“. Odgovor na to pitanje gotovo uvijek traži uzročno-posljedično opravdanje zašto je nešto takvo, a ne drugačije.

Andragoški pristup, međutim, njeguje **refleksivnu opservaciju**. Polaznici su pozvani da opisuju šta su primijetili, šta je učinjeno ili doživljeno i kako se osjećaju. U ovoj fazi učenja odrasli polaznici zapravo postaju svjesni vladajuće paradigme nekog fenomena koju i sami zastupaju zbog svog iskustva, prethodnog znanja i sl.

Na primjer, polaznik može imati negativne emocije s obzirom na hroničnu bolest poput dijabetesa, jer je imao lično iskustvo s izazovima života s ovom bolešću ili je bio svjedokom smrti bliskog člana porodice koja pripada njegovoj patronažnoj službi. U refleksivnoj opservaciji on iznosi stav proistekao iz historijski naučenih lekcija o herojima u bijelom koji mijenjaju svijet svojom pojmom, a onda tome dodaju ono što na terenu prepoznaju kao svoja ograničenja: gubitak autonomije u pružanju zdravstvenih usluga (orientacija prema tržišnim strukturama ugrožava slobodu odlučivanja u njezi bolesnika) ili promjene u ponašanju pacijenata (nepovjerenje u zdravstvenu eksperitizu). Nemogućnost promjene sistema ka nekom humanijem modelu često dovodi pojedinca u stanje bespomoćnosti i iscrpljenosti. U tom okruženju nezadovoljstva, andragoški voditelj ima „ulogu kutije“ u početnim fazama iskustvenog učenja, jer bez osvrтанja i vrednovanja, samo uz tehniku aktivnog slušanja, sažima sve o čemu polaznici govore, pohranjuje i reflektira na teorijske pristupe koji slijede (uloga medijatora).

U sljedećoj fazi iskustvenog učenja, voditeljeva je uloga dominantna. Radi se o **koncepcionalizaciji**, odnosno formuliranju apstrakcija, općih pojmove i generalizacija koje mogu podržavati ili negirati, bacati novo svjetlo na prethodne stavove polaznika. O ovim konceptima voditelj može poučavati izlaganjem ili primijeniti istraživačke tehnike u radu, ali tek tada dolazi do planiranog sadržaja edukacije. Ovdje se podaci analiziraju, osmišljavaju, pregovara se o njihovom značenju, a interpretacije se usaglašavaju. Vladajuća paradigma predstavljenog koncepta ne mora biti saglasna onoj od koje potječe polazničko iskustvo. Tradicionalno gledano, medicinska sestra će „imati pravo“ izgubiti strpljenje u radu s pacijentom koji se ponaša agresivno i tvrdoglav, ali će pri tom reći: obraćam mu se grubo zato što se on/ona meni tako obraća. Ovaj stav pripada psihologiji vanjske kontrole nad ličnim postupcima: pacijent je grub, pa sam takva i ja. Pacijent pri tom koristi istu logiku: nemojte mi smetati svojim procedurama da dobijem šta hoću, pa neću biti grub. Ako andragoški voditelj, tragom ovog priručnika, u komunikaciji zagovara teoriju izbora koja kaže da je svako od nas 100% odgovoran samo za ono što čini, lako može naići na otpor polaznika. Koncept teorije izbora nalaže da razmišljamo o svojoj, a ne o grubosti pacijenta, što je potpuno drugi ugao gledanja na situaciju. Polaznici edukacije pružaju otpor ovoj ideji, jer je socijalno naslijeđe ljudske komunikacije bremenito međusobnim optuživanjem za neuspjeh u kontaktu, a nasljedstva se nije lako odreći. Andragoški voditelj je u tom slučaju neko ko mora biti spremna na ovaj otpor na način da ne zahtijeva brzu promjenu stava polaznika, da čuje razlike koje isplivavaju u grupi i da pokaže dovoljno diplomacije da ostane pri konceptu koji tumači, a istovremeno dozvoli suprotstavljanje učesnika. Ova je faza učenja prostor gdje se vježba sposobnost procesuiranja informacije, poštivanje različitosti, spremnost za eksperiment i usvajanje koncepta usprkos ličnom iskustvu. U grupi odraslih ljudi važnije je pobrinuti se da se koncept o kojem voditelj govori „čuje i vidi“, dakle da se uvaži kao „jedan od“ nego da bez pogovora bude usvojen kao istina. Ovo je ujedno i početna tačka vlastite promjene i prvi korak ka transformacijskom učenju.

Četvrta faza iskustvenog učenja, **testiranje koncepta u novim situacijama**, samo se djelomično obavlja u učioničkom prostoru. Polaznici dobivaju zadaču provjeravanja funkcionalnosti koncepta u uvjetima u kojima i sami rade. Npr: aktivno slušanje

je koncept koji bi svako pohvalio, ali to ne znači da smo vještinu aktivnog slušanja ili svoju strpljivost i sposobnost „ubiranja“ bitnog u komunikaciji s drugim usvojili svojom početnom podrškom konceptu aktivnog slušanja. Osim toga, medicinska sestra koja radi s velikim brojem pacijenata stoji pred posebnim izazovom u primjeni tehnikе aktivnog slušanja. Lekcija koja se čini sasvim laganom za usvojiti, mora biti provjerena u praksi. Ova se provjera tiče aktivnog misaonog eksperimentiranja, ali i spremnosti na promjenu ponašanja što je posebna avantura. Pitanja koja ovdje pomažu su: šta će se dogoditi ako..., šta treba promijeniti u..., koju aktivnost treba zamijeniti...? Tako se polaznik **vraća u svoje iskustvo**, ali sada s novim sadržajem. Iskustvo tako više nije **zbir onog šta nam se događa, već onog šta smo spremni činiti** s tim šta nam se događa.

Suština iskustvenog učenja leži u procesu **shvatanja i spremnosti polaznika da to shvatanje transformira**. Naime, nakon izloženog koncepta i materije koju treba usvojiti, polaznik može uvidjeti da to nije sadržaj koji za njega ima značaj, pa može „ostati pri svom“, ali uвijek uz punu odgovornost za posljedice takve stagnacije. I dalje kažemo da se radi o učenju odraslih i iskustvenom učenju, a polazniku dajemo ideju za novo traganje. S druge strane, kako to ilustrira Slika 15, moguće je zakoračiti u **proces transformacijskog učenja** i donijeti odluku o promjeni dotadašnjeg oblika ponašanja (zdravstvenog, edukacijskog i svakog drugog). Svako učenje odraslih je iskustveno učenje, ali svako neophodno nije i transformacijsko. Kažemo da je sadržaj naučen ako doprinosi promjeni ponašanja, a u andragoškom radu je izazov shvatiti da ta promjena ne leži u rukama voditelja, nego polaznika. Najvažnije je postići neumornu spremnost odraslih učesnika edukacije za stalna propitivanja starih i novih koncepata u procesu poučavanja.

## Sposobnosti za učenje u odrasloj dobi

**Sposobnost je moć da se izvedu određene aktivnosti, tjelesne ili mentalne, s dobrim i očekivanim ishodima** (Krstić, 1988). Zanimljivo je da se sposobnost obično pozitivno doživjava, ali kada je definiramo preko moći, mnogi zastanu kao da je imati moć nešto negativno. S druge strane, mnogi odrasli ljudi dovode u pitanje vlastitu moć da uče zbog niza promjena koje registriraju u svom razvoju, pa onda govore o **smanjenju** sposobnosti za određene aktivnosti. Andragogija i obrazovanje odraslih ne priznaju ovakvu deskripciju sposobnosti u odraslim dobu i za mnoštvo uvriježenih tvrdnji o procesu odrastanja i starenja daju kontra-argumente:

1. Proces starenja počinje smanjivanjem tjelesnih i mentalnih sposobnosti čovjeka.

NE! Proces starenja počinje od trenutka čovjekovog rođenja, samo što ga u djetinjstvu nazivamo odrastanjem. Ne pitamo „koliko je beba mlada“, već „koliko je beba stara“.

2. Smanjivanje sposobnosti znači da čovjek više ne može činiti radnje s jednakim uspjehom kao ranije.

NE! Ne dešava se nikakvo smanjenje količina sposobnosti, već se mijenja

njihov kvalitet. Pad u brzini obavljanja neke radnje ne znači pad u snazi kojom to činimo. Mijenja se potreba za količinom vremena za obavljanje neke aktivnosti, što ne znači da je potrebno napustiti aktivnost, samo je smjestiti u druge vremenske okvire.

### 3. Najbolji period za školsko učenje je do 25.godine starosti.

DA, ali NE samo tada! Taj period je dobar za intenzivno vježbanje pamćenja kao osnove svakog znanja. Što više ponavljamo neko gradivo, to ćemo ga duže zadržati u pamćenju. Jednom zapamćeno gradivo, međutim, tek kombinirano s mudrošću zrele upotrebe, daje istinski kvalitet življenu.

### 4. Od 40 do 50. godine života živi se punim kapacitetom. Nakon toga naša funkcionalnost opada.

DA, ali NE kod svakog na isti način! Generalizacije nemaju smisla. Ako ipak vjerujete u statistiku, opadanje funkcija u petoj deceniji života događa se tek za 1% godišnje (senzorne funkcije, na primjer), a neke se funkcije vremenom izoštravaju: sposobnost kritičkog mišljenja, sposobnost neovisnog analiziranja, sposobnost hedonističkog pristupa stvarnosti.

### 5. Mogućnosti za učenje vezane su uz čovjekovu hronološku dob.

NE! Mogućnosti za učenje više su vezane za zdravlje, naviku da se uči i iskustvo nego za godine starosti.

Psihološka i andragoška istraživanja, dakle, pokazuju da se promjena sposobnosti dešava, ali da se ne dešava i njihov gubitak. Osim toga, poimanje inteligencije kao opće sposobnosti snalaženja u nepoznatim okolnostima davno je zamijenjeno višefaktorskim teorijama inteligencije. Lako ne jedan od novijih, **Cattelov koncept** (Cattell, 1971:75-80) o čovjekovoj inteligenciji daje izvrsnu mogućnost vizualizacije procesa koji se dešava sa sposobnostima tokom starenja<sup>23</sup>. On inteligenciju dijeli na fluidnu i kristaliziranu – osnova koncepta su, očito, dva „agregatna stanja“ inteligencije kao fenomena: „tečno“ i „čvrsto“. Do 25. godine starosti sposobnosti su fleksibilne i pokretljive kao tečnost (fluid). Osnovna osobina tečnosti jeste da zauzima oblik posude u koju se sipa. Stoga je dječju inteligenciju lako oblikovati ako smo saglasni oko oblika koji želimo postići. No, inteligencija odraslog čovjeka mijenja „agregatno stanje“. Kao voda pod utjecajem hladnoće, i inteligencija pod utjecajem vremena počinje kristalizirati. Njena struktura postaje čvrsta, oblikovati je možemo samo odgovarajućim „alatom“, uz veliku pažnju i poštovanje koje pokazujemo prema dragocjenosti kristala. Inteligencija odraslog čovjeka zadivljuje svojom teksturom baš kao što dječja inteligencija zadivljuje

<sup>23</sup> Cattell ne govori eksplicitno o ovoj vizualizaciji. Ideja je potekla iz ličnog andragoškog poučavanja. Cattell bi je možda smatrao simplifikacijom, ali se ta vizualizacija pokazuje andragoški efikasnom i moguće je upotrijebiti i u drugim obrazovnim kontekstima (u pojašnjavanju, na primjer, što se dešava s kostima i mišićima u procesu starenja ili pri povredi, fizikalnoj terapiji i sl.).

svojom pokretljivošću. No, ovdje se ne radi o boljoj i lošijoj verziji sposobnosti, već o različitoj kvaliteti sposobnosti koja, svaka za sebe zaslužuje poseban tretman.

**Za program** edukacije edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici ove su informacije važne zbog **promjene paradigme o sposobnostima za učenje kao veličini koju se izražava količinama**. Kada se isti sadržaj iz oblasti medicine/zaštite zdravlja plasira djeci i odraslima, odraslima će možda trebati više vremena da neke podatke zapamte, dok će djeci trebati više vremena za analizu i razumijevanje. Stoga u radu s odraslim polaznicima treba izdvojiti više vremena za rad, a primjenjivati što je moguće više istraživačkih tehnika kako bi sposobnosti odraslih za koračanje kroz sadržaj bile poštovane. Također, izuzetno je važno polaznike ove edukacije ohrabriti da u obrazovnom radu i s djecom i s odraslima neometano podijele ono što doživljavaju kao svoju neospornu moć i ono gdje svojom moći nisu zadovoljni. Pozitivnim gledanjem na vlastite promjene u sposobnostima, svojom spremnošću da kažu šta im treba u smislu podrške, andragoški voditelji postaju modeli iskrenosti i pripadanja, koji njeguju osjećaj sigurnosti u međuljudskom odnosu. Andragogija dopušta nesavršenosti i voditelja i polaznika, pedagogija i sama mora odstupiti od mita o nepogrešivom i sveznajućem odraslot omogućenju djece, ali i medicina i zdravstvene studije više ne smiju robovati slici prema kojoj trebaju slijediti sveznajući i svemoćni model zdravstvenog stručnjaka. Ova paradigma sposobnosti za učenje ima poseban značaj za razumijevanje različitosti, razumijevanje potreba i odgoj podrške u međuljudskim odnosima.

**Različiti stilovi mišljenja** kod odraslih ljudi poseban su fenomen koji zahtijeva posebnu obuku. Ovdje treba naglasiti da, u ovisnosti od veličine grupe s kojom radi, andragoški voditelj treba imati na umu različitosti s kojima polaznici dolaze (Vježba 9) i ne smije zahtijevati da svi slijede njegov stil mišljenja i učenja kao dominantan. No, važno je upozoriti da je ponekad, prije svega zbog veličine grupe, nemoguće uči u detalje stila mišljenja svakog polaznika. Voditelj mora biti realan u procjeni svojih mogućnosti da odgovori svakom stilu, ali i vjeran ideji da je on samo su-odgovoran za poštivanje svih različitosti. Možda će sama polaznička grupa imati izvrsne ideje kako da svaki pojedinac bude zadovoljan načinom rada, pa joj za ovu ko-kreaciju svakako treba dati vremena.

Učenje odraslih ima **tri ravnopravne oblasti** u kojima se dešava promjena. Svaka je oblast označena setom pitanja koja polaznik postavlja samom sebi kada želi provjeriti svoje postignuće u jednom edukacijskom ciklusu. Radi se o:

1. **Kognitivnoj** oblasti učenja odraslih – šta sam to novo saznao, koji problem znam rješavati, znam li lakše vrednovati?
2. **Afektivnoj** oblasti učenja odraslih – jesam li promijenio neki stav, jesam li razvio neku novu sposobnosti ili interes, da li mi je sada nešto privlačnije nego ranije, šta je s mojim predrasudama, šta osjećam u vezi s ovim fenomenom?
3. **Psihomotornoj** oblasti učenja odraslih – koje nove akcije/pokrete učim, čemu to služi, u čemu sam praktičniji, efikasniji?

Dok se prva oblast odnosi na set usvojenih znanja, treća oblast naglašava praktičnu primjenu tih znanja, no za sam proces usvajanja znanja u obrazovanju odraslih najvažnija

su pitanja vezana uz drugo, afektivno područje (Vježba 10). Naime, tamo gdje se **uči s emocijom, uz osjećaj iznenađenja i neobičnosti, proces pamćivanja je bolji**. Ovo prisustvo emocije i njene vrijednosti za pamćenje opisano je u Primjeru 2, a proces pamćenja i zaboravljanja prikazan je na Slici 17.

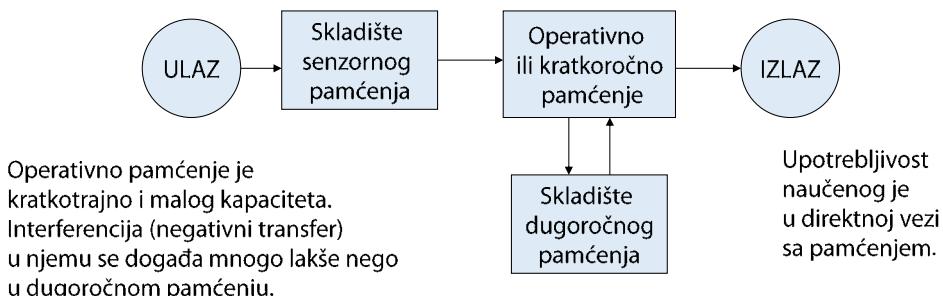
### **Primjer 2: Afektivna oblast učenja odraslih i dužina pamćenja**

Grupa studenata završne godine Pedagogije prisustvovala je andragoškom satu na kojem je realizirana tema o društvu znanja i teoriji neobrazovanosti s osnovnom porukom o osipanju vrijednosti znanja uslijed njegovog pretvaranja u robu koja se kupuje i prodaje. Studenti su pažljivo pratili sadržaj, zapisivali, komentirali ili davali odgovore na nastavnikov podsticaj. Na kraju sata pročitana im je i pokazana slikovnica „*Velika tvornica riječi*“ čiji tekst potpisuje *Agnès de Lestrade*, a ilustracije *Valeria Docampo* (Naklada ArTresor, Zagreb, 2013). To je nježna ljubavna priča o riječima koje se proizvode kao osnova svakog znanja i bogatstva, riječima koje postaju privilegija imućnih i želja siromašnih, riječima koje, odbačene i besmislene, mogu dobiti smisao tek u suodnosu, u kontaktu s drugim čovjekom. Priča je pročitana jednom, a studenti su dobili zadatak da o tome promisle do sljedećeg susreta koji je zakazan za dvije sedmice.

Pri novom susretu nastavnik je zaboravio ponijeti slikovnicu, ali je imao svoje pripreme za sat od prethodnog susreta. Postavio je pitanje o društvu znanja i teoriji neobrazovanosti. Studenti su pregledali svoje bilješke, tragali za informacijama i mršteći se ponavljali dijelove predavanja uz nastavničku pomoć. Bilo je puno informacija koje su tek u blijedim tragovima ostale u pamćenju studenata. Kada je postavio pitanje o slikovnici i njenom sadržaju, nekoliko studenata je istovremeno podiglo ruke u želji za diskusijom. Studenti su do detalja zapamtili ne samo priču, likove i dešavanja, već i ilustracije koje su bili spremni opisivati do detalja. Bio je to istinski primjer kako afektivna oblast učenja odraslih podstiče pamćenje – gledanje, slušanje, povezivanje s ličnim životom pomaže procesu učenja.

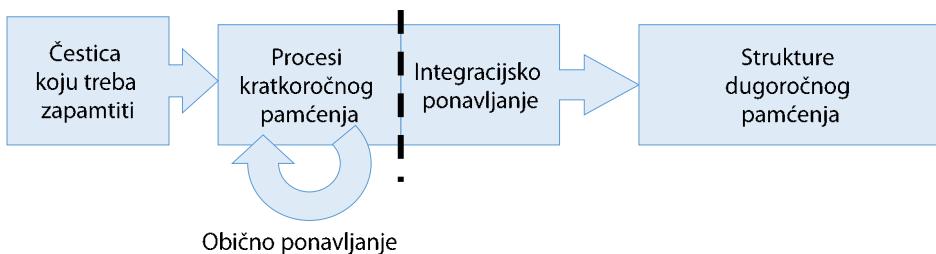
(Prof. dr M. Mavrak, sa sata Andragogije, 24.10.2018.,  
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Sarajevu)

Informacije se moraju obraditi u kratkoročnom pamćenju da bi se skladištile u dugoročnom pamćenju.  
 Emocija (iznenađenje, nova spoznaja, neobičnost...) ubrzavaju transponiranje informacija iz KP u DP



Slika 17: Pamćenje i zaboravljanje

U procesu poučavanja odraslih veoma je **važno uključiti integracijsko ponavljanje** materije koju treba zapamtiti kako bi se ona dugoročno zapamtila (Slika 18). Ova shema običnog i integracijskog ponavljanja je odraslima korisna ne samo zbog lične promjene u strategijama pamćenja, već i u procesu bitke protiv kampanjskog učenja koje je sve češće prisutno među djecom i mladima.



Slika 18: Odnos kratkoročnog i dugoročnog pamćenja

Kada se svi ovi podaci imaju na umu, hronološka dob kao odrednica učenja odraslih bijedi. Pored iskustva, značaj ima i mentalna kondicija – čovjekova navika da se bavi intelektualnim radom, način na koji se informacija transformira u prihvatljivu (naglašavaju se bitni podaci) i motiviranost za učenje - koja zauzima posebno mjesto.

## Motivacija i barijere u učenju odraslih

Motivacija odraslih za učenje usko je povezana s **općeljudskim i obrazovnim potrebama** odraslih. Princip utilitarnosti posebno je važan u obrazovanju odraslih – odrasli ne mogu učiti ako ne vide svrhu te aktivnosti. Stoga je odgovor na pitanje zašto smo se opredijelili za poučavanje i učenje od velike važnosti za uspjeh obrazovnog procesa. **Obrazovni ciljevi** koje ima jedna institucija (škola, ministarstvo, nevladina organizacija) ne moraju biti isti kao obrazovni ciljevi pojedinca. Institucija najčešće razmišlja u duhu ekonomske isplativosti ili želi povećati radnu efikasnost, a pojedinac pored potrebe da bude kompetentniji na radnom mjestu zadovoljava i mnoštvo drugih potreba: da pripada novim znanjima i ljudima, da se umrežava u nove grupe, da uči kroz zabavu, da slobodno odlučuje o načinima učenja, da dobije priznanje i poštovanje za svoja postignuća, da bude fleksibilniji na tržištu rada (prisjetite se Vježbe 4).

**Motivacija** odraslih za učešće u jednom obrazovnom programu ovisi od nekoliko faktora:

- **Privlačnost postavljenih obrazovnih ciljeva** koji su ujedno i lični ciljevi polaznika – šta postižem uključivanjem u ovaj andragoški ciklus?
- **Procjena vjerovatnosti** da se određeni cilj može postići obrazovanjem – mogu li računati na promjenu kojoj se nadam zahvaljujući obrazovanju?
- Objektivne i subjektivne **mogućnosti** da se cilj dostigne – hoću li i mogu li postići planirano?

Često su za polaznike važniji socijalni motivi i motivi samoostvarenja (biti s drugima, mijenjati kvalitetu života), dok je instituciji važno ono što donosi profit. Voditelj/andragog mora biti svjestan svoje **medijacijske uloge** u pomirenju ovih suprotnosti. S druge strane, najčešće su polaznici pojedinci koji su obrazovani i imaju bolji ekonomski status. Program edukacije edukatora u oblasti zdravstvene njege u zajednici u tom smislu neće morati voditi bitku za **obrazovni motiv** svojih polaznika, jer oni su svjesni razlika u doživljaju onoga što žele biti i onoga što trenutno jesu – na svoja dosadašnja znanja iz medicine i zdravstvenih studija dodaju andragošku edukaciju. No, **šta je tačno obrazovna potreba** svakog polaznika, teško je u cijelosti prepostaviti. U pripremama za andragošku izvedbu i edukatori edukatora/andragoški voditelji imat će sličnu situaciju: obrazovne potrebe samo će naslućivati, a u interakciji u procesu edukacije definirat će o kojim je potrebama riječ. Za početak, i priprema ovog programa je odgovor na prepoznate obrazovne potrebe koje su ukazivale na deficit u andragoškim vještinama vođenja, andragoškom umijeću zdravstvenih stručnjaka koji će u budućnosti voditi program dodatne edukacije medicinskih sestara i tehničara u oblasti zdravstvene njege u zajednici.

Za voditelja polazničke grupe odraslih važno je u praksi prepoznati koncept motivacijske orientacije polaznika. Ovaj koncept upućuje na tri tipa polaznika koji mogu boraviti u istoj grupi:

- Polaznici orientirani na cilj – tačno znaju gdje stići, kakvu diplomu ili potvrdu kompetencija žele dobiti ili koju promjenu žele postići. Često instrumen-

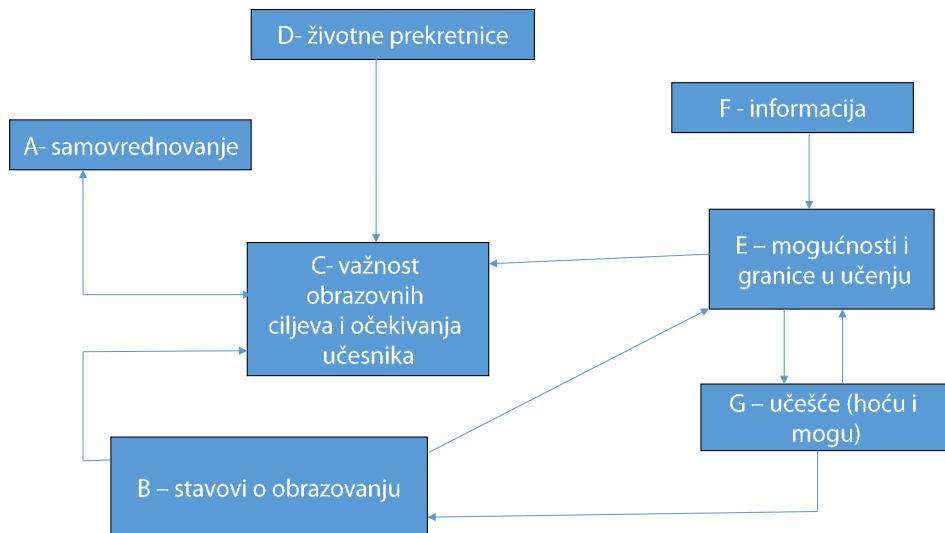
taliziraju obrazovni proces, traže lakše puteve postizanja cilja i brzina im je bitna kad se radi o realiziranju sadržaja. Kod njih je dominantna obrazovna potreba.

- **Polaznici orijentirani na aktivnost** – svjesni su cilja (diploma, potvrda, promjena), ali primarno su tu radi drugih ljudi, radi procesa, kontakta. Svrha dominira nad ciljem koji je jasno postavljen, ali nije jedini aktuelan. *Općeludske potrebe (pripadanje, afilijacija)* važnije su od obrazovnih, a obrazovne su tek dio cjeline koja ih motivira na obrazovanje.
- **Polaznici orijentirani procesu učenja** – neumorni istraživači kojima ne smeta koncept „umjetnost radi umjetnosti“. Vole učenje kao proces, ono im je izazov, pa su stvarni pripadnici ideje cjeloživotnog učenja. Ovdje je naglašena potreba za kompetencijom, za moći, za posjedovanjem znanja/vještine koja daje moć, ali i potreba za zabavom i slobodom (ništa ne moram, ali slobodno biram što me veseli ili zanima).

Treća je grupa polaznika upravo ona koju bi svaki voditelj-andragog poželio, ali su takvi polaznici zapravo zastupljeni u najmanjem broju u obrazovanju odraslih. Razlog tome su barijere koje postoje u životu svakog odraslog čovjeka, uslijed kojih obrazovni put pojedinca ima različite forme. I ove **barijere**, po prirodi ometanja koju sa sobom nose, mogu se svrstati u tri grupe:

- **Lične i situacijske barijere** - kontekst u kojem polaznik živi određuje njegove mogućnosti - vrijeme, novac, neki razvojni zadatak zbog kojeg se obrazovanje prekida i nastavlja.
- **Institucijske barijere** – udaljenost mesta za edukaciju, mogućnost uklapanja programa u radno vrijeme, logistička podrška treningu (mjesto za parking, temperatura i higijena u instituciji, mogućnost ishrane)
- **Dispozicijske barijere** – najopasnije, jer proizilaze iz nesigurne slike o sebi, samokritike i predrasuda o vlastitim sposobnostima za učenje – na sreću, ove barijere nisu najprisutnije u poredbi s prve dvije grupe barijera.

Ove barijere u učenju odraslih usko su povezane s različitim elementima koji tvore cijelu mrežu utjecaja na kvalitet obrazovanja pojedinca. Ovu je mrežu Patricia Cross (Cross, 1974) nazvala **andragoškim lancem** u kojem je svaki element važna karika koja lako može postati najslabija (Slika 19).



Slika 19: Andragoški lanac

**Samovrednovanje polaznika (A, „ko sam ja“), njihova slika o vlastitim kapacitetima za učenje, njihovi stavovi o obrazovanju (B, „obrazovanje je za mene...“) i svijest o svom pristanku na učešće (G, „želim, hoću, mogu“) direktno utječe na doživljaj važnosti obrazovnih ciljeva (C, „šta ću dobiti nakon procesa obuke“) i na očekivanja koja polaznici imaju kako i od sebe tako i od obrazovnog ciklusa. Dakle, prva izuzetno važna informacija voditelju jeste informacija o ovim karakteristikama polazničke grupe.**

**Ciljevima i očekivanjima (C)** voditelj mora posvetiti posebnu pažnju kao i vrijeme u kontaktu s polaznicima. Naime, ako polaznici dolaze s očekivanjima koja voditelj ili program ne mogu ispuniti, ta ograničenja moraju biti jasna od samog početka. Ovo se posebno odnosi na definiranje obaveza polaznika tokom edukacije (šta se mora, šta je poželjno, kakve su posljedice ako se nešto ne uradi), vrijeme potrebno da se zadaće urade, novčana ulaganja tokom edukacije (šta ulazi u početnu cijenu, a šta je potrebno ulagati kasnije).

**Životne prekretnice i razvojni zadaci (D)** polaznika treća su važna komponenta koja utječe na doživljaj ciljeva i očekivanja. Voditelj **pokazuje razumijevanje** za ovaj životni kontekst polaznika, ali **jasno definira granice**: „Razumijem da je briga o malom djetu zahtjevna i da donosi mnogo neplanskih obaveza. Edukacija, međutim, zbog koncipiranih ciljeva zahtijeva stalno prisustvo koje se ne može nadoknaditi dodatnim teorijskim zadaćama. Bez prisustva ne možete dobiti potvrdu o završenom edukacijskom ciklusu, ali možete sa sljedećom generacijom polaznika to prisustvo nadoknaditi i kumulirati ovu vrstu aktivnosti.“ Ovo je primjer obraćanja koji naglašava da je izuzetno važno **znati pojasniti razloge** zbog kojih se nešto od polaznika očekuje „bez ostatka“ (jasna informiranost i argumentacija koju danas sve više pacijenata očekuje od zdrav-

stvenih stručnjaka). Voditelj je predstavnik institucije koja je nositelj programa, on stojiiza kvalitet koji je obećan i polaznicima i društvu, on zna put do cilja i zna koje ishode treba mjeriti. Odgovoriti potrebama polaznika znači saslušati ih, pomoći im da definiraju svoje prioritete, ali **nikako ne znači biti nedosljedan** onome što je programom obećano zbog saosjećanja prema polazniku („razumijem kako je biti roditelj“) ili, što je još manje dopustivo, zbog ekonomskih razloga („važno je da imamo polaznike koji su spremni platiti uslugu, a ostalo se možemo dogovoriti“).

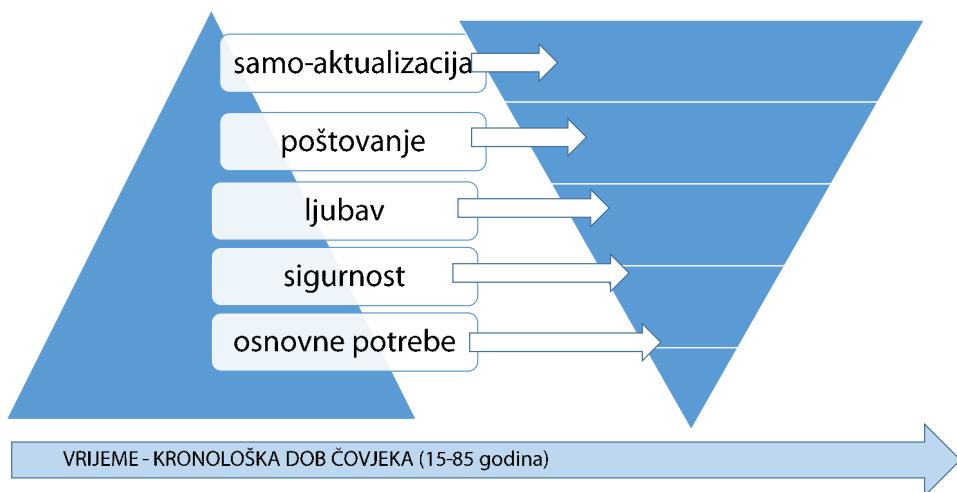
Polazničke **mogućnosti i granice u učenju (E)** svoj osnov imaju u sposobnosti-ma i osobnostima odraslih za učenje i poučavanje, pa je stoga individualizacija obrazovnog rada s odraslim izuzetno važna. U velikoj polazničkoj i grupi bez stalnog sastava učesnika ovu je individualizaciju nemoguće sistemski izvesti. Stoga, bez obzira na ekonomsku uvjetovanost andragoškog rada, polaznička grupa ne bi trebala prelaziti broj od 15 učesnika.

Posljednja, ali ne i najmanje važna stavka u andragoškom lancu, jeste **informacija (F)** kojom objavljujemo program edukacije. Informacija mora biti kratka, jasna i privlačna izgledom, a pri tom mora slijediti karakteristike osnovne ciljne grupe kojoj je program namijenjen. Davni, izrazito loš primjer informiranja polaznika o edukaciji, dolazi nam iz Engleske 50-tih godina prošlog vijeka, kada je u poštanske sandučiće potencijalnih, nepismenih polaznika dostavljena pisana informacija o kursu opismenjavanja. Organizator se čudio slabom odzivu zainteresiranih i pored činjenice da je istraživanje obrazovnih potreba pokazalo da su ljudi zainteresirani raditi na ovoj bazičnoj kompetenciji koju nemaju – čitanju i pisanju. Može se činiti da smo danas miljama daleko od ovakvih primjera, no postoji podatak koji kaže da baš i nije tako. Današnja pismenost je definirana kao digitalna, informatičko-informacijska. Ako radimo s pacijentima kao odraslim ljudima (ali i s polaznicima koji su možda zdravstveni radnici pred penzionisanjem), moramo uzeti u obzir da oni još uvijek pripadaju generacijama *digitalnih pridošlica* i da ne moraju biti osposobljeni za upotrebu digitalne tehnologije ili pretraživanje informacija na portalima i internetskim izvorima. Banalnost primjera iz prošlosti postaje naša tamo gdje putem interneta i digitalnih društvenih mreža obavještavamo potencijalne korisnike da organiziramo kurs koji će ih osnažiti u upotrebi digitalne tehnologije i elektronskih izvora informacija, a pri tom se obraćamo ljudima koji možda uopće nemaju svoj profil na Facebook-u, Instagram-u ili Twitter-u i još uvijek radije čitaju štampane umjesto elektronskih materijala u PDF-u.

**Općeljudske potrebe**, utkane u motiviranost odraslih za učenje, podrška su obrazovnim potrebama. Jedna od najpoznatijih teorija općeljudskih potreba koju potpisuje **Abraham Maslow** (Maslow, 1982/ teorija datira iz 1954. godine) postala je, interpretacijom u vremenu, „**hijerarhija potreba**“, koja se često konceptualno tumači izvan konteksta osobe o čijim potrebama govorimo. Ono što je hijerarhijsko u ovoj teoriji, zapravo je činjenica da **niže i više potrebe imaju svoj prirodno uspostavljeni red** (minimalne bazične potrebe moraju se zadovoljiti da bi se moglo ući u krug viših potreba), ali to nipošto **ne znači da sve potrebe moraju biti sasvim zadovoljene da bi osoba mogla zadovoljiti i onu krajnju, samo-aktualizirajuću potrebu**, pronašavši svrhu i smisao svoga postojanja. Teške okolnosti u kojima ljudi žive, siromaštvo i ekomska

nestabilnost u kojoj su stvarali priznati naučnici i umjetnici, nisu bili prepreka mnogim kreacijama, izumima ili aktivnom profesionalnom i društvenom životu. I ratne okolnosti to pažljivo ilustriraju: čak i ako žive na vrlo malim količinama humanitarne pomoći, u izbjegličkim kampovima ili opkoljenim gradovima, u stalnom osjećaju nesigurnosti i očekivanju mogućeg gubitka, ljudi se stvaranjem bore protiv depriviranosti i time zadovoljavaju svoje više socijalne potrebe, dok su im one bazične zadovoljene tek na minimum. Dakle, **prva informacija koja je bitna za voditelja andragoškog ciklusa jeste da se o bazičnim potrebama polaznika mora voditi računa, iako je obrazovni proces orientiran drugim, višim potrebama.**

**Druga bitna informacija je ona o prisustvu potrebe s obzirom na hronološku dob.** Fiziologija i tjelesne potrebe se mijenjaju u vremenu, pa tako piramidalno predstavljane potrebe iz „Maslowljeve hijerarhije“ imaju obrnutu logiku kako čovjek stari (Slika 20).

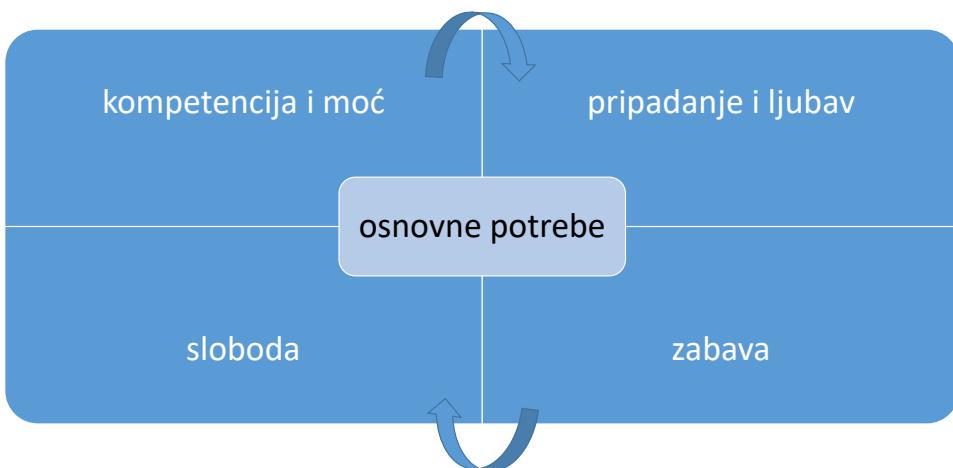


Slika 20: Promjena u suodnosu potreba s obzirom na hronološku dob - Teorija potreba A. Maslowa

Odraslog čovjeku je potrebno **minimalno zadovoljenje osnovnih potreba**, ali je zato **potreba za poštovanjem i osjećaj samoostvarenosti** u onom što čini izuzetno važan. Nije bitno poseže li polaznik za opismenjavanjem ili stjecanjem nekih drugih kompetencija – voditeljevo poznavanje teorije o općeljudskim potrebama i razumijevanje konteksta u kojemu se nalaze polaznici osigurat će uspjeh u realizaciji obrazovnog ciklusa. Poštivanje polazničke slike o sebi i stavova o obrazovanju, razumijevanje životnih prekretnica, davanje prostora mudrosti i iskustvu polaznika u procesu poučavanja, kokreiranje programa rada i smjene rada i odmora – sve je to **rezultat voditeljevog poznavanja općeljudskih potreba**. U obrazovanju odraslih je **podjednako važno stjecanje novog znanja i osjećaj pripadanja grupi**, a to se pripadanje ne razvija samo u vježbanju u učionici, već i na zajedničkim pauzama u kojima se dijeli ukusan zalogaj, šoljica kafe i šoljica razgovora. **Amaterska shvatanja obrazovanja odraslih mogu negirati važnost finansijskog ulaganja u osvježenje tokom pauza.**

Profesionalno potkovan andragoški voditelj zna koliko je upravo to **važno za onaj dio učenja koji se naziva informalnim**, pa se jednako tako bori i za ovu logistiku kao i za edukacijske materijale koje polaznicima trebaju dijeliti tokom obuke.

**Treća informacija o općeljudskim potrebama** koja je bitna voditelju u obrazovanju odraslih povezana je s realizacijom sadržaja i voditeljevim „performansom“, a **oslonjena na drugu važnu teoriju o općeljudskim potrebama, teoriju izbora W. Glassera** (Slika 21).



Slika 21: Općeludske potrebe u teoriji izbora W. Glassera

Glasser je u ulozi psihijatra postao efikasan, kako sam kaže, tek kada je počeo posmatrati ponašanja pacijenata kao rezultat nezadovoljenih ljudskih potreba, a ne kao patologiju uvjetovanu medicinskim razlozima. On ističe važnost četiri više, psihosocijalne potrebe čovjeka: **potrebu za kompetencijom i moći, potrebu za pripadanjem i ljubavlju, potrebu za slobodom i potrebu za zabavom** (Glasser, 2000). Kada komunikacija u edukacijskom procesu ne teče kako je zamišljeno, to znači da koncept poučavanja nije usaglašen s konceptom polazničkih potreba. Voditelj ne snosi odgovornost za ovu neravnotežu (što tradicionalna pedagogija često upravo tako tumači), već samo odgovornost da neravnotežu ne ignorira. Teorija izbora upućuje voditelja da promatra polaznike, registrira što vidi, istovremeno testira kako se sam osjeća u dатој situaciji i onda sve skupa verbalizira i provjerava s polaznicima. Ponašanja polaznika poput gledanja na sat, zijevanja, šaptanja, kašnjenja ili nedolaska na neku od sesija znak su potreba koje se moraju zadovoljiti, a ne nužno nepoštivanje voditelja, sadržaja ili kolega. Umjesto ljutnje, andragoški voditelj može pokazati radoznalost i pitati šta se događa. U opisanim ponašanjima se prije svega radi o potrebi za zrakom (disanje – nedostatak kisika), potrebi za kretanjem (sloboda – promijeniti položaj ili prostoriju), potrebi za socijalnim kontaktom (pripadanje – s kolegom dijelim misao), potrebi da se završi neki zadatak koji u trenu edukacije dobija prioritet u polaznikovom svijetu kvalitete (kom-

petencija i moć – zovu me s posla jer im hitno treba savjet). To ne isključuje voditeljevu prepostavku o polaznikovoj mogućoj bahatosti u odnosu spram voditelja ili obrazovanja, ali voditelja upućuje na neophodnu provjeru razloga ponašanja polaznika: „Je li vam ovo izlaganje predugo, vidim da provjeravate vrijeme?“ „Da napravimo sada pauzu, nedostaje vam kisika?“ Tako orientiran voditelj daje polaznicima osjećaj kontrole unutar edukacijskog procesa, a to pojačava polaznički osjećaj sigurnosti i moći.

Andragoški voditelj nema zadatak motivirati polaznike (pedagoški pristup negira bi ovu tvrdnju). Andragoški voditelj je odgovoran samo za ličnu motiviranost da bude dijelom procesa, baš kao i njegovi polaznici. Odrasli su, kako je ranije rečeno, svjesni svoje slobode i svoje odgovornosti u obrazovanju, oni ulažu barem dvije dragocjenosti u taj proces - vrijeme i novac - i stoga je nivo njihove ozbiljnosti s kojom pristupaju zadacima često neupitna. U odnosu koji voditelj i polaznici grade, postoji 200% odgovornosti za uspjeh: 100% odgovornosti voditelja za svoje ponašanje i 100% odgovornosti polaznika za svoje ponašanje. Samo tako odnos poučavanja i učenja izaziva zadovoljstvo kod svih učesnika.

Usvajanje svih prethodnih informacija vezanih uz učenje odraslih preteča je razumijevanja specifičnosti andragoškog rada. Tu specifičnost definiraju i andragoški principi bez kojih se andragoški rad ne bi mogao tretirati kao naučno utemeljen.

## Principi andragoškog rada s odraslima

Principi svakog obrazovnog rada vezuju se za didaktiku. **Didaktika** je odgojna nauka koja se bavi nastavom i poučavanjem, a njeno prisustvo u funkciji nauke koja uređuje prostor obrazovanja proteže se na četiri i pol vijeka, još od vremena kada su W. Ratke (1571-1635) i J. A. Komenski (1592-1670) tvrdili da polazište svakog znanja leži u prosmatranju pojava i fenomena, te da je porijeklo spoznaje u iskustvu iz kojeg se definiraju koncepti, principi i teorije (Muminović, 2013). Od ovog određenja didaktike se nije odustalo, ali su mu se dodavala nova značenja, pa danas postoji cijela lepeza tumačenja, od kojih se teško opredijeliti za jedno. Devedesetih godina 20. vijeka osjeća se povratak vrijednostima iskustvenog učenja, pa se tako smatra da je osnovni zadatak didaktike analizirati i planirati nastavni proces, ali i kritizirati praksu s pozicije odgovornog nositelja umijeća poučavanja, što bi svaki učitelj trebao biti (Gudjons, 1994).

**Andragoška didaktika** svojim pridjevom svjedoči o potrebi da se **opći didaktički principi** propitaju u radu s odraslima. Vidjet ćemo da postojanje principa u obrazovanju nije novo, ali da je poštivanje određenog principa u radu s odraslima specifično (Andrilović, et al. 1985:291). Razumjeti i primjenjivati andragoške principe prije svega znači olakšati svoje poučavanje, a onda i učenje polaznika.

Prvi takav princip jeste princip **dobrovoljnosti**. U obrazovnom radu s odraslima, baš kao i u procesu liječenja ili brige za bolesnika, ne smije biti prisile. Učenje s punom sviješću o slobodi izbora da se bude ili ne bude dijelom jednog edukacijskog programa

ostavlja se polazniku, no o granicama slobode se pregovara u grupi, jer sloboda pojedinca može ugrožavati potrebe drugih ljudi u njegovom socijalnom polju, a o važnosti grupe u andragoškom radu bilo je riječi i u Modulu 1. Jako je važno s odraslima razjasniti razliku pojmova "slobode od" i "slobode za". Odrasle niko ne prisiljava da budu dijelom programa, slobodni su za izbor prisustva, no važno je jesu li, kada se jednom opredijele za učešće u programu, slobodni od aktivnog učešća u programu. Naime, ovaj princip u radu s odraslima upućuje voditelja na jasno razgraničavanje prava i obvaza i njega svakog učesnika i voditelja.

Drugi važan princip je onaj koie upućuje na **vidljivost**. Svaki sadržaj koji se spoznaje svim čulima lakše se usvaja, bez obzira na to što odrasli imaju razvijene misaone kapacitete za apstrahiranje pojmljiva i koncepcata. Početna stavka u učenju odraslih je lično iskustvo, pa ovaj princip vidljivosti i u tradicijskoj andragogiji ima svoje mjesto. Vidljivost ili očiglednost govori o potrebi da se u obrazovanju odraslih koristi što više praktičnih primjera koji potvrđuju upotrebnu vrijednost sadržaja koji se uči, a da pri tom miris, okus, sluh, dodir i vid budu što više angažirani.

Treći princip govori **o razvoju kroz aktivno učestvovanje**. Kada se jednom opredijeli za neki program, polaznik ulaže svoje vrijeme, a nerijetko i novac u ishođenje licence, certifikata, potvrde o završenom programu. Tu potvrdu često ne može dobiti ako ne pristaje na propitivanje sadržaja i aktivno učestvovanje u njegovom vrednovanju s obzirom na lične potrebe, obrazovne potrebe ili mogućnost primjene sadržaja u svojoj svakodnevničkoj životinji. Često se događa da učesnik, posebno onaj koji kasni na početak edukacije, sjeda izvan formiranog kruga. Voditelj mu, poštujući princip dobrotoljnosti i aktivnosti odmah daje uputu: „Možete ostati sjediti izvan kruga učesnika i posmatrati, ali iz te uloge ne možete komentirati što se u grupi događa, pa ćete biti uskraćeni za puno iskustvo učenja. Želite li to?“ Time se učesniku daje mogućnost izbora, ali se poziva i na odgovornost za ishode učenja.

Četvrti je princip **sistematičnosti i postupnosti**. Ovaj prinsip bez ostatka vrijedi na svim nivoima školovanja, u svim oblicima formalnog i neformalnog obrazovanja. Lakše se uči ako je putanja učenja usmjerena od bližeg ka daljem, od poznatog ka nepoznatom, od konkretnog ka apstraktnom, od jednostavnog ka složenom, od lakšeg ka težem. U svakoj lekciji koja se tiče obrazovnog programa ovaj se princip s lakoćom može poštovati, ali je neophodno zapitati se šta je to za polazničku grupu poznato, bliže, lakše i jednostavnije za usvajanje, te konkretnije zabilježeno u iskustvu. Ako program roditeljstva ili školu dojenja pohađaju trudnice koje čekaju svoje prvo dijete i one koje već imaju prethodno iskustvo sa starijom djecom, postojat će značajna razlika u određivanju bližeg/daljeg, lakšeg/težeg. Ili, ako su u grupi s budućim porodiljama i njihovi partneri, a svi skupa pritom potječu iz različitih obrazovnih i kulturnih sredina iz kojih potječu, lekciji o zajedničkom prisustvu porodu mora prethoditi razgovor o ovim atributima poznatog/nepoznatog, konkretnog/apstraktnog i sl.

Princip **primjerenosti** u obrazovanju odraslih odnosi se, prije svega, na poštivanje napora koji u vremenskom i materijalnom smislu odrasli polaznik ulaže da bi stigao

na cilj. Nije nebitno iz kojeg se konteksta odrasli opredjeljuju za obrazovanje i koliko napora od njih zahtijevaju druge uloge koje trenutno obavljaju na poslu ili u porodici. Osim toga, dok se u poučavanju djece obično pitamo do koje je mjere sadržaj razumljiv za njihove kognitivne kapacitete, kod odraslih prije postavljamo pitanje utilitarnosti: je li sadržaj primjereno potrebi da se primijeni u praksi? Konačno, u primjeni netradicionalnih metoda poučavanja gdje prevladava igra, neophodno je pitati se o primjerenošći odabira metode za fizičku kondiciju polaznika. Mnoge igre zagrijavanja, igre „ledolomci“ ili one koje služe razgibavanju mogu biti u potpunom sukobu s općim tjelesnim i zdravstvenim stanjem kao i tjelesnom kondicijom polaznika, pa princip primjerenošći ovdje posebno ima svoj smisao (što je primjereno za trudnicu, dojilju, stariju polaznicu ili onu koja sve rješava analitički i bez puno „igranja“?).

Princip **individualizacije** poziva na poštivanje ličnih orijentacija i kapaciteta za učenje, ali je povezan i sa **socijalizacijom** odraslih u obrazovnoj grupi. Prethodno je bilo riječi o različitostima s kojima odrasli dolaze - ovaj princip zahtijeva uvažavanje tih različitosti u praktičnom radu. S druge strane, individualne kapacitete možemo spoznati samo u kontaktu, pa je prisustvo drugih članova grupe, učenje o sebi u kooperativnom radu s drugima i uz saradničke odnose izuzetno važno za vlastito učenje i promjenu.

Princip **ekonomičnosti** traži posebnu pažnju u obrazovanju odraslih, jer može prouzrokovati neželjene ishode u obrazovnoj komunikaciji. U obrazovanju odraslih je izuzetno važno znati koliko vremena, novca i napora polaznik mora uložiti da bi stigao do cilja, a to znači da tvorci kurikuluma moraju garantirati uspjeh najmarljivijim kada definiraju vrijeme u kojem se očekuju određena postignuća. S druge strane, postoji opasnost od definiranja optimuma ulaganja napora ili optimuma postignuća, jer to u kvalitativnom smislu može imati različita značenja. Ne bi se smjelo desiti da se kriteriji za dodjelu bodova, potvrda ili certifikata svedu na kupovinu i prodaju znanja, odnosno kupovinu i prodaju diploma. Kao što posredovanje finansijskih stručnjaka može ošteti profesionalizam u pružanju zdravstvenih usluga (ekspanzija profitnih programa zdravstvene zaštite), tako može ošteti i profesionalizam u obrazovnoj djelatnosti (insistiranje na većem broju polaznika kako bi program bio isplativiji, a pritom se ugrožavaju ishodi učenja). Ova opasnost naveliko živi u obrazovanju odraslih i najmanje što jedan voditelj andragoškog poučavanja može uraditi jeste odbiti učestvovati u takvom „naopakom“ poštivanju načela ekonomičnosti.

Andragoška didaktika kao opća nauka o poučavanju odraslih povezana je s **andragoškom metodikom**, disciplinom odgojnih nauka koja se posebno obraća **mikropoučavanju** i kreativnoj provedbi obuke. Da bi andragoška obuka bila kvalitetna, neophodno je, prije svega, uvažiti njen interakcijski karakter. Interakcijski karakter andragoške obuke ogleda se u kontaktu s polaznicima (Modul IV i Modul V), kontaktu s grupom predavača i drugih andragoških voditelja (Modul I) i u planiranju, programiranju i provedbi andragoškog ciklusa, o čemu će nadalje biti riječi (Modul III i Modul VI).

# Vježbe

## VJEŽBA 10: MOJE OSOBNOSTI

*Cilj:* međusobno upoznavanje, zблиžavanje kroz sličnosti i razlike

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* ovisno o broju učesnika, za 15 učesnika – 45 minuta

*Potreban materijal:* kartice ili listići papira (broj je određen brojem slova u imenu učesnika) na koje se može krupnjim slovima napisati jedna riječ (1/4 formata A4), flip-chart ili hamer-papir (neobavezno) i flomasteri/markeri

*Realizacija:*

Nakon formalnog upoznavanja u kojem svaki učesnik kaže nešto o sebi (ime, odakle dolazi, profesionalno opredjeljenje, uloga u edukaciji), tražimo da svako uzme onoliko kartica koliko ima slova u imenu. Za svako slovo u svom imenu učesnik piše po jednu osobinu koju po svom mišljenju posjeduje.

Kartice se lijepe na flip-chart ili na zid tako da formiraju imena. Grupa se okupi i svaki član ima mogućnost reći nešto o svojim osobnostima ili odgovoriti na pitanje ostalih članova koji za neku osobinu traže pojašnjenje.

Kartice se zatim slažu prema osobinama: sve kartice s istom osobinom idu u jednu grupu (npr. sve kartice na kojima piše „aktivan“ ili „marljiv“). Grupa komentira promjenu u doživljaju cjeline.

*Interpretacija:*

Kojih je zajedničkih osobina u grupi najviše? Zašto je to dobro? Može li to biti loše? Šta s osobinama koje su samo Vaše? Kako ove osobine utječu na zajednički rad koji nas čeka? Na kraju je važno podcrtati šta voditelj, a šta članovi grupe dobiju za sebe u ovoj vježbi.

*Reference:* vježba je koncipirana za potrebe ovog priručnika.

## VJEŽBA 11: UČENJE JE PITANJE O MENI

*Cilj:* zagrijavanje za tematizaciju učenja odraslih, svijest o pojmovnim razlikama s obzirom na razlike među učesnicima, razlike između osobnog iskustva i naučnog koncepta o učenju.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 15 minuta

*Potreban materijal:* ////

*Realizacija:*

Od učesnika se traži da dovrše rečenicu „Učenje je za mene...“. Ohrabruje ih se da se ne muče u prisjećanju definicije učenja, već da rečenicu izgovore iz Ja-perspektive, da je oboje vlastitim doživljajem. Voditelj akumulira odgovore i ponavlja svaki odgovor kako bi ga naglasio, a zatim se radi mala analiza: kakvo značenje za svakog od nas ima učenje, jesu li asocijacije pozitivne ili ima i negativnih, šta ako voditelj misli da je učenje izazov, a polaznik da je mučenje? Naglašavaju se razlike u doživljaju. Zatim se ponudi definicija učenja (sugerirana je u Modulu I, ali nije neophodno dati tu definiciju). Naglašava se da je za učenje odraslih posebno važna rekonstrukcija starog znanja i promjena, jer su to tačke spoticanja u radu s odraslima. Napomena: vježba se može izvesti stavljanjem u fokus i drugih pojmoveva vezanih uz sve aktivnosti koje provodi *ProSes projekt*: rodno osjetljivo zdravstveno poučavanje, transverzalne oblasti i principi, obrazovanje za sestrinstvo, profesionalno okruženje medicinskih sestara i tehničara, patronaža, žrtva nasilja, stara osoba...

*Interpretacija:*

Povezuje se mogućnost vrednovanja prvog, ličnog određenja učenja i drugog, naučnog: prvo ne podliježe vrednovanju, a drugo se može bodovati ako je definicija dogovoren standard. Pri tom standard može biti zajednički dogovor polaznika i voditelja (uzajamnost i pregovaranje).

Reference: vježba je koncipirana za potrebe rada na kolegiju *Andragogija Filozofskog fakulteta u Sarajevu*

## VJEŽBA 12: **AMAJLJA**

*Cilj:* prepoznavanje općeljudskih potreba „ovdje i sada“, doživljavanje zadovoljstva u igri i učenju

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 30 minuta (za 15 članova grupe)

*Potreban materijal:* svi predmeti dostupni u torbama, džepovima, učionici

*Realizacija:*

Učesnicima se daje zadatak da iz svojih torbi, nesesera, novčanika, džepova izvade predmet koji već duže ili uvijek nose sa sobom. Slijedi uputstvo: pokažite odabrani predmet grupi i ispričajte kako ste vezani za taj predmet, šta vam to znači i koju potrebu preko njega zadovoljavate.

*Interpretacija:*

Važno se usmjeriti na tjelesne i duševne doživljaje tokom vježbe. Je li vježba ugodna ili neugodna? Kako vježba pomaže razumijevanju općeljudskih potreba?

*Reference:* Bašić, Hudina, Koller-Trbović, Žižak (1994:108)

## VJEŽBA 13: **ČITATELJ POTREBA**

*Cilj:* povezivanje aforizama i općeljudskih potreba, izoštravanje „čula“ za prepoznavanja potreba, učenje kroz igru

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 30 minuta

*Potreban materijal:* aforizmi napisani na kartice/lističe, kutijice od kinder-jaja u koje su zapakirani aforizmi (neobavezno), Glasserova teorija potreba (Slika 21) nacrtana na flipchartu ili hamer papiru (neobavezno).

*Realizacija:*

Učesnici izvuku cedulje ili ih izvade iz kutijica i imaju zadatak da kažu o kojoj se potrebi radi. Propituje se prepoznavanje ključnih riječi iz teorije potreba u aforizmima poput riječi *ljubav, moć, vođenje, novac, dužnost, pravo, sloboda, veselje, zadovoljstvo, zabava*. Aforizmi se mogu lijepiti na sliku potreba nacrtanu na flipchartu ili hamer papiru (tako se razmišljanju dodaje i pokret što je dobro za dinamiku svakog učesnika).

Prijedlog aforizama:

- Pripadanje
  - Trajna ljubav je ona koja uvijek drži snage dvaju bića u ravnoteži.
  - Ljubav je sreća koju dajemo jedno drugome.
  - Ljubav ne vlada, ali odgaja, a to je više.

- Učite, učite – bit ćete prosječni, volite, volite – bit ćete veliki.
  - Ljubav ima dvije pratile: dobrotu i strpljivost.
- Moć
  - Nema jačeg otrova nego što je moć nad drugim ljudima.
  - Moramo vjerovati u svoje snage.
  - Ako želite voditi ljude, morate im okrenuti leđa.
  - Planinu će pomaknuti onaj koji je u početku pomicao kamenčiće.
  - Novac nam pomaže podnositи siromaštvo.
- Sloboda
  - Ako je moja dužnost raditi, moje je pravo voditi.
  - U razmišljanju ličim na puža, u djelima na pticu.
  - Svako ima toliko prava koliko ima dužnosti.
  - Misli, ali dopusti i drugima da misle.
  - Dopustite djetetu više slobode: neka trči, skače, neka bude slobođeno, neka se igra i zabavlja, neka ne bude nikada mirno.
- Zabava
  - Sutrašnji svijet pripada onima koji najavljuju veselje.
  - Veselje će biti tvoja večera, ako si korisno proživio dan.
  - Gdje siješ ljubav, izrasta veselje.
  - Svi darovi, sve ljubaznosti svijeta, ne mogu zamijeniti jedan trenutak zadovoljstva.
  - Šta je život bez zabave?

*Interpretacija:*

Učesnike pitamo o doživljaju i zadovoljstvu „ovdje i sada“: kako se osjećate s ovom vježbom, je li nešto bilo teško/prelagano, želite li komentirati sadržaj aforizma i značenje koje ima za Vas?

*Reference:* vježba je adaptirana za potrebe kolegija Andragogija na Filozofskom fakultetu u Sarajevu po uzoru na vježbu u Bašić, Hudina, Koller-Trbović, Žižak (1994:106-107).

#### VJEŽBA 14: DJECA I ODRASLI U TEMAMA ZDRAVSTVENOG ODGOJA

*Cilj:* povezati pedagoško-andragoške razlike u učenju i poučavanju djece i odraslih s programima/sadržajem zdravstvenog odgoja, uključiti koncepte i generalizacije u konkretno iskustvo

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 60 minuta

Potreban materijal: priručnici ili drugi radni materijali sa prethodnih edukacija iz oblasti zdravstvenih studija kroz koje su polaznici prošli, olovka i papir, Tabela 4 i Tabela 5. iz *Priloga* u ovom radnom materijalu.

*Realizacija:*

Učesnici se podijele u grupe ili parove (ovisno o broju učesnika) i pozovu se prisjećanje o specifičnostima učenja djece i odraslih i specifičnostima poučavanja u pedagoškom i andragoškom stilu. Vraćaju se na sadržaje iz oblasti zdravstvenog odgoja i zdravstvenih studija kroz koje su ranije prošli i na tabele koje govore o specifičnostima učenja i poučavanja djece i odraslih. Analiziraju sadržaj i diskutiraju o tekućem procesu edukacije edukatora: kako se ova dva sadržaja, zdravstveni program i andragoško poučavanje isprepliću u njihovom iskustvu? Ideje se bilježe na veliki papir kao rezultat grupnog rada, a zatim se stave na zid i komentiraju.

*Interpretacija:*

Razgovor o procesu: kako je bilo raditi ovu vježbu, koje teškoće primjećujete, koja vam se pitanja otvaraju? U čemu se očituju razlike u vođenju odraslih i vođenju djece kroz proces poučavanja?

Reference: vježba koncipirana za potrebe edukacije edukatora programa *Socijalizacija s pravom* PH Internationala, Ured za BiH (Mavrak, 2018: 46-47).

## VJEŽBA 15: ŠETNJA S PJESNIKOM I NAUČNIKOM

*Cilj:* propitati lični doživljaj andragoškog pojma opisanog dvojako - pjesničkim jezikom i jezikom nauke, osvijestiti kognitivnu i afektivnu oblast u učenju odraslih.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 30-45 minuta

*Potrebni materijal:* isprintani tekst „O poučavanju“

*Realizacija:*

Učesnici se pozivaju da pročitaju tekst 1\* i tekst 2\* i da odgonetnu o kojem se pojmu radi. Zadatak slijedi: podvucite rečenice koje za Vas u preferiranom tekstu imaju najveću poruku/vrijednost. Pronađite u tekstu koji manje preferirate istu rečenicu/poruku/vrijednost izrečenu na drugi način.

*Interpretacija:*

Učesnici reflektiraju na svoj odabir teksta i važnih poruka. Vodi se razgovor. Zašto birate baš taj tekst i baš tu rečenicu? Gdje vidite paralelu s tekstrom koji niste odabrali? Kada ste, čitajući, zaključili o kojem je pojmu riječ (dok ste čitali prvi ili drugi tekst?) Kada biste provjeravali znanje o poučavanju, koji biste tekst koristili za pravljenje ispitnih pitanja? Povezujete li kognitivnu i afektivnu oblast u učenju odraslih na svom vlastitom doživljaju ove vježbe?

Reference: vježba je koncipirana za kolegij Andragogija na Filozofskom fakultetu u Sarajevu.

### **\*tekst 1**

„ Tada reče učitelj: Govori nam o \_\_\_\_\_.

A on reče:

Niko vam ne može otkriti ništa osim onoga što je već ležalo poluusnulo, u počecima vašeg znanja.

Učitelj koji se kreće u sjeni hrama, među učenicima, ne daje od svoje mudrosti nego od svoje vjere i svoje ljubavi.

Ako je doista mudar ne nudi vam da uđete u kuću njegove mudrosti nego vas radije vodi do praga vašega duha.

Zvjezdar vam može govoriti o svom poimanju svemira, ali vam ne može dati svoje poimanje.

Muzičar vam može pjevati o ritmu koji je u cijelom svemiru, ali vam ne može dati uho koje hvata ritam, ni glas koji ga odražava.

A onaj koji je upućen na nauku o brojevima može govoriti o područjima težine i mjere, ali vas ne može odvesti tamu.

Jer viđenje jednog čovjeka ne pozajmljuje svoja krila drugom čovjeku.

I kao što svaki od vas sam stoji u Božjem znanju, tako svaki od vas mora biti sam u svom poznavanju Boga i u svom poimanju zemlje.“ (Gibran, Prorok).

### **\*tekst 2**

„\_\_\_\_\_ je neposredna pedagoška pomoć učenicima u odgojno-obrazovnom procesu, a to znači prilikom stjecanja znanja, u razvijanju psihofizičkih sposobnosti i usvajanju odgojnih vrijednosti. Efikasnost nastave kao odgojno-obrazovnog procesa pretpostavlja i uspješno poučavanje nastavnika kao pomoć učenicima u učenju. Zato su upravo nastavnici kvalificirani stručnjaci za poučavanje u smislu pedagoške pomoći. A u nastavi kao organiziranom i intenzivnom odgojno-obrazovnom procesu učenicima je u njihovoj razvojnoj dobi veoma potrebna pomoć, kao na primjer u izboru adekvatnih izvora znanja, upućivanju u efikasan rad na izvorima, instrukcijama o izvođenju radnje prije vježbanja radnje, objašnjavanju nepoznatih i nejasnih sadržaja, obrazlaganju neophodnih postupaka, korigiranju pogrešnih postupaka, načinu produktivnog ponavljanja, upućivanju na samostalan rad produktivnog karaktera, itd. Potrebe poučavanja kao pedagoške pomoći svakodnevne su i po svom karakteru upravo neiscrpne na svim stupnjevima školovanja, pa i nakon školovanja. Međutim, rad u savremenoj školi ne može se reducirati samo na poučavanje. Naprotiv, direktno poučavanje treba dopunjavati i izmjenjivati sa samostalnim radom učenika radi njihova postepenog osposobljavanja za samoobrazovanje nakon školovanja. Zato se poučavanje i samostalan rad učenika u nastavi i izvan nastave moraju razmatrati u dijalektičkom jedinstvu, a to znači u međusobnoj uzročno-posljedičnoj povezanosti, uvjetovanošći i ravnoteži, što se postiže primjenom različiti nastavnih sistema u kojima se u različitim omjerima izmjenjuje poučavanje i samostalan rad učenika.“ (Pedagoška enciklopedija, 1989).

## VJEŽBA 16: PRINCIP NA ČELO

*Cilj:* zapamtiti popis osnovnih andragoških principa i njihovu operacionalizaciju, propitati proces učenja kroz igru.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 30-45 minuta

*Potrebni materijal:* kartice s nazivima principa i kartice s opisom svakog principa (samostalna izrada – voditelj priprema onoliko setova kartica koliko će imati grupa/parova u ovoj vježbi)

*Realizacija:*

Učesnici se pozivaju da formiraju parove. Svaki par uzima set kartica s nazivima principa i set kartica s operacionalizacijom svakog principa. Kartice su izmiješane. Zadatak 1: sve kartice poredajte licem prema gore tako da vidite nazine principa i njihovu operacionalizaciju. Uparite princip i njegovo pojašnjenje. Zadatak 2: kartice s principima stavite na jednu stranu stola, a kartice s operacionalizacijom na drugu. Sve kartice okrenite licem prema dolje. Kartice ne smiju biti složene u redove, već nasumice poredane i u jednoj i u drugoj grupi. Odigrajte „memory“ tako da pokušate upariti sve kartice. Ponovite ovo nekoliko puta u paru. Zadatak 3: kartice koje ste u prethodnoj igri „osvojili“ sada pogledajte s novim promišljanjem. Odgovorite na pitanje: kako ovaj princip mogu konkretno primijeniti i u kojoj situaciji? Koristite svoje iskustvo, prisjećanje i povezivanje s razumijevanjem prirode principa o čijoj upotrebi trebate govoriti partneru.

*Interpretacija:*

Učesnici reflektiraju na proces vježbanja. Vodi se razgovor uz pitanja: Kako vam je bilo raditi na zadatku? Šta se dogodilo kod prvog, drugog, trećeg igranja „memory“-ja? Koliko ste zadovoljni brzinom rada na zadacima? Šta ste zapamtili od sadržaja koji se tiče principa u andragoškom radu? Na skali od 1 do 10 ocijenite upotrebnu vrijednost principa za svoj rad, ovdje i sada. Povezuje li ova vježba *afektivno i kognitivno* u učenju odraslih?

*Reference:* vježba je koncipirana za kolegij Andragogija na Filozofskom fakultetu u Sarajevu.

# Zaključni pregled za Modul II

Modul II „**Odrasli polaznik i andragoški obrazovni proces**“ imao je za **cilj** ponuditi teorijska znanja o učenju i aplicirati ih na specifičnu oblast andragogije. Do tog se cilja kretalo kroz **tematizaciju sadržaja** neophodnih za razumijevanje specifičnosti koje karakteriziraju ponašanje odraslih ljudi u procesu obrazovanja. Pritom je poštovan princip iskustvenog učenja koji nalaže **propitivanje konkretnog iskustva i stavova** učesnika kao prvi spoznajni korak („Učenje je pitanje o meni“). Pošto voditelj obuke mora raspolagati ne samo definicijom učenja odraslih, već i vlastitim sistemom vrijednosti po pitanju učenja, učenje je posebno pojašnjeno kroz **procese promjene** ponašanja (transformacijsko učenje). Polaznici jednog edukacijskog ciklusa moraju biti spremni za promjenu. Ako to izostaje, učenje je tek reprodukcija zapamćenog i nije u funkciji razvoja.

Posvećena je i pažnja **razlikama u učenju djece i odraslih**, s pozivom na samoposmatranje i refleksiju: šta se od podataka datih u preglednim tabelama odnosi na mene kao odraslog učesnika obrazovanja i mene kao zdravstvenog stručnjaka? Koncepcionalizacija iskustvenog učenja pojašnjena je s obzirom na **važnost doživljaja u nastavi za odrasle**, što je uvod u poglavlje o sposobnostima i motivaciji odraslih za učenje.

Kada je riječ o **sposobnostima odraslih za učenje**, kao najvažnija je istaknuta promjena paradigme o sposobnosti kao količini moći u paradigmu sposobnosti kao kvalitete moći. Teorija o fluidnoj i kristaliziranoj inteligenciji stavljena je u funkciju ohrabrivanja odraslih da pristupe obrazovanju uz puno povjerenje u kvalitet kojim raspolažu u učenju baš zato što su odrasli ili stariji. Osobnost u stilovima mišljenja i važnost voditeljeve svijesti o oblastima učenja odraslih (kognitivnom, afektivnom i psihomotornom) predstavlja neku vrstu uvoda i u Modul V koji se bavi andragoškim planiranjem, programiranjem, provedbom i evaluacijom obrazovnog rada.

**Motivacija odraslih za učenje** razrađena je preko pojmova općeljudskih i obrazovnih potreba, uz oslonac na dvije važne teorije potreba: teoriju A. Maslowa i W. Glaser-a. Stvarajući svaki svoju teoriju na međusobnoj distanci od 40 godina, ova dva autora su dala jednakom vrijedne, mada različite slike ljudskih potreba koje je neophodno internalizirati, jer imaju veze s ukupnom filozofijom andragoškog poučavanja. Mnoštvo andragoški važnih uputa o poučavanju odraslih koje voditelj dobija u Modulu I, ovdje se povezuju s prirodom čovjeka koja zahtijeva najdublje poštovanje.

Saznanja o **psihološkim osnovama učenja odraslih na kraju su povezana s principima andragoškog rada**. Princip dobrovoljnosti, vidljivosti, aktivnog učestvovanja, sistematičnosti i postupnosti, individualizacije i socijalizacije, primjerenosti i ekonomičnosti opisani su kao osnovna polazišta za ponašanje andragoškog voditelja. Ovladati ovim principima i pojasniti njihovu upotrebnu vrijednost znači biti uspješniji u poslovima vođenja u obrazovanju odraslih.

Kombiniranjem teorijskih spoznaja i vježbanja planirano je postići **tri ishoda:**

1. Teorijsko znanje primijeniti na lično iskustvo u radu s pacijentima, kolegama, ali prije svega: polaznicima obrazovnog ciklusa iz oblasti zdravstvene zaštite, zdravstvene higijene i intervencije
2. Discipliniranje odraslih za rad staviti u kontekst ideje o podijeljenoj odgovornoći za uspješan andragoški rad
3. Dobiti novu argumentaciju za razlikovanje pedagoških i andragoških pristupa poučavanju, kako bi i obraćanje odraslim pacijentima i djeci bilo senzibilnije modificirano.

Koliko su ovi ishodi zaista dostignuti – to znaju samo učesnici ako su usvojili maksimum stalnog samoposmatranja i reflektiranja iskustva. Dakle, u zaključku poučavanja o specifičnostima učenja odraslih, lekcije s prethodnih stranica treba, prije svega, **pokušati primijeniti na sebe.**



## Modul III: Komunikacija i grupna dinamika u obrazovanju odraslih



**CILJ:**

Cilj je razraditi komunikološke obrasce P. Watzlawicka i F. Schulza von Thuna, faze grupnog procesa i uspjeh u rješavanju konflikata.

**ISHODI UČENJA:**

- Polaznici će usvojiti ideju komunikacijskog pomaka od vrijednosnog do razvojnog kvadranta;
- Polaznici će prepoznati procese grupne dinamike u svojoj grupi, „ovdje i sada“;
- Polaznici će propitati mogućnost primjene tehnikе okupljanja „unutrašnjeg tima“ u razrješavanju konflikata na nivou polazničke grupe.

**OBLICI RADA:**

Frontalni oblik rada, kombiniran s radom u grupama/parovima.

**METODE RADA:**

Metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora, metoda demonstracije, integralna metoda.

**NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA:**

Andragoški priručnik, priručnici s edukacija u oblasti sestrinstva, flip-chart, flomasteri/ markeri, voštane pastele, papir formata A4, papirna traka/ljepilo, raznobojni stikeri, olovke za pisanje/crtanje.

**VRIJEME ZA REALIZACIJU:**

8 sunčanih sati.

„Oni koji znaju, rade.  
Oni koji razumiju, poučavaju.“  
Aristotel

**Vještina komuniciranja** oduvijek je umijeće koje je **pretpostavka čovjekovog opstanka**. Komunikacija s okolinom odvija se u svrhu zadovoljenja potreba, a samo zadovoljan čovjek može graditi zadovoljno okruženje. Komunikacija leži u osnovi svakog odgojno-obrazovnog rada, pa tako i u andragoškoj djelatnosti. Andragoški voditelj se u procesu poučavanja bavi i odgajanjem i obrazovanjem odraslih, mada postoje rasprave o tome da li je opravdano govoriti o odgoju odraslih.

*Odgoj odraslih* nije uobičajena sintagma kako u svakodnevnom govoru, tako ni u naučnom govoru. **Odgoj** se kao osnovni pedagoški pojam smatra procesom obuhvatnog razvoja ličnosti u kojemu učestvuje nasljeđe i voljni potencijal pojedinca, baš kao i mnogobrojni socijalni faktori utjecaja poput porodice, vršnjačke grupe, škole, vjerske zajednice, profesije. Kako se smatra da je većim dijelom karakterni razvoj ličnosti obavljen u procesu adolescentne socijalizacije, tako se odgajanje odraslih gotovo u cijelosti mijenja pojmom obrazovanja odraslih.

Dio populacije koji pripada dobnoj kategoriji 15 i više godina, smatra se odraslim populacijom prema važećim zakonima o obrazovanju odraslih u BiH i regiji, a onda se težište stavlja na njihovu edukaciju. Tradicionalno gledajući, obrazovanje se u andragogiji često svodilo na usvajanje novih znanja i vještina kako bi se pojačala radna efikasnost polaznika, no danas je povećana svijest o razvojnem karakteru obrazovanja odraslih rezultirala lepezom obrazovnih ponuda koje život čine kvalitetnijim i apeliraju na **promjenu karakterizacije odraslih**, u skladu s promjenama u njihovom okruženju. Savremeni svijet je prepun urušavanja vrijednosti koje su se do prije tri decenije činile neupitnim, a savremeni čovjek se našao pred propitivanjem funkcionalnosti ranije usvojenih oblika ponašanja. Promjena, **homeoreza**, postaje svakodnevica. U takvom okruženju učenje odraslih dobija novu odgojnu komponentu koja se javlja u procesu **tercijarne socijalizacije** (kulturna, politička, profesionalna socijalizacija odraslih).

Međutim, krajem prošlog vijeka, u svojoj obimnoj studiji o edukologiji kao integrativnoj nauci o obrazovanju i odgoju, Pastuović tvrdi da odrasli, iako pristaju biti obrazovani, odbijaju biti preodgajani, a **preodgoj** je jedini proces odgoja o kojem se u odraslosti može govoriti (Pastuović, 1999: 48). Zdravstveni stručnjaci vode stalnu bitku s ovim odbijanjem/pristajanjem, jer se suočavaju s ljudima koji su navikli brinuti o svom zdravlju na jedan način, a onda, zbog uvjeta zdravstvenih promjena ili promjena uvjeta u kojima žive, moraju promijeniti navike. Rekli bismo da se tu zaista radi o preodgoju, ali preodgoju bez prisile. Svako učenje dovodi do promjene čovjeka. Vrijednosti i iskustvo koje odrasli polaznici donose u andragoški proces predstavljaju važan okvir za programiranje i izvedbu obrazovnog akta, a ishodi učenja uvijek sadrže podjednako

promjene u kognitivnom, kao i u afektivnoj oblasti funkciranja ličnosti. Pitanje odgovornosti za ishode učenja postalo je centralna tema u pregovaranju o pravilima unutar procesa obrazovanja. U andragoškoj metodici se pravi temeljni iskorak od obrazovanja poslušnosti do odgoja odgovornosti u komunikaciji s odraslim polaznicima (Juul, 2010), pa se tako odgoj odraslih sve manje tretira kao preodgoj, a sve više kao **odluka o promjeni** koju svaki čovjek donosi prije uključivanja u jedan andragoški ciklus. U obrazovanju odraslih, ne radi tek o prikupljanju dodatnih informacija o nekom sadržaju, već prije svega o vrijednosnoj dimenziji komunikacije tog sadržaja koja samo **u kontaktu** dobija svoje značenje.

Odgojna komponenta u obrazovanju odraslih je nezaobilazna, a svaki odgoj i obrazovanje odvijaju se kao **komunikacija**. Jedna od klasičnih definicija komunikacije kaže da je **komunikacija namjerno ili nemamjerno, svjesno ili nesvjesno, planirano ili neplanirano slanje, primanje i djelovanje poruka unutar neposrednih odnosa među ljudima** (Brajša, 1994). Međuljudski odnos je ono što odvaja odgojno-obrazovnu komunikaciju od opće čovjekove komunikacije s prostorom u kojem jeste. Čovjek može osjetiti kako mu je suviše toplo u jednom prostoru i stoga otvoriti prozore ili napraviti propuh. Strujanje zraka će izazvati reagiranje samo drugog čovjeka - predmeti u prostoru neće reagirati na ovu intervenciju po pitanju pregrijanosti. Razumjeti kako je drugom dok je meni toplo, pregovarati o njegovim i svojim potrebama, dogovoriti granice kontakta, a ostati u kontaktu – sve su to umijeća uspješne komunikacije, koja su ujedno i jedna od želja svakog čovjeka. Naime, uz druge ljude čovjek ostvaruje svoju osobnost, pa je **kvalitetna komunikacija osnov kvalitetnog međuljudskog odnosa**.

Kvalitet je, međutim, **teško definirati**. Ako u grupi od pet ljudi izgovorim „omiljeni kolač“, svaki će sagovornik imati svoju predstavu omiljenog kolača: nekome je to muffin, nekome baklava, nekome kremasta torta s okusom čokolade i badema, nekome voćna kocka od narandže... Svaki je kolač različit, ali u vlastitom svijetu kvalitete zadovoljava potrebu pojedinca koji upravo taj kolač bira kao omiljeni. Primjer ilustrira da svako ima svoj pridjev za kvalitet i da se vrlo teško kretati u prostoru atribucije (Glasser, 2000). Tako je i sa kvalitetnom komunikacijom. Pojedinac ima samo svoju sliku tog kvaliteta, a izgrađuje je u procesu socijalizacije u kojem uči individualne i sociokulturne obrasce ponašanja.

Tipovi međuljudskih odnosa postoje zahvaljujući različitosti kontakata u kojima čovjek ostvaruje sebe, a kvalitet tih odnosa ovisi o kvaliteti komunikacije kao procesu razmjene unutar najmanje komunikacijske jedinice: **interakcije**. Otvorenost za interakciju, za kontakt s drugim, preduvjet je ostvarenja komunikacijskog procesa. Komunikacija je jedan od hipotetskih konstrukata u spoznajama o čovjeku uopće<sup>24</sup>, pa se postavlja pitanje kako istraživati njen kvalitet. Istraživanje bi tražilo sistemski pristup poimanju ko-

<sup>24</sup> Svaki osnovni pojam u odgojnim naukama je neopipljiv, pa zato kažemo da imamo tek niz pretpostavki/hipoteze o tim pojmovima, koje onda propituјemo, bilježimo i o njima zaključujemo na osnovu velikog broja posmatranja u različitim uvjetima. Takav je hipotetski konstrukt i pojam socijalizacije, odgoja, obrazovanja, individualizacije i sl.

munikacije, a jedinstveni je pristup općoj pojavi nemoguće preporučiti zbog čovjekove psihološke jedinstvenosti. Stoga ovdje donosimo jedan pristup propitivanju pojma kvalitete komunikacije, koji nikako nije jedini. **Radi se o komunikološkoj teoriji Paula Watzlawicka**, koji je definirao pet elemenata preko kojih je moguće propitati kvalitet komunikacije. U literaturi ih srećemo pod nazivom Watzlawickova pravila komunikacije (Bašić, et al., 1994) ili aksiomi o komunikaciji (Bratanić, 1993), dok se u ovom priručniku isti koriste kao odredišne tačke preko kojih je moguće provjeriti svoj način komuniciranja i analizirati komunikacijske tokove unutar međuljudskih odnosa u kojima se trenutno nalazimo.

**Međuljudski odnos** u obrazovanju odraslih - odnos s odraslim polaznikom - važan je barem koliko i sadržaj. U zdravstvenoj struci odnos zdravstvenog stručnjaka i pacijenta često je važniji od sadržaja koji se razmjenjuje. U andragoškom pristupu poučavanju se sugerira poštovanje dinamike rada u kojoj proces preuzima primat nad sadržajem. Stoga, bitno je internalizirati elemente prema kojima voditelj može analizirati svoj odnos prema polaznicima. Pet komunikacijskih pravila koji su **elementi za propitivanje kvaliteta**:

### 1. Nemoguće je ne komunicirati

„Ne komuniciramo, u svađi smo...“, „Ima slike, nema tona...“, „Netipično se ponaša, šuti, ja tako ne mogu raditi s njim...“ Koliko puta smo svjedočili ili učestvovali u ovakvima izjavama u privatnom ili profesionalnom životu? Vjerovatno - u desetinama slučajeva. Watzlawick, međutim, kaže da se u tim izjavama radi o neistinama koje nam je lako izgovoriti u vidu etikete: neko je nekomunikativan. Kao i Glasser, i Watzlawick sugerira da se zamislimo nad pridjevom i da ga pretočimo u glagol: biti nekomunikativan i ne komunicirati dva su različita pojma i sadržajno i procesno. **Šutnja** je, kako Watzlawick kaže, također komunikacija, samo drugog kvaliteta. Komunikacija na koju smo navikli može biti ugodna ili neugodna, ali šutnja je uglavnom neugodna. Minutom pozvane šutnje odajemo počast nekome ili nečemu i samo je tada šutnja prihvatljiva u međuljudskom odnosu. U svakoj drugoj situaciji, šutnja proizvodi čekanje koje u našoj percepciji dugo traje, izaziva nestrpljenje i podiže nivo anksioznosti, jer je neizvjesno šta u sebi krije. Šutnja je, međutim, komunikacija, a ne izostanak komunikacije (vidjeti Vježbu 16, Modul III). S jedne strane se ne može šutjeti bez neverbalnog kontakta i niza gesti, mimike koje prate šutnju. S druge strane, minuta šutnje s naznakom da je treba izdržati stvarnih 60 sekundi traje nevjerovatno dugo u našoj svijesti i rezultira potrebom da to što prije prekinemo. Šutnja u radu s djecom, posebno u individualnom radu (terapijskom, savjetodavnom, tutorskom ili u ulozi roditelja/staratelja), dragocjen je alat u komunikaciji. Šutnja s odraslima može imati dvojak učinak: poruku *tu sam za tebe, možemo zajedno šutjeti koliko ti u ovom času treba ili poruku mogu neograničeno šutjeti, ako je vaša šutnja znak protesta i ako ste odlučili ne reći mi o čemu se radi*. Kada ozbiljno priđemo šutnji svojih sagovornika

i partnera u odnosu smatrajući je komunikacijom, pravimo vlastiti izbor o svom načinu komunikacije. Ako smo u ulozi voditelja, dobro je pitati se: ako odlučim šutjeti, mogu li to izdržati? Ako sumnjamo u svoju izdržljivost, naprava može biti:

- I ja ću šutjeti narednih...ali ću nakon toga raditi nešto drugo.
- Zanima me vidjeti što će mi se dogoditi dok budem šutjela s tobom.
- Ti to možeš prekinuti ako i kada poželiš...

Bilo kakva ljutnja u ovim situacijama nije produktivna, ali ni povlačenje ne daje rezultate. Primjena pravila zrcaljenja osobe s kojom komuniciramo nikada nije doprinijela pogoršanju situacije, a pokazala se efikasnom (Primjer 3). No, kako šutnja u radu s ljudima pripada metodi saradnje u rješavanju konflikata, ova metoda traži više vremena i strpljenja nego što obično uložemo u svakodnevnim interakcijama. Stoga, ovo Watzlawickovo pravilo ne treba primiti „zdravo za gotovo“. Ono poziva na oprez voditelja prema samom sebi i prema čovjeku s kojim komunicira.

### **Primjer 3: Slučaj šutnje u komunikaciji**

Grupa studentica diplomskog studija Pedagogije radila je ispit koji su naizmjenično pregledali asistent i profesor. Rezultati nisu bili zadovoljavajući i donijeli su neočekivano razočarenje. Prije susreta sa studijskom grupom rezultati su bili zvanično objavljeni na web stranici fakulteta. U dogovoru sa asistentom, profesor daje samo kratak pregled vlastitog uvida u rezultate i pita za moguće reakcije studenata koje izostaju. Zatim najavljuje plan izvedbe i počinje s predavanjem, ali inače živahna komunikacija sa prisutnima zapada u šutnju. Profesorova pitanja ostaju bez odgovora i osjeća se nela-goda. „Osjetim kao da nešto nije uredu. Postoji li nešto što se u grupi događa da ne znam? Vrlo mi je teško ovako raditi.“ Odgovor je šutnja. „Hoćete li mi reći šta se događa?“ Šutnja. Profesor odlučuje primijeniti Watzlawickovo pravilo komunikacije koje kaže da je i šutnja komunikacija. Glasno ga verbalizira podsjećajući prisutne na ovaj ranije usvojeni sadržaj, uzima stolicu, sjeda u krug sa učesnicima i kaže: „Pred sobom imamo nepunih sat i pol unutar kojeg smo trebali realizirati najavljeni sadržaj. Sada od toga odustajem i pridružujem se šutnji. Kada budete spremni prekinuti je, ja ću biti tu. Do 18 sati ostajem sjediti ovdje, jer nastava traje.“ Profesor time započinje šutnju, što je i primjena frapiranja u odgoju o kojoj govori Neil u knjizi „Slobodna djeca Sammerhill“ , jer studenti to nisu očekivali. Šutnja daje mogućnost za osluškivanje tišine, a unutar toga, za osluškivanje vlastitog osjećaja s kojim svaki učesnik, uključujući i profesora, sjedi. Šutnja je trajala gotovo 40 minuta. Studentice su se sve češće vrpcoljile na stolicama, gledale jedna u drugu i na kraju je jedna od njih prekinula šutnju riječima: „Ja više zaista ne mogu šutjeti. Očekivale smo da ćemo položiti ispit, a nismo; očekivale smo da Vi donesete testove, a niste, eto zašto šutimo.“ Momentalno se osjetilo olakšanje u učionici. Bio je to otvoreni novi put u komunikaciju. Profesor je dobio prostor za pitanje o iskrenoj i direktnoj komunikaciji, o svojim očekivanjima da mu se kaže ako se nešto zamjera, očekuje, predlaže (samo-

očitovanje kojem je podučavao cijeli prethodni semestar). Dio vremena je sada posvećen razgovoru o rezultatima koji se nisu mogli obraditi na zamišljeni način u tom trenutku, jer testovi nisu bili tu, ali je ukupna tjeskoba bila pobijeđena razgovorom. Profesor je pojasnio svoju intervenciju i eksperiment u nastavi koji im je svima donio novi prostor za razgovor, pojasnio je namjenu takvog eksperimenta. Zajedno su se prisjetili lekcija koje su govorile o upravljanju procesom učenje/poučavanje, učenju po modelu i pozivanju teorijskog i praktičnog rada. Sat šutnje pretvorio se u sat bogate komunikacije, iako se odustalo od realiziranja planiranog i pripremljenog sadržaja. No, svi su iz toga stekli dobit.

(Iz dnevnika rada dr. Mirjane Mavrk, na Filozofskom fakultetu u Sarajevu)

## 2. Svaka komunikacija ima svoj sadržajni i odnosni aspekt

Definicija komunikacije kaže da je njena suština u razmjeni nekog sadržaja (slanje, primanje, davanje poruka...) čija je jasnoća izrazito bitna. No, ono što se nastavnicima na svim nivoima pedagoškog rada događa, a onda andragozi to nekritički i navikom preuzmu, jeste da komunikaciju u poučavanju svedemo na sadržaj. Važno nam je kako oblikujemo to što ćemo reći, posvećujemo pažnju metodama poučavanja i ukupnom didaktičkom softveru, a zaboravljamo da je sve što **biramo određeno trojako:**

- Našim odnosom prema tom sadržaju i metodi;
- Odnosom prema polaznicima;
- Odnosom prema samom sebi u tom kontekstu.

Naime, **sadržaj** i nama samima ne mora biti najdraži iako je neophodan za kompetencije polaznika i dio je kurikuluma koji smo možda sami kreirali. Važno je osvijestiti ovaj odnos da bismo i sebi i polaznicima olakšali učenje i poučavanje odabirom načina rada koji će pomoći savladavanju neugodnog. **Polaznici** u poučavanju moraju biti jednakopravno tretirani, ali voditelj se ne smije zavaravati mitovima poput „svi ste vi meni isti“, „ja sam strog i pravedan“, „moj je odnos uvijek objektivan...“. Voditelj je samo čovjek – to znači da je prožet subjektivitetom kojeg mora biti svjestan, jer će samo tako kontrolirati moguće zamke diskriminiranja (Primjer 4). Konačno, voditelj bi morao biti **svjestan slike o sebi unutar sadržaja i grupe** koju poučava. Sadržaj može imati direktnе veze sa osobnim životom voditelja, pa treba razmisli o načinu na koji se iznosi vlastito iskustvo kako ne bi upali u zamku samohvaljenja ili zastali na granicama vlastite intime. Polaznici se na različite načine mogu utkivati u voditeljevu sliku „polja poučavanja“ i izranjati kao „figure“ koje mogu podsticati ili ometati voditeljev rad. Često su voditelji andragoških edukacija mladi ljudi fizički ugodnog izgleda (podloga za isticanje seksualnosti, projiciranje narcizma ili tzv. ageism-ponašanje<sup>25</sup>), pa postoje najrazličitije verbalne i neverbalne reakcije polaznika koje izazivaju nela-

<sup>25</sup> Ageism ili ejdžizam, kako bi se ovaj pojam trebao izgovorati, je diskriminiranje uvjetovano godinama starosti, bez obzira ugrožavaju li stariji mlađe ovim ponašanjem (Tko si ti da mene učiš, balavice!) ili obratno (Šta bih s njim tako starim, drugo i ne mogu očekivati...).

godu, kao i predrasude zbog konteksta u kojem se poučavanje obavlja. Ako ovo Watzlawickovo pravilo imamo u vidu, lakše je proanalizirati elemente koji poučavanje mogu učiniti kvalitetnijim i za voditelje i za polaznike.

#### **Primjer 4: Pozitivna diskriminacija iz filma „Pisci slobode“**

Film je snimljen prema istinitoj priči o profesorici Erin Grunwell koja je počela svoj profesionalni razvoj u jednoj od integriranih srednjih škola u SAD-u, suočivši se s nevjerovatnim rasnim i socijalnim raslojavanjem i maloljetničkim kriminalom podržanim socijalnom depriviranošću adolescenata koje je poučavala engleskom jeziku i književnosti. U svom redu, označenom kao „razred za manje sposobne učenike“, primjenjivala je najrazličitije pristupe kako bi omogućila proces učenja i to je na kraju rezultiralo nevjerovatnim uspjehom. Jedan od njenih kolega, profesor koji je poučavao odjeljenje nadarenih učenika sastavljen većinom od bjelačke populacije i sa samo jednom crnom učenicom, Viktorijom, u svojim obraćanjima često prvo nju prozivao kako bi dala svoje mišljenje o nekom fenomenu ili odgovorila na neku dilemu. Time je zapravo isticao njenu različitost i kao da je podcrtavao posebnost po kojoj je jedina nadarena učenica tamne boje kože u razredu iako mu to nije bila namjera. Osim toga, njegovo je obraćanje impliciralo predrasude: „Želiš li nam ti nešto reći o crnoj perspektivi u *Bojama purpura*, Viktorija?“ „Zašto bih ja morala znati nešto posebno o tome?“ - pitala se Viktorija nezadovoljna ovim tretmanom, a onda tražila premještaj u odjeljenje Ms. G, kako su učenici popularno nazivali omiljenu profesoricu, Erin.

Primjer opominje svakog voditelja da se pita o svojim upitima, prozivkama i stereotipima koji se nekada neprimjetno uvlače u našu komunikaciju i mogu lako povrijediti ljude s kojima radimo.

(Iz dnevnika rada dr. Mirjane Mavrk, na Filozofskom fakultetu u Sarajevu)

### 3. Karakter odnosa uvjetovan je interpretacijom komunikacijskih tokova

Tamo gdje se neki sadržaj predaje, postoji primatelj koji ga razumijeva na određeni način. Kažemo da je primatelj recipient, a u andragoškom radu rekli bismo i nužno aktivni recipient datog sadržaja. To znači da i voditelj i odrasli polaznik imaju svoj **konceptualni okvir** u koji se informacija utkiva i da to može biti oblast različitih pogrešnih razumijevanja. Poštujući ovo pravilo, svaki će učesnik u ovoj komunikaciji preuzeti **obavezu provjeravanja značenja**. Umjesto „*vidim da gledate na sat, ako Vam je dosadno, slobodno možete ići*“, moguće se polazniku obratiti sa „*vidim da gledate na sat, jesam li probio vrijeme rada ili imate neku svoju potrebu zbog koje Vam ovdje nije dobro, uvijek provjeravam šta vidim, ne zamjerite*“. Na voditeljevo pitanje o mogućim poteškoćama u svladavanju nekog sadržaja polaznik može umjesto unutrašnjim monologom napravljene pretpostavke „*on me drži nes-*

*posobnim*”, pitati „zašto pitate, šta Vam se čini“. U navedenim primjerima oba učesnika u razgovoru dobivaju mogućnost očitovanja o onome što druga strana vidi, čuje, pretpostavlja, pa prema tome i korekcije prepostavljenog. Ono što mislimo da je drugi imao namjeru reći najčešći je kamen spoticanja u međuljudskim odnosima. Pri tom je važno sebe pitati koliko mogu razjasniti nejasno, a ne koliko je sagovornik bio jasan. U literaturi se ovo pravilo izražava i kao „**uvjetovanje interpunkcijom komunikacijskih tokova**“ (uporediti izvore: Bratanić, 1993 i Bašić et al. 1994). Interpunkcija je u gramatici i pravopisu mjesto susreta dviju misli, što daje ton cijeloj izrečenoj misli. Nije svejedno da je je na kraju rečenice uskličnik, upitnik ili tačka, nije svejedno gdje stoji zarez i kojim su znakom dvije rečenice razdvojene. U komunikaciji se događa sličan proces, ali budući da nemamo takve znakove koji su neosporno i jasno određeni, valja preuzeti obavezu provjeravanja ličnog tumačenja i doživljaja rečenog. Ovo je pravilo jedno od najvažnijih u savladavanju komunikacijskih vještina.

#### 4. Komunikacija može biti digitalna i analogna

U svakoj komunikaciji postoji verbalno izrečeni sadržaj i govor tijela, geste i mimika. Verbalna i neverbalna komunikacija nisu uvijek usaglašene. Najveće nesuglasice dešavaju se tamo gdje nešto iskažemo kao svoju potrebu: „Mogu li dobiti...?“, a po dobijanju negativnog odgovora slegnemo ramenima, oborimo pogled i kažemo: „A dobro, nije važno...“, ili prešutimo, osjećajući stid, ljutnju i nezadovoljstvo. Ovo bismo ponašanje nazvali ne-kongruentnim: ono što govorimo i ono što je manifestno u gestama nije usaglašeno. Neverbalna komunikacija katkad može biti izrazito negativno doživljena dok pošiljatelj uopće nije želio poslati negativnu poruku. Watzlawick bi rekao da je **digitalizirati analogno ili verbalizirati neverbalno** jedno od najvećih umijeća u komunikaciji. Voditelj bi svoju neverbalnu komunikaciju morao hrabro osvijestiti i voditi računa o tome da neverbalne geste ne mijenjaju verbalne iskaze. Ovo, primjera radi, dobija poseban značaj ako među polaznicima imamo slijepе ili slabovidne polaznike: ako smo naviknuti da nekim simpatičnim gestama zamijenimo riječi kojima se obraćamo, u ovoj situaciji taj način komuniciranja bi trebalo svesti na minimum.

#### 5. Tok međuljudskih odnosa može biti simetričan i komplementaran

Odnosi s polaznicima i ostalim učesnicima andragoškog ciklusa određeni su umnogome ulogama koje svaki učesnik ima. **Polaznik** je u neminovno regresivnoj poziciji, jer dolazi sa potrebom upotpunjavanja znanja; **voditelj** neosporno ima moć u vidu znanja i vještina koje treba podijeliti sa zainteresiranim, a istovremeno ima svoje **kolege** s kojima treba sarađivati i **nadređene** kojima odgovara za postavljene ciljeve. Komunikacija zdravstvenog stručnjaka i pacijenta ili kolege, ljekara i prepostavljenog ima slične karakteristike. U svakom od ovih odnosa uočava se simetrija ili komplementar-

tarnost. U **odnosima simetrije radi se o ulogama koje su, s obzirom na moć, jednako posložene**. Recimo, voditelj i polaznici su su-odgovorni za ishode učenja, pa je to odnos simetrije. Međutim, priprema za sat i definiranje ciljeva obuke pripadaju instituciji i voditelju kao njenom predstavniku. U ovom odnosu voditelj nadopunjava ono što polaznici ne posjeduju, te se od njega očekuju ekspertiza i disciplina. **U komplementarnom odnosu moć se može razmjenjivati i nadopunjavati**, ali se zna gdje leži autoritet neke izvedbe. Narušavati granice odnosa miješanjem simetrije i komplementarnosti znači zbumnjivati polaznike, ali i doprinositi vlastitoj zbumjenosti. Tamo gdje andragoški voditelj ima funkciju poučavatelja, mentora, savjetnika, njegov status autoriteta se ne dovodi u pitanje. Tamo gdje se radi o jednakopravnosti svih učesnika, o uvažavanju iskustva i uloga polaznika u onome što jesu, radi se o odnosima simetrije. Odnos među polaznicima, također je odnos simetrije, kao i odnos između voditelja i ostalih predavača. Simetrija i komplementarnost pomažu u definiranju očekivanja i odgovornosti i odnos čine uspješnijim.

Svako navedeno pravilo zapravo je jedan element komuniciranja koji se može analizirati. Kada prepoznamo ove elemente u kontaktu s drugima, **lakše je kontrolirati vlastito obraćanje i shvatiti sebe i drugu stranu u komunikaciji**. U konfliktnoj situaciji tako je lakše pomjeriti fokus s osobe na proces, a uspjeh u rješavanju konfliktne bogati odnose i postaje neophodan pokretač ljudskog razvoja.

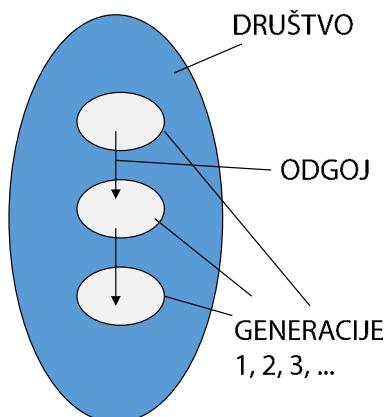
Učenje o ovim pravilima komunikacije vodi odgajanju čovjekove osjetljivosti za uspješnu komunikaciju. Postoje još neka konceptualna određenja odgoja koja mogu biti važna andragoškom voditelju. Jedan dio tog sadržaja se odnosi na različite **aspekte odgojne djelatnosti i položaj voditelja** u tim konceptualnim određenjima, a drugi dio više je usmjeren doticanju značaja govora, razgovora i dogovora u rješavanju konfliktnih situacija s odraslima. I jedan i drugi set informacija povezani su s razvojem profesionalnog identiteta zdravstvenih stručnjaka u okviru ovog programa.

**Društveno-generacijski aspekt** odgoja historijski je prisutan i ne može nikada biti doveden u pitanje. Taj koncept definira odgoj kao proces prenošenja znanja i iskustva s generacije starijih na generaciju mlađih i podrazumijeva da se odgoj obavlja jednosmjerno (Slika 22). Ova karakteristika odgoja je postojana i prisutna i u andragoškom konceptu odgajanja, samo što se tu pojam „stariji“ zamjenjuje pojmom „iskusniji“ ili „onaj koji više zna“. U odnosu s pacijentima, onaj koji više zna nedvojbeno je zdravstveni stručnjak. Naime, u andragogiji hronološka dob ne igra presudnu ulogu u tome ko će kome prenositи znanje, jer postoji niz situacija, posebno u kompenzacijском obrazovanju odraslih, gdje predavač može biti i dvije generacije mlađi od polaznika, što je u zdravstvenoj njezi također, čest slučaj. Ono što je u ovom konceptu dobro jeste komplementarnost koja se ne dovodi u pitanje u odnosima. Međutim, nedostatak ovog koncepta jeste pogled na jednosmjerni tok djelovanja iskusnijeg na manje iskusnog. Danas i pedagogija živi princip dvosmernosti u odgojnem aktu, tako da se to u andragogiji

uopće ne dovodi u pitanje: sama grupa je drugi voditelj u procesu andragoškog rada, tako da je ovaj društveno-generacijski aspekt rada andragoškog voditelja uvijek prisutan, ali nije i jedini o kojem se govori.

- **DRUŠTVENO-GENERACIJSKI ASPEKT ODGOJA**

- Dugo je bio jedina karika u razumijevanju odgoja
- Podrazumijeva da se odgoj obavlja jednosmjerno, od iskusnijih i starijih ka neiskusnim i mladima
- **U obrazovanju odraslih „generacije“ nisu definirane kronološkom dobi, već ulogom**



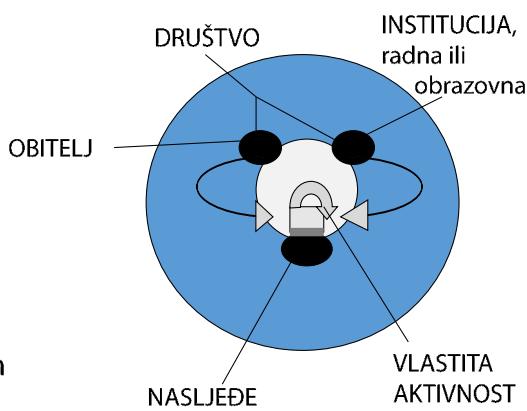
Slika 22: Društveno-generacijski aspekt odgoja (Bratanić, 1994)

Sedamdesetih godina prošlog vijeka u razvijenim zemljama svijeta u kojima se razvijala svijest o ljudskoj osobnosti, o ličnim slobodama i odgovornostima, snažno je podcrtan novi aspekt odgojne djelatnosti: **individualni aspekt odgoja**. Pred voditelje na svim nivoima obrazovanja stavlja se novi zahtjev za poštivanjem individualnih kapaciteta polaznika bez obzira na uzrast, da bi taj zahtjev ubrzo ustupio mjesto novom pedagoškom mitu: nastavnik mora poznavati lični rast i razvoj svojih učenika, porodične prilike iz kojih dolazi, kvalitet komunikacije s drugim subjektima u školi kao i voljne kapacitete za rad na sebi. Sličan zahtjev, podstaknut rastom svijesti o ljudskim pravima, postavlja se i pred zdravstvene stručnjake u komunikaciji s pacijentom. Zahtjev se čini humanim, opravdanim, ali ostaje zauvijek samo mit, ako nema svoj dokaz istinitosti u ritualu – praktičnoj izvedbi zahtjeva. Ovaj je mit moguće pretvoriti u ritual samo tamo gdje postoji mali broj članova zdravstvene ili obrazovne grupe s kojom zdravstveni stručnjak/andragoški voditelj radi i gdje se komunicira s grupom polaznika sa stalnim sastavom učesnika. Kako je većina nastavnika opterećena velikim brojem učenika, mit je donio veliku štetu nastavničkoj populaciji: svi su ponavljali kako se učenička osobnost mora poznavati, a nitko nije mogao, pod pretpostavkom da dnevno drži 6 sati u 6 različitim odjeljenja (cca. 30 učenika u odjeljenju), odgovoriti ovom zahtjevu u susretu sa 180 različitim osobnostima. U zdravstvu se dešava paralelni proces: opterećeni velikim brojem pacijenata, zdravstveni radnici nemaju vremena vidjeti pred sobom pacijenta, već komuniciraju s njegovom dijagnozom. Dok anamneza i dijagnoza pomažu vidjeti koji je dio tijela disfunkcionalan, liječenje se svodi na savjetodavni rad koji se odvija površno, u vidu snopa uputstava pacijentu, koje on može, a ne mora razumjeti ili pristatи primijeniti.

Nikakva anamneza i instrumentarij u ovom zahtjevu za individualizacijom nisu mogli pomoći nastavniku, a oni koji su tvrdili da svoje učenike poznaju, udovoljavali su ovom zahtjevu samo djelomično. Međutim, u andragoškom radu se nikada nije radilo o tako velikim obrazovnim grupama, ali je i dalje zahtjev za porodičnom i socijalnom anamnezom bio pretjeran i andragoški voditelj je bio u poziciji da se više bavi podacima o polaznicima nego uspješnim poučavanjem (Slika 23).

#### • INDIVIDUALNI ASPEKT ODGOJA

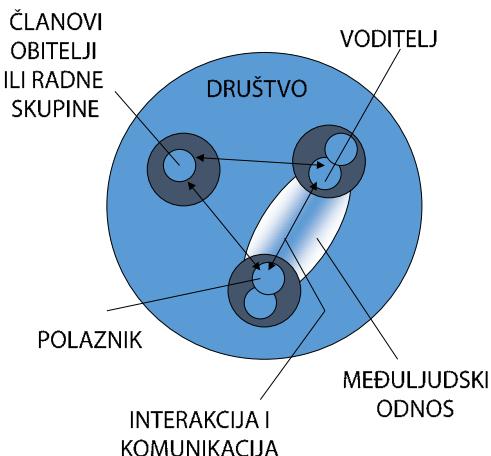
- '70-tih godina snažno istaknut
- Pred nastavnike stavlja **novi zahtjev**
- **Pogoduje kritiziranju** odgajatelja, jer od njih traži nemoguće (broj odgojenika...)
- Istiće personalizaciju
- **Andragogija** je na istom tragu, ali je u grupama **manje polaznika** nego u školi



Slika 23: Individualni aspekt odgoja (Bratanić, 1994)

Međutim, treći koncept andragoškog rada je premjestio fokus s poznavanja polaznika na sam proces komunikacije s njima. Radi se o **komunikacijsko-interakcijskom aspektu odgoja** (Slika 24) koji u centar stavlja međuljudski odnos za koji su polaznik i voditelj zajednički odgovorni. Svaki od njih pozvan je da najprije osvijesti svoje potrebe, zatim pita o potrebama drugog, a onda brine za odnos koji s tom osobom gradi. Interakcija između polaznika i voditelja najmanja je jedinica analize u komunikaciji unutar dualnog odnosa. Za kvalitetu te interakcije, za šutnju, odnos prema sadržaju i procesu, interpretaciju, povezivanje digitalnog i analognog ili poštivanje simetrije i komplemen-tarnosti odgovorna su samo dva čovjeka koja u tom trenutku komuniciraju.

- INTERAKCIJSKO-KOMUNIKACIJSKI ASPEKT ODGOJA
  - Definiran '80/'90-tih godina 20st. (lokalno)
  - Ne negira prethodna dva
  - Poziva na realno moguću **odgovornost pojedinca za svoje ponašanje**
  - Suština odgoja je u međuljudskom odnosu, a **izgradnja odnosa** ovisi o komunikaciji čiji je **nositelj pojedinac**
  - Važno optimizam u radu s ljudima



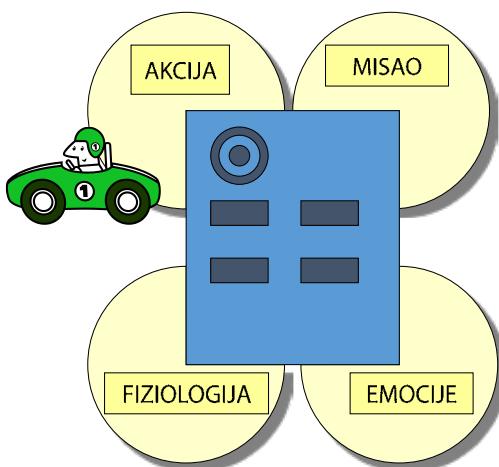
Slika 24: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja (Bratanić, 1994)

Ovdje nema prostora za prigovore na bespotrebni rad slijedom loših socijalnih prilika iz kojih polaznik možda dolazi. Voditelj se u odnosu poučavanja pita „šta ja mogu učiniti da ova komunikacija bude ugodna i uspješna“. Genetski potencijal i socijalni kapital uvijek će biti bitni (dio su socijalnog polja), ali ne i presudni faktori za ono što odgovorno živimo u andragoškom odnosu poučavanja. Individualizacija se još uvijek zasniva na uvažavanju individualnog aspekta odgoja, očekivanja znanja od autoriteta/voditelja i posluha polaznika, na uvažavanju društveno-generacijskog aspekta, ali se tek uvažavanjem komunikacijsko-interakcijskog aspekta odgoja i voditelju i polazniku prepušta **odgovornost za ono što on sam jeste i čime 100% upravlja: svojim ponašanjem.**

Andragoška komunikacija je interpersonalna, odgojno-obrazovna komunikacija, koja je vidljiva samo putem posmatranja ljudskog ponašanja. To ponašanje se sastoji od **četiri ravnopravne komponente:** fiziološke, emotivne, misaone i djelatne. Svaka je komponenta poput točka na automobilu (Slika 25) gdje zadnja dva točka pripadaju emocijama i fiziologiji koji su pogonska snaga ponašanja, dok prednja dva točka pripadaju mislima i akciji/djelovanju kao upravljačkoj snazi ponašanja (Glasser, 2000).

- Ponašanje čine 4 nedjeljive kategorije:

1. AKTIVNOST
2. MIŠLJENJE
3. EMOCIJE
4. FIZIOLOGIJA



Slika 25: Metafora ljudskog ponašanja u ravnoj slici auta s točkovima na prednji pogon (prema Glasser, 2000)

Ako je naše ponašanje auto koji vozimo, naše je mjesto – mjesto vozača (Vježba 19). Bez obzira na pogonsku snagu, prednja dva točka određuju smjer kretanja vozila, a volan je u našim rukama. Šta je u našem ponašanju najlakše kontrolirati? Misli i aktivnosti. Bez obzira na ljutnju koju osjećamo u nekoj situaciji, bez obzira na tjelesne reakcije koje ta pobuđenost izaziva (drhtanje, pritisak u nekim dijelovima tijela), onog trena kad pomislimo da smo ljutiti ili da govorimo povиšenim tonom, to ponašanje postaje kontrolirano i kao da nestaje. Rječnikom teorije izbora: odabrali smo pomisliti na ljutnju i odmah prestali vikati. Prednje smo točkove usmjerili mirnijem obraćanju sagovorniku, pa imamo šansu čuti drugog i biti saslušani. **Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja povezan je upravo s teorijom izbora kao filozofijom ljudskog ponašanja.**

**Andragoška komunikacija** je specifična po tome što u interakciji učestvuje odrasli polaznik koji tradicijski, zbog pomanjkanja kompetencija, sebe osjeća u regresivnoj ulozi djeteta koje **ne zna** i suočava se s moćnim učiteljem koji **zna**. Pri tom je onaj koji zna često fizički sličniji djetetu, a polaznik učitelju (zbog odnosa u godinama starosti). U takvoj interpersonalnoj komunikaciji niti jedan član komunikacijskog kruga ne smije izgubiti **dignitet**. Samo prijatna andragoška komunikacija bit će upisana u polaznikov album kvaliteta i samo iz prijatne andragoške komunikacije neće se pobjeći, već osjećati da je to komunikacija koja ima funkciju razvoja.

Svaka komunikacija pa tako i ova koja se tiče andragoškog poučavanja zasnovana je na **međuovisnom percipiranju dvaju osoba**. Percepcija je cjelovit i jedinstven doživljaj vanjskog svijeta, aktivni psihički proces zasnovan na čulnom iskustvu.

Međutim, socijalna percepcija, čulnom iskustvu dodaje okruženje u kojem se percipira. Ako zbog nečije usmene predaje o jednom fenomenu očekujemo vidjeti taj fenomen na opisani način, može se desiti da zbog perceptivne usklađenosti, generirane utjecajem prethodnog sagovornika, fenomen doživimo na sagovornikov način. Ovo može biti poprište najrazličitijih drama u međuljudskim odnosima kojima prethode predrasude i stereotipi. Slično je i sa spoznajama i znanjima koje andragoški voditelj dijeli sa svojim polaznicima.

Međuvisno percipiranje dešava se **u susretu dvaju svjetova kvaliteta** i može imati barem tri moguća ishoda u Ja-Ti kontaktu. Prvi ishod je generiran činjenicom da u međuljudskom odnosu partner (govorimo o bilo kojem partnerskom odnosu) ima svoje ime za kvalitet, a nama ostaje pitanje s koje socijalne distance želimo učestvovati u njegovom/njenom svijetu kvaliteta koji se razlikuje od našeg (možemo ograničiti druženje s takvom osobom, odlučiti da ne želimo više s njom živjeti, odrediti uvjete u kojima pristajem s njom biti i sl.). U andragoškom radu partner je polaznička grupa. Uloga andragoškog voditelja je definirana profesionalnom etikom, a ne vlastitom preferencijom i nalaže stapanje s bićem polazničke grupe. To istovremeno znači imati razumijevanja za stavove od kojih bismo se možda radije odmakli. Priroda profesionalne obaveze to ne dozvoljava - potpisali smo ugovor u kojem pristajemo voditi ljudi i ne napuštati ih u procesu poučavanja, pa su ishodi: tolerancija, uvažavanje drugog i strpljivo „ostajanje pri svom“, te diplomatsko vraćanje na tu temu/spor/neslaganje kako odmiče vrijeme edukacije. Drugi je ishod generiran licemjerstvom polaznika. Polaznik može ne odobravati to što voditelj govori, ali o tome šutjeti, opredjeljujući se za saglasnost generiranu željom da se na ispitu postigne zadovoljavajući rezultat. Andragoški voditelj ima privid usvajanja znanja i učenja, a zapravo je izložen gruboj instrumentalizaciji obrazovanja. Treći ishod ima veze s voditeljskim narcizmom, osobinom koju u poučavanju potpuno potiskujemo, negiramo i zanemarujemo, zaboravljujući da funkcioniramo na aplauz nakon obavljenog posla. Ovaj narcizam, odjeven u košulju sigurnosti vodi do stava: ovo što izlažem je toliko razumljivo i „ispravno“ da „svi tako misle“. Dakle, radi se o jednostavnom projiciraju vlastitih stavova, jer se voditelj tako osjeća sigurnije, a svoj narcizam negira. Socijalnu percepciju je stoga izuzetno važno razumjeti kao koncept i prepoznati elemente njenog kvaliteta u svom ponašanju i odnosima, jer je usko povezana s vještinom andragoške komunikacije.

Svaki učesnik obrazovanja odraslih donosi sa sobom pomalo misaonog i socijalnog egocentrizma: to je istina jer ja tako mislim ili to je istina jer svi u grupi tako mislimo. To je **recidiv egocentričnog mišljenja** koje smo svi od ranog djetinjstva do danas pretočili u unutrašnji monolog. Taj monolog se često vodi s obzirom na konflikte koji su izazvani nekim vanjskim dešavanjima, ali se odvijaju na unutrašnjem planu. Jedan od osnovnih zadataka voditelja jeste da pokuša naučiti **prepoznati unutrašnji konflikt** i, prije svega, nauči njim upravljati. Svi djelatnici u oblasti obrazovanja često se ponose svojom objektivnošću i ovdje je vrijeme da se upitamo: da li je to mit ili realnost. Naime, andragoška profesija po svojoj naravi je profesija koja nosi suverenost drugog reda – zahtijeva strogost i preciznost, ali još više od toga fleksibilnost i humanost. Gdje god imamo humanost kao profesionalni zahtjev, podrazumijevamo da su i greške moguće.

Dakle, androgogu nije imperativ da bude objektivan, već da osvijesti svoju ljudsku sklonost subjektivitetu (posebno važno za proces evaluacije o kojem govori Modul V).

Pomiriti subjektivno i objektivno u sebi znači imati **sposobnost samouvida**. Samouvidu prethodi samoposmatranje koje voditelju pomaže odgovoriti na pitanje šta očekuje od odnosa s polaznicima. Možda ste čuli nastavnike koji kažu: „Prema njima sam ravnodušan. I oni su takvi prema meni, ne vrijedi se previše ulagati!“ Ovaj ekonomski princip „kako ti meni-tako ja tebi“ ili „ljubav za ljubav, sir za novce“ nije preporučljivo u odnosu poučavanja. Ne postoji polaznik koji je ravnodušan prema voditelju. Svaki je voditelj dio sistema koji polazniku omogućava zadovoljenje neke njegove potrebe, a potrebe, kako smo ranije rekli, nisu želje, već istinski pokretači na akciju s kojima nema pregovora. Polaznik može voditelja ne voljeti, čak i prezirati, ali ne može biti ravnodušan. Ako se ta ravnodušnost dogodi, vjerojatno se proces poučavanja nikada neće niti okončati nekim rezultatom koji bi zadovoljio obje strane, već prekidom kontakta u kojem su obije strane gubitnici. Ne ići prema polazniku s rečenicom ili stavom „*baš me briga*“ prvi je korak u stvaranju povjerenja kao zaloga budućih dobrih međuljudskih odnosa.

**Empatijsko komuniciranje** posebno je važno za dobre međuljudske odnose. Empatija se nalazi na pola puta od simpatije i antipatije, sa svojom naglašenom kognitivnom komponentom i pored činjenice da je definiramo kao sposobnost utkivanja u emocije drugog. Kognitivna komponenta znači da imamo razumijevanje za postupke druge osobe čak iako se s njima ne slažemo, ne podržavamo ih i ne pravdamo. Emotivno je snažno isprepleteno s racionalnim procesima, ali to nije vrsta suošjećanja pri kojem plaćemo skupa s drugom osobom. Takvo bi ponašanje bilo blisko identificiranju, stanju simbioze i konfluencije, u kojem ne znamo gdje druga osoba završava, a počinjemo mi. U osnovi svakog empatijskog ponašanja je **razumijevanje**, a njegove osnovne komponente su:

- Promatranje osobe s njene tačke gledišta (prepostavljam šta osjećaš, ali ipak ne znam kako ti je, stoga pitam...)
- Preuzimanje uloge druge osobe u dатој socijalnoj situaciji (kako bi meni bilo?)

Osnovu za empatijsko komuniciranje ima svaki čovjek, ali se ova sposobnost razvija. U svijetu su poznati događaji pod nazivom „Empatijska sedmica“<sup>26</sup> koji se jednom godišnje organizira s ciljem pokazivanja koliko je značajnih pomaka moguće napraviti u ljudskom povezivanju i razumijevanju kada se organizirano i intenzivno populacija raznih uzrasta i uloga izlaže empatijski zasićenim aktivnostima. Ovakvi su eksperimenti do sada pokazali da se empatija neosporno uči, da nema osobe koja je nesposobna za empatijsku komunikaciju, te da postoje razlike u empatijskim potencijalima među ljudima (na primjer, tvrdnja „žene su empatičnije od muškaraca“ može biti dodatno propitana uvođenjem pojma roda, te višedimenzionalnim percipiranjem ljudske seksualnosti), te da na krajnji ishod u razvoju empatijskog komuniciranja, prije svega, utječe metod poučavanja različitih ciljnih grupa. Empatija omogućava osvijestiti način na koji se andragoški voditelj obraća polaznicima. Važno je upotrebljavati set riječi i rečenica

<sup>26</sup> Više na <https://www.empathy-week.com/home>, gdje je moguća prijava za učestvovanje i pretplata na informacije o empatijskom komuniciranju.

koje polaznici mogu bez ostatka vratiti na adresu voditelja, a da se pritom ne naruši odnos pristojnosti. Takvo obraćanje nazivamo **socijalno reverzibilnim**, jer ima karakteristiku povratnosti. Ako polaznike oslovljavamo sa Ti, trebali bismo s njima dogоворити могућност да nam se i sami tako obraćaju. Ako nam neko od polaznika nameće ovu vrstu obraćanja oslovljavajući nas sa Ti, trebali bismo je predložiti svima.

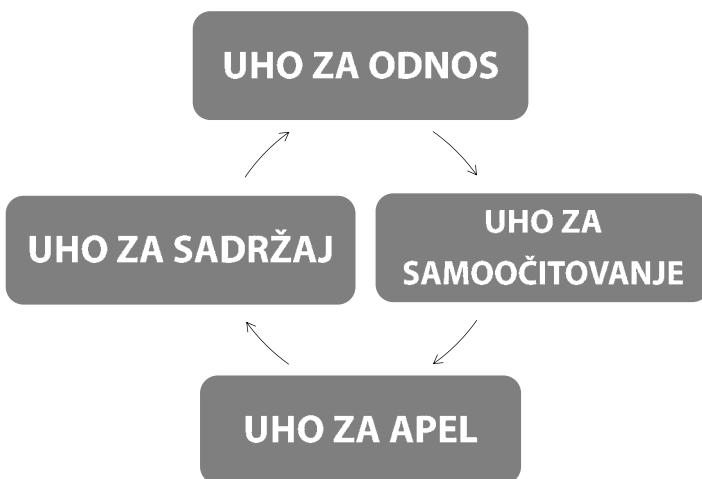
Socijalna ireverzibilnost ne mora nužno biti grubo obraćanje tipa „*dodaj mi*“, „*mislite li već jednom...*“, „*prekinite s pričom*“, već i toplo obraćanje koje implicira odnos brižnosti, ali istovremeno naglašava ko je autoritet u odnosu: „*recite, dušo...*“. Na ovo upućuje i socijalni pedagog Jasper Juul kada govori o ponašanju koje treba upražnjavati s djecom (Juul, 1996) i Marija Bratanić u svojoj *Mikropedagogiji* (Bratanić, 1993). Naime, kada bismo i komunikaciji s djecom prilazili s istom ozbiljnošću i respektom kako to preporučujemo i činimo u komunikaciji s odraslima, bilo bi vjerojatno manje konflikata u odgoju uopće.

**Socijalna percepcija, međuovisno percipiranje, empatija i socijalna reverzibilnost su osnov za gradnju kvalitetne komunikacije** koja nipošto ne isključuje konflikte. Od sredine prošlog vijeka do danas napravljeni su neki bitni iskoraci u razumijevanju komunikacijskih teškoča na koje ljudi nailaze. Decenijama je humanistički orientirana nauka insistirala na poznавању лиčnosti pojedinca i njegovog okruženja iz čega je, kako se vjerovalo, proisticalo određeno ponašanje. To je podrazumijevalo deskripciju uvjeta u kojima je netko rođen ili se nakon toga razvijao. Sistemski, **integrativni pristupi ljudskom razvoju**, međutim, postavili su pitanje su-odnosa različitih elemenata koji ličnost čine jedinstvenom u svijetu u kojem živi. Relacije su postale važnije od entiteta u relaciji, a pitanje utjecaja jednih na druge ključno za razumijevanje problema međuljudskog odnosa. To je rezultiralo zaključkom da uzroke komunikacijskih poteškoća ne treba tražiti u osobinama ljudi, već u pogrešnom funkcioniranju njihovih odnosa (Schulz von Thun, 2001). Ta se „greška“ najčešće krije u nedorečenim mislima i interpretacijama koje ne provjeravamo, što se može otkloniti vježbanjem. Schulz von Thun sugerira dva koncepta koja bi svaki voditelj trebao preispitati u ličnoj komunikaciji: slušanje s četiri uha i okupljanje „unutrašnjeg tima“ kako bi se naš naučeni vrijednosni okvir komuniciranja (ja sam u pravu, ti si u krivu), pretočio u razvojni (šta dobivam u odnosu, želim li ostati u odnosu).

**Slušanje s četiri uha** podrazumijeva voditeljevu svijest o specifičnoj anatomiji obavijesti koju šalje ili prima (Slika 26). Ono što govorim je predmetni **sadržaj**, što izjavljujem o sebi samom u vezi tog sadržaja je moje **samoočitovanje**, kako se ponašam prema tebi je **odnosna komponenta**, dok na kraju dolazi ono na što želim podstaknuti slušatelja ili što želim ishoditi, što je **apel unutar obavijesti**. Tako se govor o uhu za sadržaj, uhu za samoočitovanje, uhu za odnos i uhu za apel. U svakom od elemenata mogu se dogoditi šumovi koje samo u kontaktu можемо отклонjati. No, u obrazovanju, na svim nivoima, komunikacija se „izostane“ na relaciji sadržaj-apel: nastavnik tumači lekciju i onda apeluje na učenike što se treba učiniti s tim sadržajem (zapamtiti, provježbati, napisati, istražiti...). Verbaliziranje osjećanja i odnosa nije umijeće s kojim se čovjek rađa, a kada obrazujemo trebamo primjerom poučavati kako se koristi uho za

samoočitovanje i uho za odnos. Ako su učenici djeca, zbog svojih mentalnih struktura koje su u razvoju, teže verbaliziraju i konkretiziraju apstraktno. Ako su učenici odrasli, andragoški voditelj će pojam „četiri uha u komunikaciji“ lakše konceptualizirati zbog psihološke zrelosti polaznika i njihove razvijene sposobnosti apstrakcije. Izazov za odraslog polaznika, ali i voditelja edukacije, jeste shvatiti gdje u kontaktu s drugim koristi samo polovinu svojih mogućnosti da komunikaciju učini kvalitetnijom, te prihvati potrebu promjene ove navike.

## ČETIRI UHA U KOMUNIKACIJI



Slika 26: Četiri uha u komunikaciji (prema Thun, 2001)

U sveopćoj poplavi opadanja vrijednosti istinske obrazovanosti, a rasta svijesti o važnosti diplome, voditelj može imati problem s polazničkim razumijevanjem potrebe za urednim prisustvovanjem satima obuke. Polaznikova obavijest može imati ove elemente:

- „Zaštita dentalnog zdravlja je poznata tema (*sadržaj*) o kojoj i ptice na grani pjevaju (*poznata mi je i već dosadna*). To što planirate tumačiti mogu i samostalno pročitati (*odnos: mogu i sam, ne treba mi medijator niti grupa*). Je li moguće izostati s temama koje su nam poznate (*apel: očekujem od Vas da nas ne primoravate biti ovdje*).“

Voditelj, s druge strane, sluša s četiri uha i u skladu s tim odgovara:

- „U pravu ste kad kazete da je tematizacija odlaska zubaru stara tema (*čuo sam*

*šta govorite o sadržaju), ali sam isto tako svjestan da nas dosadašnje znanje ne vodi boljoi kvaliteti zaštite dentalnog zdravlja (samoočitovanje: shvaćam da Vam se čini da je sve već rečeno, ali ja imam drugačiji stav i mogu ga argumentirati).*

Samo čitati o zaštiti zdravlja nije potrebno, baš zato što o tome dosta toga znate (*odnos: potvrđujem Vaše znanje*). No, ono što je u ovoj edukaciji drugačije jeste iskustvo rada na temu zaštite zdravlja, a to iskustvo možete proći samo u kontaktu s ovom grupom. Dakle, očekujem Vaše prisustvo i aktivnost (*apel*). Dakako, možete odlučiti da to ne želite ili dozirati dolaske po svom (*sadržaj*), ali će možati ovo pažljivo evidentirati (*samoočitovanje*) radi općeg pravila po kojem će grupa funkcionirati (*odnos prema učesnicima općenito i prema pravilima*). Za sada Vam ne mogu ništa reći o posljedicama izostanka, jer nisam pretpostavio ovu vrstu potrebe na jednom andragoškom ciklusu koji podrazumijeva dobrovoljnost i voljnost uključivanja, ali vjerujem da Vas se neće moći tretirati kao ostale (*apel: budite svjesni posljedica čak i ako ih ja u ovom trenutku ne mogu sa sigurnošću iznijeti*)."

Predloženi dijalog samo je **primjer** upotrebe sva četiri uha u komunikaciji. Ovakvih primjera može biti bezbroj, a autor poziva na samoučenje i samostalno vježbanje (Schulz von Thun, 2001: 29):

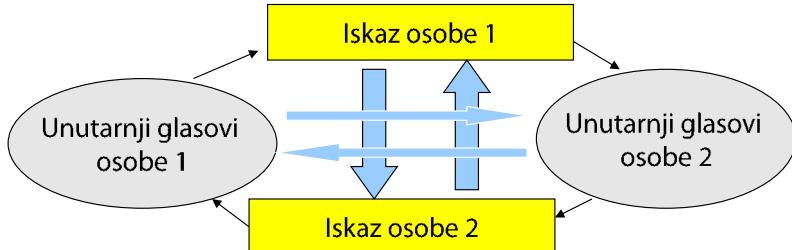
- a) Bračni par sjedi pred televizorom. Suprug kaže: „Erna, nema više piva.“
- b) Učitelj ide hodnikom da bi u svom razredu držao nastavu. U susret mu dolazi desetogodišnja djevojčica i uzbudjeno kaže: „Gospodine M, R je svoj atlas jednostavno bacila u čošak!“
- c) Koji Vam razgovor koji ste nedavno s nekim vodili pada na pamet? Prisjetite se jednog sagovornikovog iskaza ili neke svoje tvrdnje i analizirajte ih s gledišta anatomije obavijesti.

Ova vježbanja pomažu izoštravanju vlastitih čula u komunikaciji. Svaka situacija upućuje na mogućnost da se nađemo zakočeni u jednom Watzlawickovom pravilu komunikacije, ali nam isto tako mogućnost analize s obzirom na ponuđene koncepte daje putokaz za uspješni izlazak iz komunikacijske teškoće.

Napraviti **pomak od imenice „krivnja“ do imenice „odgovornost“** posebno je umijeće. Naviknuti smo da mislimo kako nismo krivi za ishode nekog konflikta i tvrdimo da smo „*učinili sve da to popravimo ili spriječimo, ali uzalud...*“. Najprije, u iskazu „*učinio sam sve*“ zapravo se krije zabluda. „*Učinio sam sve što znam*“ bilo bi primjerenije reći, jer ne znam sve i to nikako nije sve što se može učiniti u datim okolnostima. U komunikacijskim poteškoćama, naime, niko nije kriv, ali su **svi odgovorni** za ishode. Ako prihvativimo odgovornost u odnosu u kojemu sami upravljamo vlastitim ponašanjem, ovo će nas shvatanje izvesti iz zamke stoljetnog vrednovanja kojem su nas cijeli život poučavali (ovo valja-ovo ne valja, ovo treba-ovo ne treba, ovo se smije-ovo se ne smije) do prostora razvoja u kojem stječemo novu zrelost.

Grešku prestajemo tražiti u osobinama ljudi s kojima komuniciramo, a tražimo je u regulacijskom krugu uzajamnog ponašanja. Taj je krug, prema Schulzu von Thunu

(Schulz von Thun, 2001) označen **jednostavnom koordinatnom shemom komunikacije** s četiri stanice (Slika 26a) Na vertikalnoj osi su iskazi osoba koji se glasno izgovaraju, a na horizontalnoj unutrašnji glasovi koji najčešće nemaju pravo glasa.



- Vertikalna komunikacija teče na razini iskaza – ako ovu komunikaciju pretvorimo u horizontalnu, dobijamo novu perspektivu i više razumijevanja za svoj i tuđi postupak (ponašanje)

Slika 26a: Četiri stranice u komunikaciji (prema Thun, 2001)

Kada se u bračnim odnosima javlja muževljeva ljubomora radi ženine šutnje (ili obrnuto) vertikalni su iskazi uvredljivi i iskazani ti-rečenicama:

- Muž: *Ti i tvoje vječito skrivanje* – Žena: *Ti i tvoje vječito zapitkivanje*

Ako bi oboje osvijestili koji dio njihovog unutrašnjeg bića partner vrijeda svojim ponašanjem i to izrekli, dobili bi prostor za razgovor o emocijama, a ne o prigovorima:

- Muž: *Osjećam se nesigurnim kad ne znam što se zbiva, šutnja me žvcira* – Žena: *Loše mi je kada imam osjećaj da sam nadzirana i sputana, da o svemu moram naširoko izvjestiti, kao da mi ne vjeruješ.*

U horizontalnoj putanji komunikacije ostavljen je prostor za razmjenu emotivnog sadržaja, te za autentično donošenje sebe iskrenim iskazom o svojim potrebama. U andragoškoj komunikaciji **voditelj može biti primjer** polaznicima samo ako iskreno živi ovaj komunikacijski koncept. Prethodno spomenuti razgovor na temu izostanaka može biti ilustriran i ovom shemom komunikacije sa četiri stanice. Izkazi na vertikalnoj putanji mogli bi biti:

- Polaznik: *Ne želim gubiti vrijeme na poznate sadržaje* – Voditelj: *Ne morate dolaziti, postoji posljedica takvog ponašanja koje sami birate.*

Izkazi na horizontalnoj putanji otvaraju prostor za razumijevanje:

- Voditelj: *Zvuči mi kao da unaprijed očekujete da će Vam biti dosadno, pa se pitam šta Vam je tačno dosadno?* – Polaznik: *Ne, samo želim reći da sam već prolazio slične teme i da mi se čini uzaludnim opet se baviti time. A iskreno, drugi me poslovi čekaju...*

Ovdje se pojavljuje puno tema koje se mogu otvoriti: kakve su bile prethodne edukacije, koliko polaznik može aktivno doprinijeti realizaciji budući da su mu teme poznate, gdje je uvidio uzaludnost bavljenja tim temama, šta s njegovim razočaranjem ili bespomoćnošću koju i voditelj može dijeliti s obzirom na opće stanje u društvu kad je zaštita zdravlja u pitanju... itd. U svakom slučaju, ovakva konverzacija dovodi do zbližavanja i vodi uspostavljanju odnosa povjerenja<sup>27</sup>.

Ako želimo da način na koji komuniciramo ima **razvojni, a ne restriktivni karakter**, napraviti ćemo iskorak iz vrijednosnog okvira u kojemu okrivljujemo sebe ili drugog za pogreške u komuniciranju. **Pretvoriti vrijednosni kvadrant u razvojni** znači postaviti sebi pitanja:

- Šta želim?
- Koji cilj želim postići?
- Koju svoju potrebu time zadovoljavam?
- Ugrožavam li nekoga time?

Odgovoriti na ova pitanja znači učiniti najmanje šta se može kako bi naša komunikacija bila kvalitetnija i usmjerena razvoju.

### Andragoški voditelj u međuljudskom odnosu – status i uloga

Status je društvena pozicija koja se stječe prirodnom obrazovanja i društvene angažiranosti iz čega potječe i poštovanje prema mjestu koje zovemo statusnim. Biti andragoški voditelj, baš kao i biti zdravstveni radnik, osigurava status za nekoga tko brine za zdravlje i obrazovanje. Status je opisan određenim zakonima, propisima ili običajima koji se poštuju u socijalnoj zajednici, jer samo tako zajednica osigurava red u zajedničkom funkcioniranju velikog broja ljudi. Profesija ima svoj status, pa je tako i s profesijom zdravstvenog i s profesijom andragoškog radnika. Međutim, unutar tog profesionalnog statusa postoje brojne uloge, a svaku od njih razvija i nosi pojedinac svojim ličnim stilom. Baš kao što pozorišna trupa može izvesti dobro znani originalni dramski tekst na svoj način, pri čemu svaki glumac svojoj ulozi udiše svoju osobnost, tako i svaki zdravstveni radnik i andragoški voditelj može biti poseban u svojim profesionalnim ulogama. Ako se vratimo na Tabelu 3. u uvodnom dijelu ovog priručnika, vidjet ćemo brojne uloge u kojima boravi andragoški voditelj. U ulozi znača taj profesionalac može biti izvrstan, dok je u ulozi mentora prosječan. Ono što ga čini profesionalcem nije izvrsnost u svim ulogama, već svijest o tome kako se osjeća u ulozi i koliko zna o svakoj od njih, koliko je spremjan stalno učiti o sebi kako bi uloge bolje igrao. I svaki član obrazovne grupe, također, ima svoj status i svoje uloge s kojima dolazi. Odgovornost za međusobno uklapanje u grupnu dinamiku podijeljena je među svim učesnicima.

Kada govorimo o odgovornosti za uspjeh u međuljudskom odnosu, onda kažemo da je taj uspjeh određen s **200% odgovornosti**: 100% pripada voditelju/jednoj strani

<sup>27</sup> Iako se sve četiri knjige iz opusa Friedmanna Schulza von Thuna i njegovih saradnika ne nalaze na popisu literature u zadnjem dijelu Priručnika, jer citati i primjeri nisu preuzeti iz svih naslova, ovdje preporučujem čitanje cijelog opusa, jer svaka knjiga za sebe nudi mogućnost vježbanja koncepata koji pomažu boljem andragoškom poučavanju (Schulz von Thun, 2001; Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann, 2001).

u komunikaciji, a 100% polazniku/drugoj strani u komunikaciji. Ovakvo prenaglašavanje želi podcrtati ukupnost našeg vlastitog ponašanja. To ponašanje, međutim, ne stoji na osamljenoj poziciji, već regulira svoj status u odnosu s drugima. Kvalitetna komunikacija, pa tako i kvalitetno andragoško poučavanje, podrazumijeva poznavanje ličnih potreba i potreba polaznika, pravila komunikacije i karakteristike odnosa koji se gradi. U radu s odraslima ne preporučuje se da grupa polaznika bude veća od 15 ako se zaista žele postići ishodi učenja. Ova preporuka potječe od matematički izračunatog broja interakcija kojima voditelj upravlja za vrijeme procesa učenje-poučavanje (*Tabela 7*).

*Tabela 7: Dijadni odnosi i interakcije - ako analiziramo odnose između voditelja, polaznika i sadržaja, govorimo o najmanje 9 dijada čije interakcije možemo analizirati*

	Voditelj	Polaznik	Sadržaj
Voditelj	1	2	3
Polaznik	4	5	6
Sadržaj	7	8	9

U dijadnom odnosu voditelja i polaznika, uvijek je prisutan barem još jedan član/element komunikacijskog kruga - sadržaj. Ako ih, dakle, ima svega tri u tom komunikacijskom krugu, moguće je analizirati 9 dijadnih odnosa. Ako u grupi boravi 15 polaznika i voditelj, broj interakcija je  $16 \times 16$ , dakle 256. Voditelj najprije mora biti svjestan svog odnosa prema sebi, svaki učesnik nosi svoju sliku o sebi, a onda svako sa svakim gradi poseban odnos. Voditelj ne može biti odgovoran za interakcije u kojima ne učestvuje direktno, ali mora imati sposobnost **pratiti grupnu dinamiku i upravljati grupnim procesima**.

U svakoj dijadi postoji **mogućnost izgradnje dva odnosa: odnos partnerstva** u kojem se poštuje simetrija i **odnos stručnosti** u kojem prevladava komplementarnost. S učesnicima valja definirati situacije u kojima postoji prostor za uspostavljanje jednog i drugog odnosa. Pritom su dva voditeljeva pitanja upućena samom sebi izuzetno bitna:

1. Jesmo li moji polaznici i ja na istom zadatku? Je li slika koju imam o sebi ujedno i slika koju oni imaju o meni?
2. Kakav model u poučavanju želim biti: model strahopoštovanja ili model ljubavi i ljubaznosti?

Svako se ima sposobnost da se ljubazno ponaša, međutim to ne mora biti izbor svakog voditelja. Ljubaznost se ogleda u nekoliko elemenata:

- Učtivost – slušaj;
- Samoočitovanje – ne kritiziraj čak i ako se ne slažeš;
- Razumijevanje – ne omalovažavaj;
- Podrška – ne rugaj se;
- Brižnost – ne budi zajedljiv;
- Oprez – pazi na izbor riječi.

Voditelj andragoškog ciklusa **pozvan je propitivati svoje stavove o polaznicima**, koji se često generaliziraju i svode na negodovanje: *Ijudi su lijeni, niko ništa ne čita, nikome se ne radi, sve to treba zauzdati...* Ove su rečenice tipično šefovske. Potječu iz potrebe da se centralizirano upravlja ljudima i procesom komunikacije i da kontakt bude zasnovan na strahopoštovanju. Tu je obično potrebno definirati i ispisati mnoštvo pravila koje je najčešće teško kontrolirati. Moguća je, međutim, i zamjena misli: ako postoji nerad i nerad, ljudske potrebe nisu zadovoljene. Ovaj stav osigurava voditeljevo upravljanje koje je usmjereni propitivanju ljudskih potreba i dogovorenih pravila kojih je malo, ali su efikasna, pa ih ne treba zapisivati. Niko ne dežura nad poštivanjem ovih pravila, a izbjegavaju se izrazi poput: *mora se, treba se, ne smije se...* S odraslim učesnicima nije teško propitati koja su pravila potrebna za neometan rad jer je to svakom u grupi cilj, šta činiti ako se neko pravilo prekrši i, konačno, šta za učesnike znače pojedine riječi poput „briga“, „poštovanje“, i „disciplina“.

U susretu s poteškoćama ključno je pitanje **želim li riješiti problem i šta svaka osoba u konfliktu može učiniti** kako bi se poteškoća riješila. Kao što je rakao slavni slikar Pablo Picasso: „*Kad nešto želiš, tražiš način, ako ne želiš, tražiš izgovor*“. Upravo je tako i u andragoškom poučavanju. Sasvim je prihvatljivo da neko bude šefovski orijentiran u obrazovanju odraslih, ali tada mora prihvatići da rezultati njegovog poučavanja i zadovoljstvo koje to poučavanje izaziva nisu visoko kvalitetni, jer ne zadovoljavaju potrebe učesnika.

Polaznici u svom albumu kvaliteta zadržavaju samo prijatne slike – prijateljski orijentiran voditelj je prijatan i zasigurno će imati svoje mjesto u tom albumu. **Graditi prijateljske odnose** s drugima vrhunsko je umijeće, a tom se zadatku ne može pristupiti dok voditelj ne izgradi **prijateljski odnos prema sebi**. Poruka koju, svjestan sebe, voditelj može uputiti polaznicima glasi: „*Meni je stalo do našeg odnosa, a Vama?*“

Međutim, da bi sve ovo bilo moguće, posebno je značajno umijeće razrješenja unutrašnjeg konflikta.

## Andragoški voditelj u upravljanju konfliktima

Autoritet uloge voditelja ne može se dovesti u pitanje. U tekstu koji čitate ova rečenica će biti puno puta ponovljena – s razlogom. Društvo je ustrojeno putem uloga koje više ili manje poštujemo. Bez tog ustroja ne bi bilo moguće funkcionirati, jer se ne bi znalo ko šta može i treba raditi. No, ono čemu svjedočimo sve češće kako se klupko historije odmotava, jeste da **uloge postaju važnije od osobnosti** koju ličnost sobom donosi u ulogu. Svjesni smo, stoga, da u svakoj profesiji, pa tako i nastavničkoj i andragoškoj, postoje ljudi koji obnašaju samo svoju ulogu plasirajući moć koju ta uloga podrazumijeva, bez istinskih kvaliteta svoje osobnosti po kojima bi njihovo nošenje te uloge bilo autentično. Autoritet osobnosti živi se, prije svega, tamo gdje voditelj upražnjava ono čemu poučava. O njegovom autoritetu najbolje govori način na koji u živom kontaktu uspijeva riješiti konflikte, kako u učionici, tako i izvan nje.

U trenutku konflikta, iskazi strana u sukobu teku spontano i žustro, tenzije se dižu, a anksioznost raste. Konflikt se obično u situacijama poučavanja odvija u grupi, pa postoji publika koja svjedoči procesu. U igri je antagonizam pravokrivo, uloga pobjednika ili gubitnika i takmičenje za prevlast i moć. Iz pozicije voditelja vjerovatno ćete u konfliktu biti pobjednik. Kao krajnji argument, koji nikada ne savjetujemo, ali znam da se u očaju, na kraju konflikta često poteže, jeste poziv na „pravila kuće“, „propise i odluke nadležnih“, „uvjet inspektorata“ ili „vlastito iskustvo i ekspertiza“. Međutim, napominjemo, da iako prividno izgleda da ste pobijedili, zapravo ste izgubili, jer više nemate naklonost jednog polaznika, a možda ni većeg dijela grupe. Bit ćete okruženi licemjerima koji će naučiti šta su poželjna ponašanja u Vašoj blizini i konformistima koji će pristajati na sve samo da što prije odu od Vas. Ako je to Vaš izbor u odnosu s kandidatima, tekst i vježba koja slijedi su Vam suvišni. Ako, međutim, želite eksperimentirati s drugim načinom, čitajte dalje.

Da bi se u konfliktu postigao **odnos pobjednik-pobjednik**, neophodno je primijeniti **metodu saradnje**. Ova metoda, pored kapacitiranosti za uvažavanje drugih u njihovoj različitosti, traži puno strpljenja i vremena, pa je stoga voditelji često ne upotrebljavaju, no preporuka je uvesti je u svoje umijeće poučavanja i primjenjivati što češće, jer svako novo vježbanje izoštrava znalačku primjenu ove metode. Preduvjeti za primjenu metode saradnje su:

- Spremnost za aktivno slušanje;
- Umijeće slanja ja-poruka koje ne zvuče kao „ja-pa-jakanje“;
- Umijeće samoočitovanja – *objasniti ču kako se osjećam i šta mi treba.*

U primjeni metode saradnje pri vođenju grupnih procesa **voditelj isprepliće svoje uloge** koje su definirane u Tabeli 3. (*vratite se na uvodni dio Priručnika, pa uporedite*):

- Pomaže definirati problem (mentor);
- Povezuje traganje za mogućim rješenjima (moderator);
- Podupire vrednovanje mogućih rješenja (savjetnik);

- Pomaže donošenju odluke o najboljem rješenju (facilitator);
- Koordinira odlučivanje o načinu provedbe (instruktor);
- Predlaže modele provjere uspješnosti rješenja (evaluator).

Metoda saradnje doprinosi poštivanju mnogih principa andragoškog poučavanja (*vidi Modul II*), eliminira osvetoljubivost i takmičenje, a insistira na kooperativnosti, poštuje ideje sa svih strana, ne prisiljavajući nikoga na rješenje, svi imaju priliku iskazati kompetenciju i moć, a rješenje se ne daje jednom zauvijek, već se ograničava u vremenu da bi se propitalo koliko je efikasno. Svi učesnici u konfliktu tako dobijaju **osjećaj veće kontrole nad procesom**.

Pravilnosti u rješavanju konflikata nema. Nekada ćete osjećati svoju neefikasnost i pored poštovanja „softvera“ o kojem ovdje govorimo. Tačnije, pravilnost se ogleda samo u redoslijedu i načinu postupanja voditelja, nikako u ishodu. Ishod je samo jedna mogućnost koja podliježe promjeni. Voditelj andragoškog poučavanja pripada profesiji koja ima suverenost II reda (Thun, Ruppel & Stratmann, 2001). Dok profesije unutar **suverenosti I reda** zahtijevaju da rukovoditelj neke aktivnosti bude gospodar situacije i da ne otkriva svoje slabosti (uzvišeni autoriteti poput ljekara, direktora, naučnika, inžinjera...), **suverenost II reda** uključuje činjenicu da je rukovoditelj čovjek sklon greškama, osjetljiv i zbumjen. Ova je suverenost neprihvatljiva za „precizna“ zanimanja, ali je za one koji rade s ljudima neophodna kao izraz iskrenosti i autentičnosti. Ona se, dakle, ne zove suverenošću II reda zato što je manje vrijedna – želi se samo naglasiti njena razlika od prethodne. Da bi upravljao vlastitom nesigurnošću u situaciji sukoba, voditelj mora u radu s ljudima osvijestiti dva elementa:

- Kontekst – situaciju u kojoj se konflikt zbiva;
- Vlastiti položaj u kontekstu – JA u okruženju.

Ideal koji se ovim želi postići je **dinamička ravnoteža**, a ono što se u stvarnosti događa je **sendvič pozicija**. Voditelj se nalazi stiješnjen između očekivanja polaznika, odredbi institucije, pravila kurikuluma, zahtjeva inspekcije i nadređenih. Vrlo je lako u toj poziciji iskliznuti u ulogu „žrtvenog jarca“, spremnog na pritužbe, ali bez rješenja za svoju poziciju. Ako pristane na sve zahtjeve i očekivanja, voditelj će biti izgubljen u svojim DA. Dinamička ravnoteža uspostavlja se najprije prihvaćanjem vlastite uloge (*voditelj sam, imam moć*), a zatim i definiranja pojedinih pozicija unutar te uloge (*način na koji ću reći DA i NE je važniji od samog sadržaja*). U tome se definiraju vlastite granice (*hoću, rado, ne, pod ovim uvjetima, trebam...*) i pojašnjava se šta jesu, a šta nisu voditeljevi zadaci, gdje će izaći u susret drugima, a gdje ne, šta očekuje od onih koji ga okružuju, a šta od njih ne treba i ne može očekivati.

Pod istom kapom voditelj okuplja mnoštvo glasova koji se tiskaju na njegovoj vlastitoj pozornici ponašanja: on je i vuk predvodnik, i krotitelj lavova, i namještenik koji mora uglađati nadređenima, i brižni zaštitnik za članova grupe, i ekspert u svom poslu, i izdržljivi čovjek koji ne priznaje umor... U trenutku konflikta pojedini se glasovi bune, drugi bivaju gurnuti u back-stage, a voditelj koji nema instrukcije ili iskustvo vježbanja u okupljanju unutrašnjeg tima najčešće reagira impulsivno i izgubi kontakt s polaznikom

koji mu je jednako potreban, kao i ostali.

Suština ove metode jeste u iskrenom pogledu **u sebe**. Situacije koje smo nekada proživjeli mogu dobro poslužiti ovim „pogledima“ i vježbi okupljanja unutrašnjeg tima. U knjizi Psihologija komunikacije za rukovoditelje nalaze se izvrsni primjeri okupljanja unutrašnjeg tima, od kojih je ovdje jedan koji se može proanalizirati (Thun, Ruppel & Stratmann., 2001: 29-54). To je slučaj gospodina Novaka koji je prihvatio dužnost voditelja klinike za ležeće pacijente u ekonomski teškom trenutku kada se obim poslova ne smanjuje, a ulaganja opadaju te se radna mjesta ukidaju. Svi uposlenici su pod većim stresom – postoji zahtjev za više ulaganja i manje očekivanja u kolektivu. Istovremeno, opterećenost svakog uposlenika brojem pacijenata je narasla. Od gospodina Novaka se očekuje zavođenje reda i marljivost svakog pojedinca. Kada mu na jednom sastanku socijalna pedagoginja, gospođa Ljutić, iznese svoje očekivanje da u ponedjeljak izostane s posla zbog seminara koji pohađa za vikend, obraćanje gospodina Novaka je šefovsko i ultimativno: „Koliko mi je poznato, za pohađanje seminara vikendom nisu predviđeni dodatni slobodni dani, premda bi to bilo lijepo i poželjno. Kada bi svako od nas to radio, ne bismo više mogli obavljati svoje zadaće u ambulantni“. Sve što je izgovorio učinio je iz uloge autoriteta uloge voditelja klinike, a vlastite brige prikazao je kao ljutnju i zabranu kroz energično odmahivanje glavom, mi-rečenice i opća pravila i tvrdnje. Drugim riječima, *neko je drugi rekao da to nije uredu, a ja slijedim propisano, Vaše mi potrebe nisu važne, ili – ja sam šef, ja se pitam, ja znam šta se može, ja predviđam ishode i tvrdim da je Vaš prijedlog neosnovan*. Gospođa Ljutić je, naravno, u skladu s prezimenom, reagirala ljutito, jer je pohađanje seminara dio stručnog usavršavanja, a ne odmor: „Pitam se, ko radi s pacijentima od jutra do mraka? Pa ne idem na seminar radi vlastitog zadovoljstva!“ No, Novak je ostao pri svome: „Gospođo Ljutić, ne možemo toj stvari pristupati s emocijama (*opet govori mi, a zapravo iz njega progovara čovjek koji se opire emocijama*). Postoje jasni, nadređeni interesi i ja od vas očekujem da ih imate na umu. Kada vikendom putujem na neki kongres, ni ja se ponedjeljkom ne izležavam (*poziv na opće interese i isticanje ja-primjera samo ako se treba pohvaliti svojom izdržljivošću radoholičara – traži da drugi žive njegovu vrlinu, dok njihove ne vidi*).“ Gospođa Ljutić je zaprijetila pritužbom nadležnim, a slobodan dan nije dobila. U konfliktu je Novak prividno pobijedio, ali je zapravo izgubio kontakt s vrijednim članom ekipe u trenutku u kojem mu je svaki čovjek dragocjen. Nadalje, posmatrači ovog sukoba dobili su neke poruke za sebe čiju interpretaciju ne izgovaraju glasno – među njima raste strah i nelagoda. Njegova je bihatost mogla biti eliminirana primjenom metode saradnje, upotrebom četiri uha u komunikaciji i okupljanjem unutrašnjeg tima. Ako je njegovo unutrašnje biće pozornica, u tom trenutku publika može vidjeti tri uloge: radoholičar, šef i racionalist bez emocija. U zadnjem dijelu, iza kulisa, u back-stage prostoru skrivaju se dva glasa kojima Novak ne dozvoljava da progovore: iscrpljeni, umorni rukovoditelj i mlakonja kojem je stalo do toga da ga podređeni vole. Niti jednoga od ove dvojice ne pristaje priznati, jer se to ne uklapa u „zavjete“ koje je dao kao novi voditelj klinike. U njemu se, istovremeno, negdje u dubini pozornice, pod prigušenim svjetlima, vide dva lika koja se bore za prevlast: onaj koji podržava usavršavanje kao potrebu koju treba nagraditi i drugi koji u datim okolnostima to smatra luksuzom. Ta ambivalencija je ono s čime on ostaje živjeti i nakon sastanka, jer konflikt nije riješen. Gospođa Ljutić će podnijeti prijavu, vjerovatno će njen radni entuzijazam opasti, a ostali uposlenici odšutjet će u ovoj sceni i čekati da na njih

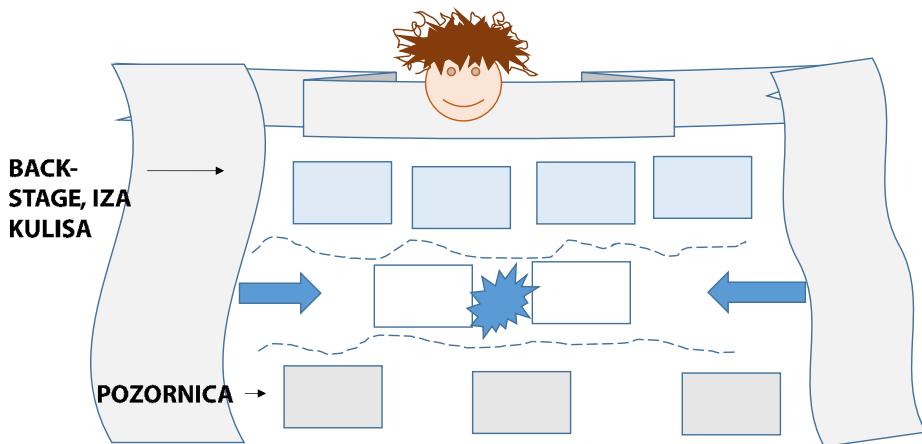
dođe red da stupe u konflikt.

U ovoj bi priči Novak, okupljajući svoj unutrašnji tim, najprije shvatio važnost koju za njega ima pozicija šefa, marljivog čovjeka i racionaliste, ali bi mlakonju i iscrpljenoga pozvao upomoć za razumijevanje. Empatija koju bi mu oni pomogli osjetiti, racionalizirala bi cijelu situaciju, pa bi se Novak obratio ovako: „Gospođo Ljutić, najprije Vam želim zahvaliti što ste spremni za taj seminar žrtvovati svoje slobodno vrijeme (*u aktivnom slušanju on osjeti njenu potrebu za priznanjem*). Što se pak tiče nadoknade slobodnog vremena u ponedjeljak – trebam li to shvatiti kao saopštavanje ili molbu (*definiranje svoje pozicije moći*)? Vjerujem da to moram shvatiti kao molbu (pojašnjava da je on taj koji se pita), jer je u svakom slučaju treba odobriti (*dovoljava razumijevanje iako ne može postupiti prema svome stavu: usavršavanje je dodatno radno vrijeme i treba nagradu*). Koliko znam, tu odluku donosi kadrovska služba, ali će tu tačku ovdje rado staviti na dnevni red jer će me sigurno zamoliti za mišljenje (*pojačava svijest o kontekstu: ja sam šef i znam proceduru, na kraju ću morati reći šta mislim*). Mene bi zanimalo vaše mišljenje o dvije tačke (*poziva prisutne na saradnju i pomoći, uključuje ih*): kako će u slučaju odsustva gospođe Ljutić biti osigurana njega za pacijente – to mi zadaje najveću brigu, moram iskreno reći i dati na znanje (*ja-govor o vlastitim emocijama i brigama*) – i drugo, je li u prošlosti bilo sličnih slučajeva i kako su oni riješeni – ako neko nešto zna o tome (*sebi dozvoljavam slabost u neznanju, jer nemam iskustvo koje vi imate*)? Osim toga, želio bih se još jednom osvrnuti na temu stručne obujke i saznati vaše mišljenje o tome kako bismo zauzeli zajednički stav. Ali ne danas (*odgoda, asertivnost – bit će vremena, razmislimo svi skupa do sljedećeg susreta*). Dakle ko bi sada iznio svoje mišljenje o jednoj ili obije iznesene stavke? Možda biste Vi, gospođo Ljutić prvi nešto rekli o tome? (*daje prednost strani u sukobu i time joj odaje poštovanje*).“

Ako uporedite teorijske koncepte o kojima je bilo riječi na stranicama koje su prethodile primjeru, vidjet ćete povezanost, jer primjer **ilustrira svaki preporučeni korak**. Međutim, dok čitate u referentnom naslovu o putu koji je Novak prešao od prvog do drugog obraćanja, namučit ćete se na više od dvadeset stranica teksta: **za ovu promjenu ponašanja potrebno je vrijeme, rad sa savjetnikom/supervizorom i rad na samom sebi**. Za potrebe rada na sebi možete se poslužiti Slikom 27. Zadaće koje pritom treba ispuniti su: ne biti sam u tom vježbanju, posvjetovati se o primjeru na kojem radite i ne očekivati čudo u svojoj promjeni ponašanja. Načini na koje komuniciramo s ljudima posljedica su duboko usađenih poruka iz našeg djetinjstva koje nije jednostavno istisnuti na površinu, ogledati se u njima i onda ih napustiti. Također, kako je važno ne dopustiti da usvojimo nove, a jednako tako nefleksibilne oblike ponašanja. Odgojiti u sebi **osjetljivost za nefunkcionalnost** jednog ponašanja i spremnost na promjenu, zapravo je osnovni zadatak u komunikaciji s ljudima.

## GLASOVI NA MOJOJ POZORNICI

- Sjetite se neke konfliktne situacije koja Vas je „izbacila iz ravnoteže“. Koje članove unutarnjeg tima prepoznajete kod sebe, koji su se glasovi javili u toj situaciji? Pokušajte popuniti svoju pozornicu.



Slika 27: Moj unutarnji tim u konfliktnoj situaciji (prema Von Thun et al., 2001)

Analiza unutrašnjeg tima **sprječava kritiziranje i bahato iskazivanje nadmoći**, daje prostor aktivnom slušanju i ja-porukama i omogućava samouvid, ali traži vrijeme i strpljenje, posebno od samog sebe.

### Andragoška grupa i grupni procesi u obrazovnom radu

Grupa može biti bilo koji skup ljudi koji se nalazi na jednom mjestu s istim ciljem, ali postoji razlika u funkcioniranju slučajnih i organiziranih grupa. **Andragoška grupa** učesnika je organizirana grupa pojedinaca koji su se dobrovoljno odlučili redovno sastajati s ciljem postizanja većeg nivoa znanja i umijeća, te povećanja vlastitih kompetencija za obavljanje neke aktivnosti. Članovi grupe dijele zajedničku percepciju postojanja grupe i svoje potrebe: potrebe se mogu razlikovati obimom i dubinom u svakom pojedincu, ali se isprepliću u njihovoј svijesti o zajedničkim obrazovnim ciljevima.

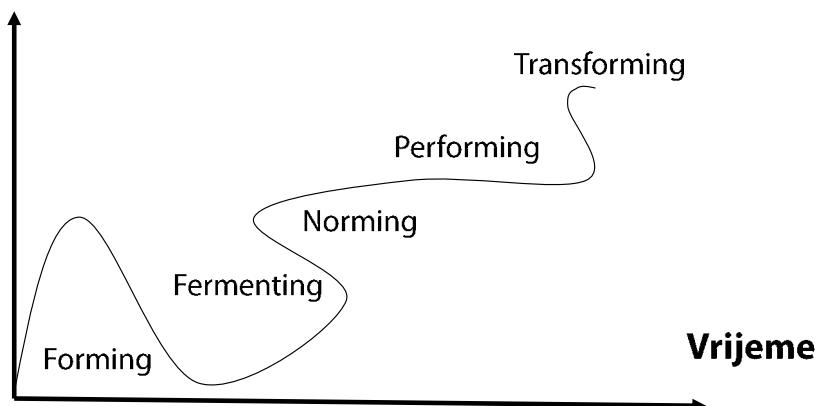
Članovi andragoške grupe imaju svoj status: status voditelja i status polaznika. Statusna mjesta definiraju i socijalnu organizaciju grupe. Andragoški voditelj doprinosi toj međuovisnoj socijalnoj organizaciji svojom ulogom **facilitatora i moderatora**. Definiraju se norme, određuju **uloge unutar grupe koje sada mogu imati nove statusne odlike** (na primjer, polaznik koji je koordinator ili predstavnik grupe može biti od neprocjenjive važnosti za diseminaciju svih relevantnih informacija, radnih materijala, za dogovore i sl.), preciziraju pravila i sažimaju emocije koje su neizbjježni dio međusobne razmjene. Članovi grupe se nalaze u međuovisnosti, a potreba da se grupi pripada i da se za grupu nešto učini doprinosi kohezivnosti. Svaki član grupe je dio grupnog polja i dinamike koja **utječe** na pojedinčovo ponašanje, **ali ga pritom ne uvjetuje**. S obzirom

na okolnosti svaki član grupe donosi svoje odluke (teorija izbora, unutrašnja kontrola) koje onda formiraju njegovu komunikaciju s drugima.

Po svojim karakteristikama grupe mogu biti **homogene i heterogene**. Homogenim grupama bismo označili grupe čiji članovi imaju slične interese, dijeli prijateljske osjećaje, imaju sličan stil učenja i slične uloge izvan procesa poučavanja, te zajedničke ciljeve. Heterogene grupe okupljaju pojedince različitih sposobnosti, često nasumično selektiranih, mješovitog statusa kada se radi o stepenu obrazovanja, ekonomskoj moći ili socijalnoj podršci. Međutim, važno je znati da se grupe mogu slojevito opisivati i na jedan i na drugi način i da jedna ista grupa može po nekim svojim osobinama biti homogena, a po drugim heterogena. Za voditelja je važno propitati ove detalje, jer će lakše upravljati grupnim procesima i razumijevati grupnu dinamiku.

**Dinamika andragoške grupe** očituje se u samo sebi svojstvenim grupnim procesima i tematskom interakcijom. Grupa se formira i okuplja oko neke teme pri čemu pojedinac stječe sposobnosti ili znanja koja sam ne bi mogao steći. Pravila koja grupa za sebe bira determinirana su zajedničkim ciljevima i grupnom zadaćom. Bitne varijable koje predavač mora uvažiti su veličina grupe, kriterij formiranja grupe i zadati radni uvjeti. Brojnost grupe je u najužoj vezi sa ciljem rada. Andragoški standard je 15-20 polaznika, ali se ovaj broj znatno smanjuje ako se radi o kliničkom pristupu: tamo gdje je potrebno precizno savladavanje neke vještine označeno vježbanjima kroz koja mora proći svaki učesnik da bi osnažio svoje kompetencije, preporučeni je broj 5-15 učesnika. Razvojne faze grupnog rada (Slika 28) nezaobilazne su u životu andragoške grupe. U literaturi se govori o pet razvojnih faza kroz koje prolazi svaka grupa koja ima zajednički zadatak (Müller & Wiegmann, 2001:11).

## Uspješnost



Slika 28: Razvojne faze grupnog rada: usponi i padovi tokom trajanja grupnog procesa (Müller & Wiegmann, 2001)

**Upoznavanje ili formiranje** (forming) je prva faza razvoja grupe u kojoj se tek okupljeni pojedinci međusobno upoznaju i osluškuju. Često se imaju različite predstave o cilju ili različita očekivanja. U grupi postoji relativno malo povjerenja, a svi učesnici obično jako paze na ono što govore. Voditelj u ovoj fazi ima zadatak sažimati razlike, ukazivati na komplementarnost razlika u simetričnom odnosu ravnopravnih članova grupe i organizirati vježbe upoznavanja koje će učesnike približiti jedne drugima. Pritom treba pažljivo birati vježbe baš zbog početnog međusobnog nepoznavanja učesnika. Jako je važno dati učesnicima mogućnost da provjere koji dio informacije o sebi žele dati, da osjete prijatnost ili neprijatnost u upoznavanju, da dobiju pravo reći „dalje“, ako odlučuju neučestvovati u nekoj aktivnosti. Voditelju od pomoći može biti popis sa osnovnim podacima o učesnicima prije početka edukacije.

**Taloženje ili previranje** (fermenting) je druga faza u kojoj su mogući konflikti generirani radnim procedurama, koordinacijskom ulogom jednog člana grupe, nera-zumijevanjem zajedničkog cilja. Ova faza se naziva i fazom borbe za poziciju u grupi ili „svađa braće i sestara“, a voditelj ima zadaću pratiti, osluškivati i predočavati agresivnost kao prostor za kontakt ništa manje važan od slaganja u stavovima. Učesnici definiraju **svoj odnos** prema temi i drugim članovima grupe. Svaki učesnik želi izraziti **svoje interese** i ciljeve radi kojih je došao na edukaciju. Voditelj **okuplja** ove interese i pita **o načinu realizacije**: da li je ponuđeno prihvatljivo, ima li drugih ideja? Grupa uspostavlja svoju **socijalnu hijerarhiju** (znalac, omiljeni, zabavljač, ometalo...), a voditelj definira svoje **granice**. Polaznici pojašnjavaju **međusobne odnose** kao i odnos prema voditelju, a **voditelj stavlja autoritet osobnosti i autoritet uloge u funkciju rada s grupom**. U ovoj fazi voditelj mora biti oprezan i u odnosu na lične stavove i u odnosu na sklonost članova grupe da liče stavove generaliziraju. U konfliktima se članovi grupe u jednom trenu razilaze, a zatim se ponovo, s novim kvalitetom, sastaju.

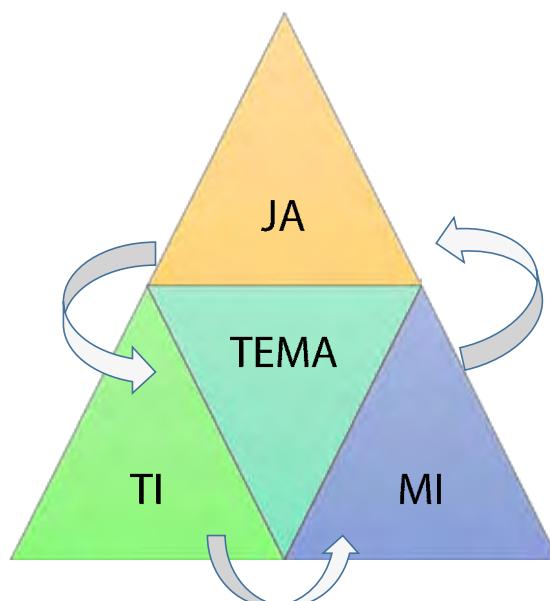
**Stvaranje grupnih normi ili normiranje** (norming) moguće je tek u trećoj fazi kada se razvija zajednička vizija i postavljaju zajednički ciljevi. Članovi grupe pregovaraju **o najboljim strategijama dolaska do cilja i najboljim taktikama zajedničkog rada**. Voditelj ovdje podržava razgovor i diskusiju, vodeći članove grupe do dogovora koji nije kao zaključak „upisan u kamenu“, već podložan promjeni u skladu s potrebama grupe. Definiraju se pravila koja će u grupi biti poštovana, ali se do njih dolazi pregovaranjem, jer pravila ne smiju ugrožavati nikoga u grupi (metoda saradnje). Ako se uvode vježbanja, nipošto se ne preporučuje koristiti scenarij vježbi koje podstiču takmičenje, polaritet snaga-slabosti i sl. Ovdje je važno normama **podržati grupnu koheziju**. Voditelj daje mogućnost dogovora kroz razgovor, ali rješenja mora sažimati u prijedloge, a zatim pomoći u vrednovanju prijedloga.

**Igranje predstave ili rad na zadatku** (performing) moguće je izvesti samo ako postoji jasna zajednička vizija cilja. Voditelj u ovoj fazi razvija grupnu fleksibilnost, sposobnost prilagođavanja na iznenadne promjene uvjeta rada, a dodatno učestvuje u izgradnji povjerenja među članovima grupe. Komunikacija mora biti potpuno otvorena i teći u svim smjerovima. U ovoj fazi grupa pokazuje efikasnost u okviru zadanih parametara. „Scena“ je spremna za „glumce“, a svaki učesnik ima jasnu predstavu o svojoj odgo-

vornosti za realiziranje teme. Interakcija s polaznicima planirana je samo djelomično (sadržaj, metoda rada, vježbanja), dok grupni proces traži budnost i oprez. Voditelj se u ovoj ulozi može opredijeliti za dva puta: klasični predavački stil gdje se najviše energije ulaže u samu izvedbu, i netradicionalni pristup gdje se najviše energije koncentriра u pripremu aktivnosti u poučavanju.

**Transformiranje grupe u tim** (transforming) je završna faza grupnog rada koja dovodi do redefiniranja ciljeva, ima brzinu reagiranja na promjene, povjerenje unutar tima je visoko, a članovi razmjenjuju pohvale i zamjerke bez straha da će izgubiti pri-padanje pojedincu ili grupi. No, ova transformacija znači i završnu promjenu, kraj rada na edukaciji i **odlazak u svakodnevnicu**. Za ovaj prelaz i ukupnu evaluaciju potrebno je **dati vremena**. Važno je provjeriti **ima li nedorečenosti**: jesmo li zaokružili sve navedene teme? Šta se **očekuje** u budućem radu? Imamo li definiran **sljedeći susret**? **Koliko je težak kofer** s kojim se vraćaju u svakodnevnicu? Kakav je **sadržaj kofera**? Za posljednju fazu grupnog rada i završetak rada na seminaru potrebno je potrošiti 4-5 sunčanih sati rada (2x90 minuta za rad u grupi i 30 minuta pauze).

**U obrazovanju je grupna dinamika susret obrazovnog sadržaja i procesa** koji se dešava u komunikaciji grupe s tim sadržajem, voditeljem i među članovima grupe. Tematska interakcija se obavlja u trokutu ja-ti-mi (Slika 29), a pritom je grupa okupljena oko zajedničkog sadržaja/teme. Sve voditeljeve kompetencije ovdje dolaze do izražaja, pa je za vlastitu pripremu u upravljanju grupnim procesima uvijek potrebno dugoročno planirati dodatne sate lične edukacije.



Slika 29: Grupna dinamika kao susret sadržaja i procesa

# Vježbe

## VJEŽBA 17: ŠUTNJA

*Cilj:* Osvijestiti vlastiti doživljaj vremena i emocija u situaciji čekanja i postojanje neverbalne komunikacije u kontaktu s osobom koja šuti

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 15 minuta

*Potreban materijal:* ////

*Realizacija:*

Učesnici se pozovu da se podijele u parove i da se bez riječi i glasa posmatraju u trajanju od jedne minute. Nakon minute posmatranja voditelj traži feedback: šta su vidjeli, kako im je bilo šutjeti, koja su se ponašanja javljala, kakva je njihova percepcija vremena u kojem su šutjeli?

Drugi scenarij za istu vježbu malo mijenja uputu. Učesnici se pozovu da bez riječi i glasa ostanu sjediti u velikoj grupi i da se samo ponašaju kako to inače u šutnji čine. Zadatak je da dignu ruku kada budu mislili da je prošla minuta vremena. Voditelj mjeri vrijeme za koje se ruke dižu, bilježeći to vrijeme.

*Interpretacija:*

Važno je razgovarati sa učesnicima o efektima koje je vježba imala za njih i naglasiti našu naviku da šutnju moramo prekinuti jer je neprijatna. Šutjeti s drugima u procesu poučavanja posebno je umijeće komunikacije koje se također uči.

*Reference:* vježba je preuzeta iz Bašić et al., 1994 i iz repertoara vježbanja na edukaciji iz GT u Gestalt centru Homa, Zagreb.

## VJEŽBA 18: CRVENAKAPICA – LANČANA PANTOMIMA

*Cilj:* uporediti verbalnu i neverbalnu komunikaciju uz čitanje i slanje neverbalnih poruka i snalaženje u dezinformaciji

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 30 minuta

*Potreban materijal:* ////

*Realizacija:*

Grupa se dijeli u dvije podgrupe, posmatrače i pripovjedače. Pripovjedači izlaze iz radnog prostora, a posmatrači ostaju. Voditelj će pozvati prvog člana pripovjedačke grupe i ispričati mu pred posmatračima priču koju svi dobro poznaju – Crvenkapica – ali će ova priča imati neuobičajen kraj (na primjer, umjesto vuka, Crvenkapica sretne Pepeljuginog princa i odluči se udati za njega). Prvi pripovjedač ima zadatku neverbalno, pantomimom ispričati priču sljedećem pripovjedaču kojeg se zovne da uđe u prostoriju, a ovaj sljedećem i tako redom dok se svi ponovo ne nađu u prostoru za rad. Svako priča priču onako kako on zna, ali bez riječi, koristeći fabulu koja zbunjuje. Na kraju vodi-

telj poziva na razgovor o tome gdje su bila mjesta na kojima se dogodio šum u komuniciranju i gdje je došlo do nesporazuma.

*Interpretacija:*

Voditelj postavlja pitanja o tome kako se razumijeva neverbalna komunikacija, kada se i kako njome koristimo, koliko može unijeti zbumjenosti i netačne interpretacije, a onda i problema u odnosima.

*Reference:* vježba je preuzeta iz Bašić et al., 1994.

## VJEŽBA 19: VEŠ MAŠINA TIMSKIH GRADITELJA

*Cilj:* osvijestiti načine komuniciranja u grupi i grupne procese u situaciji zajedničkog zadatka koji treba uraditi bez riječi, uz neverbalnu komunikaciju

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 30 minuta

*Potreban materijal:* ////

*Realizacija:*

Učesnici se podijele u male grupe od tri do pet članova. Grupni je zadatak instalirati veš-mašinu koju će grupa sačiniti od svojih tijela i ruku, ali dogovor oko toga gdje je šta i kako funkcioniра članovi grupe obavljaju neverbalno, bez riječi. Voditelj posmatra ponašanje svakog člana grupe uočavajući sljedbenika, inicijatora, pobunjenika, kreatora, vođu... Razgovara se o utiscima: kako je bilo raditi s drugima bez riječi, šta je lako/teško, šta bi se promijenilo u ponovljenom timskom radu?

*Interpretacija:*

Voditelj pojašnjava elemente grupne dinamike, ali i razvojne faze grupnog rada ako ih može uočiti u ovom mikroprostoru vježbe.

*Reference:* vježba je preuzeta iz repertoara GT edukacije Gestalt centra Homa, Zagreb.

## VJEŽBA 20: OSJETI, MISLI, UČINI

*Cilj:* prepoznavanje elemenata ljudskog ponašanja (fiziologija, emocije, misao, akcija), te brzine i snage kojom je moguće kontrolirati pojedine elemente ponašanja

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 10-15 minuta

*Potreban materijal:* ////

*Realizacija:*

Učesnicima se daje zadatak da poslušaju naredbu voditelja i osvijeste kako odgovaraju na taj posluh. Komande su: digni desnu ruku, osjeti stid, zacrveni se, misli zeleno. Razgovor teče u smjeru rangiranja šta je bilo najlakše kontrolirati – akcije, fizička aktivnost, najviše je pod našom kontrolom (dizanje ruke), nešto je teže bilo misliti zeleno, osjetiti stid moguće je samo ako pomislimo na neku nelagodnu situaciju koja nas je zastidjela, a zacrveniti se neko ne može čak i ako

zaustavi dah.

*Interpretacija:*

Voditelj upućuje na teoriju izbora i našu odgovornost za vlastito ponašanje povezujući vježbu s odgovornošću voditelja za interakcijsko-komunikacijski aspekt poučavanja.

Reference: Bašić, Hudina, Koller-Trbović, Žižak (1994).

## Zaključni pregled za Modul III

**Modul III** je posvećen **vještinama komunikacije u andragoškom poučavanju** i grupnoj dinamici. **Cilj** modula je bio osvrnuti se na neke komunikološke obrasce poput **pravila komuniciranja** P. Watzlawicka i **teorije o pretvaranju vrijednosnog u razvojni komunikacijski proces** F. Schulza von Thuna, povezati ove vještine komuniciranja s **razvojnim fazama grupnog rada** i ponuditi materijal za **samouvid** polaznika na temu rješavanja konfliktata uopće.

Modul je ponudio novi pogled na pitanja **odgajanja odraslih ljudi**, tematizirajući potrebu za promjenom koja mora prethoditi uključivanju odraslog polaznika u neki edukacijski ciklus. **Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja** posebno je razrađen s nakanom da se voditeljima obrazovanja odraslih pojasni mogućnost **kontrole vlastitog ponašanja** u komunikaciji s drugim ljudima.

Watzlawickova pravila komunikacije pomogla su **operacionalizaciji pojma kvalitete** u građenju međuljudskog odnosa, a teorija izbora, kao Glasserova psihologija kontrole mišljenja, na nov način poslužila je vizualizaciji ljudskog ponašanja koje svako za sebe drži u svojim rukama. Čitatelj može posebnu pažnju обратити на **upravljanje interakcijom** kao najmanjom jedinicom analize u komunikacijskom procesu, ali istovremeno i biti svjestan koliko se ta analiza i sam proces umnožava i komplicira sa svakim novim sučesnikom u komunikacijskom krugu. Ovo je posebno važno u andragoškoj argumentaciji optimalnog broja polaznika unutar jedne obrazovne grupe.

Konačno, Modul III je ponudio i **andragoški pogled na ulogu voditelja u sukobu unutar grupe ili na relaciji voditelj-polaznik**. Grupna dinamika je poseban izazov za svakog voditelja obrazovne grupe, pa je u posljednjim odjeljcima tome posvećena posebna pažnja. Tematiziranje grupnih procesa povezuje ideju **budnog voditeljevog praćenja glasova koji se javljaju u grupi** u različitim fazama grupnog rada s idejom „okupljanja unutrašnjeg tima“ što voditelju omogućava **čuti svoje glasove i voditi unutrašnji monolog** s ciljem izlaska iz konfliktnog antagonizma. Spoznaja o polaznicima i **spoznaja o sebi** dva su uvjeta uspjeha u kompleksnim ulogama koje, sve pod istom kapom, ujedinjuje andragoški voditelj.

# Modul IV: Savjetodavni rad: elementi kliničkog pristupa, procjena i intervencije



**CILJ:**

Cilj je upoznati se s osnovnim terminima i konceptima individualnog i grupnog savjetodavnog rada u funkciji andragoškog vođenja, imajući u vidu potrebe pojedinca, obitelji i drugih korisničkih grupa na terenu.

**ISHODI UČENJA:**

Nakon pohađanja ovog modula očekuje se da će polaznici:

- poznavati elemente kliničkog pristupa u savjetodavnom radu;
- razlikovati savjetodavni i psihoterapijski rad, te ih povezati s područjem obrazovanja odraslih;
- raspolagati osnovnim informacijama o znakovima zlostavljanja i zanemarivanja različitih grupa korisnika na terenu, kao preteči osnaživanja psihološke intervencije usmjerene sebi i drugima;
- moći povezati namjenu procjene potreba pacijenata na terenu i potrebu procjene polaznika u edukacijskom ciklusu;
- moći analizirati vlastite procese nošenja sa stresom.

**OBЛИCI RADA:**

Frontalni oblik rada, kombiniran s individualnim radom, radom u manjim grupama/parovima i velikoj grupi.

**METODE RADA:**

Metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora, metoda demonstracije, integralna metoda.

**NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA:**

Radni materijal edukacije edukatora, flipchart, flomasteri/markeri, voštane pastele, papir formata A4, papirna traka/ljepilo, raznobojni stikeri, olovke za pisanje/crtanje.

**VRIJEME ZA REALIZACIJU:**

8 sunčanih sati

Andragoški voditelj, u nizu kompetencija koje treba imati, raspolaže i kompetencijama savjetnika (vidi Tabelu 3. u uvodnom dijelu Priručnika). To podrazumijeva znanje o komunikacijskim pravilima i upravljanju konfliktima, o čemu je bilo riječi u Modulu III, prepoznavanje potreba učesnika, demonstriranje aktivnog slušanja i dijaloga, briga o svojim potrebama, potrebama polaznika i briga o odnosu, te puna prisutnost, duhom i tijelom, u komunikaciji s ostalim predavačima i polaznicima. Zadaća ove edukacije je osigurati osnovno znanje iz oblika individualnog i grupnog savjetovanja, jer se ovaj rad isprepliće s poslovima obrazovanja u andragoškoj grupi.

Profesionalni razvoj savjetnika cjeloživotni je proces. Put do kompetentnog savjetnika uključuje profesionalni i vlastiti razvoj, pri čemu se profesionalni razvoj odnosi na razvoj znanja i vještina, a vlastiti na sve lične karakteristike koje olakšavaju ili otežavaju uspostavu kvalitetnog odnosa s korisnikom i provedbu procesa savjetovanja (Wilkins, 1997). Vlastiti razvoj obuhvata razvoj vlastite autentičnosti, interpersonalne uključenosti i povjerenja u procesu savjetovanja, te samoprocjenu (Elton-Wilson, 1994). Ona često uključuje i vlastiti rad na sebi, mnogo vježbanja u praksi te vođenje brige o sebi, o čemu je bilo govora u Modulu I.

Prema definiciji Svjetske zdravstvene organizacije „sestrinstvo podrazumijeva pružanje zdravstvene njegе samostalno ili u timu, svim dobnim grupama, pojedincu, porodicu i zajednici, zdravim ili bolesnima u svim okolnostima“. Djelatnost sestrinstva, dakle, uključuje promociju zdravlja, *prevenciju* bolesti i njegu za bolesne, osobe s invaliditetom i umiruće“<sup>28</sup>.

U smislu edukacije edukatora, smatramo važnim da govorimo i o prevenciji bilo kojeg oblika zlostavljanja i zanemarivanja, s kojima se, na terenu (u porodici, vrtiću, školi...) medicinska sestra i tehničar mogu susresti, kao i intervencijama usmjerenim na zaštitu i očuvanje zdravlja pojedinca. O potrebama i pravima djeteta, starijih osoba, vulnerabilnih osoba i porodica na zaštitu od zlostavljanja i zanemarivanja i **preventivnim intervencijama** govorimo više u nastavku ovog modula.

*Promocija zdravlja je*, prema Bangkok povelji koja je prva obnova Ottawa povelje (SZO, 2005), proces koji omogućava pojedincima i zajednicama da se poveća *kontrola nad odrednicama zdravlja*, čime se poboljšava zdravlje za život koji je aktivan i produktivan (SZO, 1986a, 1993; Ziglio et al., 2000., 2007, prema Badurina et al., 2021: 18). Dakle, promocija zdravlja podrazumijeva unapređenje zdravlja prije nego se pojavi ugroženost zdravlja ili zdravstveni problem.

<sup>28</sup> World Health Organization. Health topics : Nursing. Preuzeto sa: <http://www.who.int/topics/nursing/en/>, Datum pristupa: 14.08. 2023.

Pojam *prevencija bolesti* (lat. *praeventio* = prethoditi, doći ispred), ali i preventija posljedica po zdravlje bilo kojeg oblika zlostavljanja i zanemarivanja, obuhvata sve *intervencije i postupke* kojima se *bolest (posljedice zlostavljanja i zanemarivanja)* sprečava, odnosno onemogućava. Stara narodna izreka koja kaže „bolje spriječiti, nego liječiti”, možda najbolje opisuje značaj preventivnih intervencija u sprječavanju razvoja bolesti i posljedica koje traumatska iskustva (zlostavljanje i zanemarivanje), posebno u ranom razvoju, mogu imati po psihosocijalni razvoj ličnosti. U skladu s tim, intervencija označava skup mjera koje se poduzimaju kako bi se **prepoznao (procjena), prekinuo ili smanjio (intervencija)** rizik razvoja zdravstvenih poteškoća na tjelesnom, psihičkom, emocionalnom, duhovnom, socijalnom i obrazovnom aspektu ličnosti.

Dakle, ovisno o fazi u kojoj se poduzimaju intervencije, preventivne aktivnosti se mogu prikazati piramidalno kao na Slici 30, a dijele se na primarne, sekundarne i tercijarne. (Tabela 8).



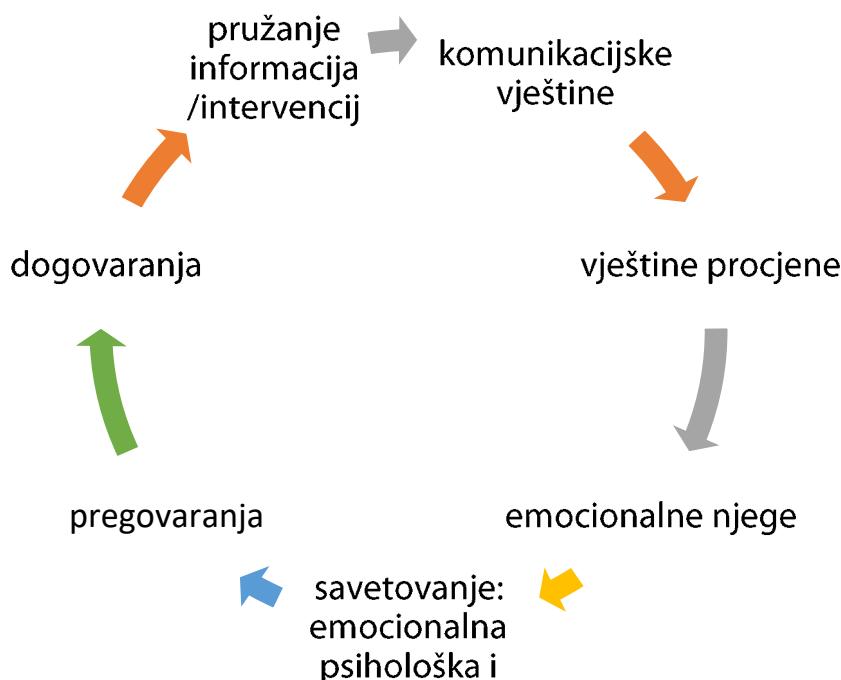
Slika 30. Podjela preventivnih aktivnosti

Preventivne aktivnosti	Intervencije (praktične akcije)
Primarna prevencija	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ usmjerenje na zdravu populaciju (djecu i odrasle)</li> <li>✓ nadzor i jačanje odrednica zdravlja, protektivnih faktora i smanjenje rizičnih faktora</li> <li>✓ kontinuirana provedba edukacijskih i savjetodavnih razgovora u cilju promocije zdravih navika koji podržavaju zdrave izvore populacije i podstiču zdrava ponašanja (npr. savjetovanje o zdravom načinu života, promociji dojenja, promociji kvaliteta interpersonalnih i interpsihičkih odnosa, razvoja sigurne privrženosti, zdravstvenog odgoja u prevenciji nasilničkih ponašanja u vrtićkoj i školskoj dobi)</li> <li>✓ uspostavljanje saradnje s drugim stručnjacima, centrima i institucijama koje se bave zaštitom zdravlja (multidisciplinarna i intersektorska saradnja)</li> <li>✓ kontinuiranu edukaciju stručnjaka</li> </ul>
Sekundarna prevencija	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ usmjerenje na skrining (vještine procjene) i prepoznavanje uzroka rizičnih ponašanja/stanja (zlostavljanja/zanemarivanja)</li> <li>✓ djelovanje u skladu sa smjernicama i protokolima uskladenim sa zakonskim aktima u cilju zaštite i dobrobiti djece i odraslih</li> <li>✓ usmjerenje na savjetodavne razgovore kako bi se pravovremenom intervencijom spriječio razvoj manifestnih poteškoća/bolesti i zaustavilo njeno napredovanje, a time sačuvao kvalitet života.</li> <li>✓ organiziranje stabilne podrške (npr. konsultacije, supervizija, dodatne edukacije/treninzi/obuke)</li> </ul>
Tercijarna prevencija	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ usmjerenja je na prepoznavanje i zbrinjavanje onih stanja kod kojih uprkos liječenju nastaju posljedice</li> <li>✓ individualna i/ili grupna pomoć i podrška kroz savjetodavne razgovore u cilju očuvanja kvaliteta života</li> <li>✓ organiziranje stabilne podrške medicinskim radnicima kroz redovne edukacije, supervizije i programe usmjerene na strategije očuvanja dobrobiti i zdravlja pojedinca</li> </ul>

Tabela 8. Preventivne aktivnosti i intervencije

Medicinske sestre i tehničari imaju veliku ulogu u prevenciji i promoviranju zdravlja, te obuhvataju široko područje rada uključujući pojedince, porodice, vrtiće, škole i zdravstvene ustanove. Tokom svog rada medicinske sestre i tehničari susreću se sa stvarnim i potencijalnim žrtvama nasilja/zlostavljanja/zanemarivanja, stoga je nužno da budu upoznati i sa simptomatologijom nasilja kako bi prepoznali žrtve i adekvatno intervenirali. Dakle, zbog velike odgovornosti i posebnih profesionalnih izazova i zahtjeva, znanje iz oblasti zdravstva, zdravstvenog odgoja, psihologije, pedagogije/andragogije, zakonskih regulativa, te posjedovanje znanja i interpersonalnih vještina, značajne su komponente optimalnog djelovanja.

U skladu s tim, neke od najvažnijih osnovnih interpersonalnih vještina su: komunikacijska znanja i vještine - kvalitet kreiranja odnosa s drugima i sa sobom (Vježba 20), znanje i vještine procjene i autorefleksije, emocionalne njege i savjetovanja (emocionalna, psihološka i duhovna podrška), pregovaranja, dogovaranja i dijeljenje informacija/intervencije (Slika 31).



Slika 31. Osnovne interpersonalne vještine

Slijedom navedenog, promotivne i preventivne aktivnosti zasnivaju se na holističkom i individualnom pristupu pojedincu, njegovoj porodici, ali i cijeloj zajednici, a jedna od najznačajnijih odrednica koje vode pozitivnom ishodu je emocionalna podrška **u savjetodavnom odnosu**.

## Savjetovanje vs. psihoterapija

U laičkom govoru savjetovanje se često poistovjećuje s psihoterapijom. To, međutim, nisu sinonimi i svaki profesionalac, pa tako i zdravstveni stručnjak i andragoški voditelj, mora znati da njegova edukacijska i savjetodavna intervencija može imati terapijski efekat, ali to nije psihoterapija. Razlike postoje u cilju koji se ovom intervencijom želi postići, očekivanjima od intervencije i trajanju intervencije.

Ovisno o pristupu autora i naučnom području, savjetovanje se definira različito. Tako na primjer, u riječniku psihologije (Petz, 1992) savjetovanje se definira kao "jedno od područja primijenjene psihologije čiji je osnovni cilj pružanje profesionalne pomoći pojedincima, grupama ili organizacijama u svakodnevnim životnim situacijama u kojima se, zbog pritisaka iz okoline ili vlastitih problema, otežano snalaze. Nadalje, V. Hudolin (1968) savjetovanje vidi kao najjednostavniji oblik površinske psihoterapije, čija je svrha "da omogući određenoj ličnosti da bolje razumije svoje vlastite probleme i mogućnosti. U medicini, savjetovanje se uglavnom tumači kao jedna od metoda prevencije na najrazličitijim područjima, pa je, prema Larousseovoj Medicinskoj enciklopediji (1978), **zadatak savjetovanja** "profilaktički i **zdravstveno-odgojni**" (prema, Janković, 1997:15).

Prema mišljenju C. R. Rogers, savjetovanjem se osobi **omogućuje da izgovori svoje probleme** i tako dijelom abreagira, **oslobodi se negativnih naboja, upozna sebe**, dođe do određenih **uvida** i tako postigne određene **promjene** u gledištima i **ponašanjima**. Savjetovanje je veoma složen i odgovoran proces čiji se način provedbe prilagođava svakom individualnom korisniku i svakom stručnjaku koji ga provodi i posmatra se kao kratkotrajni i usmjeren razgovor na rješavanje konkretnog problema (Hackney, Cormier, 2012; Petani, 2012).

Razlika između psihoterapije i **savjetovanja**, prije svega, se očituje u tome da savjetodavni proces obično **traje kraće i orientiran je na rješavanje problema**, dok je **psihoterapija** uglavnom **dugotrajnija i usmjerena** na rješavanje **uzroka nefunkcionalnog ponašanja** ili mišljenja u smjeru postizanja **dubljih promjena**. **Psihoterapija** je tretman problema emocionalne prirode psihološkim putem, u kojem educirana osoba namjerno konfrontira klijenta s postojećim problemom, uspostavlja profesionalan terapijski odnos i koristi stručne postupke u svrhu uklanjanja, modificiranja ili ublažavanja intenziteta postojećih psihičkih simptoma/poteškoća, u svrhu promjene poremećenih shema ponašanja i podsticanja pozitivnog razvoja ličnosti djeteta, adolescente i odrasle osobe<sup>29</sup>. Psihoterapija ne obećava pacijentu/klijentu da će se nužno osjetiti bolje nakon primijenjene psihoterapijske sesije. Naprotiv, baš kao i u fizikalnoj terapiji koja se primjenjuje u uvjetima traume i često je bolna, i psihoterapija nekada pojačava osjeće boli da bi ih umanjila, što zvuči paradoksalno i upravo zato traži i više vremena i dublji pristup osobi i njenom problemu. **Savjetovanje** je posebna metoda pružanja kratkoročne pomoći osobama koje imaju konkretan problem u funkcioniranju, a koji je moguće ublažiti ili otkloniti mudrošću, pribiranjem više znanja o problemu i razgovor-

<sup>29</sup> Zakon o djelatnosti psihoterapije. zakon.hr. 26. srpnja 2018. Pristupljeno: 21.7. 2023.

nom intervencijom. U savjetovanju osoba dobija podršku ličnom rastu, razvoju, sazrijevanju i prilagođavanju trenutnim životnim uvjetima radi osposobljavanja za samostalno rješavanje problema (Janković, 1997:15).

Ova definicija zadovoljava zahtjeve brojnih teoretičara i praktičara, te obuhvata značajne karakteristike metode savjetovanja, a to su:

- da je to specifična metoda kojom se pomaže osobama u njihovu rastu, razvoju, sazrijevanju, prilagođavanju životnim uvjetima,
- da se može primjeniti u individualnom, partnerskom, porodičnom kontekstu
- da se može primjeniti u radu sa specifičnim grupama.

Tabela 9 prikazuje osnovne razlike između savjetovanja i psihoterapijskog procesa.

Savjetovanje	Psihoterapija
Fokusira se na kratkoročne ili trenutačne probleme, krizne intervencije	Fokusira se na ponavljajuće ili <b>hronične probleme, krizne intervencije</b>
Savjetnik ne provodi savjetovanje uz pomoć priručnika za psihoterapijske intervencije	Psihoterapija se oslanja na primjenu tretmana <b>jasno definiranim psihoterapijskim intervencijama</b> i protokolima i u odnosu na psihoterapijski modalitet.
Edukacijski plan i program za savjetnika traje 2-3 godine	<b>Edukacijski</b> plan i program za psihoterapeuta traje <b>4-5 godina</b> (a neki modaliteti i duže)
Vođeno u okvir teorija savjetodavnih intervencija	Tretmani su <b>vođeni naučnim, teorijskim i istraživačkim okvirom</b> određenog psihoterapijskog modaliteta
Uključuje savjetovanje razgovorom	Vrste psihoterapije mogu <b>uključivati razgovor</b> , ali <b>dubinske</b> psihoterapije uključuju odnos i sve <b>fenomene</b> (nesvesne sadržaje) koji se u njemu pojavljuju u svrhu dosezanja psihoterapijskog cilja.
Savjetovanje se fokusira samo na specifična ponašanja ili situacije	Psihoterapija se fokusira na nečije <b>ukorijenjene i dugotrajne obrasce</b> mišljenja i ponašanja.
Savjetovanje je uglavnom kratkotrajni proces.	Psihoterapija može biti <b>dugotrajna</b> i može trajati više godina.
Savjetnik/stručnjak obično pruža savjetovanje na direktivan i nedirektivan način.	Psihoterapeut/stručnjak <b>pruža psihoterapiju na nedirektivan način.</b>

Može se baviti funkcionalnim pojedincima koji imaju poteškoća u svojoj trenutnoj situaciji.	Terapija se uglavnom fokusira na psihološki poremećaj ili <b>problem s psihološkim funkcioniranjem</b> .
Savjetovanje se može fokusirati na ponašanja i akcije.	Terapija može koristiti <b>iskustva i osjećaje</b> kao osnovu.
Savjetovanje se može fokusirati na podršku, vođenje i rješavanje trenutnih problema.	Terapija se može fokusirati na <b>lični rast iz dubinskog fokusa</b> na suštinska pitanja.

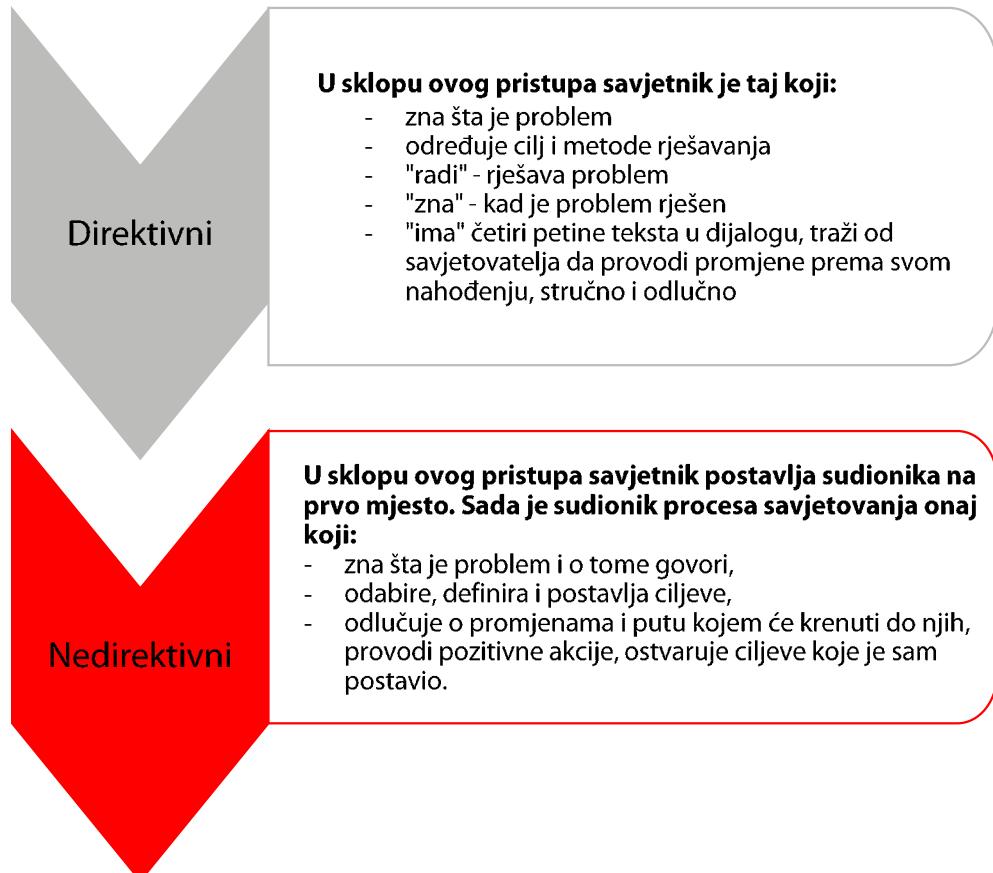
Tabela 9. Razlika između savjetodavnog i psihoterapijskog procesa (Geng, 2023)

Na kraju, važno je naglasiti da je za oba procesa najvažnije osigurati uspostavljanje sigurnog i povjerljivog odnosa. No, ovdje se upliće i treći, edukacijski proces. Edukator u ulozi andragoškog voditelja je, naime, svojim direktivnim djelovanjem bliži funkciji savjetnika, dok je s obzirom na promjenu ponašanja koju treba ishoditi skupa s odraslim polaznikom bliži odrednicama dugoročne intervencije. Jedna od osnovnih poruka koju osigurava ovaj pregled razlika među sličnim djelatnostima poput savjetovanja i psihoterapije jeste dužina obrazovanja potrebnog za jednu i drugu djelatnost. Odnos između obuke za savjetovatelja i psihoterapeuta sličan je odnosu između andragoškog voditelja i andragoga: dok se andragoškim voditeljem postaje u kraćem treningu ili edukaciji educatora, za zvanje andragoga potrebno je visokoškolsko obrazovanje, dublje zadiranje u naučnu i strukovnu tematiku andragogije i sposobljenost za istraživački rad.

## Pristupi u savjetovanju

Prema širini kruga osoba zahvaćenih problemima razlikuje se individualno, partnersko, porodično i grupno savjetovanje. S obzirom na odnos prema korisniku, u procesu savjetovanja postoje dva osnovna pristupa:

- direktivan i
- nedirektivan (Slika 32)



Slika 32. Pristupi u savjetovanju (Janković, 1997: 25-27)

Iz ove podjele vidljivo je da direktivni pristup rezultira submisivnošću, pasivnim odnosom prema problemu i načinu njegovog rješavanja čime učesnik ostaje ovisan o savjetovatelju i vraća mu se svaki put kada se susretne s novim problemom. Obrazovnim jezikom rečeno, ovaj bi pristup bio sličniji pedagoškom radu („kako-ovako“ i „uvijek pitaj, jer ja znam“). Ovaj pristup u savjetovanju pogodan je u cijelosti za djecu u posebnim okolnostima ili pri rješavanju nekih posebnih problema, kao i osobama umanjenih sposobnosti, a za odrasle je pogodan ako su to osobe koje su nepovratno submisivne (primarna zadaća psihoterapije bila bi kod tih osoba „izaći iz submisivnosti“, dok savjetovanje direktivnog tipa sarađuje s ovom submisivnošću - andragoški rad počinje ovom „saradnjom“ sa submisivnošću, počinje zrcaljenjem potreba polaznika, da bi se polako pretvarao u nedirektivni rad).

U kontekstu nedirektivnog pristupa, savjetovatelj je značajno manje eksponiran kao sveznajući i svemoćni sagovornik, ali ostaje prisutan i odgovoran za tok cjelokupnog procesa. Savjetovatelj tada: strpljivo i aktivno sluša, postavlja pitanja da bi podstaknuo iznošenje poteškoća, verbalizira one sadržaje do kojih osoba sama nije u mogućnosti doprijeti zbog određenih otpora, podržava i podstiče kreativnost i samostalnost učesnika. C. R. Rogers izričito upućuje na nedirektivni savjetodavni pristup i ovaj oblik savjetovanja

naziva "klijentom vođeno savjetovanje", čime naglašava da je klijent „onaj koji zna šta ga boli, opterećuje ili čini nesretnim“. Ova Rogersova uputa se široko koristi u andragoškom radu. Povezan je s voditeljevim oprezom u interpretaciji onoga što polazniku treba, te s razumijevanjem emocija, posebno emocije srama i krivnje, kada je učenje odraslih u pitanju. U posljednje vrijeme često se čuje izraz „navijam za tebe“ kao podrška osobi koja je podijelila sa sagovornikom neku teškoću. S jedne strane to znači „tu sam za tebe“, ali s druge strane podrazumijeva potrebu čovjeka da u nekoj situaciji pobijedi, dok je njegova potreba možda upravo suprotna, da se nečemu prepusti. Na primjer: polazniku ne ide učenje, žali se na pomanjkanje koncentracije i kaže „jednostavno ne mogu“. Pogrešna andragoška intervencija glasila bi: „Ma možeš ti to, samo budi uporan, pa kad si mogao... možeš i ovo, to tje puno lakše nego...“ Ovom andragoškom voditelju potrebno je osvijestiti da polaznik možda treba odmak, odmor, pauzu, možda čak i neku vrstu depresiranja, „ni u čemu“ kao mjesta za prikupljanje nove energije. „Navijam za tebe“, stoga, nije prava intervencija. Ona je samo jedna od mogućih. Savjetovanje rogerskog tipa u ovoj andragoškoj situaciji bilo bi sažeto u pitanju: „Razumijem... i pitam se šta ti treba sada, šta bi ti trenutno pomoglo i mogu li ja u tome učestvovati?“

### Ko je savjetnik?

Potrebno je razlikovati ulogu savjetnika u sklopu osposobljenosti za djelatnost andragoškog voditelja i savjetnika kao osobu posebno osposobljenu za primjenu savjetodavne metode, od čega uveliko ovisi uspješnost procesa savjetovanja. Uspješnost u pružanju pomoći, u ovom slučaju, kvalitet primjene metode savjetovanja, ovisi o sljedećim faktorima savjetnika:

- osobinama ličnosti,
- ličnom životnom - etičkom usmjerenu,
- pripremljenosti i educiranosti stalnim radom na sebi.

Analizirajući mišljenja različitih autora (C. R. Rogersa, A. W. Combsa, D. W. Sopera i ostalih, 1950., prema Janković, 1997), kao i vlastita zapažanja i iskustva o bitnim osobinama dovoljno dobrog savjetovatelja, moguće je ponuditi kriterije koje takav stručnjak treba zadovoljavati (Slika 33).

Samokritičan stručnjak u zdravstvu i u andragoškom radu će uvijek naći određeni broj osobina s ovog popisa koje možda i ne ispunjava u potpunosti, ali to ne znači da njihov nivo neće moći razviti, uz potrebnu motivaciju i sistemska nastojanja. Samo se rijetki ljudi rađaju s talentom za taj poziv. Kao što nema savršenog čovjeka, nema ni savršenog stručnjaka u savjetovanju, ali za savjetnika je važno da poznaje svoje slabosti, granice, osobine, sposobnosti i sklonosti koje ga ograničavaju, tako da ih tokom rada može imati pod kontrolom, da je autentičan i samonjegujući, kako bi mogao njegovati druge (Vježba 21).



Slika 33. Osobine dovoljno dobrog savjetovatelja

### Životno - etičko usmjerjenje savjetnika

Sam izbor pomagačke profesije, kao što su zdravstveni radnici, ljekari, pedagozi, andragozi, psiholozi, psihoterapeuti, socijalni radnici, nastavnici i njima slični podrazumijeva altruizam kao osnovno obilježje cjelokupnog usmjerjenja, strukture ličnosti takve osobe i njene motivacije. Janković (1997) naglašava još neka preciznija određenja i navodi da su to često osobe sa:

- ✓ visokim stepenom osjetljivosti za etičke vrijednosti,
- ✓ nepokolebljivim humanističkim orientacijama, pomažućim životnim usmjerjenjem,
- ✓ većom usmjerenošću na druge u odnosu na sebe,
- ✓ spremnošću za kooperativnost bez alternative,
- ✓ većim obzirom prema tuđem integritetu,
- ✓ percepcijom drugih kao uspješnih osoba, bez obzira na njihov trenutni položaj,
- ✓ prijateljskim raspoloženjem prema okolini,
- ✓ neospornim vrijednostima,
- ✓ karakteristikama s kojima se vrijedi identificirati,
- ✓ širim pogledima u razumijevanju postupaka drugih osoba, bez "sitničarenja",
- ✓ vlastitom vrijednošću „po sebi“, bez doživljaja svoje vrijednosti preko potrebe koju za njom imaju drugi,
- ✓ svijesti o značaju poduzimanja strategija zaštite i očuvanja vlastitog zdravlja.

Dovoljno dobar savjetnik je spremjan raditi na sebi, a to podrazumijeva najprije što potpunije upoznavanje sebe, vlastitih osobina, percepcije, motivacije, kompleksa i ponašanja, a onda i reduciranje ili kontrolu nepoželjnih osobina i jačanje poželjnih vještina do optimalnog nivoa.

Pod upoznavanjem svojih osobina misli se prije svega na poznavanje sebe kao ličnosti, svojih sposobnosti, načina reagiranja u pojedinim situacijama, autopercepcije kao osnove na kojoj se gradi lično poznavanje svojih reakcija, intervencija, vlastitog stepena tolerancije, direktivnosti odnosno nedirektivnosti, svojih težnji, empatičnosti, spontanosti i specifičnih svojstava koja daju osnovni ton odnosima s ostalim ljudima (optimizam-pesimizam, aktivitet, smisao za humor i slično), svoje odbrambene mehanizme i njihovo funkcioniranje (Janković, 1997: 28-34). Proces samoupoznavanja je izuzetno važan i treba mu posvetiti odgovarajuću pažnju i značajan za ulogu savjetnika, kao što smo to kroz predložene vježbe u prethodnim modulima i predložili.

### Klinički pristup u individualnom savjetodavnom razgovoru

Individualni savjetodavni razgovor najčešće se primjenjuje u sljedećim situacijama:

- ✓ kada se problem odnosi samo na konkretnu ličnost;
- ✓ kada je problem veoma složen i zahtijeva posebno proučavanje i direktno suočavanje;
- ✓ kada je problem veoma intimnog karaktera i zahtijeva puno povjerenje sagovornika;
- ✓ kada sagovornik insistira da razgovara samo sa savjetnikom;
- ✓ kada tehničke i instrumenti identificiranja problema zahtijevaju individualni pristup;
- ✓ kada kod sagovornika postoji strah od izlaganja u grupi;
- ✓ kada savjetnik procijeni da će ovakav oblik rada ostvariti snažniji i trajniji utjecaj na sagovornika (Trnavac, 1996: 164)

Moguće je specificirati određene faze individualnog savjetodavnog razgovora koje nisu uvijek neophodne (Vježba 26).

- **Iniciranje razgovora** – veoma je važno imati u vidu ko inicira razgovor, jer to u značajnoj mjeri određuje motivaciju sagovornika i efikasnost samog razgovora;
- **definiranje problema ;**
- **kreiranje povjerljivog i sigurnog odnosa** – važno je osigurati da razgovor teče spontano i nenasilno;
- **iznošenje nepoželjnih osjećaja i misli koje utječu na ponašanje** - važno je da savjetnik ne preskoči ovu fazu, te da toplo i smirenno, nemametljivo konstatira da je prepoznao prisustvo ovih osjećanja, bez davanja pretjeranog značenja takvim konstatacijama, već da prisustvo konkretnih emocija stavi u okvir potpuno prirodnog stanja, čime normalizira osjećaj uznemirenosti;
- **ostvarivanje uvida** - voditi razgovor na način koji će doprinijeti ostvarivanju,

ako okolnosti omogućavaju, malog uvida kako bi se desio pomak ka doživljavanju samog sebe, ka realnijoj ocjeni svojih osjećanja i osobina, ka odluci i nastojanju da se određeno ponašanje mijenja. Uz ostvarivanje uvida, javlja se i jasniji smjer akcije u cilju rješavanja problema;

- **integriranje pozitivnih akcija** - u ovoj fazi razgovora se kreira sistem akcija koje idu u dogovorenom smjeru;
- **završetak savjetodavnog razgovora** - savjetnik završava razgovor na način da pošalje poruku sagovorniku da ima vjeru u njegove kapacitete za promjene i napredovanje.

Navedeni koraci se slijede, kada je u pitanju savjetodavni razgovor i s odraslima i s djecom. U razgovoru s djetetom, međutim, vodi se računa da se koristi više projekтивnih tehnika i da se jezik komunikacijski prilagodi uzrastu djeteta.

Poželjne vještine savjetnika su:

- ✓ Konceptualizacija slučaja i konteksta kao osnove za holističko razumijevanje problema;
- ✓ Znanje i svijest o načinima ponašanja i adaptaciji u stresu, traumi, gubitku, prijetnjama (Vježba 22);
- ✓ Bazična emocionalna opismenjenost: šta su emocije, kako nastaju, koja im je funkcija, šta nam govore i kako moderirati ponašanja;
- ✓ Svijest i znanje o tome zbog čega i šta radi u radu sa sagovornikom;
- ✓ Spretnost i znanje definiranja ciljeva, mjerena ishoda i rezultata;
- ✓ Spretnost u asertivnoj komunikaciji;
- ✓ Slušanje i prisustvo u "ovdje i sada" u kojemu su sadržana prošla iskustva i projekcije budućnosti;
- ✓ Interrogacija - postavljanje pitanja, npr. cirkularna, reflektivna, strateška, ohrabrujuća, fokusirana na ishode;
- ✓ Svjesnost o opasnosti interpretacije;
- ✓ Specifikacija - izdvajanje nečeg važnog;
- ✓ Konfrontacija - ukazivanje na neku nekongruentnost;
- ✓ Konfirmacija - ponovljena konfrontacija ;
- ✓ Ilustracija ili interpozicija s metaforom, analogijom...;
- ✓ Edukacija i informiranje;
- ✓ Kristalizacija;
- ✓ Parafraziranje (Vježba 23);
- ✓ Sumiranje;
- ✓ Realistično i objektivno ohrabrvanje na specificiranje vokabulara, definiranja, imenovanja;
- ✓ Reflektiranje na emocije, ponašanje i razmišljanja-misli kako vlastita tako i osobe koja traži savjetovanje, te volja i održavanje procesa samorefleksije, supervizijske i intervizijske refleksije, tj. kapaciteta za feedback i feedforward;
- ✓ Kapacitet vraćanja i održavanja samosvjesnosti sadašnjeg trenutka, vlastite svrhe u vremenu i prostoru ili svjesnost transfera i kontratransfера.

## Savjetodavni razgovor u grupi

Grupu čini skup pojedinaca koji imaju međusobne odnose i koji imaju neke zajedničke svrhe koje ih povezuju. U slučaju porodične ili radne grupe, članovi grupe obično imaju odnose s drugim članovima u porodici koji postoje tokom vremena. Oni zajedno žive ili rade na specifičan i definiran način kako bi izvršili neka očekivanja iz uloga/ili zadatke, ali se također sastoje od ljudi koji imaju lična osjećanja i različite odnose s drugima. S nekim članovima mogu biti bliži, s nekim udaljeniji, a s nekim nemaju kontakt. Sve su ovo važne informacije za savjetnika u grupi.

Savjetnik je odgovoran za zajednički rad tima na ostvarenju svoje misije. Savjetnici, kao što smo to ranije iznijeli, dolaze sa svojim ličnim karakteristikama, potrebama i mogu biti kako izvor grupne kohezije i efikasnosti, tako i oni koji koče savjetodavni razgovor u grupi (Filho, Tenenbaum i Yang, 2015).

Također, tokom savjetodavnog razgovora neki članovi napuste grupu, te se njihovi gubici moraju riješiti, a kako novi pristižu, moraju se asimilirati. Vještine savjetnika za procese separacije i asimilacije su značajni. U nekim grupama te promjene se olakšavaju formalnim proslavljanjem doprinosa člana grupi i ispraćajem uz najbolje želje. Drugi formalno ne priznaju odlaske i prepustačaju tračevima obradu osjećaja – dobrih i loših – povezanih s gubitkom. Kada članovi grupe odu nakon što su unaprijeđeni na više nivoa, neki članovi mogu biti ponosni što se ta osoba popela na utjecajniji položaj, ali drugi mogu biti ljubomorni i vjerovati da je unapređenje bilo neopravdano. Sve te interakcije, kao što smo u Modulu I govorili, utječu na grupnu dinamiku u cjelini. Ukratko, veliki broj pokretnih dijelova članova grupe znači mnogo mogućnosti za savjetnika kako bi im pomogao/la da rade efikasnije. Ove vrste fenomena, također, naglašavaju kompetentnost savjetnika koji razumije i individualnu i grupnu dinamiku, bez obzira na područje njihove specijalizacije.

### *Grupa u savjetovanju: Definicije, ciljevi, izazovi i pomoći*

Savjetodavni razgovor u grupi je profesionalni odnos između obučenog savjetnika i grupe klijenata, kolega ili polaznika nekog kursa, fokusiran na poboljšanje dobrobiti, lični rast i vještine suočavanja. Cilj savjetodavnog razgovora u grupi je da parovi, porodicama ili organizacijama pruži **proces podrške i saradnje** koja im pomaže **u rješavanju psiholoških, emocionalnih i interpersonalnih izazova** (Lowman, 2016).

Savjetodavni razgovor u grupi orijentiran je sljedećim ciljevima ("Counseling Psychology," n.d.):

- **Rješavanje problema**

Savjetodavni razgovor u grupi, koja "radi" za svakog člana unutar i izvan grupe ima za cilj da pomogne članovima grupe da identifikuju i razumiju svoje izazove, razviju efikasne strategije suočavanja i rade na rješavanju specifičnih psiholoških ili emocionalnih problema. Ovo može uključivati rješavanje problema kao što su anksioznost, depresija, sukobi u odnosima, tuga, stres i još mnogo toga.

- **Razvoj vještina**  
Članovi grupe mogu naučiti i **prakticirati nove vještine**, tehnike i ponašanja koja poboljšavaju njihovu sposobnost upravljanja emocijama, efikasne komunikacije i snalaženja u životnim izazovima. Ove vještine mogu dovesti do **poboljšanja međuljudskih odnosa i cjelokupnog funkcioniranja**.
- **Lični rast i samoistraživanje**  
Savjetovanje pruža **siguran i povjerljiv prostor** za sve članove grupe (pojedince) da **istraže svoje misli, osjećaje i uvjerenja**, promovirajući **samosvijest i lični rast**. Ovo samoistraživanje može dovesti do **boljeg razumijevanja sebe, povećanog samopoštovanja i većeg osjećaja svrhe**.
- **Intervencija u krizi**  
Savjetodavni razgovor u grupi može **ponuditi trenutnu podršku** u vremenima krize ili nevolje, pomažući osobama da se **na adaptivan način nose s akutnim situacijama i razviju strategije za suočavanje s preplavljujućim emocijama** ili događajima.
- **Poboljšanje odnosa**  
Za parove ili porodice, konsultativna psihoterapija ima za cilj **poboljšanje komunikacije, rješavanje sukoba i jačanje odnosa**. Pruža strukturirano okruženje za istraživanje dinamike i razvoj zdravijih interakcija.
- **Donošenje odluka**  
Osobe mogu dobiti **smjernice i podršku** u donošenju **važnih životnih odluka**, posebno kada su suočeni sa složenim izborima koji uključuju emocionalne ili psihološke faktore.
- **Smanjenje stresa:**  
Savjetodavna podrška može pomoći osobama da **upravljaju stresom i razviju efikasne strategije za opuštanje i brigu o sebi**, što dovodi do poboljšanja osjećaja općeg blagostanja (Vježba 24).
- **Promjena ponašanja:**  
Osobe/polaznici/korisnici mogu raditi sa svojim savjetnikom kako bi **modificirali ponašanja koja uzrokuju uznemirenost** ili ometaju njihove ciljeve, kao što su **nezdrave navike ili obrasci ponašanja**.
- **Emocionalna regulacija**  
Osobe/polaznici/korisnici mogu naučiti **tehnike** za upravljanje i **regulaciju svojih emocija**, pomažući im da bolje reagiraju na izazovne situacije.
- **Poboljšanje kvaliteta života:**  
Konačni cilj savjetodavnog razgovora je da članovi grupe poboljšaju kvalitet života, **promicanjem psihičkog blagostanja, rezilijentnosti** i većeg osjećaja

## **zadovoljstva životom.**

Važno je napomenuti da se savjetodavni proces, saradnja, specifični ciljevi i ishodi određuju kroz **stalnu komunikaciju i istraživanje između savjetnika i članova grupe i između članova grupe međusobno**.

Uloga savjetnika je da **pruži podršku, vođenje i stručnost**, istovremeno **osnažujući članove grupe (pojedinca)** da preuzmu **aktivnu ulogu u vlastitom rastu i liječenju**.

Dakle, grupno savjetovanje podrazumijeva savjetnika koji vodi proces i nekoliko drugih učesnika, najčešće od pet do deset članova ili unutar porodice (članovi porodice). Savjetodavni razgovor u grupi izvodi se u "strukturiranoj" i podržavajućoj okolini, u kojoj strukturu i podršku "drži" savjetnik. Savjetnik dogovara s članovima grupe osnovna pravila razgovora među članovima. Članovi grupe su u interakciji i uključeni u rad jedni s drugima pod voditeljstvom savjetnika. Savjetodavni razgovori nude priliku učesnicima da dijele iskustva, primaju mnoštvo feedbacka, podrške, od savjetnika ili od ostalih učesnika, pa se mnogo uči iz iskustva i perspektive drugih. Posebno je značajan rad na socijalnim vještinama, komunikaciji, interpersonalnim odnosima i izgradnji osjećaja pripadanja. Grupno savjetovanje i pristup izvodi se iz funkcioniranja same grupe. Rad s grupom može biti vezan za njihov specifičan kontekst pa se govori o radu sa porodicom, s parom, s timovima u poslovnom okruženju i u obrazovanju

**Problemi ili izazovi u radu s grupom** javljaju se prije u definiranju ugovora, fokusa na ovdje i sada i empatiji, nego u rješenju ili ishodu. Prilikom ugovaranja, koji je bilateralno predanje zadacima, lako nastaje problem oko definiranja lidera, identiteta u grupi, pripadanja, ovlasti, prava i slično. Pri tom je važno govoriti o **grupama s homogenim i stalnim sastavom učesnika**. U radu s homogenim grupama, članovi ostaju skupa od početka do kraja, te vjeruju i smatraju važnom koheziju i razvoj grupe kao cjeline. Limit vremena u radu s grupama je odlična pomoć u definiranju granica i radnog plana.

### *Metodologija i plan savjetodavnog rada s grupom*

Primjena različitih metodologija kao što je transakcijska analiza, sistemska-porodična, integrativna, grupna psihoanaliza, itd. baziraju se na kreiranju relacija, odnosa i poboljšanja postizanja ciljeva uspostavljanjem ugovora, to jest željenog i neželjenog stanja, ciljeva, ishoda, mjernih instrumenata i standarda po kojima članovi grupe znaju da su uspješno završili proces.

Bernove savjetodavno-terapijske operacije (1966) kao što su interrogacija, specifikacija, eksplanacija, konfrontacija, ilustracija i konfirmacija su se pokazale jako efikasnim u osnaženju jasnih granica u ovdje i sada, dok se kristalizacija može koristiti kao osnaženje svjesnosti potrebne osobi da uvidi nelogičnosti ili mesta kontaminacije u mišljenju. Vježbe ovih tehniki omogućavaju savjetnicima da reflektiraju komunikacijski stil, emocije ili strategije uspostavljanja granica (Vježba 24) i na kraju omogućavaju

zdrav i funkcionalan feed-back u kojem je savjetnik facilitator.

**Radni plan** savjetovanja ima za cilj poduprijeti slušanje i emocionalno dijeljenje da bi se povećalo prepoznavanje problematičnih područja. Radni plan nije plan analize i rješavanja problema u grupi, već pomaže orijentaciji u tokovima savjetovanja.



Ilustracija: Badurina, D. (2023).

Ilustracija podstiče razgovor o tome šta za učesnike edukacije znači to što vide na slici. Na primjer, svi članovi grupe na slici imaju naočale osim voditelja, položaj tijela ili ruku pozicioniran je na određeni način i slično.

Andragoški voditelj nije profesionalni savjetnik, ali njegovo znanje o savjetovanju jeste podrška njegovom umijeću poučavanja. Stoga informacije iz ovog modula imaju za cilj podstaknuti čitatelje i buduće edukatore u oblasti zdravstvene njegе u zajednici da ne posustanu u svom traganju za novim edukacijskim ciklusima kakav je i ciklus za edukaciju savjetovatelja, a koji će ih osnaživati u andragoškoj djelatnosti.

Također, edukacija edukatora, u smislu holističkog pristupa, integrira poznavanje i razumijevanje posljedica ranih traumatskih iskustava (zlostavljanja i zanemarivanja) na razvoj pojedinca. Nauka potvrđuje da sve ono što jesmo danas ima svoje koriјene u djetinjstvu i rezultat je životnih iskustava. Mnoga istraživanja (posebno novija istraživanja iz neuroznanosti), ukazuju da većina psihičkih i fizičkih poteškoća u odrasloj dobi ima svoje koriјene u djetinjstvu.

Prema podacima SZO, oko 25% dugotrajnih mentalnih poremećaja počinje do šeste godine, preko 50% prije četrnaeste godine, a pribliжno 75% do osamnaeste godine, te se predviđa da će dječje mentalne i/ili bihevioralne poteškoće postati jedan od pet najčešćih uzroka morbiditeta, mortaliteta i nesposobnosti do 2020. (SZO, 2001), čemu danas, nažalost, svjedočimo (prema Badurina, 2013: 56).

Stoga, dalji razvoj kompetencija unutar profesionalnog identiteta zahtijeva i osnaživanje kapaciteta za introspekciju i lični razvoj. Osim usvajanja specifičnih znanja i vještina, potrebnih za preventivne aktivnosti u smjeru prepoznavanja potreba i prava pojedinaca i porodica na terenu, neophodno je pojačati kvalitetu andragoškog vođenja prepoznavanjem potreba članova grupe i njihovih životnih iskustava koje se reflektiraju na dinamiku grupe.

## Prepoznavanje potreba i prava članova porodica na terenu: od prepoznavanja do intervencije (zaštita od zlostavljanja i zanemarivanja)

Tokom svog rada, medicinske sestre i tehničari se susreću sa stvarnim i potencijalnim žrtvama nasilja (kao što se mogu susresti i u samoj grupi edukacije za edukatore), stoga je potrebno da budu upoznati sa simptomatologijom kao posljedicama izloženosti nasilju. Također, radi boljeg razumijevanja, potrebno je znati uzroke zlostavljanja i faktore rizika, posljedice i specifičnosti posljedica u odnosu na razvojnu dob, tako i protektivne faktore, u cilju preventivnih intervencija koje se usmjeravaju rizičnim grupama.

Medicinska sestra/tehničar treba da djeluje kao poveznica između djeteta, starije osobe, vulnerabilne osobe, dakle žrtve nasilja i okoline (porodice i institucija). Brojna istraživanja, ali i stručna praksa svakodnevno svjedoče da ne postoji jedna struka ili institucija koja adekvatno može odgovoriti na potrebe i prava, posebno djeteta, koje iskazuje teškoće na planu mentalnog i fizičkog zdravlja, kao posljedice zlostavljanja i zanemarivanja. Multidisciplinarnost, interdisciplinarnost i intersektorska saradnja neophodni su modeli koordiniranog i adekvatnog postupanja u zaštiti djece, mladih, starijih osoba (vulnerabilnih osoba).

Prioritet djelovanja uvijek je dijete, te su intervencije medicinske sestre usmjereni na sprječavanje zlostavljanja, prekidanje kruga zlostavljanja i smanjenje psihičkih i fizičkih posljedica koje ono ostavlja po razvoju.

Samosvjesnost stručnjaka trebala bi omogućiti otvaranje puta za razvijanje i održavanje specifičnih profesionalnih kompetencija na planu zaštite djece, starijih, vulnerabilnih osoba od zlostavljanja i zanemarivanja, odnosno njihovo osposobljavanje za dobro razumijevanje ovih visokorizičnih faktora na negativan ishod na zdravlje pojedinca i adekvatno postupanje. U nastavku nudimo informacije koje mogu biti korisne, prije svega za djelotvornije intervencije na terenu, ali i za bolje razumijevanje grupne dinamike tokom edukacije edukatora. Tekst u nastavku otvara mogućnost osnaživanja znanja i vještina medicinskim sestrama i tehničarima u prepoznavanju, razumijevanju posljedica i potreba preživjelih zlostavljanja i zanemarivanja, osnovnim intervencijama, uključujući obavijesti nadležnim institucijama o mogućoj sumnji.

### *Definicija nasilja i protokoli postupanja*

Od kako postoji ljudska vrsta postoje fenomeni nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, koji postoje i danas. Prisutni su u svim sferama i slojevima društva, među pojedinцима, grupama, u porodici, nad djecom, ženama, starijim osobama, stručnjacima, odgajateljima, učiteljima, itd. Tamo gdje je pokazivanje i upotreba moći jednih nad drugima, potencijalno se može javiti zlostavljanje.

Definirati nasilje kao društvenu pojavu moguće je na različite načine, u zavisnosti koji dio životnog prostora i iz kojeg ugla posmatramo nasilje. Prema Sigmundu Freudu agresivnost ima biološku osnovu jer sva živa bića nose u sebi destruktivni nagon, koji se može ispoljiti u zavrsnosti od konteksta u kojem pojedinac živi i funkcioniра. Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (SZO) – nasilje je namjerno korištenje fizičke snage i moći prijetnjom ili akcijom prema sebi, prema drugoj osobi, ili prema grupi ljudi, ili čitavoj zajednici što bi moglo rezultirati ili rezultira povredom, smrću, psihološkim posljedicama, nerazvijenošću ili deprivacijom (SZO, 2002). Prema Zečević (2010) nasilje/zlostavljanje podrazumijeva šest faktora:

1. namjeru da se povrijedi ili nanese šteta;
2. intenzitet i trajanje;
3. moć nasilnika/zlostavljača;
4. ranjivost žrtve;
5. manjak podrške i
6. posljedice.

Danas svjedočimo kako se oblici nasilja neprestano šire, načini manifestacije su sve više "skriveniji" i sve ih je teže primijetiti. Posebno kada su u pitanju ranjive grupe - djeca i starije osobe.

Kada su djeca u pitanju, SZO definira zlostavljanje kao svaki oblik tjelesnog i/ili

emocionalnog zlostavljanja, seksualnog zlostavljanja, zanemarivanja i nemarnog postupanja ili iskorištavanja djece, što rezultira stvarnom ili potencijalnom opasnosti za djetetovo zdravlje, preživljavanje, razvoj ili dostojanstvo u kontekstu odnosa odgovornosti, povjerenja i moći (SZO, 2016).

Treba razlikovati tjelesno zlostavljanje od tjelesnog kažnjavanja. Tjelesno kažnjavanje se odnosi na primjenu fizičke sile s namjerom da dijete doživi bol i/ili nelagodu, ali ne i povredu, a u svrhu korekcije ili kontrole djetetova ponašanja (Pećnik 2003; Straus 2000). Ova primjena tjelesnog kažnjavanja kao odgojna mjera može prerasti u tjelesno zlostavljanje, tako da tu treba biti posebno oprezan. Tjelesno zanemarivanje se odnosi na teži manjak minimuma njege i brige o djetetu (npr. manjak hrane, higijene, odjeće, skloništa) (Remschmidt 2011; Lempp 2014).

S drge strane, zlostavljanje starijih osoba često je skriveno i veoma teško dokazivo. Događa se u krugu porodice, staračkim domovima, pri hospitalizacijama, odnosno u svakodnevnom životu starije osobe. Starijom osobom se smatra osoba starosti 65 godina i iznad. Zlostavljanje starijih osoba je sve više u porastu, po oblicima i po broju. Još uvijek je nedovoljno istraženo da bi se ovaj problem prikazao u stvarnim dimenzijama. Za poboljšanje života starijih ljudi, njihovih porodica i zajednica u kojima žive, Ujedinjeni narodi i Svjetska zdravstvena organizacija pokrenuli su program "Desetljeće zdravog starenja (2021 - 2030.)". Ovaj program se zasniva na Madridskom međunarodnom akcijskom planu o starenju i obuhvata četiri oblasti djelovanja u svrhu poboljšanja života starijih osoba. Međunarodna mreža za prevenciju zlostavljanja starijih osoba (*The International Network for the Prevention of Elder Abuse- INPEA*) proglašila je 15. juni za Svjetski dan podizanja svijesti o zlostavljanju starijih osoba. Društvene reakcije na nasilje uglavnom su najvećim dijelom usmjerene na nasilje nad ženama u porodici, zatim nad djecom, a tek u posljednjih nekoliko desetina godina unazad i nad ovom marginaliziranom grupom.

Istraživanja literature pokazuju da je tek 60-ih godina, zlostavljanje djece imenovano kao tzv. Sindrom zlostavljanog djeteta. Početkom 70-ih prepoznato je nasilje nad ženama, te nasilje u partnerskim odnosima i spolno zlostavljanje, dok se seksualno zlostavljanje djece imenuje 80-tih godina. Pojam "zlostavljanje starijih osoba" prvi su opisali Baker i Burston u British scientific journals 1975. godine kao "granny battering" ili "zlostavljanje bakice". Tek se devedesetih godina počinju pojavljivati interesi za istraživanje nasilja nad starijim osobama. Početkom 90-ih godina svjedočenje nasilju u porodici se definira kao oblik zlostavljućeg ponašanja.

Bosna i Hercegovina je potpisnica mnogih međunarodnih sporazuma, konvencija i strategija koje su integrirane u zakone, kojima se nasilje tretira kao krivično djelo. Neke od njih su: Konvencija o pravima djeteta, Konvencija za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda, Evropska konvencija o ostvarivanju dječijih prava, Konvencija o ljudskim pravima i biomedicini, te drugi propisi i protokoli koji utvrđuju načine postupanja u kontaktu s djecom. Zatim, Ustav, kao i niz zakona koji se bave ovom oblašću (Zakon o zaštiti od nasilja u porodici, Porodični zakon, Krivični zakon, Zakon o zaštiti prava pacijentata, Zakon o zdravstvenoj zaštiti, Zakon o liječništvu, Zakon o zaštiti ličnih podataka).

## Vrste zlostavljanja i zanemarivanja

Napraviti unitarnu podjelu vrsta zlostavljanja i zanemarivanja je nemoguće. Također, neki načini zlostavljanja/zanemarivanja i simptomi su zajednički, bez obzira da li se radi o djeci ili odraslima, ženama, muškarcima, starim osobama.

Jedna podjela može ići prema **populaciji** u kojoj se vrši nasilje, pa postoji:

- nasilje u porodici;
- partnersko nasilje;
- rodnozasnovano nasilje;
- nasilje nad djecom;
- nasilje među vršnjacima;
- nasilje nad starim osobama.

Podjela nasilja prema vrsti

a) **Tjelesno zlostavljanje:** tjelesno zlostavljanje je nanošenje boli/tjelesnih povreda te neodgovorno postupanje roditelja i drugih osoba koje uključuje potencijalni rizik od tjelesnog povređivanja, a čije posljedice mogu, ali i ne moraju biti vidljive (SZO, 2006; Pećnik; 2003, McCoy i Keen, 2009, prema Buljan Flander. 2023).

**Znakovi tjelesnog zlostavljanja: povrede na tijelu** (modrice, opekatine, prelomi kostiju, posjekotine, ogrebotine, ugrizi, iščupana kosa), autodestruktivno ponašanje, agresivnost prema vršnjacima, nelagoda pri tjelesnom kontaktu, strah, bježanje iz škole ili od kuće, hronični bolovi, neprikladna odjeća u odnosu na vrijeme, narušen razvoj sigurne privrženosti, simptomi depresivnosti i anksioznosti, ograničena sposobnost percipiranja vlastitih i tuđih emocija i ponašanja, sklonost potiskivanju emocija, pretjerana hostilnost, narušen razvoj vještina rješavanja problema, odgađanja zadovoljstva i kontrole impulsa; povlačenje u vršnjačkim odnosima i teškoće u razvijanju i održavanju vršnjačkih odnosa, neurološke, senzorne i/ili psihomotorne poteškoće.

b) **Psihičko/emocionalno:** emocionalno zlostavljanje je obrazac ponašanja roditelja ili staratelja koji poručuje djeci da su bezvrijedna, nevoljena, neželjena, da vrijede jedino kao sredstvo zadovoljenja tuđih potreba ili da su ozbiljno ugrožena fizičkim ili psihičkim nasiljem. Prema dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje (DSM-5:719)<sup>30</sup> emocionalno zlostavljanje predstavlja verbalni ili simbolički čin roditelja ili staratelja koji rezultira ili postoji prilična vjerovatnoća da će rezultirati značajnom psihološkom štetom (str. 719).

---

<sup>30</sup>[https://repository.poltekkeskaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20\\_%20DSM-5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkeskaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf)

**Znakovi emocionalnog zlostavljanja:** ljutnja, nisko samopoštovanje, poremećaj obrasca privrženosti, povišenog nivoa agresije, socijalno povlačenje, smetnje koncentracije, depresivnost, niža kompetentnost, pesimizam, suicidalnost, psihički poremećaji, poteškoće regulacije emocija, sklonost ovisnostima, revictimizacija, poteškoće u odnosu s drugima (prema Bulić, Buljan Flander i Hrpka, 2012).

c) **Seksualno zlostavljanje:** seksualno zlostavljanje je bilo kakav seksualni čin između odrasle i maloljetne osobe, ili između dvije maloljetne osobe ako jedna ima moć nad drugom, a koji uključuje prisiljavanje ili uvjeravanje djeteta na učešće u seksualnom činu bilo kakve vrste (s kontaktom ili bez kontakta). Podrazumijeva, ne samo seksualni odnos nego i egzibicionizam, izlaganje pornografskom materijalu, vojerizam, seksualiziranu komunikaciju putem telefona ili interneta. (Američka akademija dječije i adolescentne psihijatrije, 2008, prema Buljan Flander, 2023). Djeca s razvojnim poteškoćama su u 2,9 puta većem riziku od seksualnog zlostavljanja (SZO, 2012, prema Buljan Flander, 2023).



Djevojčice su u dva do pet puta većem riziku



Dječaci češće šute o zlostavljanju

**Prije navršene 18. godine**

1 od 6 dječaka



1 od 4 djevojčice



**doživi neki oblik spolnog zlostavljanja**

(Center for Disease Control and Prevention 2005, prema Buljan Flander 2023.)

**Znakovi seksualnog zlostavljanja:** genitalne infekcije i povrede, povrede na grudima, bradavicama, ispod trbuha, česte psihosomatske smetnje, menstrualne smetnje, iznenadno gubljenje ili dobijanje na tjelesnoj težini, često tuširanje, defanzivan govor tijela, "naslage" odjeće, oblačenje koje puno otkriva, ljutnja, tjeskoba, bespomoćnost, strah od odlaska kući nakon škole, strah od mraka i odlaska u krevet, izoliranost, osjećaji srama, krivnje, strah od fizičkog kontakta, posebno oko područja genitalija, strah da budu sami s određenim ljudima, plać, depresija, konfuzija, osjećaj izdaje, seksualizirano ponašanje, promiskuitet, autodestruktivno ponašanje, neuobičajeni interes za svoje i tuđe spolne organe, crteži s naglašenim seksualiziranim detaljima, strah od svlačenja na tjelesnom odgoju, povučenost ili hiperaktivnost, noćne more, suicidalnost.



- d) **Nasilje među djecom:** obuhvata namjeru da se povrijedi ili nanese fizička, socijalna ili emocionalna šteta. Nije provocirano od strane žrtve, uočljiva je neravnopravnost moći i ponašanje se ponavlja ili prijeti se daljim nasiljem (Coloroso, 2004, Green, Miller-Perrin i Perrin, 2007, prema Buljan Flander, 2023). Pored offline vršnjačkog nasilja prisutno je i online vršnjačko nasilje ili cyber-bulling u koje spada: sexting (seksting je slanje ili primanje ili proslijđivanje seksualno sugestivnih ili eksplisitnih sadržaja, koji uključuju pisane poruke, lične ili tuđe fotografije i videoporuke, putem mobitela ili interneta).

**Znakovi vršnjačkog nasilja:** često izostajanje iz škole, pogoršan školski uspjeh, osamljivanje na školskim odmorima, traže blizinu nastavnika, moguće agresivno ponašanje, **zloupotreba psihoaktivnih supstanci**.

Posebna podjela je na specifične oblike nasilja: svjedočenje nasilju i zanemarivanje.

- a) **Zanemarivanje:** zanemarivanje je čin propuštanja brige za potrebe djeteta koji može, ali i ne mora biti namjeran. U nekim slučajevima zanemarivanje djeteta je vrlo očito, a u nekim, pak, slučajevima je sasvim nevidljivo sve dok nije „prekasno“.

Zanemarivanje može biti:

- Emocionalno (nezadovoljavanje emocionalnih potreba),
- Tjelesno (nezadovoljavanje osnovnih tjelesnih potreba),
- Medicinsko (nebriga za tjelesno ili mentalno zdravlje),
- Obrazovno (nezadovoljavanje obrazovnih potreba, npr. obaveznog školovanja).

Zanemarivanje je problem koji društvo i dalje ne uspijeva smanjiti.

**Znakovi zanemarivanja:** izostajanje s nastave bez razloga, neučestvovanje roditelja u vakcinaciji, sistematskim pregledima, nesaradnja sa školom/vrtićem, zapušten izgled djeteta, postignuća nesuklađena kapacitetima djeteta, kašnjenje u razvoju bez objektivnog razloga, opći izgled i stanje djeteta, zapušteni roditelj odbija prihvati i podržati djetetove potrebe u odnosu na uključivanje u različite školske aktivnosti.

**b) Svjedočenje nasilju u porodici:** tu spada direktno posmatranje posmatranje incidenta, slušanje incidenta, posmatranje neposrednih posljedica incidenta, slušanje prepričavanja incidenta ili osjećanja napetosti u domu, a emocionalne posljedice, slične su onima koje pokazuju djeca i mлади koji su direktnе žrtve nasilja.

**Znakovi svjedočenja nasilja u porodici:** emocionalne posljedice svjedočenja nasilja u oporodici su slične onima koje pokazuju djeca i mлади koji su direktnе žrtve nasilja. Najčešći znakovi su: poteškoće u kontroli ljutnje i frustracije, snižen kapacitet za empatiju, agresivno i antisocijalno ponašanje, socijalne i akademiske teškoće (Kitzmann et al., 2003, prema Buljan Flander, 2013).

Bez obzira na vrstu podjele, spol ili uzrast u kojem se dešava, **posljedice nasilja su vidljive** u nekom od oblika koji se ispoljavaju u aspektu mentalnog zdravlja, socijalnog i radnog funkcioniranja osobe koja je izložena ili bila izložena nasilju i zanemarivanju.

### *Zlostavljanje i zanemarivanje djece: od prepoznavanja do intervencije*

U nastavku su nabrojane neke od mogućih situacija kao mogućih "razloga" zašto se dešava nasilje nad djecom u krugu porodice:

- roditelji u procesu razvoda i separacije koji iskorištavaju djecu za vlastite potrebe,
- mлади samohrani roditelji bez podrške okoline,
- religiozno fanatični roditelji,
- roditelji alkoholičari i ovisnici o drogama,
- nasilje u porodici,
- depresija roditelja, pokušaj suicida ili neki drugi psihološki problemi,
- nisko samopoštovanje roditelja,
- loše socijalne vještine,

- autoritativni stil u odgajanju djece,
- nedostatak empatije,
- socijalni stres ,
- mala porodajna težina ili prijevremeni porod (imaju teži temperament),
- averzivni plač djeteta (posebno ako je povezan sa nekim neurološkim poremećajem),
- prisilno ili suprotstavljajuće ponašanje djeteta,
- djeca s hroničnim onesposobljenjima (fizičkim ili mentalnim hendikepima),
- novorođenčad s neorganski uvjetovanom usporenošću u razvoju (eng. failure thrive)

Ovisno o uzrastu, djeca pokazuju određene simptome koji mogu upućivati na zlostavljanje. Ne postoji klinički simptom koji bi jasno i nedvosmisleno upućivao na tjelesno zlostavljanje, koje je uvijek povezano i s emocionalnim zlostavljanjem (Lampp, 2014). Klinička slika može biti veoma raznolika i nespecifična, što ovisi o dobi djeteta, razvojnoj strukturi. Imajući u vidu razlike vrste zlostavljanja, **znakovi tjelesnog zlostavljanja** mogu biti vidljiviji **u odnosu na ostale vrste zlostavljanja**. Ali, i pri procjeni tjelesnih znakova važno je voditi brigu o lokaciji, načinu i ozbiljnosti povrede djeteta (Hobbs et al., 2000).

**a) Djeca predškolske dobi** ne mogu detaljno verbalizirati nasilje kojem su bili izloženi ili prisutni. Ono na šta se treba obratiti pažnja je sljedeće:

- tjelesne pritužbe,
- tegobe pri odvajanju,
- noćno mokrenje u krevet,
- sklonost civiljenju,
- poremećaj spavanja,
- usporen tjelesni razvoj,
- povučenost,
- pomanjkanje povjerena prema odraslima,
- strah od određene osobe,
- samodestruktivnost ili agresivnost,
- strah ili odbijanje neugrožavajućeg dodira

**b) Djeca osnovnoškolske dobi** pokazuju:

- trajne pritužbe na tjelesne boli,
- ponašanje kojim traži odobravanje,
- povučenost, pasivnost, potpuna poslušnost,
- niska tolerancija na frustraciju ili beskonačna strpljivost,
- prečesto djeluje kao – mamin mali pomoćnik,
- ispadci bijesa,
- učestali sukobi s vršnjacima.

c) **U adolescenciji** - najčešće pokazuju:

- bijeg u drogu ili alkohol,
- bježanje od kuće,
- delikventno/kriminalno ponašanje,
- nisko samopoštovanje,
- poteškoće u odnosima s vršnjacima,
- smanjeno susjećanje sa žrtvama,
- poteškoće u kognitivnom i obrazovnom funkcioniranju,
- bijeg u ranu trudnoću,
- suicid.

Ono o čemu bi trebalo voditi računa i uvijek imati na umu da su kod pojave određenih simptoma, moguće u pozadini nalazi neki od oblika seksualnog/spolnog zlostavljanja. Klinički indikatori za spolno zlostavljanje:

- ekstremno seksualno, agresivno ponašanje,
- bizarno seksualno ponašanje i izražavanje,
- pretjerani strah od mraka, duhova, vragova, vještica i sl.,
- strah od vjerskih rituala,
- strah od zatvorenog, skučenog prostora,
- preokupacija smrću, umiranjem,
- ekstremni strah od doktora, policije i sličnih službi,
- odbijanje hrane kao što je meso, odbijanje crvenih pića,
- sklonost nesrećama,
- izbjegavanje fizičkog kontakta,
- mučenje i unakazivanje životinja,
- igranje s izmetom ili razmazivanje izmeta,
- strah da će roditelji, braća/sestre ili kućni ljubimci biti oteti, mučeni ili ubijeni.

Takozvani „sindrom tresenog djeteta“, također je prisutan kao poseban oblik zlostavljanja djeteta. Predstavlja ozbiljnu povredu mozga koja nastaje kada roditelji nasilno treskaju dijete koje neutješno plače. Neki roditelji nemaju kapacitet tolerancije na dječiji plač i nasilnim tresenjem pokušavaju umiriti dijete. To može uzrokovati teška oštećenja na mozgu pa i smrt djeteta. Ako dijete djeluje pospano, otežano diše, ukočeno je, razdražljivo ili ima probleme s gutanjem, te ako su roditelji nervozni, mladi, skloni alkoholu ili drogi, važno je ne zanemariti postojanje ovog sindroma.

<b>Znakovi i rizični faktori koji mogu biti prisutni u interakciji DIJETE-roditelj pri sumnji na zlostavljanje ili zanemarivanje</b> (Lempp 2014; Nice 2009; Remschmidt 2011; Steinhausen 2010)	<b>Znakovi i rizični faktori koji mogu biti prisutni kod RODITELJA pri sumnji na zlostavljanje ili zanemarivanje</b> Modificirano prema Lempp 2014; Mann i sur. 2002; Remschmidt 2011; Steinhausen 2010.	<b>Znakovi i rizični faktori koji mogu biti prisutni kod PORODICA I U SOCIJALNOM OKOLIŠU pri sumnji na zlostavljanje ili zanemarivanje</b> Modificirano prema Lempp 2014; Remschmidt 2011; Steinhausen 2010.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- negativnost i hostilnost; odbacivanje u interakciji;</li> <li>- dijete kao „žrtveni jarac“ u interakciji;</li> <li>- nisko pozitivna i visoko negativna interakcija;</li> <li>- manjak kontakta očima s djetetom;</li> <li>- neprimjerena interakcija i očekivanja od djece;</li> <li>- izlaganje zastrašujućim događajima, npr. kućnom nasilju; neprimjereno uključenje djeteta u bračne svađe;</li> <li>- nepružanje djetetu prikladne socijalizacije;</li> <li>- tjelesno kažnjavanje djeteta;</li> <li>- neprikladna roditeljska interakcija prema djetetu;</li> <li>- izostanak posjeta roditelja u stacionarno smještene djece</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- neuobičajeno ponašanje staratelja;</li> <li>- nedostatak emocionalne brige roditelja, nesaradnja ili neprijateljski stav roditelja;</li> <li>- znakovi stanja napetosti i straha, senzitivnost, tendencija izolaciji, strah od gubitka kontrole, agresivno ponašanje;</li> <li>- niža inteligencija;</li> <li>- psihijatrijske bolesti kod roditelja (zloupotreba alkohola, psihoza, poremećaji ličnosti);</li> <li>- mlađi i samohrani roditelji;</li> <li>- roditelji koji imaju nerealistična očekivanja od djece;</li> <li>- nedostatak roditeljskih kompetencija;</li> <li>- roditelji su bili zlostavljeni u djetinjstvu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- infantilna bračna situacija ili partnerski odnosi i svađa između partnera;</li> <li>- jaka izoliranost cijele porodice;</li> <li>- nerazvijena socijalna mreža (manjak kontakta s rođinom, komšijama);</li> <li>- brojnost porodice;</li> <li>- nezaposlenost;</li> <li>- niži socioekonomski status (slabija edukacija, niža porodična primanja);</li> <li>- socijalna diskriminacija;</li> <li>- nasilje u okolini te drugi socijalni i kulturološki faktori.</li> </ul>

Tabela 10: Znakovi i rizični faktori pri sumnji na zlostavljanje ili zanemarivanje (Begovac et al., 2021: 439-441)

Iz tabele je vidljivo da tokom kontakta sa porodicom, međusobne odnose članova porodice, trebamo opservirati iz nekoliko uglova (Vježba 27):

- 1) dijete roditelj/staratelj;
- 2) roditelj/staratelj prema djetetu;
- 3) porodica kao sistemska jedinica zajednice u kojoj egzistira..

U skladu s tim, kod primjećenih odstupanja, odnosno prepoznatih znakova zlostavljanja i zanemarivanja poduzeti odgovarajuće mjere prema Protokolu o nasilju i zanemarivanju.

Ukoliko **postoji sumnja** da se radi o nekom od oblika zlostavljanja i zanemarivanja **neophodno je poslati pismenu obavijest** nadležnom centru za socijalni rad, koji

dalje preuzima slučaj i postupa, pokreće aktivnosti iz svojih nadležnosti. U slučaju vidljivih tjelesnih povreda, znakova fizičkog povređivanja, ili modrica na mjestima koji se ne mogu svrstati u slučajne padove ili slučajne povrede, potrebno je ili djelovati na licu mjesta ili dijete odvesti u nadležnu ambulantu na pregled i dalju medicinsku obradu i tretman.

Obavezno pismeno obavijestiti nadležni centar za socijalni rad, policiju i tužilstvo.

Ukoliko postoji opasnost za profesionalno djelovanje u smislu pružanja intervencija u gore navedenom slučaju ili opasnost za profesionalca, udaljiti se i odmah pozvati policiju i nadležni centar, te nakon toga u što kraćem vremenu multidisciplinarno djelovati na licu mjesta.

Zlostavljanje možemo otkriti putem prepoznavanja znakova povrede na djetetu ili ponašanja djeteta i porodice koji ukazuju na mogućnost zlostavljanja djeteta, kao i putem povjeravanja, koje može biti direktno, od strane samog djeteta, ili indirektno od strane druge osobe koja ima saznanje ili sumnju da je dijete zlostavljano (roditelj ili drugi član porodice, komšije, vršnjaci, nastavnici, itd.).

Ukoliko je profesionalac u prilici da mu se dijete povjeri ili to želi da učini, potrebno je da bude svjestan šta je djetetu potrebno u procesu razotkrivanja (Prilog uz Vježbu 28):

- **Stvaranje sigurnog i povjerljivog okruženja** koje pomaže razotkrivanju.
- Naše prihvatanje i **spremnost da čujemo**.
- **Smirenost** - „Spremina sam čuti šta god mi želiš reći“.
- **Strpljivost** - „Ne moraš mi odmah sve reći..„Reci mi ono što možeš“.
- **Prihvatanje** - „Vjerujem ti“.
- **Neokriviljavanje** - „S tobom je sve u redu i ti nisi kriv/a“.
- **Podrška i ohrabrenje** - „Znam da je ovo teško..„Jako je hrabro to reći nekome“.
- **Pokazati saosjećanje za bol i patnju djeteta, ali ne pretjerivati**.
- **Koristiti rječnik djeteta** i sve što će mu pomoći da se izrazi.

### *Tok razgovora s djetetom* (Vježba 28)

#### A. U uvodu uspostavlja odnos;

- ✓ Potrebno je pokazati zainteresiranost za dijete.
- ✓ Pričajte o školi, prijateljima, porodici.
- ✓ Iskoristite ono što znate o djetetu za razgovor. Pričajte o nekom neutralnom događaju.
- ✓ Objasnite djetetu da je u redu ako nešto ne zna ili se ne može sjetiti. Pratite djetetove emocionalne reakcije.

## B. U fazi razgovora o događaju:

- ✓ Mlađoj djeci možete ponuditi da nacrtaju to što im se dogodilo, ako im je teško ispričati.
- ✓ Koristite neutralna, a ne sugestivna pitanja (ispričaj mi nešto o tome....šta je onda bilo.....).
- ✓ Ako je djetetu neugodno, dajte mu vremena, ne požurujte.
- ✓ Podržite ga tako što ćete mu reći da razgovarate i s drugom djecom kojoj se događaju slične stvari.
- ✓ Pitajte dijete da li je još nekome reklo o tome.
- ✓ Odrediti strepnje djeteta, čega se plaši.
- ✓ Ne tražite previše detalja i ne postavljajte pitanja sa „Zašto“?

## C. Kod završavanja razgovora trebalo bi:

- ✓ Pohvalite djetetovu iskrenost i hrabrost.
- ✓ Podržite otvaranje i izražavanje osjećaja.
- ✓ Pitajte dijete da li ima još nešto da kaže, a šta ga vi niste pitali.
- ✓ Odredite urgentne potrebe djeteta („Šta ti je sada potrebno da bi se bolje i mirnije osjećao?“)
- ✓ Objasnite dobre i loše tajne.
- ✓ Recite mu da ste tu za njega kad ono to treba (samo ako zaista jeste!).
- ✓ Objasnite mu odgovornosti odrasle osobe u zaštiti i pomaganju djetetu, to jest neposredne korake koji slijede nakon razgovora.
- ✓ Vratite ga u neutralnu sadašnjost pitanjima o neposrednoj budućnosti.
- ✓ Ne obećavajte ono što ne možete ispuniti.

U slučaju kada **imamo samo sumnju na zlostavljanje**, a uzrast djeteta dozvoljava da možemo razgovarati i da nas može razumjeti, trebamo slijedeće:

- ✓ Podučite djecu o njihovim pravima.
- ✓ Recite djetetu da vas brine neko njegovo ponašanje.
- ✓ Tražite informacije od osoba koje provode vrijeme s djetetom.
- ✓ Razgovorajte s osobom bliskom djetetu.

Pisanjem obavijesti o sumnji na zlostavljanje važno je da smo uočili moguće znakove zlostavljanja. Nije potrebno utvrditi da se zlostavljanje sa sigurnošću dogodilo i na koji način.

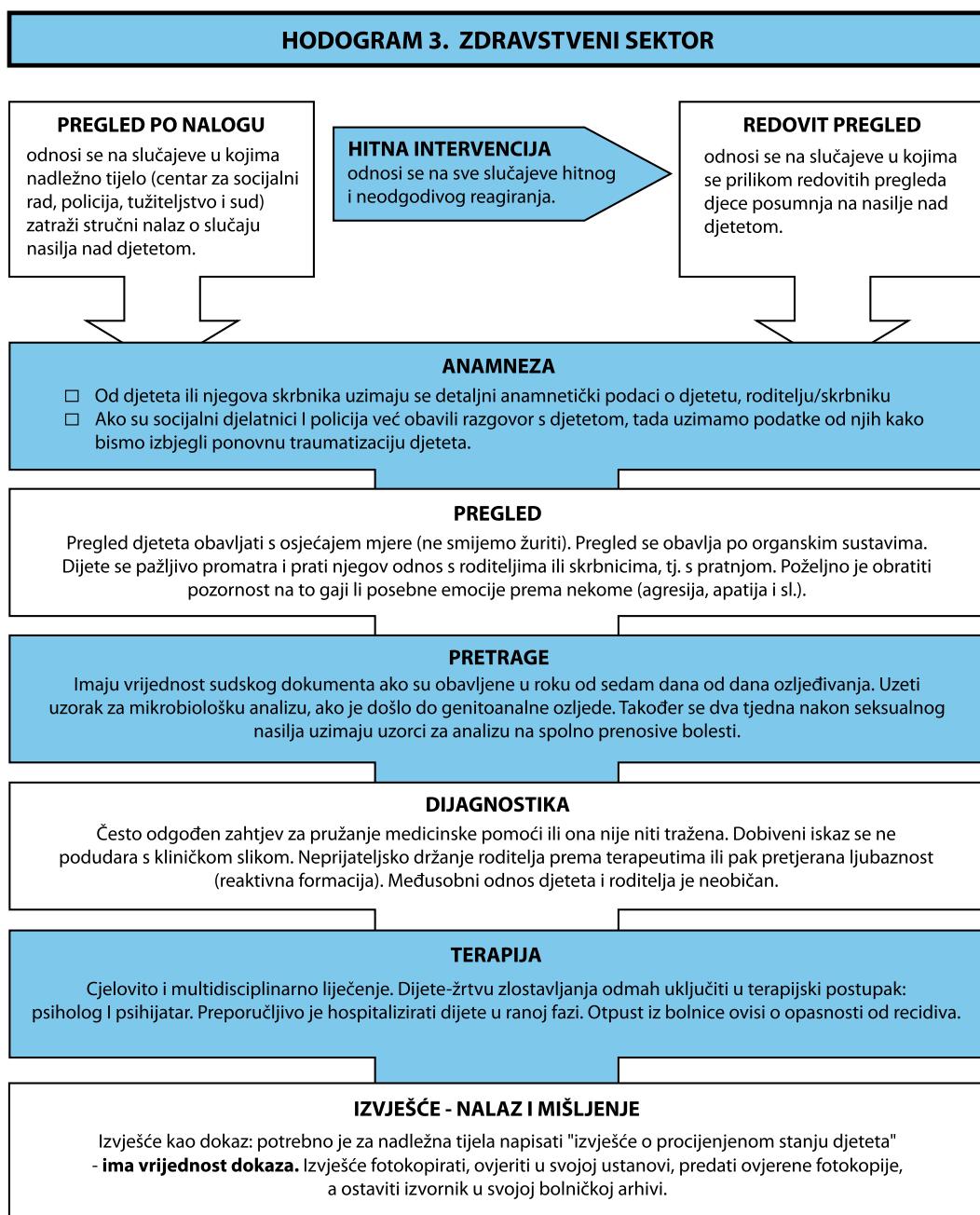
Obavijest pišemo obavezno nadležnom centru za socijalni rad, ali i policiji i tužilaštvu.

U **obavijesti** treba da stoje:

Opći podaci o djetetu, razlog pisanja obavijesti. Ukoliko je bilo ranijih intervencija i obrađa i njih navesti, taksativno šta je urađeno, navesti saznanja koja imamo. Ako imamo iskaže – staviti pod navodnike s naznakom "prema navodima..", ako postoje povrede i njih opisati, te imena i prezimena drugih osoba koje dijete spominje kao potencijalne svje-

dokle ili im se ranije povjerilo, druge relevantne podatke zasnovane na stručnoj procjeni. Vidljive povrede je potrebno fotografirati i po potrebi priložiti kao dokaz. Obavijest protokolirati i upisati broj, datum i mjesto, potpis lica koje pravi obavijest (Vježba 28).

Na Slici 34. prikazani su koraci (protokol) u cilju zaštite od nasilja.



Slika 34: Hodogram postupanja u zdravstvenom sektoru

## *Zlostavljanje i zanemarivanje starijih osoba: od prepoznavanja do intervencije*

Opća definicija o nasilju/zlostavljanju može se primjeniti i na populaciju iznad 65 godina, koja se smatra rizičnom grupom za ovu vrstu problema. Prema izvoru WHO Fact Sheets – zlostavljanje starijih osoba javlja se u kulturama, bez obzira na obrazovanje, imovno stanje, mjesto življena. Podaci ovog izvora navode slijedeće: 1 od 6 osoba od 60 godina i starijih doživjela je neki oblik zlostavljanja u društvenim okruženjima tokom godine; žene su u većem riziku od zlostavljanja; zlostavljanje starijih osoba se češće događa u domu u kojem žive uključujući i institucionalno okruženje, posebno ustanove za dugotrajnu njegu; stopa zlostavljanja starijih osoba je porasla tokom pandemije COVID19; predviđa se porast zlostavljanja, jer se mnoge zemlje suočavaju s brzim starenjem stanovništva; produžava se vijek starosti populacije što u konačnici utječe na povećanje broja zlostavljenih starijih osoba.

Starije osobe su izložene svim već spomenutim oblicima nasilja. Uloga zdravstvenog radnika u kontaktu sa porodicom i starijim osobama je da prepozna moguće nasilje, posebno što ovaj dio populacije negira da se nasilje dešava, pa nasilje i često ostaje neprepoznato. Posebno ako se ne radi o fizičkom nasilju, a razlozi za šutnju su različiti. Uglavnom je u pozadini stid, nemoć, bolest i nenarušavanje ugleda porodice u institucionalnim uvjetima - da se nasilje može pojačati.

### ***Kako pristupiti starijoj osobi pri sumnji na nasilje?***

- Od posebnog je značaja uspostaviti odnos povjerenja, razgovarati u početku o nekim neobaveznim temama, ili trenutno primjećenoj situaciji kroz blagi humor, riječi koje koristi osoba i sl.
- Ukoliko se uzima anamneza za neku drugu temu zbog koje se došlo, važno je otvarati i pitanja koja mogu uputiti na sumnju o zlostavljanju.
- Opća i jednostavna pitanja o sigurnosti: osjećate li se sigurno u svom domu; ko Vam priprema obroke; ko podiže penziju i plaća račune?
- Zatim bi razgovor trebalo oprezno usmjeriti na pitanja koja bi mogla pomoći u prepoznavanju elemenata mogućeg nasilja i zanemarivanja:kKako se slažete s djecom (sinom ili kćeri); imate li unuka; dolaze li; kako Vas paze, njeguju ovi koji su ovdje sa Vama?
- Ako ima nesuglasica, pitati o čemu se radi, šta se događa, da li na Vas viču, da li su grubi, da li izlazite vani ili ste stalno u sobi, kako se držite i sl.
- U procjeni mogućeg nasilja kod ovih razgovora i uzimanja anamneze poželjno je intervju obaviti nasamo.
- Obratiti pažnju na fizički izgled, urednost, obučenost, način kako osoba razgovara, primjećuje li se strah i izbjegavanje. Pratiti kontakt s osobom koja brine o staroj osobi.
- U slučaju primjećenih modrica ili povreda – istražiti od kada su, kako izgledaju, da li su sve iste boje, koji im je oblik i način povređivanja. Često su padovi uzrok vidljivih povreda, ali i tu treba istražiti kako je došlo do pada, ko je pomogao i sl.
- Pri sumnji na postojanje nasilja treba postupiti po Protokolu: obavezno pisanje obavijesti nadležnom centru za socijalnu zaštitu, a u slučaju vidljivog nasilja i

zanemarivanja i policiji i tužilaštvu.

- Često žrtve ne žele prijaviti nasilje, ali profesionalci su zakonom obavezni to uraditi i kod sumnje na zlostavljanje i zanemarivanje.
- Treba voditi računa i o ličnoj sigurnosti profesionalca. Ukoliko je ugrožena, udaljiti se na kratko vrijeme, pozvati policiju i nadležne službe.

# Vježbe

## VJEŽBA 21: MOJ UNUTRAŠNJI ZAŠTITNIK

*Cilj:* osvijestiti prepreke u izgradnji odnosa povjerenja s sagovornikom koje proizlaze iz vlastitih ranih iskustava (ili traumatskih povreda). Potpunije upoznavanje sebe, osobina i sposobnosti, načina reagiranja i dijeljenja informacija.

*Način izvođenja:* individualno i u parovima

*Potreban materijal:* voštane boje, bojice ili glina, prazni papiri

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* ovisno o broju učesnika, za 15 učesnika – 45 minuta

*Realizacija:*

Nakon formalno s tehnikom vođene fantazije, zamolite učesnike da pronađu za sebe neko sigurno mjesto u prostoriji i da se udobno smjeste. Prilagođenim tonom i tempom vodite učesnike kroz vođenu fantaziju. "Zamolit ću Vas da pratite upute. Neka se Vaše tijelo opusti. Obratite pažnju na svoje disanje. Udhahnite... izdahnite... udahnite... izdahnite... udišete energiju i izdišete napestost. Dozovite u sjećanje sebe kao dijete od 7-8 godina. Prisjetite se šta ili ko Vam je pomagao i na koji način da se snađete kad ste bili u brigama ili nevolji. Vidite, ko je bio Vaš zaštitnik? Kako se zove? Kako izgleda? Na koji način Vas brani? Šta govori? Šta čini? Postoje li trenuci kada njegova podrška izostane ili bude pretjerana? Kako Vas je branio kroz odrastanje? Što biste mu željeli reći? Načinite ili nacrtajte svog unutrašnjeg zaštitnika. Napišite kratku priču o njemu. Kako se zove? Kako izgleda? Na koji način Vas brani? Šta govori? Šta čini? Postoje li trenuci kada njegova podrška izostane ili bude pretjerana? Kako Vas je branio kroz odrastanje? Šta biste mu željeli reći?

*Interpretacija:*

Pozovite učesnike da se podijele u parove i da podijele one dijelove priče koje želete i s kim želete. Podijelite one dijelove priče koje želite i možete sa svojim partnerom. U velikoj grupi možete potaknuti diskusiju. Kako je vježba utjecala na njih? Da li ih je nešto iznenadilo? Kako je bilo podijeliti svoju priču svom partneru/ici? Da li neko želi upoznati grupu sa svojim unutrašnjim zaštitnikom?

*Reference:* Modul: Privrženost i trauma, unutar integrativne psihoterapije (Buljan Flander, 2020); vježba je prilagođena za potrebe ove edukacije edukatora.

## VJEŽBA 22: POTVRĐIVANJE

*Cilj:* Prepoznati i potvrditi pozitivne osobine, sposobnosti, sklonosti koje ogranicavaju, autentičnost i aktivno slušanje, kapacitet bivanja sa sobom i drugima.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 30 minuta, ovisno o tome da li želite da svaki par predstavi drugi par trećem paru ili cijeloj grupi.

*Potreban materijal:* //

### *Realizacija:*

Neka se grupa podijeli u parove. Kada se sučesnici podijele u parove, podržite ih da se rukuju i da se dogovore ko će prvi govoriti. Zadatak je da osoba u paru drugoj osobi u trajanju od tri minute govori o temi: "Šta mi se sviđa kod mene". Slušatelj treba pažljivo slušati sve tri minute bez prekidanja govora. Jedino, ako sagovornik kaže nešto negativno, možete ga zaustaviti i podsjetiti da govori pozitivno. Ako govornik ostane bez ideja prije isteka tri minute, oboje moraju ostati tiki, osim ako govorniku ne padne naum još neka ideja. Kad prođu tri minute, voditelj najavi da je isteklo vrijeme i da se zamijene uloge. Kada isteknu druge tri minute, zamolite svaki par da se pridruži još jednom paru i zamolite učesnike da im je sljedeći zadatak da predstave svog partnera/icu drugom paru (ili cijeloj grupi).

Prije nego počnete mjeriti vrijeme, provjerite s učesnicima da li su razumjeli i podstičite ih na postavljanje pitanja.

*Napomena:* Voditelj dajući uputu za vježbu, naglašava da postoji samo jedno pravilo: da osoba o sebi ne smije govoriti ništa negativno ili loše, uključujući bilo kakva negativna određenja o dobrom stvarima koje vezuje za sebe. Na primjer: „reći da ste dobar kuhar, ali da ne znate raditi umake“.

*Refleksija:* Podstaknite opću diskusiju postavljanjem pitanja poput:

- Da li bi neko želio podijeliti s nama svoje misli i osjećaje, vezane za ovu vježbu?
- Zašto je važno misliti i osjećati se pozitivno dok se bavimo drugima?
- Da li je bilo lako ili teško govoriti tri minute o vlastitim osobinama/vještina-m koje prepoznajete kod Vas? Šta su bila ograničenja...Zašto?

*Referenca:* Brody et al. (1996). Vježba je rekonstruirana za potrebe ovog programa edukacije edukatora.

## VJEŽBA 23: KARTA STRESA

*Cilj:* praktični primjer vježbe koja može pokrenuti voditelje da prepozna svoje stresne situacije, načine našenja sa stresom i adaptacije, kao poželjne vještine savjetnika.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 30 minuta

*Potreban materijal:* papiri i olovke, bojice

*Realizacija:*

**1. Izrada karte stresa:** Podijelite učesnike u manje grupe. Zamolite svaku grupu da izradi "kartu stresa" na velikom listu papira ili na bijeloj ploči. Na vrhu karte, neka napišu "Moja karta stresa". Zatim, neka podijele kartu na tri dijela:

- a) „Izvori stresa“: Neka učesnici napišu sve situacije i faktore koji uzrokuju stres u njihovom radu kao edukatora. To može biti preopterećenost poslom, izazovne situacije s pacijentima ili polaznicima edukacije, sukobi s kolegama, itd.
- b) „Reakcije na stres“: Neka učesnici opišu kako reagiraju na te stresne situacije. To mogu biti fizičke reakcije (npr. ubrzano lupanje srca, napetost u mišićima), emocionalne reakcije (npr. tjeskoba, frustracija) i ponašajne reakci-

je (npr. izbjegavanje situacija, pretjerana kontrola).

c) „Strategije suočavanja”: Neka učesnici predlože strategije kako se suočavaju sa stresom. To mogu biti tehnike opuštanja, vježbe disanja, usredotočavanje na pozitivne aspekte, traženje podrške od kolega, postavljanje granica, itd.

## **2. Prezentacija i rasprava:**

Nakon što su grupe završile s izradom svojih karata stresa, neka ih prezentiraju ostalim učesnicima. Tokom prezentacije, podstičite učesnike na razmjenu iskustava i dijeljenje strategija koje su se pokazale efikasnim.

### *1. Identifikacija zajedničkih tema:*

Tokom prezentacije i rasprave, tražite zajedničke teme i obrasce stresa koje učesnici doživljavaju. Ohrabrite učesnike da dijele savjete i rješenja koja su im pomogla u suočavanju sa stresom.

### *2. Postavljanje ličnih ciljeva:*

Nakon što su prezentacije završene, podstaknite svakog učesnika da identificira barem jednu stresnu situaciju koju doživljava i odabere jednu strategiju suočavanja koju će pokušati primijeniti u sljedećim sličnim situacijama.

### *3. Zajednička podrška:*

Podstaknite učesnike da budu podrška jedni drugima u primjeni novih strategija suočavanja sa stresom. Naglasite važnost razgovora o stresu i traženja podrške od kolega kad je to potrebno (podsjetiti ih na Vježbu 4. „Grupni štit“). *Napomena:* Vježba „Karta stresa“ omogućava učesnicima da prepoznaju svoje stresne situacije i razviju vlastite strategije za suočavanje s njima. Identifikacija izvora stresa i usvajanje efikasnih strategija suočavanja, pomoći će učesnicima da praktično učestvuju u očuvanju i poboljšanju mentalnog zdravlja. Podsticanje otvorene komunikacije i podrške među učesnicima, također, ključno je za zajednički napredak u suočavanju sa stresom.

*Referenca:* Brody et al. (1996). Vježba je rekonstruirana za potrebe ovog programa edukacije edukatora.

## **VJEŽBA 24: KONCENTRIČNI KRUGOVI**

*Cilj:* Razmjena iskustva, međusobno bolje upoznavanje, aktivno slušanje i parafraziranja, osnaživanje poželjnih vještina savjetnika, izgradnja sigurnog odnosa.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 45 minuta.

*Potreban materijal:* ///



*Raspored stolica za vježbu:*

*Realizacija:*

Grupirajte učesnike u parove. Postavite dovoljno stolica u dva koncentrična kruga tako da učesnici sjede jedan naspram drugoga. (Ova se vježba može napraviti i u dvije paralelne linije - posljednja osoba u liniji pomiče se na prvo mjesto svaki put kad se mijenjaju uloge govornik/slušatelj).

Kada se formiraju parovi zamolite osobu u unutrašnjem krugu da počne govoriti o temi koju ćete zadati i da o njoj govori dvije minute. Osoba u vanjskom krugu će pažljivo slušati. To znači da će govornika gledati u oči, te da će biti koncentrirana na sadržaj govora i neverbalnu komunikaciju. Kada isteknu dvije minute, slušatelj treba parafrasirati ono što je čuo, vodeći računa da ne interpretira, ne dodaje sadržaj, kritizira, ne daje savjete ili iznosi nešto iz svog iskustva. Treba ponoviti ono što je čuo. Na primjer: „Ono što sam čuo/čula je da ti govorиш o tome da je način na koji ti brineš o sebi za tebe jako težak, jer ne pronalazaš vrijeme za sebe. Da li sam te dobro čuo/ču, razumio/jela?“ Nakon ovog dijela dozvolite parovima da osvijeste ovaj trenutak i zapamte.

Nakon ovog dijela, vanjski krug će se pomaći jedno mjesto u desno tako da će učesnici koji su bili slušatelji govoriti o istoj temi, ali s novim partnerom. Unutrašnji krug će sada pažljivo slušati. (Moguća je varijanta da oba partnera na istu temu izmjene ulogu i govornika i slušatelja i da se tek onda pomiču. Krugovi se mogu pomicati naizmjenično, ali obavezno u istu stranu, jer tako uvijek dolazimo do drugačije kombinacije parova). Pošto su o prvoj temi govorili, prvo unutrašnji, pa vanjski krug, zamolite da se ponovno učesnici vanjskog kruga pomjere za jedno mjesto udesno i sve isto ponovite sa slijedećom temom. Voditelj ponavlja isto pravilo sa svim temama.

*Teme:*

1. Osoba koju zaista poštujem i zašto.
2. Neki od načina na koje pokazujem da poštujem sebe.

3. Situacija u kojoj sam dobro postupio iako sam se bojao/la.
  4. Način na koji brinem o sebi ili koliko sam dobar sam prema sebi, jer za tim osjećam potrebu.
  5. Nešto što sam u životu naučio/la, a što mi je bilo važno.
  6. Nešto što sam učinio/la, a na šta sam ponosan/na.
  7. Nešto šta bih rado učinio/la u slijedećoj godini, a na što bih bio ponosan/na.
  8. Cilj koji imam i neki koraci koje činim da bih ga postigao/la.
- Refleksija: Voditelj podstiče diskusiju s pitanjima da li je i šta bilo teško, šta je bilo lako, šta je korisno. Da li je bilo teže slušati ili govoriti? Da li je bilo teško ne interpretirati? Kako ste se osjećali kad ste imali priliku biti saslušani i viđeni bez osude, odnosno interpretacije? Da li Vam je trebao savjet?*
- Referenca:* Brody et al. (1996). Vježba je rekonstruirana za potrebe ovog programa edukacije edukatora.

## VJEŽBA 25: GRANICE

*Cilj:* spoznaja vlastitih granica i svijest o profesionalnim granicama, spoznaja sebe i drugih

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 30 minuta

*Potreban materijal:* ////

*Realizacija:*

Učesnici se podijele u dvije grupe A i B. Vježba se radi u parovima, jedan član para je A, drugi je B (neka se par međusobno dogovori). Grupe formiraju dvije kolone parova koje stoje jedna nasuprot druge i udaljene su nekoliko metara. Parovi su okrenuti jedni prema drugima. Voditelj/ica učesnike upozna s tokom vježbe: da svoju pažnju usmjere na sebe, svoje reakcije, kako tjelesne tako i emocionalne, te da vježbu rade u tišini. Veoma je važno da jedni druge ne ometaju. Voditelj daje zadatok za osobu A, a to je da se u tišini polako približava osobi B gledajući je. Za to vrijeme osoba B je zadužena da prati svoje unutrašnje signale i podigne ruku za „STOP“ kada osjeti da je to njena granica do koje može pustiti osobu A da joj se približi. Ne razgovaraju, samo ostanu na toj poziciji nekoliko trenutaka da osvijeste svoj trenutni osjećaj. Zatim se osobe A na znak voditelja/ice polako okrenu i vrate na svoju početnu poziciju. Zatim se osobe B okrenu u mjestu na desnu stranu za 90%. Osobe A ponovo se približavaju svojim parovima s njihove bočne strane. Osobe B ponovo daju znak rukom STOP kada osjetite svoju granicu. Osvještavaju svoj trenutni osjećaj. Na znak voditelja/ice se vraćaju na početnu poziciju. Osobe B se zatim okrenu u mjestu na svoju lijevu stranu za 180 stepeni. Osobe A se ponovo približavaju svom paru s bočne strane i osoba B daje rukom znak za STOP kada ona to procijeni. Isti postupak. Osoba B se sada leđima okreće prema svom paru. Osoba A se ponovo polako približava dok osoba B iz te pozicije ne procijeni svoju granicu i da znak za STOP. Isti postupak. Nakon ovih koraka, mijenjaju se uloge (osobe A i B zamijene uloge) i ponavljaju vježbu.

*Napomena voditeljima:* Vodite računa da učesnici imaju dovoljno prostora da

se kreću, a da pri tome ne smetaju jedni drugima, te da niko ne priča tokom ove vježbe. Cilj vježbe je osjetiti fizičku promjenu u tijelu kada neko pređe tvoju nevidljivu granicu i priđe preblizu. Za neke od učesnika može biti jako teško i samo iskustvo posjedovanja granica. Moguće je da su ove granice bile narušene još u njihovom ranom djetinjstvu, možda su te granice ranije prelažene i nisu bile poštovane toliko često da su odustali od „odbrane“ granica. Za njih je važno da postanu svjesni privatnosti, ograničenja, prelaženja granica u njihovom životu. Važno je istaći da su granice također i simbolične, da ne postoje samo u prostoru, nego i u poštivanju nečije privatnosti, osjećaja i mišljenja druge osobe. Ljudi su definirani svojim granicama, odnosno svaka osoba ima svoje granice, koje se nazivaju ja-granice. Označavaju dopušteni nivo kontakta za određenu osobu. Sastoje se od čitavog spektra različitih granica kontakta, što određuje ponašanje, vrijednosti, ideje, etiku, sjećanja itd., s kojima je osoba slobodna ulaziti u dodir sa svijetom koji je okružuje i s onim unutar samoga sebe koji bi tim angažmanom bio probuđen (Polster i Polster, 1973). Time dobijaju uvid u njihovu propusnost kako bi moglo doći do promjene (vlastiti rast i razvoj), ali i čvrstinu kako bi osoba bila autonomna. Za ostvarenje dobrog kontakta osoba treba posegnuti prema svojim granicama i istražiti ih, a što nam ova vježba omogućuje. Iskustvo ja-granica se može opisati iz nekoliko različitih uglova gledanja: tjelesne granice, vrijednosne granice, granice poznatosti, profesionalne granice, granice ekspresivnosti i granice izlaganja sebe.

*Interpretacija:*

Nakon vježbe učesnici u velikoj grupi razgovaraju o svom iskustvu. Neka od pitanja za voditelje/ice koja mogu biti smjernice za razgovor su:

- Da li su kroz vježbu mogli osvijestiti svoje granice i kako je to bilo za njih iz obje uloge?
- Kako su se osjećali kada su drugima postavljali granicu, ili dok su njima postavljali iste?
- Da li prilaze drugima s određenim očekivanjima?
- Da li ima razlike kada im prilazi poznata osoba, odnosno neko koga dobro ne poznaju?
- Ima li razlike u doživljaju kada nekome prilazite ne gledajući ga u oči, odnosno kada vam neko prilazi s leđa?
- Da li ova vježba ima neke sličnosti s načinom kako uspostavljaju i održavaju profesionalne granice?

*Reference:* Vježba prilagođena za ovaj program.

#### VJEŽBA 26: KAKO PREPOZNATI ŽRTVU NASILJA I KADA NE GOVORI O TOME

*Cilj:* osvijestiti znakove nasilja i kada se oni verbalno ne iznose, osvijestiti koje znakove nasilja najlakše prepoznaju, a koje najteže.

*Način izvođenja:* u manjim grupama

*Potreban materijal:* veliki papiri, bojice, flomasteri

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* ovisno o broju učesnika, za 15 učesnika – 30 minuta

*Realizacija:*

Voditelji treba da podijele učesnike u manje grupe ovisno od veličine grupe (tri do pet članova) nakon čega im se daju slijedeće upute: treba da diskutiraju o tome kako i na koji način prepoznaju da je neko žrtva nasilja i kada ne govori o tome? U malim grupama treba da definiraju znakove prepoznavanja nasilja i napišu ih na veliki papir te ih kasnije prezentiraju u velikoj grupi. U velikoj grupi učesnici iznose svoja razmišljanja o tome:

- Kako im je bilo definirati znakove prepoznavanja?
- Kako je bilo uskladiti mišljenja?
- Kako je bilo čuti iskustva drugih osoba?
- Da li su imali iste mehanizme po kojima prepoznaju žrtvu?
- Kakve su im bile reakcije i osjećanja s kojima se nose u kontaktu sa žrtvom nasilja?

*Interpretacija:*

Pozovite učesnike da se dogovore tko će biti predstavnik grupe i podijeliti s ostalim članovima iskustva rada u maloj grupi.

*Reference:* Vježba je prilagođena za potrebe ovog programa.

## **VJEŽBA 27: VOĐENJE SAVJETODAVNOG RAZGOVORA I PISANJE OBAVIJESTI**

*Cilj:* osvijestiti procese vođenja savjetodavnog razgovora i povezati s teorijom.

*Način izvođenja:* u manjim grupama

*Potreban materijal:* papir i olovka za ulogu opservera

*Učesnici:* svи članovi grupe

*Trajanje:* ovisno o broju učesnika, za 15 učesnika – 45 minuta

*Realizacija:*

Podijeliti učesnike u manje grupe od po tri-četiri člana i imenovati uloge: žrtva, osoba od povjerenja, jedan član porodice ili cijela porodica, opserver. Nakon igranja uloga diskusija o iskustvu iz vježbe.

Slučaj iz prakse može iznijeti voditelj ili član grupe.

*Interpretacija:*

Pozovite učesnike da otvore diskusiju, kako su se osjećali u ulozi opservera i šta su uočili. Kako je tekao proces razgovora iz uloge savjetnika i uloge osobe koja traži savjetovanje.

Zatim, na primjer, pozovite učesnike da kažu da li su posumnjali na neki oblik zlostavljanja, te da napišu obavijest po ranije dobivenim uputama, unutar malih grupa, a zatim podijele iskustvo s drugim članovima grupe.

*Reference:* vježba je prilagođena za potrebe ove edukacije edukatora.

## VJEŽBA 28: PIRAMIDA POTVRDE

*Cilj:* davanje potvrde, osjećaj pripadnosti, podrške i zahvalnosti.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 5 minuta

*Potreban materijal:* jedna ispružena ruka po osobi

*Realizacija:*

Za izgradnju piramide potvrde potrebno je prvo formirati krug. Započne se s ispruženom rukom voditelja i izgovaranjem onoga što je svaki pojedinac osjetio u grupi. Na primjer, *Hvala vam, osjećam se u ovoj grupi sigurno. Ova grupa je za mene novo iskustvo. Osjećam se dobro ovđe.* Svaka osoba koja svoju ruku postavlja na već ispruženu ruku treba reći nešto pozitivno o grupi (zahvaliti se grupi).

*Reference:* Brody et al. (1996). Vježba je rekonstruirana za potrebe ovog programa edukacije edukatora.

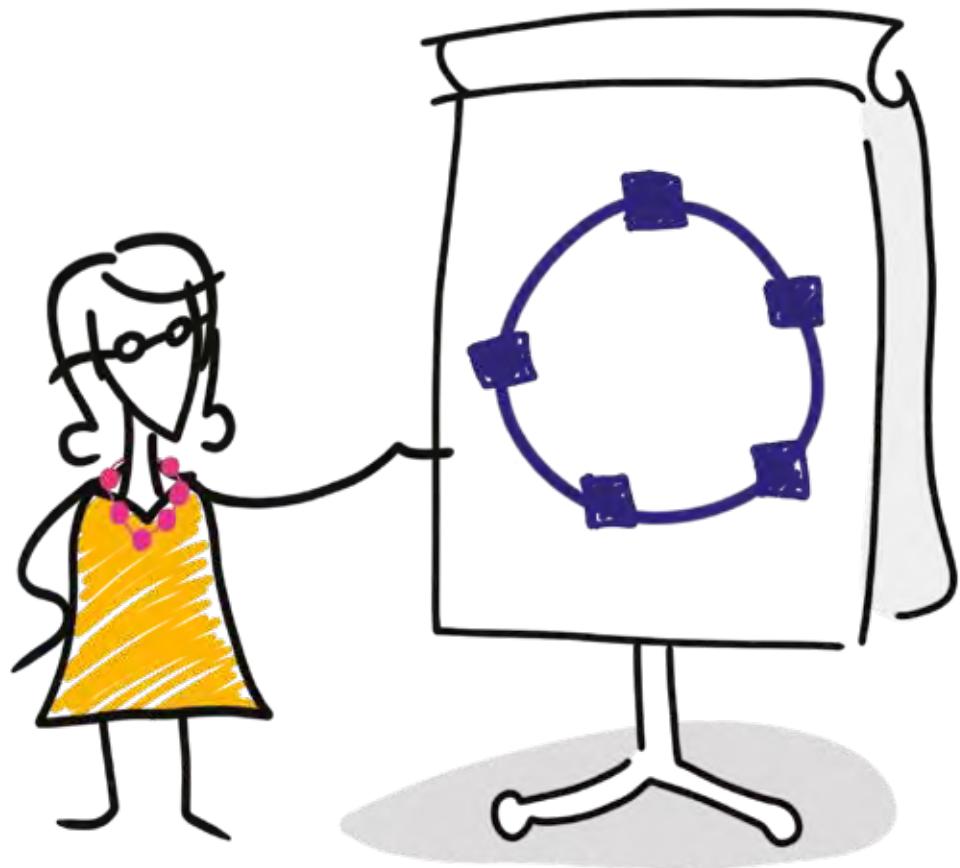
## Zaključni pregled za Modul IV

Modul IV posvećen je razumijevanju i primjeni osnovnih koncepata individualnog i grupnog savjetodavnog rada u kontekstu andragoškog vođenja. Kroz ovaj modul, čitateljima je ponuđeno dublje razumijevanje termina i principa koji su ključni za uspješno vođenje savjetodavnih aktivnosti, s naglaskom na prilagođavanje i povezivanje pristupa, prema potrebama različitih korisničkih grupa, od polaznika u edukacijskom ciklusu do korisnika na terenu, djece, starijih osoba, porodice i drugih.

Uz osnovne koncepte, modul čitateljima omogućava prepoznavanje znakova zlostavljanja i zanemarivanja različitih korisničkih grupa, osnažujući ih za primjenu protokola zaštite i intervencija usmјerenih na druge i sebe. Nasilje je javnozdravstveni problem. To je kompleksan društveni izazov u polju zaštite dječjih i ljudskih prava, te ima svoj odjek i mjesto u ovom modulu. Prepoznavanje različitih oblika nasilja i intervencija u skladu s konvencijama, protokolima i važećim zakonskim regulativama, posebno prema ranjivim grupama kao što su djeca i starije osobe, postavljaju temelj preventivnih djelovanja u zajednici. Kroz holistički pristup, buduće aktivnosti u zajednici trebale bi naglasiti preventivne aktivnosti na tri nivoa, te multidisciplinarno, interdisciplinarno i intersektoralno djelovanje svih društvenih subjekata, kako bi zaštita i podrška pojedincima, koji su preživjeli nasilje, bila što uspješnija. Modul nudi zdravstvenim radnicima mogućnost za dublje i opsežnije upoznavanje s temom nasilja i njegovim posljedicama po zdravlje pojedinca, što je od izuzetnog značaja u lancu podrške. Često su medicinski radnici, s obzirom na ulogu, prvi a nekad i jedini u kontaktu s korisnicima, te razumijevanje, prepoznavanje i odgovorno reagiranje u smjeru zaštite i adekvatne brige može biti presudno za život pojedinca, posebno djece i starijih osoba.

Na kraju, modul omogućava čitateljima razlikovanje kliničkog pristupa u savjetodavnom i psihoterapijskom radu, povezujući ove djelatnosti s oblašću obrazovanja odraslih. Povezivanje procjene potreba korisnika na terenu s procjenom polaznika u edukacijskom ciklusu dodatno naglašava važnost prilagođavanja pristupa prema različitim situacijama. Prepoznavanje i odgovorno interveniranje na potrebe korisnika na terenu i polaznika u edukacijskom ciklusu, te analiza vlastitih procesa suočavanja sa stresom, može čitateljima biti dragocjena vještina u njihovom profesionalnom pristupu i andragoškom vođenju.

# Modul V: Priprema, provedba i evaluacija andragoškog ciklusa



### **CILJ:**

Cilj je usvojiti model andragoškog ciklusa kao okvira unutar kojeg se odvijaju sve faze andragoškog ciklusa, od planiranja preko realizacije do evaluacije. Polaznici će se upoznati s ADDIE modelom, kroz koji će stići kompetencije potrebne za refleksivan pristup nastavnom radu, te svrhovitu primjenu nastavnih metoda i oblika.

### **ISHODI UČENJA:**

Nakon pohađanja ovog modula očekuje se da će polaznici:

- na odabranom primjeru pokazati primjenu ADDIE modela u planiranju andragoškog ciklusa,
- procijeniti prednosti i nedostatke primjene interaktivnih metoda u obrazovanju odraslih,
- identificirati ulogu andragoškog voditelja u kojoj se najbolje osjećaju,
- odabrati odgovarajuću metodu evaluacije andragoškog ciklusa.

### **OBLICI RADA:**

Frontalni oblik rada, kombiniran s radom u grupama/parovima

### **METODE RADA:**

Metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora, metoda demonstracije

### **NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA:**

Andragoški priručnik, materijali s edukacija za jačanje sestrinstva u zajednici, flipchart, flomasteri/markeri, papir formata A4, papirna traka/ljepilo, raznobojni stikeri, olovke za pisanje/crtanje

### **VRIJEME ZA REALIZACIJU:**

8 sunčanih sati

*„Jasna vizija, skupa s konkretnim planovima, daje izvanredan osjećaj samopouzdanja i lične snage.“*

Brian Tracey, *Goals! How to Get Everything You Want*

Andragoški ciklus je osnovni pojam **andragoške didaktike**, naučne discipline koja proučava teorijske i praktične probleme nastavnog procesa za odrasle polaznike. Riječ je o **sistemu postupaka planiranja, izvođenja i vrednovanja obrazovanja odraslih** (Pastuović, 1985). Kroz ove postupke ostvaruju se **ciljevi obrazovanja odraslih**, kako oni koje postavlja institucija ili pojedinac, tako i oni širi, društveni. **Cikličnost** znači da je riječ o procesu koji počinje i završava u istoj tački; početak je identifikacija potreba, a završetak procjena koliko je obrazovni program odgovorio tim potrebama. Često je završetak jednog ciklusa početak narednog (npr. završetkom osnovnog kursa prve pomoći stječu se uvjeti za početak naprednog nivoa). U praktičnom smislu, andragoški ciklus se realizira u formi treninga, kursa, seminara, ljetnih ili zimskih škola, te bilo kojeg kraćeg ili dužeg obrazovnog programa.

Kao što to samo ime sugerira, ključno obilježje andragoškog ciklusa jeste **zaokruženost sistema postupaka**, gdje svaki element vodi narednom i tek u svojoj ukupnosti oni dovode do funkcionalnosti sistema, a izostanak nekog od elemenata predstavlja prijetnju ispunjenju ciljeva obrazovnog programa. Faze andragoškog ciklusa imaju definiran redoslijed i svaka od njih djeluje na narednu (Slika 35). Rezultati posljednje faze andragoškog ciklusa, tj. vrednovanja povratno djeluju na sve prethodne postupke određujući je li ciklus bio uspješan ili ne.

Na taj način andragoški ciklus predstavlja metodološki pristup **pripremi kurikulumu u obrazovanju odraslih**. Kurikulum je osnovni dokument svakog obrazovnog programa, koji sadrži očekivane ishode, sadržaj koji će se savladati, planirane metode i oblike učenja, te metode praćenja i vrednovanja ostvarenosti ishoda. Zbog toga, kurikulum predstavlja definiran **plan razvoja kompetencija** koji usmjerava intencionalno djelovanje. Polaznici u obrazovni proces dolaze s različitim sposobnostima, očekivanjima, nivoom predznanja, a da bismo znali u kojem pravcu želimo raditi u okviru jednog obrazovnog programa, neophodno je provesti temeljit proces pripreme na osnovu nekog od modela organizacije andragoškog ciklusa. Za realizaciju ove teme u okviru edukacije zdravstvenih stručnjaka predlažemo Vježbu 29.

### Faze andragoškog ciklusa

Jedan od najčešće korištenih modela organizacije andragoškog ciklusa je AD-DIE model (engl. Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation). Ovaj

model je kompatibilan klasičnom modelu andragoškog ciklusa koji je sredinom 70-ih godina XX vijeka razvio Nikola Paustović. Planiranje obrazovnog programa kroz ove faze omogućiće da on bude **svrhovit, prema cilju usmjeren i efikasan**.



Slika 35: Faze obrazovnog ciklusa prema ADDIE modelu

### 1. **Analiza potreba i planiranje obrazovnih programa** (engl. Analysis)

Ovu fazu provodi **organizator obrazovanja** odraslih s ciljem usklajivanja potreba i očekivanja ciljne grupe polaznika sa standardima kompetencija u određenoj oblasti. Ova faza uključuje snimanje situacije i prikupljanje relevantnih podataka koji će omogućiti ispunjenje dva glavna uslova vanjske djelotvornosti obrazovnog rada: **relevantnost obrazovnih sadržaja te izbor polaznika** koji odgovaraju profilu programa.

Tokom ove faze osigurava se da program ispunjava šire potrebe (stručne u smislu zahtjeva za određenim nivoom kompetentnosti ili društvene u smislu mogućnosti da osobe uspješnije ispunjavaju svoje uloge). Istovremeno, program bi trebao biti uskladen s potrebama, sposobnostima i očekivanjima budućih polaznika. Kroz ovu fazu se omogućava da se ne ponavlja ono što polaznici već znaju, nego da fokus bude na temama koje tek trebaju istražiti i savladati. Na taj način se postiže i ekonomski opravdanost pokretanja obrazovnog programa, što je naročito važno ukoliko je on sufinansiran od strane institucija i organizacija.

Lista pitanja koja trebaju biti odgovorena u ovoj fazi andragoškog ciklusa.

1. Ko čini **ciljnu grupu** za ovaj obrazovni program? Korisno je prikupiti podatke o dobi, spolu, obrazovnom nivou, socio-ekonomskom i porodičnom statusu grupe kojoj bi program bio namijenjen. Za dalje faze obrazovnog ciklusa važno je razlučiti jesu li to mlađi odrasli, žene i/ili muškarci, roditelji djece mlađeg uzrasta ili osobe u trećoj životnoj dobi?
2. Kakvo je tipično iskustvo polaznika koji će pohađati ovaj program? Također, važno je uzeti u obzir kulturološki kontekst polaznika. Određena shvatanja povezana sa zdravljem mogu biti duboko ukorijenjena u narodnom znanju i tradiciji. Ove odlike će omogućiti da program bude uskladen s andragoškim principima i karakteristikama odraslog polaznika objašnjени u Modulu II.

Uspješnom planiranju obrazovnog programa doprinijet će identifikacija obrazovnih potreba, to jest ukoliko organizator utvrdi koja znanja, vještine i stavove ciljna grupa već posjeduje, a šta bi trebali znati nakon završetka kursa. Ako dom zdravlja želi organizirati obrazovni ciklus namijenjen usvajanju zdravih prehrabnenih navika stanovništva, u ovoj fazi će:

- prikupiti podatke o broju i strukturi pacijenata kod kojih su u referentnom periodu identificirane zdravstvene tegobe povezane s pogrešnim prehrabbenim navikama
  - identificirati najčešće izvore informacija o prehrabbenim navikama na koje se oslanja ciljana grupa
  - identificirati najčešće bolesti kod stanovništva uzrokovane nepravilnim prehrabbenim navikama
  - identificirati potrebna znanja i stavove kako bi se unaprijedile prehrambene navike stanovništva.
3. Šta polaznici trebaju postići na kraju programa? Koje su potrebe polaznika? Da li se uključuju u program da bi ispunili neku zakonsku obavezu, unaprijedili kvalitet života ili iz želje za stjecanjem novih znanja? Ova pitanja će unaprijediti motivaciju polaznika te percepciju obaveznosti pohađanja programa i ispunjavanja obaveza koje predviđa.
  4. Koje nastavne metode i postupci su najprikladniji? Predavanja ili radionica; da li je moguće obezbijediti praktične vježbe za polaznike, pisani materijal i sl. Prikladne metode za grupu mlađih odraslih i osoba treće životne dobi mogu biti značajno drugačije. Dok jedni mogu preferirati digitalne materijale, uključivanje u viber grupe, drugima mogu biti od suštinske važnosti pisani materijali koje će samostalno iščitavati.
  5. Koji ograničavajući faktori postoje u vezi s resursima, uključujući tehničku podršku, vrijeme, stručnjake, tehničke vještine, finansijska sredstva, prostor i sl.

## **2. Razvoj obrazovnog programa** (engl. *Design*)

Ova faza započinje **definiranjem metodologije** obrazovnog programa. Organizator obrazovanja odraslih koristi prikupljene podatke iz prethodne faze kako bi razvio program koji odgovara ciljnoj grupi. U prvoj fazi su prikupljeni relevantni podaci, dok se u ovoj fazi vrši definiranje svakog pojedinog segmenta uvažavajući poznate činjenice. Rezultat ove faze je pripremljen **kurikulum**, dokument koji definira sve bitne elemente realizacije obrazovnog programa.

Kurikulum je dokument koji sadrži podatke o:

*Ciljevima i zadacima programa*

Zašto se pokreće obrazovni program?

Koje društvene, profesionalne i lične potrebe program adresira?

*Namjeni programa*

Ko će biti polaznici?

*Vremenskom okviru*

Koliko će trajati i kako će program biti organiziran?

*Mjestu održavanja*

Gdje će se program realizirati?

S kojim materijalnim resursima?

*Tematskoj strukturi programa*

Koje sadržaje program nudi?

*Realizatorima*

Ko će biti predavači?

Koje kompetencije trebaju posjedovati?

*Sistemu izvođenja programa i odnosu različitih oblika učenja*

Odnos praktičnog i teorijskog dijela

Kontakt sati, vježbe, samousmjereno učenje, online sesije, mentorski rad i sl. (Obratiti pažnju da vrijeme realizacije programa bude moguće uskladiti s obavezama koje proizlaze iz drugih uloga polaznika.)

*Kriterijima uspješnog završetka programa*

Šta će se vrednovati?

Da li postoji završni ispit i kako izgleda?

Hoće li se stečene kompetencije moći certificirati?

*Finansijskom planu*

Koliko košta svaki segment programa?

Kako se obezbjeđuju sredstva?

### **3. Priprema i organizacija obrazovnog procesa** (engl. Development)

Ova faza andragoškog ciklusa odvija se kroz neposrednu **saradnju organizatora obrazovanja odraslih i voditelja obrazovnog procesa (nastavnika)**. Dok prethodne dvije faze dominantno obavlja organizator obrazovanja odraslih (zdravstvena institucija, organizacija, profesionalno udruženje, škola i sl.), u ovoj fazi je neophodno **uključiti voditelja obrazovnog programa** kako bi detaljno razradio elemente koji se tiču pripreme i organizacije obrazovnog procesa. Njegov zadatak je da odredi didaktičko-metodičke osobine programa, te obim i dubinu sadržaja.

Rezultat ove faze obrazovnog ciklusa su **upute/vodiči za voditelja programa i polaznike**, s fokusom na svim materijalima koji su potrebni kao podrška učenju kao što su **radni materijal** (slajdovi, leci, modeli, audio-video sadržaji i sl.), **materijal za samostalni rad i liste za evaluaciju programa**. Također, identificiraju se svi tehnički zahtjevi obrazovnog programa, te eventualna potreba za modifikacijama i prilagodbama postojećim mogućnostima.

U ovoj fazi obrazovnog ciklusa definiraju se:

- nastavne metode, sredstva i pomagala koja se namjeravaju koristiti u konkretnoj grupi polaznika,
- primjena obrazovnih tehnologija, audio-vizuelnih sadržaja, kao i ostalih materijala,
- radni materijal za polaznike, s dijelom namijenjenom samostalnom radu
- metode praćenja, procjenjivanja i vrednovanja ispunjenosti ishoda učenja.

### **4. Provedba obrazovnog procesa** (engl. Implementation)

Najvažniji elementi u andragoškom ciklusu sada postaju **komunikacijski proces i ugođaj** koji se kreira u obrazovnoj grupi. Voditelj komunicira s polaznicima, ali i sa sadržajem koji posreduje, kao i s organizatorom obrazovnog programa. Ovdje nastaju osnovna iskustva koja polaznici vezuju uz obrazovni program. Pored svih priprema koje su prethodile, važno je da voditelj obrazovnog programa u ovoj fazi pokaže **fleksibilnost** u slučaju da elementi plana budu zahtijevali određene adaptacije. **Povratne informacije grupe i tempo napredovanja polaznika** odredit će način realizacije planiranih sadržaja i primjenu planiranih metoda. Stoga, u ovoj fazi dolazi do izražaja voditeljevo didaktičko-metodičko umijeće, vladanje sadržajem i stav otvorenosti.

Za uspješnu implementaciju obrazovnog programa, pored detaljne pripreme, u komunikaciji s polaznicima važno je jačati:

- osjećaj svrhovitosti (*Program je upravo ono što mi treba*),
- osjećaj pripadanja (*Dobro se osjećam u komunikaciji s ostalim članovima grupe i voditeljem*),
- osjećaj samoefikasnosti (*Mogu ovo savladati, znam kako trebam vježbati*),
- jasnu pretpostavku o očekivanjima (*Znam šta se od mene očekuje, a i drugi znaju šta ja očekujem od njih*).

Korisno je da voditelj prilikom realizacije manjih dijelova programa provjeri koliko su navedeni elementi ispunjeni i treba li dodatno raditi na nekom od njih. U fazi implementacije može se dogoditi odustajanje polaznika, a voditelj bi tome trebao posvetiti pažnju na način da će ličnim kontaktom **pokazati da mu je svaki polaznik važan** i da želi čuti kako se svako osjeća u programu. Ponekad su odustajanja uzrokovana situacijskim barijerama i nemaju direktnu vezu s voditeljem, grupom ili programom, a ako to razjasnimo, otklonit ćemo osjećaj poljuljane samoefikasnosti koja se često javlja kod edukatora u slučaju odustajanja polaznika od programa.

Poruke poput ovih mogu biti početak kontakta s polaznicima koji odsustvuju s programa: *Nedostajali ste nam na današnjem susretu. Nadam se da razlozi odsustva nisu trajniji i da ćete nam se pridružiti već naredni put.* U većini konteksta je teško doprijeti do osoba koje odustaju i od neke aktivnosti i ponekad razlozi ostanu nepoznati. U obrazovnom procesu i ovi podaci su važni, te ni organizator ni voditelj obrazovnog programa ne bi trebali ignorirati mogućnosti stupanja u kontakt s polaznicima koji odustaju. Ponekad polaznicima treba dodatno ohrabrenje, pa direktni kontakt može pružiti upravo to. Općenito, podaci o razlozima odsutovanja ili nezadovoljstva programom itekako su važni za evaluaciju andragoškog ciklusa, koja se odvija u narednoj fazi.

## 5. **Vrednovanje rezultata obrazovnog procesa** (engl. Evaluation)

Evaluacija je faza andragoškog ciklusa koja se najčešće zanemaruje ili previđa. To se dešava zato što njena provedba iziskuje mnogo vremena i napora, a može uzrokovati i dodatne troškove pripreme materijala i analize podataka. Također, napor može biti uzaludan ako se rezultati evaluacije ne koriste i ne primjenjuju na odgovarajući način. Međutim, ona može biti jedna od najvažnijih faza andragoškog ciklusa (ukoliko je pravilno provedena) jer vodi zaključcima koji će **omogućiti kvalitetnije kreiranje narednih ciklusa.** Također, evaluacijom se može otkriti da je polaznicima potreban dalji obrazovni program, što upućuje na otpočinjanje novog ciklusa, prema fazi analize.

Evaluacija uključuje ispitivanje zadovoljstva polaznika obrazovnim programom i procjenu usvojenosti kompetencija. U ovom procesu se najčešće primjenjuju upitnici, testovi ili intervjuji i fokus grupe.

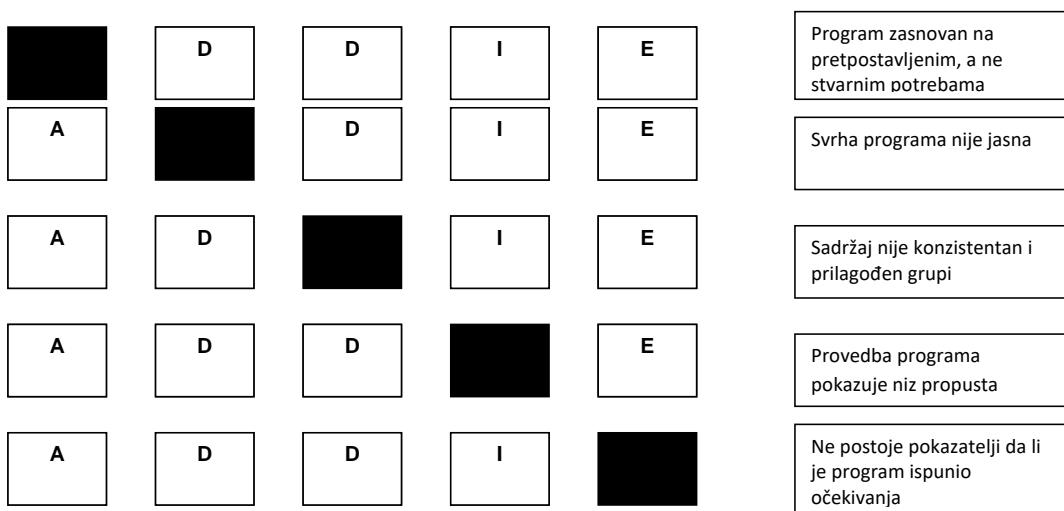
Evaluacija predstavlja povratak u početnu tačku s pitanjima:

- U kojem stepenu su ciljevi postignuti?
- Šta je bilo izvrsno?
- Šta bi trebalo biti bolje?
- Preporuke za novi andragoški ciklus?

## **Šta se desi ako se zanemari neka od faza andragoškog ciklusa?**

Greške u provedbi andragoškog ciklusa mogu varirati u zavisnosti od toga u kojoj fazi su se javile. Budući da je riječ o ciklusu, greške koje se naprave u jednoj fazi **kumulativno** se provlače kroz druge faze, a nekad je teško uočiti stvarni izvor greške. Shema na Slici 36 locira najčešće greške koje se javljaju uslijed nepravilne provedbe svake od faza andragoškog ciklusa.

Ukoliko faza analize obrazovnih potreba nije provedena na odgovarajući način i nije uspjela identificirati stvarne potrebe ciljne grupe, dogodit će se da obrazovni program ne ispunjava potrebe polaznika. Posljedično, svakoj narednoj fazi obrazovnog ciklusa može nedostajati svrhovitost. Ukoliko se, pak, propust dogodio tokom razvoja obrazovnog programa i on nije proizšao iz identificiranih potreba, njegova svrha neće biti jasna i program neće voditi usvajanju potrebnih kompetencija. Propusti u fazi pripreme i organizacije obrazovnog programa (npr. izbor metoda koje ne odgovaraju sadržaju i grupi polaznika ili neadekvatan radni materijal) vodit će zbumjenosti i odstupanjima od očekivanja grupe. Sve navedeno dovest će do toga da sama provedba programa pokazuje niz propusta (zbumjenost voditelja obrazovnog procesa, polaznika, možda otvoreno nezadovoljstvo, kašnjenje, odustajanje i sl.). Ukoliko faza evaluacije nije provedena na odgovarajući način, neće biti moguće doći do jasnih i jednoznačnih indikatora o efektima obrazovnog programa.



Slika 36: Izvori grešaka u andragoškom ciklusu<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Iz radnog materijala dr. Amele Lolić „Osnove andragogije za edukaciju edukatora u oblasti sestrinstva u zajednici/polivalentne patronaže iz domova zdravlja u Republici Srpskoj i Federaciji Bosne i Hercegovine“, Fondacija fami, septembar 2020.

„Svrha obrazovanja je pretvoriti ogledala u prozore.“  
Sydney J. Harris (1917-1986),  
američki novinar i publicist

Metode u obrazovanju odraslih uključuju **konkretnе поступке** koji se provode kako bi polaznici u obrazovnom procesu **ostvarili очekivane ishode**. Metode odgovaraju na pitanje kako nešto radimo i one trebaju biti usklađene sa sadržajem, ali i s potrebama polaznika. Skupa s metodama, nastavnik bira odgovarajuće **oblike nastavnog rada, te nastavna sredstva i pomagala** koja pomažu da se obrazovni sadržaj oblikuje tako da polaznicima bude motivirajući i razumljiv.

Što nastavnik vlada većim **reperтоаром метода**, to će se lakše adaptirati neočekivanim situacijama u nastavi. Ukoliko se dogodi da proces ne teče po planu, zamjena metode može biti neophodna promjena koja će odgovarati kako nastavniku tako i polaznicima. Na primjer, može se dogoditi da nastavnik planira da temu realizira kroz predavački oblik rada metodom usmenog izlaganja. Međutim, u susretu s polaznicima uočava signale koji ukazuju na nedostatak pažnje, neodobravanje i odsutnost. Promjenom prvobitnog plana i odlukom da ostatak susreta realizira kroz grupni rad polaznika, dešava se primjetan pomak u motiviranosti i angažiranosti polaznika.

U didaktičkoj literaturi navodi se veći broj nastavnih metoda i ponekad ih je teško klasificirati u jednoznačne kategorije. U Tabeli 11 navedena je osnovna podjela nastavnih metoda i oblika rada, koja može služiti kao orijentacija, ali treba imati na umu da je izbor metoda znatno širi i da mnoge od njih predstavljaju kombinaciju više kategorija. Naprimjer, metoda praktičnog rada uključuje i verbalnu i vizuelnu metodu. Verbalna metoda, također, može uključivati elemente vizuelne, kada se detaljno opisuje određeni model. Ako voditelj želi opisati proces lučenja inzulina, korištenjem sheme koja je dio vizuelne metode ponudit će detaljan verbalni opis svih bitnih elemenata. Ovaj sadržaj može se raditi i primjenom samo vizuelne metode, posmatranjem videosnimka koji sve to objašnjava.

**Smjenjivanjem različitih oblika rada** nastavnik unosi dinamiku u obrazovni proces i omogućava razvoj višesmjernih komunikacijskih mreža među polaznicima. U početnim fazama obrazovnog procesa uputno je koristiti rad u paru ili u maloj grupi od tri člana kako bi polaznici razvili inicijalni intenzivniji kontakt s barem jednim članom grupe iz kojeg se dalje može razvijati veća radna grupa i intenzivnija saradnja.

<b>VRSTE METODA</b>	<b>Verbalne</b>	1. Monološke (predavanje/ usmeno izlaganje, tumačenje, objašnjavanje). 2. Dijaloške (razgovor, intervju, debata, diskusija).
	<b>Vizuelne</b>	Prezentacija, demostracija, simulacija. (uključuju primjenu shema, slika, modela, uzorka, posmatranje primjera na snimcima ili u stvarnosti).
	<b>Praktične</b>	Usvajanje vještina vlastitim aktivnošću polaznika, odnosno aktiviranjem svih njegovih čula: vida, sluha, mirisa, okusa i opipa.
<b>OBLICI RADA</b>	<b>Frontalni</b> (predavački)	Podrazumijeva rad voditelja s većom ili manjom grupom polaznika. Najčešće se primjenjuje u uvodnom dijelu časa, kada se polaznici upoznaju s temoma.
	<b>Grupni</b>	Polaznici su podijeljeni u manje grupe od kojih svaka radi na unaprijed definiranom zadatku. Rezultati rada u grupama se potom prezentiraju ostalim grupama. Ovaj oblik rada je pogodan za glavni dio časa.
	<b>Rad u parovima</b>	Koristan za vježbanje operacija i saradnje. Omogućeno je individualizirano učenje uz podršku kolege iz grupe i upute voditelja.
	<b>Individualni</b>	Svaki polaznik radi samostalno. Omogućen je neposredan odnos polaznika sa sadržajem (npr. kroz analizu primjera).
<b>NASTAVNA POMAGALA</b>	<b>Tehnička</b>	Kompjuter, projektor, platno, pokazivač, wi fi.
	<b>Didaktička</b>	Flomasteri, moderacijske kartice, post-it papirići, flip chart, (prensiva) tabla, makazice, tečno ljepilo, krep traka, pribadače, plutana ploča.
<b>NASTAVNA SREDSTVA</b>		Handouts, radni listovi, priručnik, snimci, razni modeli, instrumenti uz pomoć koji se može vježbatи.

Tabela 11: Osnovna podjela nastavnih metoda, oblika rada, nastavnih sredstava i pomagala

U sklopu nastavnih metoda i oblika andragoški voditelj koristi različita nastavna sredstva i pomagala. Oni čine materijalnu osnovu obrazovnog procesa i mogu djelovati kako na **recepцију садржаја** tako i na **комunikацију** unutar grupe i s voditeljem. Tokom planiranja andragoškog ciklusa važno je provjeriti njihovu raspoloživost, te mogućnost nabavke.

U obrazovanju odraslih programi se često realiziraju u radnim organizacijama, zdravstvenim i kulturnim ustanovama, te drugim mjestima čija namjena nije primarno obrazovna, pa je važno provjeriti jesu li na raspolaganju sva potrebna pomagala, a sredstva priprema nastavnik u potrebnom broju primjeraka za svakog polaznika. Zbog toga je korisno prije početka programa napraviti listu potrebnih sredstava i pomagala i upoznati se s mogućnostima njihovog raspoređivanja u radni prostor (salu). Ponekad radni prostor ima pokretni mobilijar koji omogućava fleksibilnost i lako kretanje polaznika, ali postoje slučajevi kada je to ograničeno. Ukoliko se obrazovni program realizira u sali za sastanke sa stolovima koji se ne mogu pomjerati, uputno je primjenjivati metode koje neće tražiti mnogo kretanja polaznika. U ovom slučaju primjena vježbe *Galerijska šetnja* (Vježba 34) može biti otežana, pa se kao alternativa može koristiti vježba intervjuja ili malih diskusionih grupa.



*Ilustracija: Moderacijski kofer*

## Receptivne i interaktivne metode u obrazovanju odraslih

U odnosu na to da li je **u centru nastavnog procesa polaznik ili andragoški voditelj**, nastavne metode se dijele na receptivne i interaktivne. U **receptivnim metodama** poput predavanja u centru je voditelj, čija je uloga da podstiče i usmjerava aktivnost. Polaznici slušaju, bilježe i nastoje da zapamte ono što voditelj predaje. Interakcija u grupi je minimalna, a s voditeljem se realizira kroz nekoliko pitanja koja se postavljuju u vezi sa sadržajem u određenim dijelovima nastavnog sata (najčešće na kraju). Kontrola voditelja je na relativno visokom nivou, a time i implicitna odgovornost za osvarenost ishoda učenja.

U **interaktivnim metodama**, koje se još u literaturi nazivaju i netradicionalnim (Müller & Wiegmann, 2000) jer odstupaju od naviknute pretpostavke o nastavnom procesu u kojem nastavnik predaje, a polaznici prate. U obrazovanju odraslih, ova grupa metoda je znatno češća i prikladnija odraslim polaznicima. **U centru interaktivnih metoda je polaznik**, koji unosi vlastite motive, predznanja, stavove, komunikacijske vještine i moći interpretiranja. Obrazovni proces se realizira kroz direktni susret polaznika sa sadržajem učenja ili kroz saradnju s drugim polaznicima koji također djeluju kao resurs za učenje. Interaktivne metode omogućavaju doživljajno i iskustveno učenje, zbog čega se tokom ili nakon rada na sadržaju često postavlja pitanje o tome kako se polaznici osjećaju, o čemu razmišljaju, šta mogu učiniti.

Kontrola voditelja je manja, a odgovornost za ishode je podijeljena između njega i polaznika. Ukoliko se u okviru interaktivnih metoda primjenjuje grupni oblik rada, onda posebnu pažnju treba obratiti na **odnose među polaznicima**, metodu formiranja grupe (nasumično ili unaprijed određeno), kakvi su odnosi moći i nivo kooperativnosti i sl. Zbog toga interaktivne metode traže više vremena za pripremu nastavnika i uzimanje u obzir socijalne i emocionalne klime kao važnih faktora obrazovnog procesa. Tokom same realizacije grupnih aktivnosti uloga voditelja je pozadinska i odnosi se na organizaciju uvjeta unutar kojih se odvija rad polaznika (Slika 37).

Pojasniti zadatak. Informirati učesnike o zadatku.

Podjela rada/ ciklično rotiranje dužnosti.

Postaviti vremenski okvir.

Definirati prihvatljivo ponašanje u grupi. Nadgledati nivo buke. Davanje povratnih informacija.

Slika 37: Aktivnosti voditelja u grupnom radu polaznika

### Primjer: Komunikacijske prepreke u grupnom radu

Studenti druge godine studija na predmetu Osnove andragogije dobili su zadatak da kroz grupni rad analiziraju osnovne andragoške termine. U četiri ugla učionice nalazili su se potrebni materijali (knjige, rječnici, posteri). Nasumično (prebrojavanjem) su formirane grupe studenata od četiri ili pet članova. Svaka grupa imala je zadatak da posjeti uglove s resursima, odabere materijal koji odgovara njenom zadatku, ako je potrebno napravi bilješku u svesku, te da kroz grupnu diskusiju dođe do odgovora na postavljeno pitanje. Zaključke su, zatim, trebali predstaviti na flipchartu u vidu postera koji bi bio izložen na zidu učionice.

Primjetno je bilo da su neke grupe radile složno, članovi su zajedno posjećivali uglove učionice s resursima, razmatrali koliko su oni relevantni za njihov zadatak, te se dogovarali šta će ponijeti na mjesto. Kasnije, tokom traganja za odgovorom, svako je imao svoj zadatak, neki su zapisivali, neki davali komentare, drugi skicirali oblike na posteru.

U jednom trenutku, voditeljica je primijetila da se u grupi na početku učionice dešava nešto neobično. Svaka članica grupe je radila samostalno, bez međusobnog razgovora. Voditeljica je posmatrala ovaj prizor neko vrijeme, te prišla grupi da ih pita kako protiče rad. U tom trenutku, jedna članica grupe je počela plakati i žaliti se kako je ostale kolegice ne uvažavaju, kako nisu prihvatile nijednu njenu ideju i da dvije kolegice rade po vlastitom nahođenju.

Situacija je bila neočekivana i na površinu je iznijela psihološki nivo funkcioniranja grupe; strahove, očekivanja, odnose koji postoje izvan obrazovnog konteksta, lični osjećaj vrijednosti i sl. Međutim, voditeljica ranije nije bila upoznata s tim i očekivala je da će se svaka grupa sama organizirati (formiranje je bilo nasumično) i da će se njeni članovi dogоворити o zajedničkom radu.

Ovaj događaj je pomogao da se za naredne vježbe grupnog rada unaprijed dogovore pravila i napravi jasan raspored radnih zadataka, kako bi svaki član grupe imao osjećaj da doprinosi i da je važan.

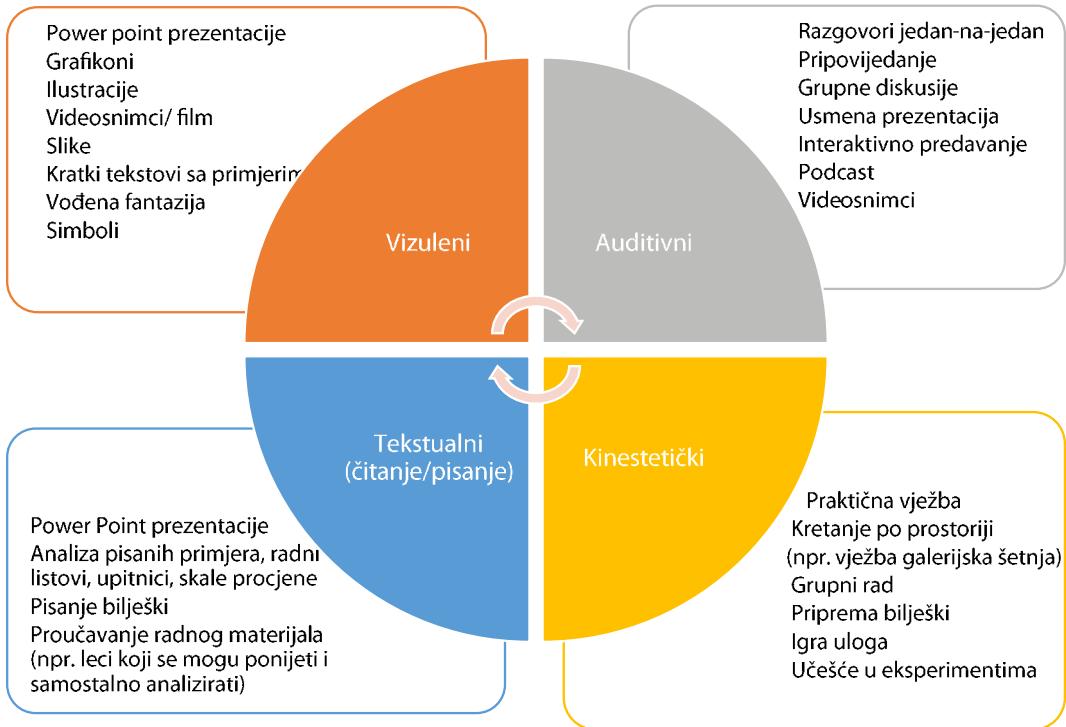
## Faktori koji određuju izbor metoda u obrazovanju odraslih

Važno je imati na umu da svaka grupa metoda ima prednosti i nedostatke te da izbor odgovarajuće metode zavisi od više faktora. Ovdje ćemo analizirati četiri najvažnija faktora koja djeluju na izbor metode: sastav i veličine grupe, sadržaj, dominantni stil polaznika i mogućnost aktivnosti polaznika.

*Sastav i veličina grupe* određuje **kvalitet i intenzitet komunikacijskih tokova**. Prilikom planiranja obrazovnog procesa treba uzeti u obzir da li je grupa sa stalnim sastavom polaznika, poznaje li se već, te ima li predznanje o temi koja se radi. Metode poput diskusije ili debate nisu pogodne za velike grupe, jer se teže održava kontrola komunikacijskih tokova i lako se može dogoditi da situacija sklizne u anarhiju. U malim grupama ponekad može biti teško izvesti neke od interaktivnih metoda. Međutim, rad u paru ili u grupama od tri ili četiri člana na jasno definiranom zadatku može biti primjenljiv oblik rada kako u velikim, tako i u malim grupama polaznika. Ako je riječ o grupi s nestalnim sastavom polaznika, primjena interaktivnih metoda može biti otežana zbog nedovoljnog poznavanja članova međusobno, te nespremnosti na samootkrivanje, koje se često dešava u neposrednom kontaktu s polaznicima.

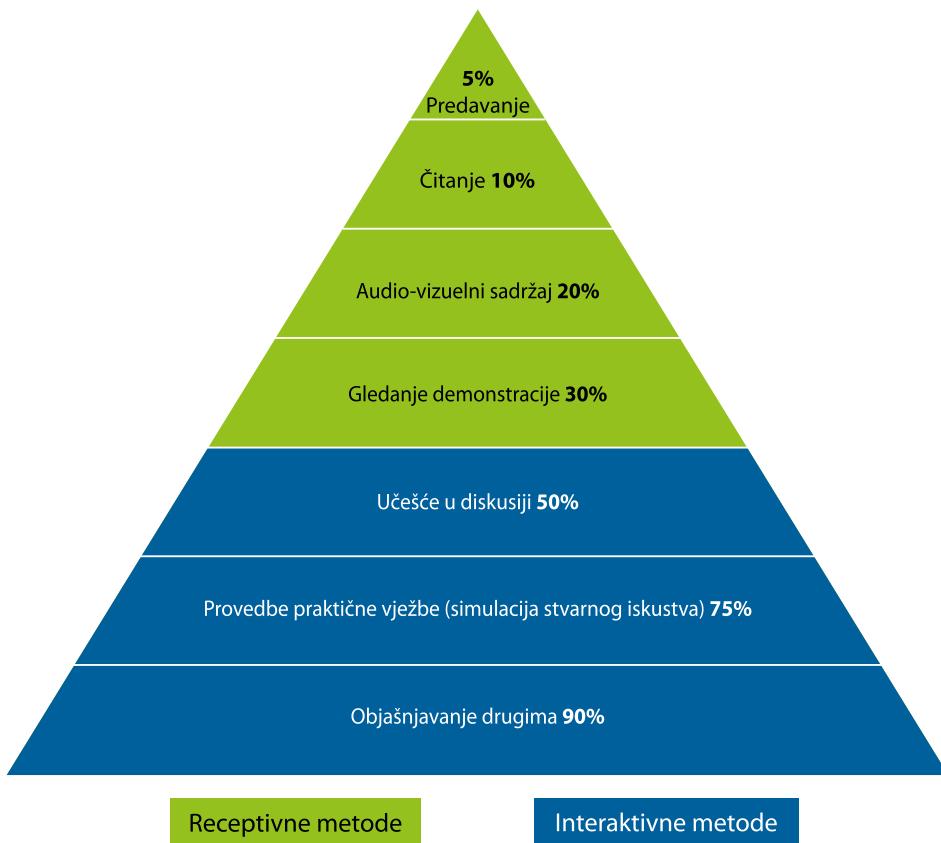
*Sadržaj* koji polaznici trebaju savladati **pulsira metodu** tako što određene teme prirodno zahtijevaju primjenu određenih metoda. Usvajanje procedura traži primjenu praktičnih vježbi i simulacija, usvajanje pravila rukovanja određenim instrumentima traži primjenu metode demonstracije i sl. Usvajanje vještina traži primjenu metoda koje omogućavaju rad na konkretnim primjerima dok su za savladavanje koncepata pogodne verbalne metode poput izlaganja, diskusije i debate. Držati predavanje o reanimaciji umjesto provedbe praktične vježbe koja pokazuje kako se ona vrši, djeluje kao pogrešna metodička odluka. Kurs o komunikacijskim vještinama koji ne uključuje vježbe demonstracije polaznika prilikom kojih se vrši snimanje i analiza, također, pokazuje pogrešan izbor nastavne metode.

*Dominantni stil* polaznika je često zanemaren aspekt nastavnog planiranja, jer se ovi podaci rijetko prikupljaju prije početka programa. Međutim, iskustvo nam pokazuje da polaznici različito reagiraju na različite metode, te da se u tome mogu uočiti određene pravilnosti koje se vezuju uz obilježja različitih stilova učenja. **Istražujući različitosti u učenju**, Neil D. Fleming (2001) je došao do zaključka da postoje četiri stila učenja: verbalni, auditivni, tekstualni i kinestetički (skraćeno VARK od engleskih riječi: *verbal, aural, read/write, kinesthetic*). Kod svake osobe se mogu naći elementi svakog od stilova, ali je u većini slučajeva **jedan dominantan**. U grupi polaznika sreću se sva četiri stila, ali njihov međusobni odnos varira. Svi jest o različitosti koju može sresti pomaže nastavniku da tokom planiranja nastave predvidi korištenje različitih metoda, oblika, pomagala ili sredstava tako da svi polaznici pronađu nešto što im može koristiti. Slajdovi koji prate izlaganje nastavnika mogu biti posebno važni za vizuelne i auditivne tipove, ali bi tipovi koji preferiraju tekstualni stil koristilo da dobiju materijale u štampanom obliku kako bi unosili svoje bilješke. Koncentraciji i motivaciji kinestetičkih tipova može doprinijeti uključivanje praktičnih vježbi i kretanje po prostoriji.



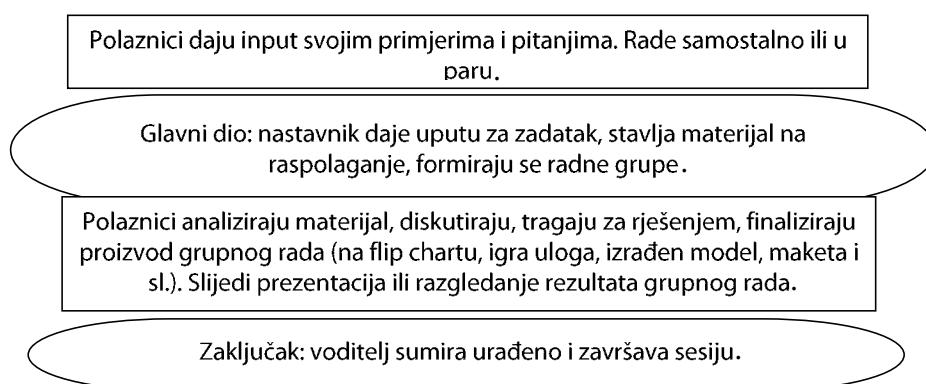
Slika 38: VARK stilovi učenja polaznika i odgovarajuće aktivnosti u obrazovnom procesu

*Aktivnost polaznika u obrazovnom procesu – odluka o primjeni odgovarajućih metoda u obrazovanju je u osnovi **potraga za najoptimalnijim iskustvom učenja**.* Daleova kupa iskustva (Slika 39) je model koji objašnjava kako veća uključenost polaznika doprinosi većem nivou usvojenosti sadržaja i dužoj retenciji. Edgar Dale je tvrdio da procenat zapamćenog sadržaja nakon dvije sedmice varira u odnosu na metodu kojom se sadržaj usvajao (Dale, 1969). Najveći procenat usvojenosti sadržaja (90%) je utvrđen u slučajevima kada su osobe trebale drugima objasniti sadržaj koji su same savladale. Najmanji procenat sadržaja je bio usvojen primjenom metode predavanja (5%), kada su polaznici samo slušali ono što je predavač izlagao. Kombinacijom slušanja i zapisivanja, nivo zapamćenosti gradiva se povećavao na 10%. Što je više čula i aktivnosti polaznika bilo uključeno u savladavanje sadržaja, to je nivo ovlađanosti sadržajem bio veći.



Slika 39: Daleova kupa iskustva i nastavne metode

Kada se sagledaju višestruki kriteriji izbora nastavnih metoda postaje jasno kako u ovom aspektu do izražaja dolazi voditeljevo **metodičko umijeće i sposobnost donošenja odluka** koje će dovesti do najboljih rezultata tokom nastavnog procesa, kako bi se omogućilo da obrazovni proces „otvori prozore“, pokazujući polaznicima uzbudljivost procesa učenja. Kombinacija različitih metoda i oblika rada dovodi do sendvič modela nastavnog časa (Slika 40).



Slika 40: Sendvič model nastavnog časa

Iz Slike 40. vidljivo je da svaka faza nastavnog rada traži osmišljavanje odgovarajućih aktivnosti. Zbog toga se u obrazovanju odraslih koristi podjela na: uvodne aktivnosti, zagrijavajuće i gradivne (Alibabić, Popović, Avdagić, 2012: 97). U praksi se često pokazuje potreba za još jednom grupom aktivnosti, onim namijenjenim opuštanju. U situacijama prirodnih nepogoda, stradanja ili ličnih stresnih situacija, polaznici mogu djelovati dekoncentrirano i pokazivati otpor organiziranom radu. Za voditelja je važno da prepozna ove trenutke i omogući polaznicima opuštanje koje će ih vratiti u obrazovni proces.

Tabela 12: Tipovi aktivnosti u interaktivnoj nastavi

Tipovi aktivnosti	Svrha	Primjeri
<b>Uvodne (ledolomci)</b>	<p>Na početku programa: međusobno upoznavanje polaznika</p> <p>U daljim fazama programa: kroz ove vježbe polaznici se pozivaju da podijele zanimljiv događaj koji se desio u međuvremenu, nakon posljednjeg susreta</p> <p>Motivacija i opuštanje</p> <p>Uvođenje u temu</p>	<p>Različite metode upoznavanja: intervju s kolegom, šta moje ime govori o meni, simbol koji me opisuje, da dobijem 100.000 eura potrošio/la bih ih na... Moj životni moto</p> <p>Metode referiranja: lijepo što sam uradio/la za sebe, kreativno što sam uradio/la u posljednje vrijeme, vic koji me nasmijao, film koji sam pogledao/la</p>
<b>Zagrijavajuće</b>	<p>Relaksacija polaznika i stvaranje dobrog raspoloženja</p> <p>Podizanje nivoa koncentracije</p> <p>Osjećaj pripadnosti i povjerenja</p>	<p>Popunjavanje upitnika u vezi s temom, pa dijeljenje zapažanja u grupi</p> <p>Uparivanje dijelova definicije (dvije osobe dobiju po jedan dio definicije, a zadatak je da se spoje)</p> <p>Upućivanje na sadržaj dostupan na internetu</p> <p>Gledanje kraćeg snimka i sl.</p> <p>Slikopriča (polaznici odabiru sliku i na osnovu nje pričaju priču koja može biti povezana s temom sesije ili s njima lično)</p>
<b>Gradivne</b>	<p>Rad na sadržaju</p> <p>Aktivnosti koje omogućavaju samouvid</p> <p>Aktivnosti primjene</p> <p>Aktivnosti rekapitulacije/sumiranja</p>	<p>Analiza materijala, radnih listova</p> <p><i>Kako se osjećate dok ovo čitate? Gdje se nalazite na ovoj shemi i sl.</i></p> <p><i>Napraviti toranj korištenjem štapića i gline. Pripremiti grupni poster i sl.</i></p> <p>Prezentacija grupnog rada, obilazak grupe, razgledanje postera i sl.</p>

<b>Opuštajuće</b>	<p>Uvažavanje polaznikove situacije, „ruksaka iskustva“ s kojim su došli u program</p> <p>Nošenje sa stresnim situacijama</p>	<p>Grupni crtež (polaznici dobiju zadatku da zajednički, bez dogovaranja, pripreme crtež tako što će pratiti poteze druge osobe)</p> <p>Dovrši priču</p> <p>Igra uloga</p> <p>Vježba pantomime</p> <p>Kineski šapat (jedna osoba izađe iz prostorije i primi vijest. Zatim se vijest šapatom prenosi na svaku narednu osobu)</p> <p>Tangram (Vježba 32)</p> <p>Brodolom (Vježba 30)</p>
-------------------	---	---

Odrasle osobe žele učiti, ali često ne žele biti poučavane. One žele da se u obrazovnom procesu uvaže njihove individualne potrebe, mogućnosti i tempo napredovanja, te da imaju osjećaj kontrole nad procesom. Interaktivne metode omogućavaju veći nivo učešća odraslih u odnosu na receptivne metode, gdje oni samostalno ili u saradnji s drugima dolaze do zaključaka, rješenja i rezultata rada. Odrasli u obrazovnom procesu traže socijalnu stimulaciju i emocionalnu podršku, a to će voditelj omogućiti izborom odgovarajućih interaktivnih vježbi. Važno je da voditelj razmisli i o tome da li određena vježba odgovara njegovom stilu, te hoće li njenim izvođenjem izgledati autentično i osjećati se dobro u svojoj ulozi.

Izbor različitih interaktivnih nastavnih aktivnosti s primjerima njihove primjene u obrazovanju odraslih naveden je u dijelu Vježbe. Prije nego odluči koju će aktivnost primijeniti korisno je da nastavnik uradi kraću provjeru na osnovu matrice ispod.

<b>Naziv aktivnosti:</b>			
<b>Kriterij</b>	<b>Procjena prikladnosti</b>		<b>Opis potrebne prilagodbe scenarija</b>
<i>Veličina grupe</i>	DA	NE	
<i>Ciljna grupa</i>	DA	NE	
<i>Očekivani ishodi</i>	DA	NE	
<i>Vrijeme za rad</i>	DA	NE	
<i>Dostupnost potrebnih materijala</i>	DA	NE	
<i>Postoji li mogućnost provjere je li grupa već radila ovu vježbu?</i>	DA	NE	

Tabela 13: Matrica za procjenu prikladnosti primjene nastavne aktivnosti

## Uloge andragoškog voditelja u obrazovnom procesu

*„Nastavnik u obrazovanju odraslih nije samo instruktor nego i voditelj koji osnažuje osobe koje uče da preuzmu kontrolu nad vlastitim putovanjem kroz učenje.“*

Malcolm Knowles

Bitna odlika odraslih u procesu učenja jeste **samousmjerenošć**, zbog čega se veći dio učenja odraslih odvija samostalno, samoplanirano i uz minimalnu pomoć nastavnika. Samousmjerenošć je i životni stav koji odražava **slobodu i samoodgovornost**, spremnost da osoba preuzme **kontrolu nad postupcima koje poduzima, tako i odgovornost za rezultate učenja**. Koliko god nastavnik bio posvećen i program bio dobro proveden, bez istinske angažiranosti polaznika rezultati neće biti na potrebnom nivou. Samousmjerenošć dolazi do izražaja naročito u situacijama kada polaznici očekuju da će pohađanjem obrazovnog programa stići kompetencije samopomoći ili riješiti konkretan životni problem; postati kompetentniji roditelj djetetu koje ima multiplu sklerozu, njegovati nepokretnog roditelja, usvojiti prehrambene navike kojima će se riješiti prekomjerne težine i sl. Osjećaj samoefikasnosti i samoodgovornosti nalazi se u samoj srži **osjećaja kompetentnosti**. Kompetentne osobe imaju visoko razvijene ove dvije osobine. Osjećanja koja svaka osoba vezuje uz svoju voditeljsku ulogu mogu se na zanimljiv način uraditi kroz Vježbu 37. (Slikopriča).

Prema Knowlesu, samousmjerenošć je povezana s konceptom nezavisnosti i samosvesnosti, te predstavlja **suštinu andragoškog pristupa** u odnosu na pedagoški. Osoba može imati manje ili više izraženu osobinu samousmjerenošć, ali se u obrazovnom procesu kod odraslih često javlja **regresivno ponašanje u susretu s nastavnikom**, kada se vraćaju ukorijenjene asocijacije iz doba formalnog obrazovanja u kojem je nastavnik bio moćnija figura i dominirao procesom. U andragoškom procesu, voditelj jeste kompetentniji od polaznika, nosi svoj dio odgovornosti, ali u susretu s drugim odraslima osobama, očekuje da i oni preuzmu svoj dio odgovornosti koji proizlazi iz njihove volje i uloga (Isanović Hadžiomerović, 2020).

U andragoškoj perspektivi, cilj obrazovnog procesa je kod polaznika osnažiti osjećaj samousmjerenošć i minimalne zavisnosti od voditelja. Stoga je osnovna uloga voditelja u obrazovanju odraslih **razvijati i jačati samousmjerenošć polaznika**. Prema Growu (1991) postoje četiri faze razvoja samousmjerenošć i svaka od njih prepostavlja drugačiju ulogu andragoškog voditelja (Tabela 14).

Tabela 14: Faze razvoja samousmjerenosti polaznika i uloge andragoškog voditelja

<b>Faza</b>		<b>Obilježja polaznika</b>	<b>Uloge andragoškog voditelja</b>
<b>I.</b>	Nizak nivo samousmjerenosti	Zavisnost od nastavnika, resursa i uputa koje daje. Fokus polaznika je na savladavanju sadržaja.	Instruktor i trener, čiji autoritet polaznici priznaju i slijede upute. Fokus je na prenošenju i tumačenju sadržaja.
<b>II.</b>	Umjerena samousmjerenost	Polaznici su zainteresirani, odgovaraju na motivacijske tehnike i spremni su raditi zadatke u kojima vide svrhu.	Motivator i voditelj, obezbjeđuje punu evaluativnu informaciju uz pomoć koje polaznici postaju svjesniji napretka koji čine.
<b>III.</b>	Prelaz prema samosumjerenosti	Polaznici učestvuju u diskusijama i aktivnostima kojima facilitira nastavnik. Imaju vještine i znanje da vide kako sami kreiraju svoj proces učenja. Spremni su istražiti temu ukoliko imaju dobrog voditelja, a neki to čine i samostalno.	Facilitator, koji ima jednak status u grupi s polaznicima, pomaže polaznicima da izgrade svjesnost o metodama učenja koje koriste i da strukturiraju svoju tranziciju prema nezavisnosti.
<b>IV.</b>	Visok nivo samousmjereni	Polaznici sami postavljaju svoje ciljeve i standarde uz minimalnu pomoć voditelja ili bez nje. Spremni su preuzeti odgovornost za svoje učenje, usmjerenje i produktivnost. U ovoj fazi upotpunjeno je prelaz iz usmjerenosti na sadržaj prema usmjerenosti na sebe i vlastiti proces učenja.	Konsultant, mentor, koji delegira zadatke, priprema resurse za učenje. Uloga nastavnika nije da predaje sadržaj nego da razvija sposobnost polaznika za učenjem. Nastavnik postepeno smanjuje vanjski podsticaj koji daje polazncima i oni dolaze u fazu u kojoj im nije potreban nastavnik jer sami nastavljaju učiti koristeći unutrašnje resurse koje su razvili.

U nastavku je opisana svaka od uloga spomenutih u Growovoj podjeli.

## **Instruktor i trener**

Uglavnom je **usmjeren sadržaju** i njegovom raspoređivanju u odgovarajuće sekvence. Zbog toga se kaže da instruktor **zna šta učiti i na koji način** (Kulić & Despotović, 2005), te o tome instruira polaznike. Ova uloga posebno dolazi do izražaja kod polaznika koji osjećaju nesigurnost (najčešće u početnim fazama programa) ili pri susretu sa sadržajem koji je osobi potpuno nepoznat.

Na primjer, da bi osoba savladala proces apliciranja inzulina potrebno je da joj medicinski radnik **pokaže** sve potrebne radnje, **uputi** u situacije koje mogu biti potencijalno opasne i način **kako postupiti**. U ovoj i sličnim situacijama osobe često pokazuju uznemirenost i nesigurnost, pa je instruktivni rad potreбно kombinirati s jasnim i konkretnim pisanim materijalom koji sadrži sve bitne informacije.

Iako uloga instruktora može biti korisna u određenim situacijama i pri savladavanju sadržaja koji imaju jasne procedure i slijed koraka (poput procedura rada u laboratoriji), iz andragoške perspektive nije poželjno da ova uloga dominira jer guši kreativnost polaznika, te svu kontrolu nad procesom, a time i odgovornost prebacuje na nastavnika. Kao što je to Allan Tough sugerirao, u svakom instruktivnom procesu treba **ostaviti prostor za „samoplanirane kompetencije“ polaznika** (prema Kulić&Despotović, 2005). U savremenom kontekstu, cijeni se uloga nastavnika kao izvora i podsticaja za učenje, a manje didaktičkog instruktora koji ima sve odgovore na raspolaganju. Međutim, instruktivni rad katkad može uključivati visok nivo personaliziranosti procesa, naročito u situacijama rada jedan na jedan.

Za razliku od instruktora, koji je uglavnom usmjeren **prenošenju sadržaja**, trener djeluje kao **model za usvajanje vještina**. I u ovoj ulozi se javlja visok nivo **direktivnosti i učenja oponašanjem**. Trener je, također, **usmjeren procesima** u grupi koju vodi, te se paralelno s modeliranjem vještina bavi grupnom dinamikom i odnosima, vodeći računa da polaznici kao grupa stignu do definiranog cilja.

## **Motivator i voditelj**

Ova uloga podrazumijeva veću usmjerenuost na potrebe polaznika i **motive koji ih pokreću**. Motivator polazi od stava da su odrasle osobe uvijek motivirane, te da je zadatok voditelja pomoći im da **razviju i sačuvaju motivaciju za učenje**. Motivator ostvaruje otvorenu i autentičnu komunikaciju s polaznicima na temelju čega oni prihvataju njegovo vođenje, te se ova uloga stapa s ulogom voditelja. Uloga motivatora potrebna je polaznicima koji se još uvijek traže u obrazovnom procesu, vagaju razloge za ostati ili odustati, te kod kojih sejavljaju sumnje hoće li moći ispuniti zahtjeve programa i snaći se u grupi polaznika.

Uloga motivatora ogleda se u pružanju **podsticaja za učenje i osvještavanje**

**procesa** koji se događaju u i oko osobe koja uči. On nastoji razviti atmosferu prihvatanja i podsticajnu klimu za učenje. **Povratnim informacijama** koje ukazuju na to šta je osoba savladala i šta može dalje raditi motivator razvija **osjećaj samopouzdanja i samoefikasnosti**. Njegov cilj je, također, razvijanje dobrih odnosa u grupi, stoga aktivnosti koje planira uključuju razne **vježbe saradničkog učenja** (grupni rad, igra uloga, projekti i sl.). Na taj način se postiže da grupa preuzima dio odgovornosti voditelja i počinje pružati podsticaje svojim članovima. Zbog toga motivator/voditelj podržava interakciju i sebe ne smatra jedinim izvorom znanja.

Tokom vođenja obrazovnog programa s medicinskim sestrama i tehničarima javljale su se situacije kada su polaznici izražavali sumnju da li je taj program za njih, te hoće li se snaći u ulozi edukatora. Voditelj je imao zadatku da im ukaze na edukacijske procese koji se odvijaju u njihovim već postojećim praksama (upućivanje pacijenata u način korištenja terapije, davanje upute za njegu novorođenčeta, zbrinjavanje rane i sl.). To je bila prilika da dio polaznika ispriča kako su već imale priliku držati kraće informativne sesije različitim profilima pacijenata (npr. budućim porodiljama, srednjoškolcima i njihovim roditeljima i sl.). **Pozivanje na iskustvo polaznika i prepoznavanje relevantnog ponašanja** pokazalo se kao uspješan motivirajući faktor koji je jednom dijelu polaznika vratio osjećaj samoefikasnosti i volje da nastave s programom

Štaviše, **grupa je, također, izvor znanja**, a u određenim fazama i ključan izvor podrške.

### **Facilitator i moderator**

Voditelj u ovoj ulozi pristupa obrazovnom procesu multidimenzionalno, te dozvoljava da se nastavna sesija **oblikuje na licu mjesta**, uz doprinos polaznika i onoga što smatraju relevantnim. Kako to sam naziv sugerira, facilitator/moderator **olakšava i podešava uvjete** u kojima polaznici uče i rade. Aktivnost polaznika je na visokom nivou i grupa ne pokazuje ovisnost o voditelju. Facilitator vlada širokim repertoarom komunikacijskih obrazaca i nastavnih aktivnosti, te pokazuje visok nivo fleksibilnosti u komunikaciji s grupom polaznika. Učešće facilitatora u nastavnoj sekvenci ograničeno je na najviše 25% ukupnog vremena, dok većinu aktivnosti, diskusije, zaključaka obavljaju sami polaznici, koji su dovoljno samousmjereni da mogu upravljati procesom učenja i na odgovarajući način koristiti vanjsku podrušku koju pruža facilitator. Facilitatorova uloga ogleda se u davanju inicijalnog podsticaja za bavljenje temom, brige za poštivanje vremenskog okvira, smjenu odgovarajućih aktivnosti, te postavljanje pitanja ili uključivanje polaznika u raspravu.

Uloga facilitatora/moderаторa dolazi do izražaja u prijepornim temama ili temama oko kojih ne postoji saglasnost. Ponekad se u grupi polaznika izreknu izjave koje mogu biti potencijalno uvredljive za druge članove grupe ili odražavati stav koji je neprofesionalan i diskriminirajući. Facilitator se, identificirajući te izjave i predviđajući moguće negativne posljedice na dinamiku grupe, zadržava na njima podstičući diskusiju i iznošenje različitih stavova.

Kod polaznika jača svijest o značaju višestrukih procesa za uspjeh učenja, upućuje ih na različite izvore učenja, te podstiče samostalne ili grupne aktivnosti. On razumije procese koji se dešavaju tokom procesa učenja. Važan zadatak facilitatora je **pronalaženje načina reinterpretacije postojećeg iskustva**. Pokazuje osjetljivost za polaznikov pojam o sebi. Razvija atmosferu fleksibilnosti i poštovanja ličnosti odrasle osobe. Ima na umu da se odrasli više nego djeca plaše greške i neuspjeha.

### ***Konsultant i mentor***

Voditelj se u ovoj ulozi susreće s polaznicima koji imaju relativno visok nivo samoumjerenoosti i ona je uglavnom izražena tokom praktičnog rada, pripreme zadatka ili završnog ispita. Kroz individualni rad s polaznikom, mentor obezbjeđuje da proces učenja ide u ispravnom smjeru. Dešava se stalno konsultiranje i dogovor oko pitanja koja se tiču procesa učenja. Komunikacija između osobe koja uči i mentora potpuno je individualizirana (u smislu da osoba bira šta će učiti, koliko i u kojim vremenskim sekvencama). Konsultant/mentor ima ulogu da predloži alternativne puteve ili da pruži podsticaj prijedlozima koji stižu od osobe koja uči. Zahtjevnost ove uloge ogleda se u tome što mentor/konsultant treba imati viziju onoga gdje osoba treba stići, ali da tu viziju ne nameće niti forsira. Stoga su strpljenje i osluškivanje potreba osobe koja uči ključne karakteristike mentora. Da bi svoju ulogu uspješno obavljao, poželjno je da mentor poznaje životne situacije polaznika (moguće prepreke koje djeluju na dinamiku učenja).

## **Šta oblikuje ulogu andragoškog voditelja?**

Voditelj, prirodom svog zadatka, teži da ostavi pozitivan dojam kod polaznika, da „dotakne“ jedan dio njihove ličnosti i trajno se upiše u njihovo sjećanje kao pozitivan primjer. Poznato je da kada se nađemo u ulozi nastavnika najprije posežemo za sjećanjem na nastavnika koji je ostavio poseban dojam u našem formiranju i da nerijetko imitiramo postupke koje smo sami iskusili. Time je uloga andragoškog voditelja posebno važna i odgovorna. Postoje elementi koji djeluju na iskustvo polaznika i sliku koju andragoški voditelj ima u njihovom sjećanju (Slika 41).



Slika 41: Elementi nastavnog procesa koji djeluju na iskustvo polaznika

*Obilježja pozitivne emocionalne klime:* svima je stalo da drugi izgledaju dobro (Nikolić, 2019), neslaganje se iskazuje s poštovanjem i bez narušavanja ličnog integriteta osobe, greška se prihvata kao prirodan dio procesa učenja, polaznici se osjećaju sigurnima da učestvuju, daju komentare i iznose vlastito iskustvo.

*Oslanjanje na iskustva polaznika:* voditelj nastoji prikupiti podatke o polaznicima prije početka nastavne sesije, ostavlja prostor da se sami predstave i iznesu informacije relevantne za zajednički rad. Također, ostavlja prostor polaznicima da iznesu primjere iz vlastite prakse, te se s poštovanjem odnosi prema svemu što podijele u grupi.

*Ohrabrvanje učešća polaznika:* uspjeh voditelja u obrazovanju odraslih mjeri se stepenom aktivnosti polaznika. Što su polaznici aktivniji i uključeniji, to je nastavna sesija uspješnija.

*Pružanje pune evaluativne informacije:* odraslima je ponekad potrebno jasno reći šta je dobro u njihovom radu, dokle su stigli, na čemu bi bilo potrebno dodatno raditi. Zamjerke na rad mogu se iznijeti kao opći komentar, kao primjer koji se može ispraviti,

bez izdvajanja konkretne osobe.

Voditelj u obrazovnom procesu može imati različite uloge, što zavisi od samousmjerosti polaznika i sadržaja koji se treba savladati. Sadržaji kojima je svojstven visok nivo preciznosti traže dominantiju ulogu instruktora i trenera. Sadržaji koji vode usvajanju stavova i novih interpretativnih obrazaca traže ulogu medijatora i facilitatora, dok je uloga mentora najpogodnija za individualnu podršku polaznicima u procesu njihovog samostalnog učenja. Voditelj u obrazovanju odraslih teži postepenom slabljenju svoje uloge i ustupanju prostora polaznicima. Voditeljev zadatak je da polaznike dovede u situaciju samousmjerosti, kada ne zavise od njegovog vođenja i sami upravljaju svojim procesom učenja.

## Vrednovanje u andragoškom ciklusu

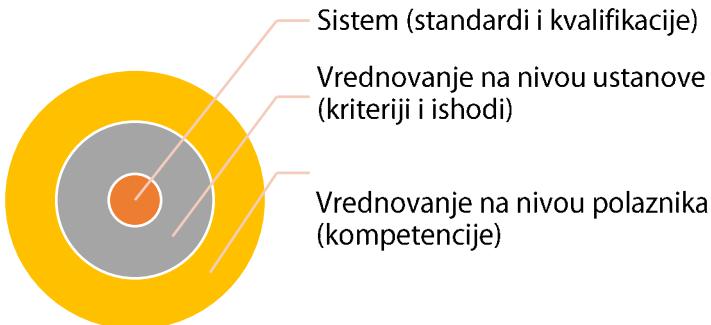
„Vrednovanje nije predviđeno da bude posljednja riječ u procesu učenja; ono bi trebalo da bude prvi korak ka unapređenju.“  
(Prikaz, 1991)

Vrednovanjem se utvrđuje stepen ostvarenosti ciljeva andragoškog ciklusa, kao i faktori odgovorni za dostignuti nivo uspješnosti. Ovo je **posljednja faza** andragoškog ciklusa, ali se može reći da aktivnost vrednovanja **prožima sve faze** jer se u svakom dijelu ciklusa odvija manje ili više organizirano procjenjivanje ostvarenog. Vrednovanje je i **početna faza novog ciklusa**, jer otkriva na čemu je potrebno dalje raditi (Mavrak, 2018).

Razlikuje se **procjenjivanje** (engl. *assessment*), koje se odnosi na izvedbu polaznika, njihovo postignuće u toku i nakon programa, te **evaluacija** (engl. *evaluation*), vrednovanje efikasnosti obrazovnog programa. Ponekad je efikasnost moguće sagledati tek s određene vremenske distance u odnosu na realizaciju programa, praćenjem stvarnih promjena u praksi polaznika. Na primjer, ako je program bio usmjeren edukaciji o ranom otkrivanju težih bolesti, stvarni efekti programa bi trebali pokazati povećan broj pacijenata na preventivnim pregledima. Također, ako su polaznici pohađali obrazovni program kao dio profesionalnog usavršavanja, stvarni efekat se može utvrditi na osnovu procjene koliko su nakon određenog vremena ti polaznici uspješni u svojim radnim zadacima, te procjene poslodavca ili kolega o tome da li se i na koji način njihov rad unaprijedio.

Najčešće su predmet vrednovanja u andragoškom ciklusu:

- program, njegova organizacija i realizacija,
- zadovoljstvo polaznika,
- ostvarenost ishoda.



Slika 42: Nivoi vrednovanja

Proces vrednovanja moguće je posmatrati i kroz nivoje, polazeći od sistema preko ustanove do polaznika (Slika 42). Rezultati koji se dobiju u procesu vrednovanja često su obavezni dio projektne dokumentacije (ukoliko je program sufinansiran), te se koriste kao indikator efekata andragoškog ciklusa. Rezultati se, također, mogu koristiti u svrhu (re)akreditacije programa ili organizatora obrazovanja odraslih, te u svrhu certificiranja stečenih kompetencija polaznika. Andragoški smisao vrednovanja leži u činjenici da je ono **dio učenja i poučavanja**. Slatina (2021) ovo argumentira time da osoba dok učestvuje u ispitu također nešto uči (o sebi, o sadržaju, o drugima), te stiče sigurnost u vlastito znanje i kompetentnost.

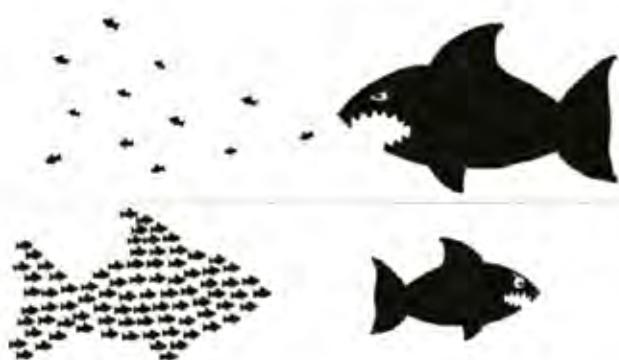
Pri vrednovanju organizacije/institucije ili obrazovnog programa, moguće je govoriti o **vanjskom i unutrašnjem vrednovanju**, te o **samovrednovanju**. Vanjsko vrednovanje provodi akreditacijsko tijelo poput ministarstva ili profesionalnog udruženja kako bi se utvrdilo da li institucija i/ili program ispunjavaju definirane **standarde**. Unutrašnje vrednovanje provodi sâm organizator obrazovanja odraslih na osnovu **definiranih kriterija uspješnosti**. Samovrednovanje inicira i obavlja organizator obrazovanja odraslih ili voditelj obrazovnog procesa. Sastoje se od kritičke samorefleksije i sistematičnog prikupljanja podataka o različitim elementima funkcioniranja organizacije koja nudi program obrazovanja odraslih ili realizacije konkretnog programa. Samovrednovanje je često dio vanjskog vrednovanja i predstavlja pripremu organizacije za taj proces.

Vrednovanje u obrazovnom procesu odvija se prema konceptu **konstruktivnog usklađivanja** (Slika 43), koji predviđa usklađenost ishoda učenja s nastavom i učenjem te metodama ocjenjivanja. U praksi to znači da obrazovni proces počinje s jasnom vizijom onoga što se želi postići na kraju, zatim se odabirom odgovarajućih metodičkih postupaka nastoji doći do tih ishoda. Na kraju se vrednovanje provodi na osnovu ishoda postavljenih na početku, pri čemu se utvrđuje jesu li i do kojeg nivoa ostvareni. Nisu rijetke prakse da polaznici na početku programa dobiju uvid u test koji je rađen u prethodnim obrazovnim ciklusima, te se na taj način upoznaju s onim što ih čeka na kraju.



Slika 43: Konstruktivno usklađivanje u obrazovnom procesu (Dizdarević et al., 2016)

Jasna prepostavka o kriterijima vrednovanja osnovni je preduvjet kompetentnom učešću polaznika u procesu vrednovanja, te izgradnji međusobnog povjerenja voditelja i polaznika. *Slika 44.* metaforički prikazuje situacije u kojima polaznicima nisu i jesu jasni kriteriji vrednovanja koje primjenjuje voditelj. U prvom slučaju, u ispitnoj situaciji, voditelj djeluje poput ajkule koja guta ribice. To je situacija u kojoj voditelj želi ukazati na ono što polaznici ne znaju, šta su njihove slabe tačke, a time narušava njihov lični i profesionalni integritet. U drugoj situaciji, pak, voditelja ajkulu slijedi jato ribica kako bi zajedno stigli do istog cilja. Voditelj je jasno predstavio šta se očekuje od polaznika u procesu vrednovanja, te mu oni pristupaju samouvjereno i svrhovito, s ciljem da pruže ono najbolje što imaju.



Slika 44: Uloga voditelja u procesu vrednovanja (Jurjević Jovanović, Rukljač, Viher, 2020)

Najčešće spominjana podjela vrsta vrednovanja u obrazovanju je ona na formativno, sumativno i samovrednovanje, a svako od njih ima specifičnu svrhu i nosioce.

Tabela 15: Vrste vrednovanja u obrazovnom procesu

Vrsta vrednovanja	Svrha	Ko provodi	Kada
<b>Formativno</b>	Vrednovanje za učenje Identifikacija poteškoća u procesu	Voditelj	Svakodnevno, tokom obrazovnog procesa Tokom aktivnosti Nakon završene aktivnosti Nakon završene teme
<b>Samovrednovanje</b> <b>Kolegijalno vrednovanje</b>	Vrednovanje kao učenje	Polaznici	Svakodnevno, tokom obrazovnog procesa Tokom aktivnosti Nakon završene aktivnosti Nakon završene teme
<b>Sumativno vrednovanje</b>	Vrednovanje naučenog	Voditelj, organizator obrazovanja odraslih, ministarstvo, profesionalna komora ili drugo akreditacijsko tijelo, međunarodna organizacija	Na kraju programa

**Formativno vrednovanje** provodi se tokom andragoškog ciklusa. Svrha je dobitjanje pravovremene povratne informacije o uspješnosti obrazovnog procesa i povratne informacije polaznika o ostvarenosti ishoda. Na taj način se pruža prilika za korekciju planiranih aktivnosti, prilagođavanje metoda poučavanja i dinamiku uvođenja novih obrazovnih sadržaja.

Na kraju prvog dana, voditeljica je pozvala grupu da na papiriće napišu poruku koja će sadržavati primjedbu, pohvalu, preporuku ili pitanje za naredni dan.

U drugoj prilici zamolila je polaznike da na barometru raspoloženja od 1 do 5 ljepljenjem okrugle naljepnice označe nivo raspoloženja nakon tog dana.

Pored toga što je voditeljica dobila priliku da napravi brz uvid u raspoloženje grupe, procjenu je mogla iskoristiti za planiranje narednog dana. Aktivnosti nared-

nog dana počela je upravo osvrtom na komentare i procjene koje su polaznici napravili. Na taj način polaznici su dobili informaciju da se njihovo mišljenje uvažava, a imali su priliku dati i dodatni osvt.

Formativno vrednovanje savladanosti sadržaja može se obaviti na način da se nakon određenih tema polaznicima podijele zadaci za provjeru koje mogu rješavati u paru ili u grupi (uz korištenje materijala). Voditelj na taj način može stići uvid u to da li grupa razumijeva sadržaj na ispravan način, te da li je potrebno unaprijediti određene dijelove. U jednoj grupi, voditeljica je pozvala polaznike da izdvoje tri činjenice koje su naučili taj dan. Dok je slušala odgovore, primjetila je da tri polaznika umjesto termina *andragogija* koriste *andrologija*. Ovo je bila prilika da u grupi razjasne šta je jedna, a šta druga naučna disciplina, te da je u okviru programa koji pohađaju ispravan naziv andragogija.

Drugi primjer formativnog vrednovanja ostvarenosti ishoda učenja predstavlja vježba po principu *Potrage za blagom*. Pitanja iz testa bila su skrivena po prostoriji. Formirana su tri tima, čiji je zadatak bio da pronađu što više pitanja i da na njih tačno odgovore upisivanjem odgovora na papir. Ukoliko ne znaju odgovor na pitanje koje pronađu, ostavljaju pitanje na istom mjestu i nastavljaju dalje. Nakon što sva pitanja budu odgovorena, cedulje s papirima predaju se voditelju, koji konstatiše koliko tačnih odgovora je svaka grupa imala. Vježba ima karakter takmičenja, ali je u osnovi prilika za timski rad i ponavljanje naučenog na zanimljiv način.

**Samovrednovanje** je koncept sasvim kompatibilan s osobinama odraslih u procesu učenja, o kojima je bilo riječi u Modulu II. Tu do izražaja dolazi odgovornost za vlastito učenje, ali i sposobnost kritičkog samouvida. Uspješno samovrednovanje iziskuje dosljednost i samopouzdanje osobe, ali i svjesnost o očekivanim rezultatima. Zbog toga je potrebno prethodno upoznati polaznike s očekivanim ishodima učenja, elementima i kriterijima vrednovanja. Za ovaj proces neophodno je posjedovati vještine koje osobi osiguravaju stalne i vjerodostojne interpretacije učenja. Kroz samovrednovanje osoba dobija priliku za intenzivno iskustvo učenja, ali i jačanje motivacije. Primjeri samovrednovanja su kada polaznici daju osvrt na procese koji se dešavaju dok se raspravlja o određenim temama (npr. jesu li se dogodile određene promjene u stavovima?). Polaznici mogu dobiti zadatak da sami ocijene koliko su tačno odgovorili na određena pitanja tako što će tačne odgovore dobiti prikazane na platnu.

**Kolegijalno vrednovanje** provode kolege koje učestvuju u obrazovnom procesu. Polaznici vrednuju postignuća svojih kolega uz pomoć unaprijed zadatih elemenata i kriterija vrednovanja. Kriteriji mogu biti dogovoreni unutar grupe ili ih može odrediti sam nastavnik. Često se provodi među nastavnicima, a svrha mu je profesionalno usavršavanje i poboljšanje kvaliteta obrazovnog procesa. Kolegijalno vrednovanje treba razlikovati od kontrole ili nadzora. Riječ je o dobromamjernom procesu gdje i osoba koja ocjenjuje i koju se ocjenjuje nešto uče jedna od druge. Ova vrsta vrednovanja dolazi do izražaja u praktičnim zadacima, kada su članovi grupe pozvani da daju svoj osvrt i povratnu informaciju.

**Sumativno vrednovanje** provodi se na kraju andragoškog ciklusa, kada je skoro nemoguće promijeniti ili poboljšati ono što se već dogodilo. To su završni ispiti nakon kojih polaznici dobijaju određenu ocjenu, s jasno definiranim rezultatom koji vodi stjecanju certifikata. Zbog toga sumativno vrednovanje često uzrokuje anksioznost i osjećaj gubljenja kontrole nad procesom. Jedan od načina da se to reducira jeste pružanje detaljne upute o onome što se očekuje od polaznika, ali i omogućavanje korištenja svih raspoloživih materijala (Mavrk, 2018). U tom slučaju se vrednuje vladanje polaznika izvorima znanja, te sposobnost ekstrahiranja i sintetiziranja bitnih informacija.

### Tehnike vrednovanja

- skale procjene,
- testovi,
- esej,
- praktični rad,
- usmeni ispit,
- projekat – istraživački i praktični,
- grafički prikazi (npr. barometar raspoloženja),
- izražavanje simbolima.

# Vježbe

## VJEŽBA 29: ANDRAGOŠKI CIKLUS U PRIMJENI

*Cilj:* vježbati primjenu andragoškog ciklusa, te osvijestiti međusobnu povezanost njegovih dijelova.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* blok-sat

*Potrebni materijal:* isprintani opisi svake faze andragoškog ciklusa u ovom priručniku (okviri s pitanjima i uputama). Flipchart papiri, flomasteri/markeri, ljepljiva traka.

*Realizacija:*

Uvod u temu (okvirno 15 minuta)

Kroz izlaganje uz slajdove voditelj uvodi polaznike u temu opisujući šta je to andragoški ciklus i zašto je on važan za praktičnu provedbu obrazovnog programa. Služeći se teorijskim dijelom voditelj uvodi primjere bliske grupi polaznika, te ih podstiče na uključivanje pitanjima i vlastitim primjerima.

✓ *Glavni dio*

Praktični rad – priprema andragoškog ciklusa (cca 45 minuta)

Polaznici odaberu oblast iz koje žele pokrenuti obrazovni program. Neki od primjera mogu biti:

- Njega novorođenčeta i adaptacija porodice na dolazak novog člana,
- Život s dijabetesom (ili nekom drugom hroničnom bolešću),
- Zlostavljanje i zanemarivanje: prepoznavanje i intervencija,
- Zdravstveni odgoj u prevenciji nasilničkih ponašanja u vrtićkoj i školskoj dobi,
- Odvikavanje od pušenja,
- Zdravo starenje i sl.

Zadatak polaznika je da, primjenjujući znanja o andragoškom ciklusu i njegovim fazama, pripreme obrazovni program o odabranoj temi.

✓ *Predstavljanje rezultata rada u grupama* (cca 10 minuta po grupi)

Rezultate rada svaka grupa predstavlja na flipchartu i po jedan predstavnik svake grupe prezentira ostalim polaznicima. Ostali polaznici pitanjima i komentarima doprinose unapređenju prezentiranog andragoškog ciklusa.

✓ *Zaključak* (ostatak vremena)

Voditelj sumira uspješne elemente u predstavljenim andragoškim ciklusima, te ukazuje na greške koje bi se trebale ispraviti. Ukoliko nije ranije spomenuto, voditelj može u ovom dijelu iskoristiti shemu koja prikazuje šta se desi ukoliko se zanemari neka od faza andragoškog ciklusa. Voditelj se zahvaljuje polaznicima na učeštu i poziva ih na osvježenje tokom pauze.

*Referenca:* vježba osmišljena za potrebe ovog programa.

## VJEŽBA 30: BRODOLOM

*Cilj:* Ova vježba se može koristiti u svrhu vježbanja dogovora i načina donošenja odluka u grupi. Također je pogodna kao vježba opuštanja i ciljanom upotrebom u trenucima pada raspoloženja grupe može djelovati osvježavajuće.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 45 min

*Potrebni materijal:* na odvojenim papirima printani Opis situacije, Idealan poredak i Ponašanje u radnoj grupi. Sve je potrebno pripremiti u broju primjeraka koliko ima članova grupe.

*Realizacija:* Voditelj najprije podijeli svakom polazniku papir s opisom situacije dajući uputu da osoba samostalno pročita i rangira navedenu opremu. Nakon što svi obave ovaj dio, formiraju se grupe s jednakim brojem polaznika (minimalno 3, maksimalno 5) kako bi napravili poredak grupe. Za ovaj dio je potrebno planirati više vremena, a to će zavisiti od veličine grupe (okvirno 20 min). U trećoj fazi, voditelj dijeli polaznicima papir s poretkom eksperata s ciljem upoređivanja i utvrđivanja stepena slaganja s rješenjem grupe. Na kraju, poziva polaznike da procijene proces rada, ponašanje u radnoj grupi, te tačnost rješenja u situacijama kada su radili samostalno i u grupi.

### → Opis situacije

Zamislite da se nalazite na brodu koji tone daleko od obale Atlantskog oceana. Spasite se s članovima svoje grupe u jedan spasilački čamac i morate odlučiti koja je oprema najvažnija jer od toga ovisi preživljavanje cijele grupe. Pokušajte najprije sami napraviti poredak najvažnije opreme. Zatim uporedite Vaš rezultat s ostalim članovima grupe i pokušajte da u grupi dođete do zajedničkog rješenja. Za proces odlučivanja u grupi vrijede slijedeća pravila:

1. Pri donošenju odluke treba uzeti u obzir mišljenje svakog člana grupe,
2. Odluku treba donijeti jednoglasno, ako je to moguće, tako da svako bude saglasan s prijedlogom,
3. Za raspravu i donošenje odluke grupa ima na raspolaganju 20 minuta.

OPREMA	MOJ POREDAK (1 - najbitnije; 15- najmanje bitno)	POREDAK GRUPE	POREDAK EKSPERATA
Sekstant (služi za određivanje položaja, a da bi se koristio, potreban je potpuno tačan sat)			
Ogledalo za brijanje			
Kanister sa 20 litara svježe vode			
Mreža protiv komaraca			
Hrana za opskrbu u situacijama nužde			
Pomorska karta			
Spasilački prsluk			
10 litara dizel ulja i upaljač			

Mali tranzistor			
Harpun za ajkule			
Četiri kvadratna metra providne plastične folije			
Dva litra votke			
Pet metara najlonskog konopca			
Dvije kutije čokolade			
Udica s priborom			

### → Rješenje eksperata

Oficiri Trgovačke mornarice napravili su rang listu predmeta uz objašnjenje. Sredstva za navigaciju nisu odlučujuća. Prehrambeni artikli i prije svega svježa voda neće biti dovoljni do trenutka kada će se sopstvenom snagom stići do obale malim spasilačkim čamcem. Izvor rješenja leži u činjenici da se brodolomci učine vidljivima ekipama za spašavanje i da mogu preživjeti prve sate. Većina spašavanja uslijedi u prvih 36 sati. Svi predmeti koji mogu služiti kao signal su stoga posebno važni.

#### Idealan poredak

1. Ogledalo za brijanje – s ogledalom se mogu jako dobro davati signali spasilačkim avionima.
2. 10 litara dizel ulja – jedna vunena nit natopljena u ulju se zapali , a pritom noću privlači pažnju spasilačkih ekipa na brodolomce.
3. Kanister s 20 litara svježe vode – bez vode je preživljavanje moguće samo nekoliko dana.
4. Hrana za opskrbu u situacijama nužde – hrana je specijalno pripremljena za ovakve krizne situacije i visoko je kalorična.
5. Četiri metra providne plastične folije – upotreba ove folije je višestruka: hvatanje kišnice, zaštita od vode i vjetra...
6. Dvije kutije čokolade – čokolada ima veliku energetsku vrijednost, a unos šećera može podići raspoloženje i vratiti snagu.
7. Udica s priborom – ribe se moraju najprije upecati.
8. Pet metara najlonskog konopca – za vezivanje opreme kako ne bi ispala iz čamca.
9. Spasilački prsluk – za ljudе koji padnu s broda.
10. Harpun za ajkule – za odbranu od ajkula.
11. Dva litra votke – prije svega za dezinficiranje otvorenih rana (nije dobra za piti zato što izaziva osjećaj žeđi).
12. Mali tranzistor – od male je koristi s obzirom da može samo primati, a ne i odašiljati signale.
13. Pomorska karta – najvažniji cilj je biti pronađen. Čemu nam koristi pomorska karta bez navigacijskih sredstava?
14. Mreža protiv komaraca – na otvorenom moru nema komaraca.
15. Sekstant – i ovdje vrijedi pravilo: učini se vidljivim pri brodolomu. Šansa za pristizanjem na daleku obalu prije potrošnje posljednjih rezervi vode i

hrane jako je mala. Osim toga, sekstant, bez posebnog sata (hronometar) je bezvrijedan.

→ Ponašanje u radnoj grupi

PONAŠANJE ORIJENTIRANO NA SEBE	PONAŠANJE KOJE PODSTIČE SARADNJU	PONAŠANJE ORIJENTIRANO NA ZADATAK	PASIVNO PONAŠANJE
Osoba koja pokazuje ovaj oblik ponašanja jako je samouvjerenja. Ona više misli na ispunjavanje vlastitih ideja i potreba nego o načinima kako da pomogne grupi pri rješavanju zadatka. Lični interes stavlja ispred zajedničkog.	Članovi se prije svega brinu za saradnju i međusobnu pomoć. Zainteresirani su za to da se svi u grupi osjećaju dobro. Oni uspostavljaju ravnotežu i podstiču komunikaciju.	Članovi grupe su veoma zainteresirani da grupa ispunji svoj zadatak i dođe do rješenja. Predmet rada je u prvom planu. Racionalnost i stručno rasuđivanje su važniji od bavljenja unutrašnjim grupnim odnosima.	Članovi grupe se drže postrani iz različitih razloga. Ne žele biti u centru pažnje, radije čekaju, oprezni su i ne pokazuju inicijativu. Brzo se slože sa svim prijedlozima i kreću za većinom.
Primjer ponašanja u našoj grupi koje odgovara ovom tipu	Primjer ponašanja u našoj grupi koje odgovara ovom tipu	Primjer ponašanja u našoj grupi koje odgovara ovom tipu	Primjer ponašanja u našoj grupi koje odgovara ovom tipu

### VJEŽBA 31: IZGRADNJA TORNJA

*Cilj:* razvoj kooperativnosti, kreativno rješavanje problema, timski rad, razvoj umijeća dogovaranja.

*Učesnici:* svi polaznici

*Trajanje:* 30 min

*Potrebni materijal:* drveni štapići, plastelin ili gлина

*Realizacija:*

Voditelj podijeli učesnike u grupe do pet članova. Svaka grupa dobije isti materijal (jednak broj štapića i jednaku količinu plastelina). Zatim voditelj daje slijedeću uputu: „Vaš zadatak je da za pet minuta napravite što veći i što stabilniji tornj. Od materijala možete koristiti štapiće i plastelin/glinu.“

Učesnici imaju 10 minuta za razradu ideja i u tom periodu ne smiju dirati materijal niti isprobavati ideje već samo praviti strategiju ili nacrt kako će rješiti problem.

Nakon toga voditelj daje znak i grupa počinje s izradom svog idejnog rješenja pri pravljenju tornja.

Voditelj vodi računa o vremenu i daje znak učesnicima kada mogu početi sa smisljanjem ideja, a kada s izradom. Također, daje znak kad prestaju s radom.

Nakon urađenog zadatka bira se toranj koji je najviši i najstabilniji. Voditelj kroz diskusiju razvija kod učesnika svijest o značaju saradnje i kooperativnog ponašanja u cilju uspješnog rješavanja problemskih situacija.

Pitanja za diskusiju:

- Kako ste došli do rješenja? Biste li bili uspješniji da ste radili sami?
- Jeste li imali neko bolje rješenje? Zašto nije usvojeno?
- Šta je bilo ometajuće, a šta olakšavajuće u ovom zadatku?
- Šta biste uradili drugačije sljedeći put?

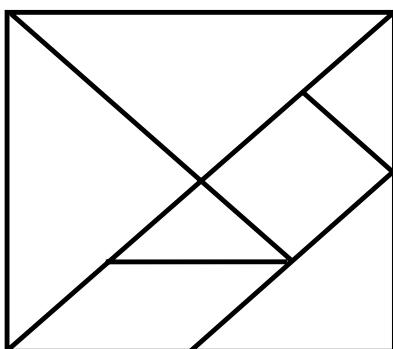
### VJEŽBA 32: TANGRAM

*Cilj:* izgradnja saradnje među učesnicima, timski rad, povjerenje.

*Učesnici:* svi polaznici

*Trajanje:* 20 min

*Potreban materijal:* printan tangram, razdvojeni njegovi dijelovi i smješteni u koverte



*Realizacija:*

Voditelj podijeli učesnike u male grupe po četiri ili pet osoba. Svaka grupa ima zadatak da svaki njen član od dijelova napravi kvadrat, a da pritom ne smiju međusobno razgovarati, ni verbalno ni neverbalno. Svaki učesnik će dobiti kovertu u kojoj se nalazi jednak broj dijelova za izradu kvadrata, ali s njima neće moći napraviti svoj kvadrat. (Voditelj će u svakoj koverti izostaviti neki dio tangrama, a neki dio će se ponavljati).

Tako će svaki učesnik dio koji mu je viška morati staviti na sredinu stola. Učesnik mora pratiti kako i ostali članovi grupe sastavljaju svoje kvadrate kako bi mogao uvidjeti je li svojim kvadratom spriječio da ostali sastave svoje. Svi sastavljeni kvadrati moraju biti iste veličine.

Kada sve grupe urade zadatak, voditelj podstiče diskusiju sljedećim pitanjima:

- Kako ste došli do rješenja?
- Jesu li i ostali u grupi došli do rješenja? Ako nisu, šta je bio problem?
- Je li bio problem što niste mogli međusobno razgovarati?
- Koliko je važno da tragajući za rješenjem pomažemo jedni drugima?
- Zašto je saradnja bitna?

## VJEŽBA 33: DOVRŠI PRIČU

*Cilj:* dogovaranje, kreativno rješevanje problema, brainstorming, sposobnost uobičavanja zajedničkih ideja.

*Učesnici:* svi polaznici

*Trajanje:* 30 min

*Potrebni materijal:* printani primjerci priče „Pojačano postojanje“ za svakog polaznika

*Realizacija:*

Učesnici dobijaju jednu situaciju iz života. Njihov zadatak je da je pomno pročitaju i analiziraju slušajući svačije prijedloge. Zatim trebaju napisati nastavak priče i njen kraj.

Nakon što zajednički osmisle priču, voditelj organizira diskusiju na osnovu slijedećih pitanja:

- Šta je bilo najlakše, a šta najteže tokom smišljanja priče?
- Koliko su vam pomogli drugi članovi grupe?
- Da ste sami radili, da li bi priča izgledala ovako?

### Priča

Pojačano postojanje (prema Gilbert, 2021: 12-13)

Jedan od najboljih primjera kreativnog života koji sam nedavno vidjela jeste moja prijateljica Susan koja se u četrdesetoj godini upisala na klizanje na ledu. Tačnije, već je znala da kliže. Takmičila se u umjetničkom klizanju kao dijete i uvijek ga je voljela, ali prestala se baviti sportom u pubertetu, kad je postalo jasno da nije dovoljno talentovana da bi bila šampionka.

Moja prijateljica Susan nije klizala narednih dvadeset pet godina. Čemu trud ako ne možeš biti najbolji? Zatim je napunila četrdeset godina. Bila je nezainteresirana. Bila je nemirna.

Osjećala se sumorno i tromo. Preispitivala se, onako kako to ljudi rade na okrugle rođendane. Pitala je sebe kad se posljednji put osjećala stvarno lako, veselo i – da – kreativno u svojoj koži. Na svoje zaprepaštenje, shvatila je da su prošle decenije otkako se osjećala tako. Ustvari, posljednji put iskusila je takva osjećanja kad je bila tinejdžerka, u doba kad se još uvijek bavila umjetničkim klizanjem. Zaprepastila se kad je otkrila da je toliko dugo sebi uskraćivala tu pozitivnu aktivnost, i zanimalo ju je da li je još uvijek voli.

Pratila je svoju radoznalost. Kupila je klizaljke, pronašla klizalište, unajmila trenera. Ignorirala je glas u sebi koji joj je rekao da je razmažena i smiješna što radi tu ludost. Potisnula je svoje osjećanje nelagode jer je sredovječna žena na ledu, kraj tih sićušnih, lakih devetogodišnjakinja. Uradila je to.

Triput nedjeljno, Susan se budila prije zore i, u tom ošamućenom satu prije početka napornog posla, klizala. I klizala i klizala i klizala. I da, dopaldo joj se, baš kao i prije. Dopadalo joj se čak i više nego prije, jer sad je, kao odrasla, konačno mogla cijeniti vrijednost svoje radosti. Zbog klizanja se osjetila živom i mladom. Prestala je da se osjeća kao potrošač, zbir dnevnih obaveza i dužnosti. Učinila je nešto za sebe, učinila je nešto sa sobom.

## Nastavak priče

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### VJEŽBA 34: GRUPNA SLAGALICA

*Cilj:* vježbanje saradnje, zajedničkog rješavanja problema, osvještavanje značaja i uloge svakog člana grupe. Vježba je prikladna za sadržaj koji je moguće podijeliti na više cjelina. Predstavlja aktivnost saradničkog učenja, gdje svaki član grupe ima jednaku odgovornost za uspjeh zajedničkog učenja.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 45 min

*Potrebni materijal:* printani dijelovi sadržaja koji se može rasporediti na barem četiri grupe (npr. četiri lista s različitim sadržajem)

*Realizacija:*

*Koraci:*

1. Formiranje matičnih grupa – svako dobija različit materijal, dijelove „slagalice“. Zadatak je samostalno proučiti materijal. Ovo je faza individualne obrade sadržaja (konstrukcija). Osoba obraća pažnju na to *šta i kako* prenijeti ostalima.

2. Formiranje ekspertskeih grupa – osobe koje su proučavale isti materijal formiraju nove grupe. Razgovaraju s ostalima o materijalu koji su čitali. Cilj je doći do zajedničkog razumijevanja sadržaja, te razjasniti nejasnoće. Ovo je faza saradničke obrade (sukonstrukcija) – rad u ekspertskoj grupi temelji se na tome da jedan učesnik prezentira, a drugi dopunjaju. Tako se ostvaruje razmjena i proširenje individualnog razumijevanja.

3. Povratak u matične grupe – učesnici ponovo sjede kao na početku vježbe. Svako izlaže svoj dio o kojem je prethodno diskutirao u ekspertskoj grupi i izlaže ostalima. Na taj način svi učesnici imaju priliku čuti o svakom dijelu sadržaja, te oblikovati cjelinu. Ovo predstavlja fazu prezentacije (instrukcije). Izlaganjem u matičnoj grupi učesnici preuzimaju ulogu nastavnika.

## VJEŽBA 35: GALERIJSKA ŠETNJA

*Cilj:* podstaći polaznike na zaključak o sličnostima unutar grupe, te razvijanje osjećaja za prihvatanje različitosti.

*Učesnici:* svi polaznici

*Potrebni materijal:* printan sadržaj koji se lijepi na zidove sale, ljepljiva traka

*Trajanje:* 20 min

*Realizacija:*

Voditelj pripremi materijal koji zaliđe na različite dijelove zida. To mogu biti posteri, printani materijali (kraći tekst u krupnom fontu), opisi slučajeva, crteži na flipchart papirima. Broj postera će varirati u odnosu na broj članova grupe i u odnosu na prirodu sadržaja. Najčešće je broj postera između četiri i pet. Važno je da materijal bude dovoljno sažet, konkretn i čitljiv. Preporučljivo je odabrati slikovni materijal i podstaći polaznike da razmišljaju po principu asocijacija.

Voditelj daje uputu polaznicima: *Slobodno se krećući po prostoriji analizirajte svaki poster i na kraju stanite uz onaj koji najbolje odražava Vaš stav.*



Ova faza se završava kada su se svi polaznici pozicionirali uz odgovarajući poster. Preporučuje se da voditelj sačeka svakog polaznika jer je ovo faza individualnog rada, u kojoj nije preporučljivo požurivati polaznike.

Kada su se svi polaznici smjestili uz odgovarajući poster oni će činiti grupe različite brojnosti koje su nastale na osnovu ličnih preferencija. Voditelj daje uputu: *Sada u vašoj grupi razmjenite šta je svakoga od vas privuklo uz ovaj poster. Šta je to posebno što vidite u ovom sadržaju?*

Može se dogoditi da uz neki poster bude znatno više polaznika, te da neki posteri budu prazni ili imaju samo jednog člana grupe koji ih je birao. U ovoj fazi grupne razmjene, voditelj može prići osobama koje same stoje uz određeni poster i saslušati njihove razloge. Također je moguće, ukoliko uz dva postera stoji po jedna osoba, da oni jedno drugom ispričaju o svojoj poziciji.

Faza grupne razmjene traje najčešće do 10 minuta, nakon čega po jedan predstavnik svake grupe govori zajedničke stavove svojih kolega o sadržaju

postera uz koji su stali. Preporučuje se da se faza predstavljanja počne od grupe s najmanjim brojem članova i da se završi s grupom u kojoj je najviše članova.

Na kraju je potrebno pozvati polaznike da kažu kako su se osjećali tokom realizacije ove vježbe.

Obratiti pažnju da sadržaj mora biti logički podijeljen i prilagođen za ovu vrsnu vježbu. Primjeri tema:

- Četiri stila vođenja grupe (autoritarni, autoritativni, demokratski, populistički). Svaki poster sadrži karakterističnu fotografiju i kratki opis stila. Polaznici se grupišu oko onih karakteristika koje prepoznaju kod sebe.
- Uloge nastavnika (nastavnik instruktor, medijator/motivator, facilitator, mentor). Na posterima su navedeni kratki opisi svake uloge kroz pet osnovnih teza. Polaznici čitajući teze razmišljaju o svojoj ulozi i stanu uz onaj opis koji najviše odgovara njihovim karakteristikama.

#### VJEŽBA 36: GLEDANJE KRATKOG FILMA

Filmovi u toku obrazovne sesije mogu biti različite dužine. Ukoliko se koriste u svrhu ilustracije sadržaja ili diskusije o temi, preporučljivo je da traju najduže 10 minuta. Potrebno je odabrat relevantan sadržaj, koji omogućava povozivanje polaznika sa sadržajem i produbljuje njihovo razumijevanje teme. Najsvršishodniji način korištenja filma u nastavi je zadavanje konkretnog zadatka koji polaznici trebaju riješiti. Na primjer: Dok gledate primjere komunikacijskih situacija, razmislite o tome šta se dešava s osobom koja zauzima asertivan stav. Koje postupke primjećujete? Na taj način se usmjerava pažnja polaznika prema sadržaju i omogućava se njihova sukstrukcija.

Druga varijanta je da prije gledanja filma voditelj podstakne polaznike da iznesu svoje već postojeće znanje tako što će ih pozvati da napišu ono što znaju o datoj temi i ono što bi željeli znati. Nakon što pogledaju snimak, voditelj poziva polaznike da provjere liste na osnovu onoga što su imali priliku pogledati.

Treća varijanta je da polaznici dobijaju zadatak da identificiraju ono što je dobro i što je loše u datim snimcima, te da o tome diskutiraju, iznose prijedloge za poboljšanje i sl.

#### VJEŽBA 37: ANALIZA SLUČAJA

*Cilj:* primjena stečenih znanja na konkretnom primjeru.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 45 min

*Potrebni materijal:* printani opisi slučajeva

*Realizacija:*

Polaznici se dijele u grupe. Broj grupa će zavisiti od ukupnog broja polaznika, a optimalan broj je četiri ili najviše pet članova. Svaka grupa dobija opis slučaja na najviše jednoj stranici teksta. Ispod se nalaze pitanja na koja grupa

treba odgovoriti. Pitanja trebaju biti tako koncipirana da traže holističko razumijevanje situacije koju predstavlja dati slučaj. Primjer može biti tema *Život sa dijabetesom*. U okviru ove teme, voditelj pripremi opis četiri slučaja, a svaki predstavlja različit pristup bolesti i životne navike (od racionalnog pristupa do negiranja bolesti i nepridržavanja uputa ljekara).

Članovi grupe najprije čitaju primjer, zatim zajednički raspravljaju o pitanjima i iznose zaključke. Moguća pitanja i zadaci uz ovu vježbu:

- Dajte naslov ovom primjeru,
- Kako se ova osoba suočila s dijagnozom diabetes mellitus?
- Šta je u ovom pristupu dobro, a šta bi se trebalo mijenjati?
- Jeste li se sretali sa sličnim pacijentima u svom radu? Kako ste postupili, šta biste uradili drugačije?

Nakon što pripreme odgovore na pitanja, po jedan predstavnik iz svake grupe izlaže odgovore ostalima. Zadatak ostalih polaznika je da prate izlaganje kolega i postave dodatno pitanje ili da daju komentar. Na kraju voditelj sumira sve slučajeve ukazujući na ispravan pristup pacijentima iz svake od navedenih grupa.

Ova vježba traži više vremena i može se koristiti u glavnom dijelu sesije. Važno je da voditelj unaprijed pripremi kvalitetan materijal s dovoljno detalja o kojima se može razgovarati. Također, materijal ne bi trebao biti suviše dugačak jer čitanje na licu mjesa zahtijeva dodatno vrijeme. Za čitanje jedne stranice teksta treba planirati barem tri minute. U zavisnosti od stila čitanja, nekim polaznicima će trebati manje ili više vremena.

Ova vježba je posebno korisna kada polaznici imaju određeno predznanje o temi ili raspolažu relevantnim iskustvom. Vježba nije preporučljiva u situacijama kada polaznici ne raspolažu ni teorijskim ni iskustvenim znanjem.

### VJEŽBA 38: **SLIKOPRIČA**

*Cilj:* osvještavanje afektivne dimenzije voditeljske uloge, te povezivanje osjećanja s činjenicama.

*Učesnici:* svi članovi grupe

*Trajanje:* 20 minuta (u zavisnosti od veličine grupe)

*Potrebni materijal:* printani opisi slučajeva

*Realizacija:*

Voditelj pripremi slike na karticama ili papiru A4 formata. Slike trebaju biti simbolične i koliko je moguće univerzalne. Preporučljivo je da slike budu printe u boji. Papiri su unaprijed (prije ulaska polaznika) raspoređeni na slobodnom stolu ili zalipljeni na zidu krep trakom.

Voditelj daje slijedeću uputu polaznicima:

- Odaberite jednu sliku koju možete povezati sa sobom u ulozi nastavnika.
- Smislite sadržaj koji možete ispričati uz tu sliku, budite osobni i autentični, opis obogatite kreativnim primjerima.

- Izađite pred kolegice i kolege, te ispričajte Vašu priču uz odabranu sliku.



## Zaključni pregled za Modul V

Modul Planiranje, provedba i evaluacija andragoškog ciklusa imao je za cilj ponuditi osnovna znanja o dijelovima andragoškog ciklusa, koja se mogu primijeniti na makro (zdravstvena institucija koja nudi obrazovni program) i mikronivou (konkretni obrazovni program ili obrazovna grupa). Andragoški ciklus je model koji pomaže da se andragoško djelovanje učini intencionalnim i svrhovitim. Ovdje predstavljeni sadržaji mogu se primijeniti u osmišljavanju obrazovne djelatnosti zdravstvene ustanove s namjerom da ona bude svrhovita, te da slijedi andragoške principe.

Andragoški ciklus u pet faza je predstavljen kao osnovni model unutar kojeg se promišljaju andragoške intervencije, a on naglašava sistematičnost i razvojnu dimenziju obrazovanja odraslih. Unutar andragoškog ciklusa polazi se od identifikacije obrazovnih potreba, a obrazovni programi se dizajniraju tako da nastoje odgovoriti tim potrebama. Na taj način se postiže da obrazovni program ne bude sam sebi svrha niti da su polaznici primorani prisustvovati nečemu što ne uvažava njihove potrebe.

Kroz razmatranje o metodama direktnog nastavnog rada i ulogama andragoškog Voditelja, Modul V nudi praktične prijedloge kako oblikovati vlastitu nastavu i pozicionirati se unutar obrazovnog procesa. Posmatrajući vrednovanje suštinski dijelom učenja (Slatina, 2001), sadržaj ovog Modula poziva zdravstvene stručnjake u ulozi andragoških voditelja da što više koriste različite oblike formativnog i samovrednovanja s ciljem unapređenja nastavne prakse. Vježbe na kraju modula ponuđene su kao podrška i podsticaj, a voditelji će svaku od njih odabrati i prilagoditi svojoj autentičnosti i andragoškom čulu.

# Modul VI: Praktični nastavni rad polaznika



Modul VI uključuje više oblika učenja: samoučenje, konsultativni rad s mentorom, iskustveno učenje kroz praktični ispit, samoprocjenu, kolegijalnu procjenu i procjenu voditelja. On predstavlja **okvir za sistematiziranje stečenih znanja i vještina** kako bi dobile puni smisao u formi **osjećaja kompetentnosti u ulozi andragoškog voditelja** za teme iz oblasti zdravstvene njegе u zajednici.

U ovom modulu polaznici će kroz **samostalno izvođenje nastavne sesije** pred kolegama i kolegama u grupi imati priliku **primijeniti** stečena znanja, **osvijestiti** svoje komunikacijske obrasce i resurse kojima raspolažu u ulozi andragoškog voditelja. **Praktična izvedba te evaluacija nastavnih sesija** predstavlja završni ispit u okviru programa *Osnove andragogije za edukaciju edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici*, te jedan od uvjeta za stjecanje certifikata. Evaluacija nastavnih sesija odvija se u formi samoprocjene, kolegijalne procjene i procjene andragoškog voditelja (mentora).

Sadržaj ovog modula nudi upute za mikroplaniranje (na nivou nastavne jedinice), te upute za opservaciju i davanje povratne informacije od strane ostalih učesnika. U zaključnom dijelu modula polaznici će dobiti priliku za samorefleksiju i evaluaciju programa.

### Očekivani ishodi

Nakon savladanog Modula VI očekuje se da će polaznici:

- ✓ napraviti predložak za realizaciju nastavne sesije,
- ✓ kreirati ugodnu radnu atmosferu, organizirati prostor i potrebne materijale,
- ✓ realizirati nastavnu sesiju primjenjujući znanja i vještine stečene tokom programa,
- ✓ procijeniti vlastitu nastavnu izvedbu,
- ✓ dati konstruktivan osvrt na izvedbu kolegica i kolega,
- ✓ doživjeti osjećaj kompetentnosti u ulozi andragoškog voditelja,
- ✓ osvijestiti resurse kojima raspolažu u ulozi andragoškog voditelja.

Predloženi okvir za realizaciju Modula VI:

- Nakon završenih pet modula, polaznici **dobijaju vrijeme za samostalan rad**. Preporučuje se da to budu najmanje tri sedmice, kako bi imali dovoljno vremena da ponove sadržaj koji su radili tokom prethodnih modula, te da samostalno savladaju pripremu za praktični nastavni rad (sadržaj Modula VI).
- Kada se grupa ponovo okupi s ciljem provedbe praktičnih vježbi, voditelj može u jednoj blok-sat sesiji napraviti uvod, gdje će podsjetiti na dnevni raspored, dati upute za realizaciju, opservaciju i formuliranje povratne informacije, te uraditi vježbu opuštanja.
- Za svakog polaznika je previđeno po 45 minuta prema slijedećoj shemi:
  - Izvedba nastavne sesije uz snimanje – 15 minuta
  - Pregled odsječka u trajanju od 5 minuta i bilježenje zapažanja. Za to vrijeme realizator izlazi iz sale, kako bi bez ometanja pogledao snimak, dok ostali učenici pišu svoje osvrte ili sređuju bilješke

- Osvrt realizatora na vlastitu izvedbu – 5 minuta
  - Osvrt učesnika – 10 minuta
  - Zaključak voditelja i preporuke – 10 minuta
- \* Preporučljivo je između dvije nastavne sesije napraviti pauzu u trajanju od 5 ili 10 minuta, kako bi se učesnicima omogućilo osvježenje i obavile potrebne pripreme u prostoru.
- U posljednjoj sesiji voditelj daje osvrt na cijelokupni modul.
  - Modul i cijeli program završavaju svečanošću dodjele certifikata.
  - Trajanje modula zavisiće od broja učesnika. Predloženi dnevni raspored za osam učesnika naveden je u primjeru navedenom u okviru.

#### Dan I

9.00-10.30 Uvod u Modul VI  
10.30-11.00 Pauza za kafu  
11.00-11.55 Nastavna izvedba Polaznik I, povratne informacije i refleksija (pauza uključena)  
11.55-12.45 Nastavna izvedba Polaznik II, povratne informacije i refleksija  
12.45-13.45 Pauza za ručak  
13.45-14.30 Nastavna izvedba Polaznik III, povratne informacije i refleksija  
14.30-15.00 Pauza za kafu  
15.00-15.45 Nastavna izvedba Polaznik IV, povratne informacije i refleksija  
15.45-16.00 Zaključak dana I

#### Dan II

9.00-9.10 Uvod u dan II  
9.10-10.05 Nastavna izvedba Polaznik V, povratne informacije i refleksija (pauza uključena)  
10.05-10.50 Nastavna izvedba Polaznik VI, povratne informacije i refleksija  
10.50-11.20 Pauza za kafu  
11.20-12.15 Nastavna izvedba Polaznik VII, povratne informacije i refleksija (pauza uključena)  
12.15-13.00 Nastavna izvedba Polaznik VIII, povratne informacije i refleksija  
13.00-14.00 Ručak  
14.00-15.00 Refleksija i evaluacija programa: Ja kao andragoški voditelj  
15.00-15.30 Svečanost dodjele certifikata

## Priprema nastavne sesije

Na pitanje šta čini uspješnu nastavu, didaktičari uglavnom odgovaraju: *priprema, priprema i priprema*. Osmisljena priprema pruža **odgovore** na ključna pitanja, omogućava voditelju da **vizualizira** moguće situacije i reakcije, te da se **osnaži** potrebnim resursima. Time se smanjuje nejasnoća te stiče **osjećaj sigurnosti i kontrole** nad sobom i procesom. Međutim, iskusniji nastavnici će reći kako uspješna priprema sadrži **planiranu otvorenost**, tj. ostavlja slobodu voditelju da određene elemente popuni tek onda kada se proces počne odvijati. Ovim se implicitno sugerira da je **svaka priprema unaprijed nepotpuna i nedovršena**, ali to ne dovodi u pitanje njen značaj. Riječ je o **planiranoj sukonstrukciji** nastavne izvedbe i komunikacije, što se ostvaruje tek u susretu s polaznicima.

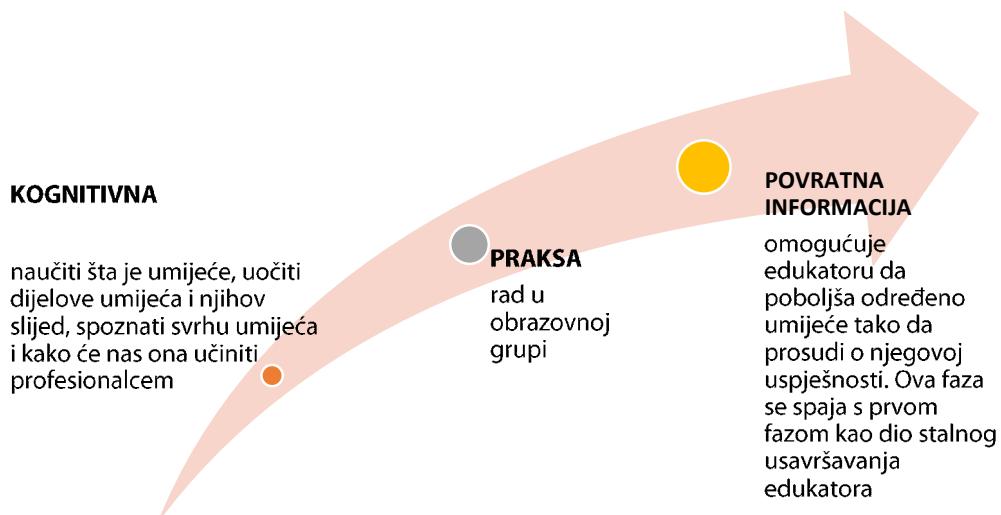
Temeljita priprema prije početka obrazovnog procesa neophodna je kako bi voditelj izgradio sigurnost te razriješio unutrašnje konflikte i nejasnoće, ali nije moguće unaprijed do detalja planirati svaki postupak upravo zbog toga što se **nastava ostvaruje kroz komunikaciju s polaznicima i njihovim potrebama**. Ovu idiosinkratičnost nastavne sesije potvrđuje iskustvo realiziranja istog sadržaja različitim grupama polaznika. Svaka grupa će u temu unijeti nešto specifično zbog čega će upravo ta nastavna sesija biti neponovljiva i posebna, čak i ako je tema više puta ponovljena.

Nastava je **živi organizam**, koji pulsira različite ritmove u skladu s međuodnosom elemenata koji je čine. Stoga prva lekcija koju andragoški voditelj treba savladati kaže da je **priprema potrebna, ali uz nju i određena fleksibilnost i osjetljivost** za adaptaciju situacijama koje nije moguće predvidjeti. Na ovaj način improvizacija postaje pozitivan kvalitet jer odražava **kreativnost i snalažljivost voditelja**. U okvirima izvođačke umjetnosti, sposobnost improviziranja smatra se sposobnošću višeg nivoa, kada je umjetnik savladao osnove svog posla i vještina doveo do nivoa kada može samostalno, svojom umjetnošću, da se nadovezuje na postojeće ili zadato i da spontanim reakcijama nadograđuje već započeto (Nikolić, 2019: 94). Isto vrijedi i za nastavnu izvedbu – improvizacija u već pripremljenom scenariju odraz je umijeća. U situacijama oslanjanja isključivo na improviziranje, bez pripreme, riječ je o amaterskom pristupu te odsustvu odgovornosti i etike.

U andragoškoj didaktici je odavno prihvaćena činjenica da se nastavna umijeća mogu usvojiti i da se ona, uz usredsređen rad osobe, vremenom razvijaju i unapređuju. Prema Chrisu Kyriacou (1999), postoji šest temeljnih nastavnih umijeća:

1. Planiranje i priprema
2. Izvedba nastavnog časa
3. Vođenje i tok nastavnog časa
4. Ugođaj u obrazovnoj grupi
5. Vrednovanje rada polaznika
6. Osvrt edukatora na vlastiti rad

Čitalac će primijetiti da su sadržaji u ovom priručniku namijenjeni razvijanju svih šest nastavnih umijeća. Kako to prikazuje Slika 45, razvoj nastavnih umijeća polazi od kognitivnih elemenata (usvajanja relevantnih sadržaja), preko praktičnog rada u obrazovnoj grupi do povratne informacije i samorefleksije.



Slika 45: Faze u razvoju nastavnih umijeća

Prije početka pripreme nastavne sesije, korisno je uraditi kratku vježbu koja pokazuje kako osoba vidi mogućnost planiranja budućih događaja. Kratkom provjerom, na osnovu četiri slike, osoba može sebi postaviti slijedeće pitanje: *Budućnost je poput... bacanja kocke, putovanja vozom, plivodbe brodom ili hodanja šumom.* Obrazloženje izbora će pokazati koliko osoba budućnost smatra predvidljivom, te u kojoj mjeri smatra da ju je moguće planirati i osmisliti i sl.



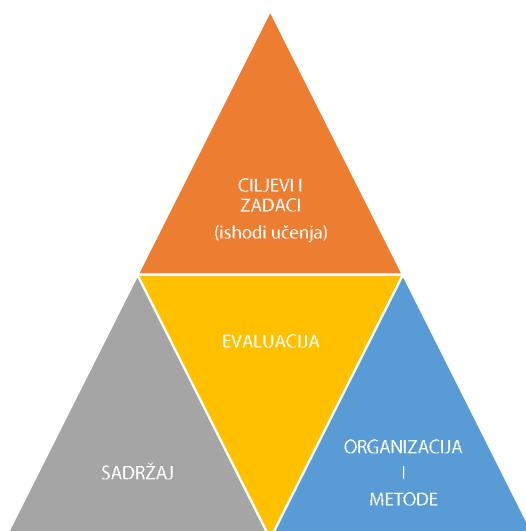
Primjeri odgovora: *Budućnost je poput vožnje vozom. Odvija se brzo, slijedi neku pravilnost, ali vozač nema mnogo kontrole nad mašinom u slučaju nepredviđenih situacija, poput izljetanja osobe ili životinje na prugu.*

*Budućnost je poput bacanja kocke, nikad ne znamo kako će se stvari poklopiti. Može biti savršena kombinacija, a može biti potpuni promašaj.*

Metaforički posmatrano, prvi primjer oslikava nastavnu situaciju u kojoj je voditelj do detalja isplanirao svoje postupke i predvidio ponašanje učesnika. Međutim, kada se očekivanja ne obistine, voditeljeva kontrola opada i on postaje nemoćan, jer postaje očito da detaljan plan koji je sačinio ne funkcioniра u praksi. U drugom primjeru, pak, riječ je o pristupu nastavi u kojem se voditelj suviše prepušta faktoru sreće implicitno poričući potrebu za planiranjem i pripremom.

Tehnika iznošenja asocijacije je visoko subjektivna i otvara put ka podsvjesnom, te se može dogoditi čitav spektar kako optimističnih, tako i pesimističnih opisa svake od ponuđenih slika. Međutim, korisno je osvijestiti (samostalno) ili u grupi na koji način svako ko ulazi u ulogu andragoškog voditelja doživljava mogućnost planiranja nastavne sesije, te kako percipira svoju odgovornost i kontrolu situacije.

Priprema nastavne jedinice uključuje **sposobnost odlučivanja i praktična umijeća** (Kyriacou, 1999) koja se tiču svih bitnih elemenata nastavnog procesa (Slika 46). Umijeće odlučivanja potiče od **internaliziranog znanja**, onog koje je postalo dio osnovnosti andragoškog voditelja. Takvo znanje se usvaja na više načina: usmjerenum savladavanjem sadržaja, posmatranjem izvedbe drugih, te samoposmatranjem. Isprva se odlučivanje značajno oslanja na repertoar savladanih elemenata, dok se vremenom pretvara u **intuitivno znanje**. Za pripremu nastavne sesije može se koristiti lista elemenata za posmatranje (vidjeti na str. 190), te će se na taj način omogućiti konstruktivna usaglašenost onoga što priprema realizator u ulozi voditelja i onoga što učesnici analiziraju kao dio kolegjalnog vrednovanja.



Slika 46: Međuodnos elemenata nastavnog procesa

**Ciljevi i zadaci pretaču se u ishode učenja**, koji predstavljaju **bazu za vrednovanje** čineći prirodnu sponu koja nastavnu sesiju oblikuje u **logično povezanu cjelinu**. Sadržaj, metode i oblici rada, te organizacija materijalnih uvjeta trebali bi biti planirani tako da podržavaju kretanje do očekivanih ishoda. Planiranje nastavne izvedbe korisno je početi s listom pitanja koja voditelj želi odgovoriti prije susreta s polaznicima. Sadržaj je sličan onom u prvoj fazi andragoškog ciklusa (Modul V), s tim što se ovaj put razmatra mikroplan, imajući u vidu konkretnu temu i grupu polaznika, o kojoj andragoški voditelj prije ulaska u učionicu može znati manje ili više.

U savremenom **kurikulumskom pristupu**, planiranje nastave **počinje od ciljeva koji se žele ostvariti** (ne od sadržaja, kako je to bilo u ranijim pristupima). **Imajući na umu cilj i konkretnu grupu**, andragoški voditelj **bira sadržaje i materijale**, te organizira aktivnosti i prostor poštjući **princip prikladnosti**. Riječ je o dinamičnom pristupu planiranju nastavne izvedbe koji andragoškom voditelju daje slobodu izbora najrelevantnijeg sadržaja za konkretnu grupu polaznika. Nisu rijetki slučajevi da predavač iz strahopoštovanja prema određenoj knjizi, skripti ili radnom materijalu kroz svoj predavački rad nastoji vjerodostojno i temeljito predavati upravo taj sadržaj. Koliko se u tom slučaju poštuje sadržaj, toliko postoji opasnost nepoštivanja polaznika i ishoda koji se žele ostvariti s konkretnom grupom.

U holističkom pristupu obrazovanju, teži se integraciji kognitivnih (znanje), afektivnih (stavovi i emocije) i psihomotornih (ishodi) ciljeva. Na primjer, u okviru teme *tretiranje rane ishodi* mogu biti postavljeni kako je opisano u okviru ispod.

#### **Primjer definiranja ishoda nastavne sesije**

Po završetku ove sesije, očekuje se da će polaznici biti u stanju:

- navesti kriterije za pravilnu procjenu rane i donošenje odluke o nastavku liječenja (kognitivni),
- radeći s modelom pokazati postupak pravilnog zbrinjavanja rane (psihomotori),
- pokazati sigurnost u rukovanju priborom i medikamentima (afektivni).

Iz ovako postavljenih ishoda učenja proizlazi interaktivnost nastavne sesije po formuli: kroz kratko predavanje **objasni** → na modelu **pokaži kako** → prepusti polaznicima da **vježbaju** → zajedno **reflektirajte**.

Učešće andragoškog voditelja i polaznika prirodno se smjenjuje, a konačni cilj je osamostaljivanje polaznika i povlačenje voditelja ustranu. Na taj način se omogućava iskustvo istinskog učenja i događanje promjene. Do ostvarenja definiranih ishoda vode nas odgovarajuće metode i oblici rada, u okviru kojih se primjenjuju prilagođena nastavna sredstva i pomagala. Korisno je vratiti se na metode objašnjene u Modulu V, te napraviti odgovarajuću procjenu onoga što je prikladno primjeniti. Većina nastavnih sesija sadrže Power Point prezentaciju kao sredstvo koje podržava izlaganje voditelja. Ova praksa omogućava prilagođavanje sadržaja različitim stilovima polaznika, naročito integraciju auditivnih i vizuelnih sadržaja. Slajdovi su značajni posebno prilikom davanja

uputa za samostalni ili grupni zadatak. Ponekad polaznici ne zapamte sve elemente zadataka prilikom usmene upute voditelja, pa prilika za praćenje opisa na slajdu za vrijeme dok rade može biti ključna za uspjeh vježbe.

### **Pravila za pripremu PowerPoint slajdova**

- Za svaki slajd potrebno je planirati 2-3 minute, kako bi se ostavilo dovoljno prostora publici da pročita i razmisli o sadržaju. Ovo može biti korisna tehnika za orijentaciju u vremenu, naročito za andragoške voditelje početnike.
- Struktura slajdova:
  1. Naslov – obavezni elementi: naziv teme, ime i prezime voditelja (kontakt e-mail), datum,
  2. Sadržaj izlaganja (navesti u tezama/natuknicama),
  3. Glavni dio (onoliko slajdova koliko je moguće smjestiti u predviđeni vremenski okvir),
  4. Zaključak (izdvojiti ključne teze/natuknice),
  5. Poziv za postavljanje pitanja i davanje komentara, zahvala (kontakt podaci voditelja mogu se navesti na kraju umjesto na početku).
- Dizajn
  - dimenzije slova: minimalno 18 pt, optimalno 22 (u zavisnosti od tipa fonta),
  - birati klasični font (Times News Roman, Arial, Calibri, Cambria i sl.), izbjegavati suviše kitnjaste fontove koji otežavaju čitanje,
  - omogućiti kontrast podloge i slova; čitljivije je ukoliko je podloga svjetla, a slova tamna,
  - gdje je moguće, uključiti ilustracije i fotografije, vodeći računa o usklađenosti s tekstom i primjerenošću,
  - animacije mogu doprinijeti vizuelnom dojmu, ali ih je potrebno koristiti umjerenou.
- Ukoliko postoje materijalne mogućnosti, korisno je štampati primjerke slajdova i podijeliti učesnicima kako bi paralelno mogli unositi svoje zabilješke.

Ukoliko izlaganje sadrži videosnimak, potrebno je provjeriti dostupnost opreme u sali, a ukoliko je riječ o sadržaju dostupnom na internetu, gdje god je to moguće, bolje ga je pohraniti nego se oslanjati na reprodukciju s interneta, budući da konekcija često može biti nestabilna. Nije rijetkost da u nastavnoj izvedbi nedovoljna pripremljenost materijala ili njihovo nespretno korištenje dovodi do izostanka željenog efekta i uspjeha nastavne sesije. Stoga je važno **u fazi pripreme predvidjeti i alternativnu opciju**, ukoliko prva ne bude funkcionalna.

Ništa manje značajan segment pripreme za nastavnu izvedbu predstavlja izbor odjeće i procjena koliko ona odražava autentičnost voditelja, a ne izaziva neprijatnost kod grupe. Treba voditi računa i o očekivanjima grupe od voditelja kada je u pitanju odijevanje. U grupi sastavljenoj od predstavnika menadžmenta ili osoba na odgovornim pozicijama u kojima se podrazumijeva poseban profesionalni kôd odijevanja, ležerna odjeća može dovesti do toga da voditelj u svojoj ulozi ne bude shvaćen dovoljno oz-

biljno. To postaje očito već samim pogledom u polaznike koji nose odijela i karavate, dok je voditelj odjeven u majicu i tenisice. S druge strane, pretjerano formalno odijevanje u grupi polaznika koji očekuju ležernu atmosferu prihvatanja i podrške može djelovati na uspostavljanje distance između voditelja i polaznika. U programu namijenjenom psihološkoj pripremi trudnica za porod, koje uključuje i određene pokazne vježbe od strane voditeljice, odijevanje suviše formalne odjeće poput tamnog odijela može djelovati neusklađeno kako s grupom, tako i s temom. Ukoliko se obrazovni program realizira u okvirima zdravstvene ustanove, često će biti očekivano nošenje radne uniforme, što može naglasiti profesionalnost i kredibilitet uloge voditelja.

### **Tokom izvođenja nastavne sesije**

Nastavna sesija ima svoj logički slijed koji se može podijeliti na početak, glavni dio i završetak. Unutar svakog od njih odvijaju se aktivnosti voditelja i polaznika, kao što je prikazano na Slici 47.



Slika 47: Tok nastavnog procesa

Za uspjeh nastavne sesije važna je i **psihološka priprema** andragoškog voditelja. Pored sigurnosti koja proizlazi iz planiranja nastave, postoje određeni postupci koji to naglašavaju. Jedan od njih je raniji dolazak u salu, provjera opreme, raspoređivanje materijala i kratka vježba vizualizacije o onome što slijedi. Preporučljivo je u toku procesa planiranja i pripreme posjetiti salu u kojoj će se izvoditi nastava kako bi se provjerile mogućnosti realizacije različitih aktivnosti.

Šta doprinosi emocionalnom stanju andragoškog voditelja?

- Biti dobro pripremljen i autentičan – da se osjećate dobro u svojoj koži
- Imati pozitivan stav prema polaznicima
- Prikupiti osnovne informacije o polaznicima
- Reći polaznicima nešto i o sebi
- Gоворити увјерљиво и с уважавањем
- Održavati kontakt očima s publikom

Ukoliko će biti više nastavnih izvedbi u nizu, pohranjivanje PowerPoint prezentacija unaprijed pomoći će uštedi vremena tokom smjenjivanja realizatora. Dočekivanje polaznika u sali je, također, znak sigurnosti voditelja koji polaznicima šalje poruku da su dobrodošli poput rado iščekivanog gosta.

Nastavna sesija počinje **pozdravom, predstavljanjem** najprije andragoškog voditelja i teme o kojoj će biti riječi, pogledom na dnevni raspored i dogovorom o realizaciji zajedničkih aktivnosti. Ipak, u pogledu predstavljanja polaznika, treba obratiti pažnju na grupe s nestalnim sastavom učesnika i činjenicu da sve osobe neće biti spremne dijeliti detalje o sebi, stoga ponekad treba ostati isključivo na predstavljanju imena. Ukoliko je nastavna sesija u kasnijoj fazi programa, postoje brojne check-in aktivnosti kojima se može obezbijediti ležeran početak:

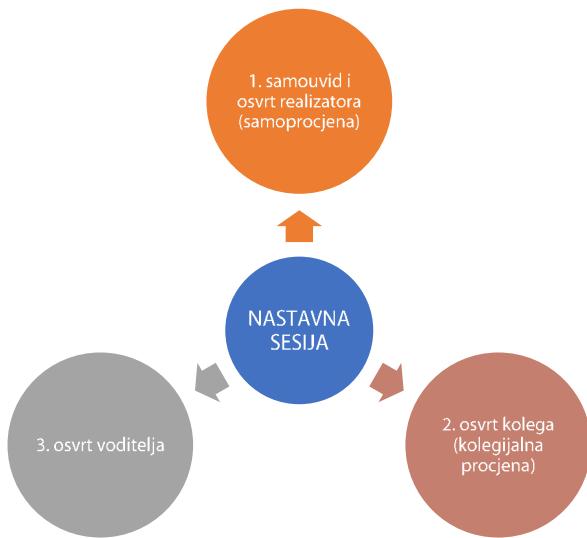
- ✓ Pozvati polaznike da pokažu kako se osjećaju lijepljenjem stickera na flipchart s iscrtanim osjećanjima ili podizanjem unaprijed pripremljenih kartica.
- ✓ Pozvati da podijele zanimljiv događaj koji se dogodio nakon posljednjeg susreta. Primjer: na prethodnom susretu jedna polaznica je izašla ranije kako bi stigla na noćni voz za udaljeni grad. Pri ponovnom susretu, dobila je priliku da s ostalim učesnicima podijeli kako je teklo putovanje.
- ✓ Polaznici se sjećaju sitnih uspjeha u proteklom vremenu i ukrug dijele informaciju o tome u grupi.

Ovo je moguće primijeniti ukoliko se grupa već poznaje i ima izgrađen osjećaj povjerenja i zajedništva.

Izvedba nastavne sesije kao dio praktičnog rada polaznika programa *Osnove andragogije za edukaciju edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici uključuje snimanje kamerom*, po mogućnosti na uređaju u posjedu samog realizatora nastavne sesije. Poželjno je snimiti cjelokupnu izvedbu, s tim da realizator pogleda jedan isječak od 5 minuta i na osnovu njega stiče samouvid i daje osvrt.

### ***Nakon izvedbe nastavne sesije***

Nakon što realizator uradi samouvid i osvrt na nastavnu izvedbu, riječ dobijaju ostali učesnici, a zatim voditelj. Ostali članovi grupe igraju ulogu polaznika koji žele naučiti nešto o temi koju je realizator pripremio (kolegijalna podrška). Oni također daju kolegijalnu procjenu na osnovu dogovorenih kriterija (*vidjeti upute za posmatranje na str. Xxx*). Na kraju andragoški voditelj daje svoju povratnu informaciju i procjenu.



Slika 48: Redoslijed učesnika u procesu vrednovanja praktične nastavne izvedbe

Pri formuliranju osvrta na vlastitu nastavnu sesiju, korisno je poslužiti se konkretnim pitanjima koja usmjeravaju pažnju na pojedine segmente nastavne izvedbe (vidjeti primjer u okviru ispod). Ovo je dio tehnike mikropoučavanja, veoma bitne u razvoju nastavničkih kompetencija.

Lista pitanja za samoposmatranje i osvrt na vlastitu nastavnu izvedbu:

- Šta mi je posebno dobro izgledalo?
- Šta sam mogao/mogla uraditi bolje?
- Šta je djelovalo nezanimljivo slušaocima?
- Šta mi se činilo posebno zanimljivim za njih?
- Kako je zvučao moj glas?
- Je li me nešto iznenadilo u gestama, mimici?
- Ako bih ovo ponovo uradio/uradila koje bih tri stvari mijenjao/mijenjala?
- Kako se osjećam dok gledam sebe u ulozi voditelja ove grupe?

Iz samih pitanja uočava se razvojni karakter vježbe praktične izvedbe nastavne sesije. Cilj nije izdvojiti negativnosti niti se zadovoljiti zaključkom da je sve uspješno obavljen. Stvarni cilj je vježbati umijeće **samoanalize i analize drugih uz uvažavanje**, te podstići kolegijalni razgovor o nastavnim umijećima. Iz toga dalje proizlaze nove ideje za unapređenje i razvoj nastavničkih kompetencija. U stvarnosti rijetke su situacije da neko od polaznika koji pristupe praktičnom ispitu ne završi program, te je stoga neizvjesnost oko krajnjeg rezultata svedena na minimum. Stvarni fokus praktične vježbe je pokazati se u što boljem svjetlu pred sobom, kolegama i voditeljem. Pored pripreme samog realizatora jednako je važna priprema učesnika koji imaju zadatak opservirati nastavnu sesiju i dati konstruktivan osvrt. Upute za ovaj segment vrednovanja predstavljene su u narednom dijelu.

## OBRAZAC ZA PLANIRANJE NASTAVNE SESIJE

Tema: Vakcinacija djece protiv COVID-19 – za i protiv

Očekuje se da će učesnici nakon ove sesije biti u stanju:

- prepoznati vrste i djelovanje vakcina protiv COVID-19,
- argumentirati značaj vakcinacije te moguće rizike,
- s uvažanjem slušati argumentaciju osoba koje imaju drugačije mišljenje,
- prepoznati izvore relevantne za dodatno informiranje o ovoj temi.

Potrebiti materijali: flipchart papiri (10 kom.), 10 flomastera, kartice u dvije boje (po 5 kom.), plutana ploča ili tabla, pribadače ili ljepljiva traka, prazni papiri, olovke

Trajanje: \_\_\_\_\_

AKTIVNOSTI	METODE	OBICI RADA	VRIJEME	MATERIJALI	NAPOMENA
Uvod – važnost vakcinacije Trenutno stanje s razvojem vakcina protiv COVID-19	Kratko usmeno izlaganje sa zapisivanjem najvažnijih tačaka	Predavački		Flipchart, flomasteri, slajdovi Olovke, vlastite bilješke	Voditelj zadržava neutralan stav
Podjela u dvije manje grupe (jedna grupa formulira prednosti vakcinacije djece protiv COVID-19, druga nedostatke)  Premjestiti stolice tako da se mogu formirati dvije grupe	Diskusija	Grupni		Kartice u dvije boje (pripremiti unaprijed) Na svakoj kartici se ispisuje po jedna prednost ili nedostatak	Jasno formulirati radni zadatak Voditi računa o vremenskom okviru

Grupe predstavljaju rezultate tako što svaki učesnik lijepi po jednu karticu u grupu prednosti ili nedostaci vakcinisanja djece protiv COVID-19	Prezentacija + diskusija	Grupni	Plutana ploča s pribadaćama ili flipchart s ljepljivim trakicama, vlastite bilješke učesnika	Učesnici izlažu i komentiraju Voditelj obraća pažnju jesu li kartice adekvatno grupirane, te dopuniye ukoliko je potrebno kratkim komentarom
Zajednički zaključak prema kojim kriterijma se odlučuje kada treba vakcinisati dijete protiv COVID-19	Razgovor/ diskusija sa zapisivanjem	Grupni	Flipchart, flomasteri Vlastite bilješke učesnika	Osvrnuti se na formulirane prednosti i nedostatke; izvesti zaključke o kriterijima; ohrabriti iznošenje primjera
Kraj sekvence	Rezime voditelja, kratki komentari učesnika	Predavački		Fotografirati rezultate rada i kasnije podijeliti/poslati učesnicima

Ako grupe ranije završe s radom:

1. dodatno vrijeme na kraju koristiti za razgovor o primjerima,
2. dati 5 minuta za zadatak (individualno ili u parovima – zavisno od broja učesnika).

Ako grupe rade sporije:

- voditelj daje podsticaj grupnom radu postavljanjem direktnih pitanja koja će rezultirati odgovorom o prednostima/nedostacima vakciniranja djece protiv COVID-19.

## Opservacija nastavne sesije

**Kolegijalno posmatranje nastave** je tehnika koja se primjenjuje u svrhu razvoja i unapređenja kompetencija vođenja nastave. Kolege opažaju postupke te daju povratne informacije koje realizatoru mogu pomoći da poboljša svoje nastavničke kompetencije ili obrazovne ishode polaznika s kojima radi (Vlahović-Štetić & Kamenov, 2022).

U literaturi se sreću tri modela opažanja nastave: evaluacijski, razvojni i saradnički (Gosling, 2014). Iako su objekt opažanja isti elementi (poučavanje, struktura nastavne sesije, materijali, aktivnost polaznika) svaki model ima različita polazišta i karakter, kao što je prikazano u Tabeli 16.

<b>Obilježje</b>	<b>Evaluacijski model</b>	<b>Razvojni model</b>	<b>Kolegijalni model</b>
Svrha	Identifikacija nedostataka, provodi se u sklopu ocjene uslova napredovanja u poslu, kao dio procedura osiguranja kvaliteta ili vanjskog vrednovanja	Provjera kompetentnosti, poboljšanje kompetencija, dio akreditacije	Poboljšanje poučavanja kroz dijalog, obostrana refleksija, podsticanje poboljšanja
Ishod	Izvještaj/procjena	Povratna informacija/izvještaj/plan za poboljšanje poučavanja	Analiza, refleksija, poboljšanje poučavanja
Odnos opažača i opažanog	Moć, hijerarhija	Opažač ima status eksperta	Jednakost/uzajamnost
Uvjeti za uspjeh	Efikasna uprava organizacije	Uvažavani ekspert	Kultura u kojoj se poučavanje cijeni i o njemu raspravlja
Rizici	Otpori, otuđenje, nedostatak saradnje	Neprihvatanje, nedostatak utjecaja	Potvrda postojeće prakse, pasivno prihvatanje, percipirano kao birokratizacija

Tabela 16: Modeli opažanja nastave

U okviru praktične nastavne izvedbe polaznika istovremeno se primjenjuju dva modela – kolegijalni i razvojni. Uloga učesnika je **da slijede kolegijalni model**, te da njegujući kulturu prihvatanja i konstruktivan refleksivni dijalog pružaju **podsticaj za poboljšanje**. Uloga andragoškog voditelja (mentora) je da unutar **razvojne paradigme** identificira ostvareni nivo kompetentnosti te ukaže na potrebe za daljim razvojem. Zajedničko kolegijalnom i razvojnom modelu je što nijedan nije osuđujući i temelji se na pozitivnom stavu da se nastavničko umijeće gradi kroz otvorenost za nove ideje i iskustva. „Kad se evaluacija i prosuđivanje uklone iz procesa opažanja otvara se prostor za razgovor jednakih partnera te, posljedično, prostor za unapređenje nastave svih učesnika u procesu“ (Vlahović-Štetić & Kamenov, 2022: 5).

Za vrijeme provedbe nastavne sesije, kolege u ulozi opažača pripremaju bilješke koje će im poslužiti kao podsjetnik za dalji razgovor. Fokus treba biti **na procesu poučavanja, organiziranja i vođenja nastavne sesije**, a ne na samom sadržaju. Dakako, ne bi se trebalo prešutjeti ukoliko se utvrdi da su određeni elementi sadržaja pogrešno interpretirani, ali treba imati na umu da davanje osvrta na nastavnu izvedbu nije prostor za razvijanje opširne diskusije o sadržaju. Kako bi opservacija nastavne sesije imala **strukturu i jasan cilj**, preporučljivo je unaprijed dogovoriti protokol s elementima posmatranja, te pripremiti primjerke za učesnike (*vidjeti primjer u okviru ispod*). Protokol je koristan i u procesu pripreme za nastavnu izvedbu jer pomaže misaonoj i djelatnoj usmjerenosti ka elementima koji će biti procjenjivani. Vježba koja može pomoći usklađivanju očekivanja različitih učesnika tokom provedbe praktičnih nastavnih vježbi uključuje slijedeće korake:

1. Realizator priprema nastavnu jedinicu – koristi materijale:
  - a. prilagođena pitanja navedena uz prvu fazu andragoškog ciklusa (planiranje),
  - b. podsjetnik Elementi za posmatranje nastavne sesije,
  - c. podsjetnik za samoposmatranje.
2. Ostali učesnici i voditelj koriste podsjetnik Elementi za posmatranje nastavne sesije.

Tokom posmatranja učesnici i voditelj prikupljaju potrebne informacije (bilježeći ih paralelno s odvijanjem ili nakon izvedbe, za vrijeme dok realizator gleda svoj snimak), s ciljem da ih u formi povratne informacije saopće realizatoru. Pružanje strukturirane i svrhovite povratne informacije dio je nastavnih umijeća i element kojem se u programima edukacije posvećuje naročita pažnja.

Elementi za posmatranje nastavne sesije (Mavrak, 2018: 96 prema Davis, 1993)

Organiziranje i priprema

Najava cilja izlaganja i veza s prethodnim lekcijama

Davanje kratkog pregleda svega što se na satu planira raditi

Isticanje najvažnijih ideja

Prirodni prijelazi s jedne na drugu tezu

Sažimanje očekivanja polaznika na kraju s osvrtom na proces

Sumiranje glavnih poruka

Optimalna količina distribuiranog materijala i zadatog za čitanje

Stil prezentiranja

Jasan i artikuliran glas pri obraćanju

Umjerena brzina govora (omogućuje da polaznici bilježe sadržaj govora)

Korištenje table, slajdova

Odnos prema prekidima polaznika

Umjerena i skladna neverbalna komunikacija

Jasnoća prezentiranja

Novi koncepti su definirani i pojašnjeni

Navode se primjeri i ilustracije

Povezivanje poznatog i nepoznatog

Korektan izgled slajdova

Umijeće postavljanja pitanja

Postavljanje pitanja za dijagnozu znanja polaznika

Provjera razumljivosti izlaganja

Umijeće čekanja odgovora – umijeće šutnje

Asertivnost – umijeće odgađanja odgovora za konsultacije, naredni susret i sl.

Učešće polaznika

Koliko se polaznici javljaju bez prozivke

Prihvatanje drugačijih stajališta

Osiguranje prostora za praktično propitivanje prezenitranog

Ohrabruvanje intelektualne znatiželje.

## Povratna informacija u andragoškom procesu

Svrha povratne informacije je da ukaže na **ono što osoba radi uspješno, te šta bi mogla unaprijediti**. U učenju odraslih veliku važnost imaju unutrašnji faktori motivacije, poput zadovoljstva uspješno završenim zadatkom, samopoštovanja i priznanja. Povratna informacija može se koristiti za poboljšanje izvedbe, oslanjajući se na ove unutrašnje motivatore kako bi se podstakla potrebna promjena u kognitivnom i afektivnom području.

Povratna informacija je potrebna osobama kako bi iz različitih izvora dobile osvrt o svom radu, te propitale ili potvrdile vlastite dojmove. Obično su efikasnije **kada svi učesnici znaju kriterije** prema kojima će se mjeriti izvedba te kada mogu uporediti samoprocjene s procjenama stručnjaka ili kolega. Zadatak andragoškog voditelja je da artikulira **očekivanja poželjnog stanja**, identificirajući dostignuti nivo kompetencija polaznika, te pružajući jasne smjernice o tome šta trebaju učiniti kako bi postigli željene ciljeve i svrhe. Iako bi efikasne povratne informacije trebale biti sastavni dio svakog programa obrazovanja odraslih, često se dešava da one izostaju iz ranijih faza učenja i uglavnom bivaju ostavljene za sami kraj programa. Bez odgovarajućih i redovnih povratnih informacija, polaznici mogu biti iznenadeni i razočarani kada dobiju završne ocjene. U odsustvu povratnih informacija, polaznici mogu osjećati nesigurnost u vezi s vlastitim sposobnostima i ponekad stvarati vlastite sisteme tumačenja signala iz verbalnih i neverbalnih ponašanja svojih kolega i nastavnika. Polaznici koji rade tako ispravno ne dobijaju afirmaciju, a polaznici koji rade slabije ne dobijaju konkretne informacije koje im mogu pomoći da napreduju. To može dovesti do razvoja netačnih percepcija vlastite kompetentnosti. Nadalje, polaznici percipiraju da se sami moraju nositi s neizvjesnostima vezanim uz svoje postignuće, a katkad izostanak povratne informacije mogu tumačiti kao znak da nešto u njihovom radu nije uredu, a da im nije jasno šta.

### **Osnove povratne informacije**

Povratna informacija treba biti konkretna, pravovremena, te pružena u atmosferi saradnje, povjerenja i poštovanja. Važno je da naglasi pozitivne ishode i postupke, te pruži specifične smjernice za poboljšanje u područjima koja su se pokazala manjkavim. Ciljevi povratnih informacija uključuju poboljšanje **samosvijesti i samorazumijevanja polaznika** u procesu učenja. Također, trebaju **pružiti ohrabrenje, preporuke za poboljšanje i biti obostrane**. Uvjet za to je kvalitetna komunikacija. Kako bi se smanjile razlike između percepcije polaznika i nastavnika, potrebno je pripremiti obje strane i podstaći ih na slobodnu komunikaciju.

Budući da pružanje efikasnih povratnih informacija zahtijeva **saradnički odnos** između nastavnika i polaznika, percepcije i stavovi obje strane igraju značajnu ulogu u uspjehu tog nastojanja. Iako polaznici često imaju negativne emocije prema testiranju, drugačije reaguju na povratne informacije. Pokazalo se da polaznici prihvataju proces samoprocjene praćen povratnom informacijom od strane kolega i andragoškog voditel-

ja, te da on pozitivno mijenja njihove stavove prema procesu procjenjivanja. Stoga, osim što olakšava učenje polaznika, sistem redovnih povratnih informacija može pozitivno djelovati na atmosferu u obrazovnoj grupi. Učešće polaznika u pružanju povratnih informacija povećava zadovoljstvo polaznika i motivirajuću vrijednost povratnih informacija (Sachdeva, 1996).

Povratne informacije mogu se kategorizirati kao **informativne ili motivacijske**, u zavisnosti od željenih ishoda. Informativne povratne informacije pružaju dodatne upute polazniku i imaju cilj povećati njegovo **znanje i svijest o sadržaju**. Motivacijske povratne informacije temelje se na **procjeni postignuća**. Pružaju polazniku podsticaje da slijedi ispravan smjer i sugeriraju promjenu nepoželjnih postupaka. Povratne informacije vezane uz dobru izvedbu mogu poslužiti kao nagrada ili potkrepljenje željenih rezultata. Iako negativne povratne informacije također mogu imati motivacijsku vrijednost, ako uzrokuju osramotćenost ili dovode do frustracije polaznika, dovest će do osjećaja odbačenosti i izostanka željenog efekta.

### **Djelovanje povratne informacije na polaznika obrazovnog programa**

Povratne informacije imaju kompleksan utjecaj, a nekoliko faktora direktno utječe na to. Ilgen et al. (1979) opisali su četiri faze u obradi povratnih informacija od strane pojedinca. To uključuje percepciju povratnih informacija, prihvatanje, želju za odgovorom i namjeravani odgovor. Tri ključna elementa koja igraju ulogu tokom ovih faza su izvor, poruka i primatelj.

- Faza percepcije uključuje procjenu tačnosti povratnih informacija koju percipira primatelj. Tokom ove faze, pojedinci nastoje razumjeti šta im je rečeno i kako su ih ocijenili drugi. To može uključivati razumijevanje informacija, interpretaciju komentara i ocjena, te njihovog značaja za vlastitu izvedbu.
- Prihvatanje povratnih informacija odnosi se na to kako primatelj reaguje na povratne informacije. Osoba ih može prihvati pozitivno, otvoreno prihvatajući kritike i sugestije za poboljšanje. S druge strane, može reagirati negativno, odbacujući kritiku ili osjećajući se frustrirano i ljutito.
- Želja za odgovorom na povratne informacije odnosi se na sklonost osobe da poduzme akciju podstaknutu njima. Ako osoba prihvati povratne informacije i shvati potrebu za poboljšanjem, vjerovatnije je da će se angažirati u promjeni ponašanja ili postupaka kako bi odgovorila na primljene povratne informacije.
- Namjeravani odgovor odnosi se na stvarne akcije koje primatelj poduzima kao rezultat povratnih informacija. Ovo uključuje promjene u ponašanju, pristup zadatacima i prilagodbama koje osoba čini kako bi unaprijedila svoju izvedbu.

Kako bi se osiguralo da povratne informacije imaju pozitivan utjecaj na ponašanje i izvedbu primatelja, važno je pažljivo odabrati riječi i pristup, te osigurati da povratne informacije budu konstruktivne i relevantne za ciljeve pojedinca.

Karakteristike primatelja utječu na percepciju tačnosti povratnih informacija. Osobe s vanjskim lokusom kontrole dobro reagiraju na povratne informacije od vanjskih izvora, a osobe s unutrašnjim lokusom kontrole dobro reagiraju na povratne infor-

macije usmjerene na zadatke. Osobe s visokim samopoštovanjem manje se oslanjaju na radno okruženje i više na svoje vlastite samoprocjene kako bi usmjerile svoje ponašanje. Stoga osobe s ovom karakteristikom mogu slabije prihvati povratne informacije od vanjskih izvora. Osobe s visokim samopoštovanjem imaju tendenciju povećavati svoje samoocjene kompetencije više nakon uspjeha i manje smanjuju nakon neuspjeha nego što to čine osobe s niskim samopoštovanjem. Stoga osobe s visokim samopoštovanjem možda neće jasno percipirati negativne povratne informacije kao što to čine s pozitivnim povratnim informacijama. Također, osobe s visokim nivoom socijalne anksioznosti očekuju da će biti procijenjene negativnije i percipiraju date povratne informacije u negativnijem značenju u odnosu na osobe s niskim nivoom socijalne anksioznosti.

Nakon početne percepcije povratne informacije, primatelj odlučuje hoće li je prihvati kao tačne. Izvor može imati najznačajniji utjecaj na takvo prihvatanje. Dvije glavne karakteristike izvora koje utječu na ishod su **vjerodostojnost i pouzdanost**. Vjerodostojnost se temelji na stručnosti izvora i njegovom poznavanju zadatka. Pouzdanost se temelji na povjerenju primatelja u motive izvora.

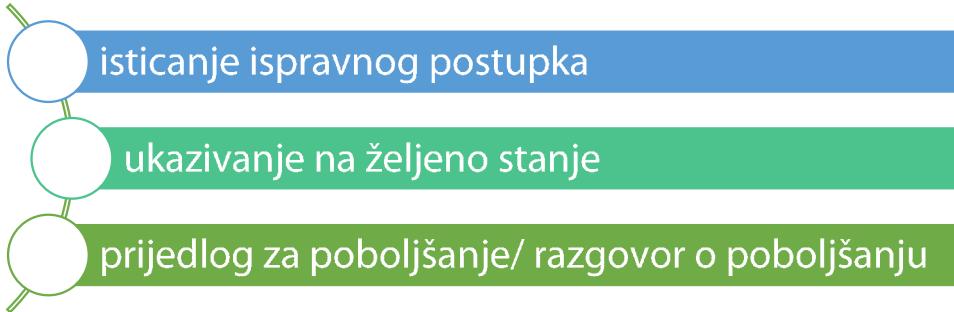
U domeni poruke, prihvatanje povratnih informacija snažno je pod utjecajem toga jesu li one pozitivne ili negativne. Pozitivne povratne informacije prihvataju se lakše nego negativne. Negativne povratne informacije imaju veću vjerovatnost prihvatanja kada dolaze od izvora visokog statusa, ali pozitivne povratne informacije lako se prihvataju od bilo kojeg izvora. Vjerovatnost prihvatanja povećava se podupiranjem konkretnim primjerima situacija na koje se povratna informacija odnosi, uključujući opise događaja. Osobe s većim iskustvom manje su sklone prihvatanju povratnih informacija od drugih.

Pozitivne povratne informacije grade samopouzdanje pružajući polazniku osjećaj kompetencije i mogu djelovati kao faktor osnaženja povećavajući unutrašnju motivaciju. Budući da unutrašnja motivacija zavisi od osjećaja kontrole kod polaznika, povratne informacije trebaju biti pružene na način koji će sačuvati ili povećati osjećaj kontrole, te podstaći polaznike na djelovanje.

### **Struktura povratne informacije**

Prilikom davanja povratne informacije važno je šta se kaže, kako se kaže, ko kaže i kome. Osobe s unutrašnjim lokusom kontrole imaju izraženu potrebu za samoefikasnošću koja se može ispuniti izvođenjem zadatka, te im je potrebna povratna informacija koja prenosi osjećaj kompetentnosti i kontrole nad zadatkom. Primjer: „Mogla sam primijetiti da je način raspodjele polaznika u grupe bio efikasan. Svi su se brzo rasporedili i počeli s radom“. S druge strane, osobe s izraženim vanjskim lokusom kontrole trebaju više povratnih informacija koje se odnose na vanjsko potkrepljenje. Primjer: „Ako ovako nastavite raditi, sasvim sam ubijedena da ćete uspješno završiti ovaj kurs“.

Povratnu informaciju treba započeti pozitivnim komentarom, a zatim preći na ukazivanje onoga što nije bilo ispravno, uz identifikaciju koraka za poboljšanje izvedbe, kao što je prikazano na Slici 49.



Slika 49: Struktura povratne informacije

Kada kažemo da povratne informacije trebaju biti usmjerene na vrlo specifično ponašanje ili radnje, mislimo na izbjegavanje općih nepreciznih izjava poput: „odlično”, „bravo”, „tako treba” i sl. Umjesto izraza „dobro obavljen posao” treba jasno identificirati šta je polaznik ispravno uradio. Na primjer:

- „Vaša odluka da pripremite kratku ulaznu provjeru znanja na početku časa bila je ispravna jer je pripremila kolegice i kolege za dalji rad“.
- „Raduje me što ste uključili primjere iz Vaše prakse u objašnjavanje teme preven- cije dekubitusa“.
- „Ispravno ste donijeli odluku da skratite izlaganje i ne zadržavate se na posljednja dva slajda prezentacije. Bilo je očito da je kolegama taj dio bio jasan“.

Davanje negativnih povratnih informacija pred kolegama zahtijeva posebne vještine. Andragoški voditelj mora biti oprezan kako bi izbjegao kritiku i uvredljive izjave u prisustvu drugih. Najprije **treba naglasiti ispravne postupke**, a zatim **razgovarati o elemen- tima koji zahtijevaju poboljšanje** koristeći podržavajući pristup.

- Primjer: „Ispravno ste odabrali pokaznu vježbu mjerenja nivoa šećera u krvi, ali ste uputu za vježbu dali brzo. Korisno bi bilo da ste na slajdu u nekoliko teza naveli korake koje članovi grupe trebaju poduzeti kako bi uradili zadatak“.

Polaznik ne smije biti omalovažen ili posramljen. Posebno su štetne i neprihvatljive izjave poput navedenih ispod:

- „Ne mogu vjerovati da osoba s toliko radnog iskustva kao Vi napravi takvu grešku“.
- „Da li pokušavate ubiti ovog pacijenta svojim planom liječenja?“

Povratne informacije o komunikacijskim vještinama i profesionalnom stavu mogu započeti izjavama poput ovih:

- „Svidjelo mi se kako ste uključili kolegicu iz Vašeg doma zdravlja u objašnjenje sis- tema naručivanja pacijenata“.
- „Primijetila sam da ste malo žurili dok ste objašnjavali moguće komplikacije u ovoj terapiji“.

Ove izjave ističu ocjenu voditelja na osnovu ličnog posmatranja, ali ostavljaju prostor za reakciju polaznika, jer ne zvuče dogmatski. Posebno je važno korištenje ja-poruka jer one ostavljaju prostor i da druga osoba iznese svoje mišljenje.

Povratne informacije trebaju biti sastavni dio svakog programa obrazovanja odraslih. Na prihvatanje povratne informacije djeluje atmosfera dobronamjernosti i podrške, te vjerodostojnost i pouzdanost osobe koja ih formulira. Vještine pružanja i primanja povratnih informacija mogu se vježbati.

## Refleksija i evaluacija programa: Ja kao edukator/andragoški voditelj

Nakon što su svi polaznici u grupi uradili svoje nastavne izvedbe, te nakon povratnih informacija i razgovora o njima, program *Edukacija edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici* došao je do svog kraja. Polaznici su tokom trajanja programa, kroz direktni nastavni rad, interakciju s kolegama i voditeljem, te samostalni nastavni rad stekli niz resursa. Polaznici ponekad nisu svjesni bogatstva i obimnosti resursa kojima raspolažu u trenutku završetka programa, te šta su sve stavili u svoj ruksak iskustva. Stoga je cilj posljednje sesije omogućiti upravo sabiranje svih iskustava i upotpunjene mozaika identiteta andragoškog voditelja. Ovdje možemo govoriti o najmanje tri izvora učenja: andragoški priručnik, interkacija s voditeljem i kolegama, nastavna izvedba.

Pripremajući se za nastavnu izvedbu, polaznici su imali zadatak proučiti sadržaj svih modula, smjestiti ga u obrasce vlastitog razumijevanja i djelovanja, te osmisliti i provesti jednu nastavnu sesiju. Svaki od modula ima za cilj andragoškom voditelju ponuditi konkretnе resurse, iskustva i kompetencije. Da bi određeni sadržaj postao dio iskustva polaznika, neophodno je da ga postanu svjesni, da ga analiziraju i razviju odnos prema njemu – prihvate ili odbace. Za kraj predlažemo tri vježbe koje imaju za cilj osvještavanje vlastitih resursa u ulozi andragoškog voditelja, evaluaciju cjelokupnog programa i vlastitog rada, te u tu svrhu predlažemo dvije vježbe: *Moj ruksak iskustva kao andragoškog voditelja/edukatora i Povratak očekivanjima*.

### VJEŽBA 39: MOJ RUJSAK ISKUSTVA KAO ANDRAGOŠKOG

#### VODITELJA/EDUKATORA

*Cilj:* Osvojavanje stečenih reursa tokom programa Edukacija edukatora u oblasti zdravstvene njegе u zajednici obuhvatajući: emocije, psihičko blagostanje, znanje, komunikacijske vještine i ideje za praktično djelovanje. Pored ovoga, polaznici će podijeliti svoje preporuke u vezi s programom, koje će andragoški voditelj staviti u svoj ruksak iskustva.

*Učesnici:* svi polaznici

*Trajanje:* 45 min

*Potrebni materijal:* papiri u boji A4 formata (crvena, plava, zelena, žuta, narandžasta i bijela) – pripremiti onoliko koliko ima polaznika u grupi, flomasteri, platnene vrećice za svakog polaznika koje se mogu oblikovati kao ruksak (npr. vrećice za sportsku opremu)

*Realizacija:*

Voditelj će pozvati polaznike da na listove papira napišu barem pet resursa

koje spremaju u svoj ruksak iskustva i nose s ovog programa. Svaki papir ima različitu boju i služi da se na njega upišu resursi iz drugačije domene:

- Crveni papir – emocije. Polaznici pišu koje resurse su dobili u emocionalnom smislu (primjeri: osjećaj pripadanja, ljubav, uzbuđenje, samopuzdanje...).
- Zeleni – psihičko blagostanje. Na primjer: spoznati kako je važno *njegovati vlastito mentalno zdravlje, usvojiti tehnike nošenja sa stresom u nastavnoj situaciji*.
- Plavi – znanje. Polaznici su vjerovatno usvojili mnogo novih činjenica i znanja o različitim temama koje se tiču andragoškog rada. Voditelj bi trebao ohrabriti polaznike da pišu koliko god žele jer to predstavlja proces osvještavanja snaga kojima osobe sada raspolažu.
- Žuti – vježbe koje su polaznici savladali. Polaznici mogu izdvojiti neku konkretnu vježbu (ili više njih) koja im je ostala u sjećanju ili koju su savladali.
- Narandžasti – komunikacija. Ovdje je važno prisjetiti se komunikacijskih modela, formule ja-poruke ili konstruktivne povratne informacije.
- Bijeli – poruke i preporuke za voditelja.

Nakon što svi završe s pisanjem, voditelj poziva polaznike da s ostalima podijele ono što su napisali na papirima. Mogu odabrati hoće li pročitati preporuke za voditelja ili ih samo ubaciti u njegov ruksak. Nakon što svaki polaznik ispriča šta nosi u svom ruksaku iskustva s ovog programa, voditelj može sumirati ono što su kao grupa zajedno ostvarili, ističući i elemente grupne kohezije i saradnje, te dobre atmosfere koja je vladala tokom zajedničkog rada.

#### VJEŽBA 40: POV RATAK OČEKIVANJIMA

*Cilj:* postići osjećaj zaokruženosti u programu, podcrtati odgovornost za osvareni rezultat u obrazovnom programu.

*Učesnici:* svi polaznici

*Trajanje:* 30 minuta posljednjeg dana seminara

*Potreban materijal:* koverte u koje su polaznici spremili svoja očekivanja prvog dana programa

*Realizacija:*

Voditelj polaznicima daje svakom njegovu/njenu kovertu (učesnici prepoznaju svoj simbol). Učesnici ih otvaraju i reflektiraju na svoja očekivanja s početka edukacije, te daju povratnu informaciju o očekivanjima i njihovoj ispunjenosti. Ovo je prilika da se svi zajedno prisjetе cikličnosti obrazovnog procesa, mogućnoj diskrepanci između planiranog i ostvarenog, te odgovornosti koju svaki učesnik ima za krajnji ishod.

*Referenca:* Mavrak, 2018: 44, Vježba 4. u ovom priručniku.

Sesija se završava zahvalom i aplauzom, te dodjelom potvrda/certiifikata i zajedničkom fotografijom.

# Pojmovnik

**Andragogija** (*Andragogy/Adult Education*) – nauka o odgoju i obrazovanju, samoobrazovanju i učenju odraslih. Pojam je relativno poznat i češće se koristi u evropskim prostorima, dok je u SAD, Australiji, Velikoj Britaniji češće zamijenjen pojmom *obrazovanje odraslih*. Andragogija je „mlađa sestra“ pedagogije, a skupa pripadaju *edukologiji* kao integrativnoj nauci o odgoju i obrazovanju.

**Andragoška didaktika** (*Adult Education Didactics*) – odgojna nauka koja proučava zakonitosti nastave u procesu učenja i poučavanja odraslih.

**Andragoška medijacija** (*Adult Education Mediation*) – proces povezivanja i pomirenja suprostavljenih struja unutar nekog fenomena. Andragoška medijacija je posebno umijeće voditelja andragoškog procesa da pojasni vezu između udaljenih ili čak nespojivih fenomena, kao na primjer, između institucionalnih i vlastitih obrazovnih ciljeva, ekonomskih potreba društva i obrazovnih potreba pojedinca ili oprečnih vlastitih stava.

**Andragoška obrazovna grupa** (*Adult Education Group*) – grupa polaznika nekog andragoškog ciklusa koja se sastaje na redovnoj bazi okupljena oko nekog zajedničkog obrazovnog cilja. Andragoška grupa ima svoju statiku (uloge polaznika unutar grupe) i svoju dinamiku (suodnos različitih uloga i komunikacija među članovima grupe). Andragoška grupa varira u sastavu i broju polaznika. Andragoški standard za veličinu grupe je od 5 do 20 učesnika, s optimumom od 12-15 učesnika.

**Andragoški ciklus** (*Adult Education Circle*) – sistemski organiziran i razrađen set koraka koji se poduzimaju radi strukturiranog izvođenja obrazovanja odraslih. Početak rada na obrazovanju odraslih započinje posmatranjem i ispitivanjem potreba i obrazovnih potreba koje postoje u vezi andragoškog programa koji institucija nudi na tržištu znanja, a tek se na osnovu ovog ispitivanja donose odluke o planiranju, programiranju i izvođenju edukacije. Vrednovanje je posljednja faza andragoškog ciklusa, ali i prva faza za počinjanje novog ciklusa zasnovanog na istim obrazovnim potrebama.

**Andragoški voditelj** (*Adult Educator*) je edukator/profesionalac koji je obrazovan u duhu andragogije i psihologije odraslog doba i koji djeluje u skladu s andragoškim etičkim principima.

**Barijere u učenju odraslih** (*Adult Learning Obstacles*) – smetnje u postizanju obrazovnih ciljeva, bilo da ih zadaje pojedinac sebi ili ih za pojedinca definira institucija. Smještene su u tri oblasti: institucionalne barijere, vezane uz ponuđača obrazovnog programa (vrijeme ili mjesto, dužina trajanja ili cijena usluge nije odgovarajuća za polaznika), situacijske barijere, vezane uz vlastite razvojne zadatke polaznika (udaja, rođenje djeteta, promjena radnog mjesta) i dispozicione barijere, vezane uz polaznikovu sliku o sebi (najopasnije, jer potječu najčešće iz predrasuda i stereotipa o učenju odraslih).

**Cjeloživotno učenje** (*Life Long Learning*) – sveukupna aktivnost tokom cijelog života, a s ciljem unapređivanja znanja, vještina i kompetencija. Traje neograničeno s obzirom na životne periode, a prožima svaki oblik obrazovanja odraslih – i formalno i neformalno obrazovanje, i informalno učenje. Četiri međusobno povezana cilja CŽU su: lično zadovoljstvo i razvoj pojedinca, aktivno građanstvo, društvena uključenost i zapošljivost.

**Edukacija edukatora** (*Education of Educators*) – proces multipliciranja vještine poučavanja, bilo da se radi o poučavanju sadržaja ili metodi prenošenja znanja. Obrazovni projekti se smatraju održivijim jer ostavljaju veću korisničku populaciju spremnu za dalji samostalni rad uz upotrebu znanja i vještina koje su bile okosnice prvog projektnog kruga aktivnosti.

**Edukologija** (*Educology*) – relativno nova, opća integrativna nauka o odgoju i obrazovanju. Obrazovanje je za nju transdisciplinarni pojam koji proučavaju mnoge nauke, posvajajući ga iako obrazovanje nije njihov matični predmet proučavanja. Edukologija razbija mit o pedagogiji kao općoj nauci o odgoju i dozvoljava ravnopravan status andragogiji i gerontogogiji, koje se bave obrazovanjem odraslih i ljudi u trećoj životnoj dobi. Njena je funkcija povezujuća, jer na jednom mjestu okuplja spoznaje različitih nauka o istom fenomenu (filozofija odgoja, sociologija obrazovanja, antropologija, edukometrija, didaktika, historija školstva itd.).

**Edukometrija** (*Educometry*) – opća nauka o vrednovanju u odgojno-obrazovnom procesu, neopravданo zanemarena u krilu edukologije. Ima funkciju ojačati obrazovni proces mjerjenjima i evaluacijom koji imaju svoje metodološko i statističko utemeljenje, ali istovremeno voditi računa o kontekstualnom tumačenju mjerenih pojava, kako ne bi došlo do greške u zaključivanju. Naglašava krhkost mita o objektivnosti u vrednovanju i traži preispitivanje, kako metoda vrednovanja, tako i lične jednačine onoga koji vrednuje.

**Empatijsko sagorijevanje** (*Emphatic Burn-Out*) – poseban oblik profesionalnog sagorijevanja (sekundarni traumatski stres) u pomagačkim profesijama i javlja se kada smo prečesto u kontaktu s ljudima koji imaju problema, odnosno drugim riječima, kada se prečesto svjedoči tuđoj patnji.

**Epigenetički princip razvoja** (*Epignetic Developmental Principle*) – pojam koji je razradio Eric Erikson govoreći o neophodnom postojanju krize u ljudskom razvoju kako bi se razvoj uopće mogao dogoditi. U obrazovanju odraslih ovaj je princip važan tamo gdje imamo tendenciju štedjeti odrasle polaznike obrazovnih zahtjeva, štiteći ih od napora i neuspjeha, čime samo dokazujemo vlastito milosrđe koje nipošto ne doprinosi ličnom razvoju pojedinca. Kriza i konflikt bude čovjekove sposobnosti za proaktivni odnos prema stvarnosti, pa ih ne treba zaobilaziti ili odbacivati kao nešto neprihvatljivo i nepoželjno.

**Etičke dileme** (*Ethical Dilemmas*) – javljaju se kada postoji neravnoteža u i između navedenih etičkih principa i/ili kada postoje dvije ili više oblasti djelovanja gdje granice nisu

jasno definirane.

**Ex-ante vrednovanje** (*Ex-ante Evaluation*) – metoda vrednovanja kojom se utvrđuju pretpostavljeni ishodi učenja prije nego su se dogodili. Polaznike se na početku obrazovnog ciklusa pita o njihovim očekivanjima, a postoje različite tehnike kojima se ova očekivanja mogu mapirati. Voditelj i polaznici dobijaju povratnu informaciju o procesu poučavanja tek na kraju procesa. Motiviranost za rad podržana je ovom metodom, jer i polaznici žele znati šta su na početku rekli o svojim očekivanjima, te uporediti svoj stav prije i poslije edukacije.

**Ex-post vrednovanje** (*Ex-post Evaluation*) – metoda vrednovanja koja slijedi nakon završenog procesa poučavanja. Mjere se efekti samog programa odmah nakon završetka ciklusa, ali se, nakon 6 mjeseci, polaznici mole za ponovno mjerjenje koje treba pokazati koliko je trajno naučeno gradivo i koliko je zaista izazvalo promjene u ponašanju polaznika.

**Fluidna inteligencija** (*Fluid Intelligence*) – prema Cattelovoj teoriji o sposobnostima to je tip inteligencije koji je karakterističan za mlade ljude, do 25 godina starosti. Nazvan je fluidnom, jer ima strukturu tečnosti – gipkost i prilagodljivost vanjskim zahtjevima (tečnost zauzima oblik posude u koju se sipa). Zbog ovog kvaliteta inteligencije skloni smo vjerovati da je učenje moguće jedino u mladosti. Ovu je zabludu Cattel otklonio pojašnjavajući promjenu kvaliteta inteligencije u zreloj dobi koja postaje kristalizirana, što nije mjera količine, već kvaliteta inteligencije.

**Formativno vrednovanje** (*Formative Education*) – proces vrednovanja koji se obavlja za vrijeme trajanja poučavanja. Funkcija formativnog vrednovanja je da omogući popravljanje obrazovnih efekata ovdje i sada, s namjerom da se na cilj stigne u što boljoj formi.

**Grupna dinamika** (*Group Dynamics*) – principi ponašanja zasnovani na interakcijama pojedinaca kao članova grupe. Okuplja pojmove komuniciranja, konflikata, međuljudskih odnosa, iskrenosti u komuniciranju, jasnoću i sposobnost samoočitovanja i samozastupanja. Poznavanje grupne dinamike neophodno je za uspješnu primjenu metoda obrazovanja odraslih i gradnju kooperativnog učenja.

**Identitet andragoškog voditelja** (*Adult Educator Identity*) – integracija vlastitih znanja, uvjerenja, stavova, normi i vrijednosti, s jedne, i profesionalnih zahtjeva od strane institucija uključujući široko prihvачene vrijednosti i standarde o učenju/podučavanju, s druge strane.

**Interakcija** (*Interaction*) – najmanja jedinica razmjene energije u dijadnom odnosu i najmanja jedinica analize u dinamici odnosa.

**Ishodi učenja** (*Learning Outcomes*) – očekivani rezultati učenja koji se trebaju desiti kod polaznika za vrijeme i nakon poučavanja. Govore o promjeni koju bi učenje trebalo izazvati u svakom pojedincu. Ciljevi su definirani od strane institucije i voditelj daje svoje-

vrsno obećanje da će te ciljeve pokušati ostvariti putem sadržaja, metoda i tehnika rada, ali ishodi su samo pretpostavljeni efekti, jer u njima aktivno učestvuju odrasli polaznici koji odlučuju o tome hoće li ili ne ostvariti očekivani ishod.

**Iskustveno učenje** (*Experiential Learning*) – učenje izvedeno iz općeg životnog iskustva, koje se pretače u koncepte, a ovi se, opet, propituju u novim iskustvenim situacijama. Iskustveno učenje je osnovna forma učenja odraslih, čak i ako odrasli odluči „ostati pri svome“ nakon što je neki koncept iskustveno propitao. Spremnost na propitivanje i eksperimentiranje je osnova iskustvenog učenja.

**Kolegijalno vrednovanje** (*Peer-evaluation*) – vrednovanje koje međusobno primjenjuju osobe u simetričnom profesionalnom odnosu, osobe na istom zadatku, s ciljem poboljšanja profesionalne performanse.

**Kompetencije** (*Competences*) – djelotvorno, ali i takmičarsko, korporativno korištenje znanja, novih iskustava, i vještina u jednom kvalifikacijskom okviru, u novim ili starim situacijama. Kompetencije su onaj dio ponašanja jedne osobe koji joj za obavljanje neke djelatnosti daje prednost nad ostalima čineći je poželjnijim kandidatom za posao.

**Komplementarno znanje** (*Complementary Knowledge*) – znanje koje ima funkciju dopunjavanja nekog drugog znanja, a u kombinaciji s njim daje nove cjeline, potpuno neočekivanih kombinacija. Komplementarno znanje može biti dijelom jedne profesije, ali i pripadati povezivanju različitih profesija koje se nalaze na istom zadatku.

**Komunikacija** (*Communication*) – slanje, davanje i primanje poruka u neprekidnoj interakciji s drugim ljudima, stvarima i pojavama. Komunikacija u međuljudskom odnosu je poseban fenomen s obzirom na prirodu reverzibilnog ponašanja i kompleksnost karaktera.

**Konflikt** (*Conflict*) – sukob dvije sile istog intenziteta i suprotnog smjera. Konflikt nastaje tamo gdje dvije strane u komunikaciji pretendiraju osvojiti isto mjesto, istu poziciju unutar nekog fenomena, dokazati svoju istinu kao prihvatljivu, priskrbiti neko dobro za sebe i sl. Sukob i kriza često se pojavljuju zajedno, no sukob nastaje kada dvije strane dogovaraju granice jer posjeduju neko dobro, a kriza je stanje u kojemu dobro nedostaje, pa nastaje sukob oko prevlasti nad onim što se ima, a nije dovoljno.

**Kontinuirano obrazovanje** (*Continuing Education*) – obrazovanje namijenjeno osobama koje su završile inicijalno obrazovanje započeto u ranijim fazama života. Često označava profesionalni razvoj, mada ga susrećemo i kao pojam vezan uz naknadno stjecanje osnovnog obrazovanja odraslih.

**Kontratransfer** (*Countertransference*) – obuhvata reakcije voditelja na polaznike grupe. Javlja se kao odgovor na transfere polaznika.

**Kristalizirana inteligencija** (*Cristal Intelligence*) – prema Cattelovojoj teoriji o sposob-

nostima to je tip inteligencije koji je karakterističan za starije osobe, iznad 25 godina starosti, koji nije karakteriziran opadanjem sposobnosti snalaženja u novim situacijama, već samo promjenom strukture tih sposobnosti. Nekada fluidna, inteligencija kao da okoštava, pretvara se u drugačije agregatno stanje i postaje poput kristala. Svojom kompleksnošću i krtošću dominantno zahtijeva tretman s pažnjom i posebnim didaktičkim alatom, ali rezultati razvoja i „obrade“ slični su radu draguljara koji drago kamenje pretvara u skupocjeni nakit.

**Kvalifikacija** (*Qualification*) – podrazumijeva formalni ishod procesa ocjenjivanja i vrednovanja, koji je pokazao da je neka osoba ostvarila ishode učenja u skladu s propisanim standardima i/ili da posjeduje kompetencije neophodne za određenu djelatnost. O kvalifikaciji svjedoči diploma ili potvrda koju izdaje javno priznata obrazovna ustanova.

**Mentalna kondicija** (*Mental Condition*) – stanje naviknutosti na intelektualni rad koje doprinosi živahnому duhu i lakoći usvajanja novih znanja i vještina. Mentalna kondicija stječe se vježbanjem misaonih funkcija ili „bildanjem neurona“, a smatra se, u uporedbi s inteligencijom ili hronološkoj dobi, presudnim faktorom za učenje i pamćenje u odrasloj dobi.

**Mentalno zdravlje** (*Mental Health*) – stanje blagostanja u kojem svaki pojedinac ostvaruje vlastiti potencijal, može se nositi s normalnim životnim stresom, može raditi produktivno i plodonosno i sposoban je doprinositi svojoj zajednici.

**Mikropoučavanje** (*Microteaching*) – poseban oblik poučavanja poučavatelja koji pripada samovrednovanju kao procesu profesionalnog usavršavanja. Proces poučavanja se snima na dostupnom mediju, a zatim slijedi osvrt na performanse kandidata iz dva smjera: od samog kandidata i od kolega koji su proces posmatrali. Karakterizira ga visok stepen anksioznosti koja se javlja u ovoj simuliranoj nastavnoj situaciji i visok stepen zadovoljstva nakon samoprocjene i kolegijalnog vrednovanja. Samo prividno služi vježbanju poučavanja – u fokusu je, zapravo, vrednovanje i posebno vježbanje uloge kritičkog prijatelja u procesu vrednovanja.

**Principi obrazovanja odraslih** (*Adult Education Principles*) – idejevodilje u organiziraju i izvedbi obrazovanja odraslih. Izvode se iz zakonitosti poučavanja odraslih ljudi i rezultat su dugotrajnog posmatranja objektivnih odnosa koji u procesu učenje-poučavanje postoje. Po svojim nazivima većinom su identični s didaktičkim principima uopće, ali im specifičnost daje činjenica odraslosti polaznika i konteksta u kojem se poučavanje odvija.

**Obrazovanje odraslih** (*Adult Education*) – skup procesa učenja, formalnih i neformalnih, informalnih i samoobrazovnih, u kojem odrasle osobe razvijaju svoje sposobnosti, obogaćuju svoje znanje i unapređuju tehničke ili profesionalne kvalifikacije. Obrazovanju odraslih pripadaju svi oblici učenja odraslih nakon inicijalnog obrazovnog ciklusa i svi oblici nestrukovnog učenja koji doprinose kvalitetu života pojedinca. Obrazovanje odraslih se, prema odrednicama Evropske komisije, smatra posebnim obrazovnim sek-

torom, čak i u odnosu na visoko obrazovanje koje podrazumijeva redovni studijski proces. Prema ovom određenju, vanredni studij bi pripadao sektoru obrazovanja odraslih, a redovni studij visokom obrazovanju.

**Obrazovna potreba** (*Education Need*) – razlika između znanja, vještina i drugih osobina ličnosti koje se mogu razviti obrazovanjem i potrebne su za uspješno obavljanje neke funkcije (profesionalne ili bilo koje druge), te onih znanja, vještina i osobina ličnosti (stavovi, vrijednosti, navike...) koje odrasla osoba već posjeduje.

**Obrazovni cilj** (*Education Goal*) – cilj koji se jednom obrazovnom aktivnošću želi postići. U obrazovanju odraslih ciljeve postavljaju pojedinci, društvo ili institucija, pa ih možemo označiti kao humanističke, socijalne i ekonomski, ali uvjek predstavljaju fokus voditelju u obrazovanja odraslih, jer određuju plan i program poučavanja. Obrazovni cilj je ono na šta se voditelj andragoškog ciklusa obavezuje kao na orijentaciju u svom radu.

**Obrazovni motiv** (*Education Motif*) – je doživljena razlika između onoga što pojedinac želi biti i percepcije vlastite ličnosti. Obrazovanje je u funkciji smanjenja ove razlike.

**Odgoj odraslih** (*Character Upbringing*) – proces u kojem se događa promjena karakterizacije odrasle osobe uslijed stjecanja novih iskustava i spoznaje novih životnih orijentacija. Često je negirana kao proces formiranja vrijednosti, jer se smatra da je odrasla osoba karakterno već formirana, ali potrebe za promjenom koje postoje u svakoj osobi ovo demantiraju i odgoj odraslih više ne svode na preodgoj.

**Odrasli polaznik** (*Adult Student*) – osoba koja sistemski pohađa neki oblik obrazovanja odraslih, pripada hronološkom periodu nakon adolescencije i dobrovoljno odlučuje biti dijelom procesa učenja-poučavanja. Odraslost karakteriziraju različiti tipovi *zrelosti*, od biološke, preko emocionalne i psihosocijalne, do profesionalne, kulturne, političke.

**Permanentno obrazovanje** (*Permanent Education*) – obrazovna koncepcija razvijena 70-tih godina 20. vijeka u okviru Vijeća Evrope po kojoj bi obrazovanje trebalo biti kontinuirani, cjeloživotni proces, uvjek povezan s iskustvom, postignućima i praksom. Danas se smatra razvojnom fazom onoga što nazivamo cjeloživotnim učenjem i koristimo kao obuhvatniji pojam.

**PIAAC** (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) – evropski program za procjenu kompetencija odraslih.

**Područja učenja** (*Learning Domains*) – polja u kompleksnoj strukturi ličnosti unutar kojih se odvija proces učenja. Kognitivno područje je polje razvoja intelektualnih sposobnosti, afektivno područje okuplja sklonosti i emocije, a psihomotorno vještina izvedbe pojedinih akcija.

**Polaznik** (*Adult Learner*) – osoba koja pohađa programe obrazovanja odraslih.

**Pravilo jedne trećine** (*One-third Achievement Rule*) – pravilo vezano uz očekivane efekte jednog obrazovnog nastojanja, koji nisu povezani samo sa stilom poučavanja voditelja, već i s vlastitim stilovima polaznika. Ako među voditeljima prepoznajemo akademske, savjetodavne i emocionalne tipove, to znači da će i njihov stil poučavanja odisati dominantnom tipologijom. Među polaznicima imamo iste tipove koji se susreću s voditeljskim. Optimalna kombinacija je susret istovrsnih tipova, ali je to moguće samo u pretpostavljenoj 1/3 prisutnih. Dakle, voditelj ne može očekivati da njegov stil odgovara svima niti trčati za zadovoljavanjem potreba polaznika, ali može i treba provjeravati mogućnosti vlastitog fleksibilnog nastupa i razumijevanja ovih različitosti. Ovo pravilo je posebno važno za voditelje-početnike i za tzv. društveno posjedovane profesije kakva je i profesija andragoga, gdje postoji potreba da se vlastite performanse shvataju elitistički i da niti jedan nastup nije dovoljno dobar ako nije od svih potvrđen kao odličan.

**Privrženost (afektivna vezanost)** (*Attachment*) – specifični odnos koji se u najranijem djetinjstvu formira između majke (ili neke druge figure) i djeteta i traje kroz čitav život, kao trajna psihološka veza uspostavljena između dvoje ljudi i koja se prenosi na druge odnose.

**Rezilijentnost** (*Resillience*) – sposobnost pojedinca da se kreativno adaptira (svjesno bira adaptivne mehanizme suočavanja u traženju najboljeg puta do psiholoških, socijalnih, kulturnih i fizičkih resursa, tako da održi svoje zdravlje, u trenucima izloženosti značajnim nedaćama).

**Refleksivno učenje** (*Reflective Learning*) – učenje s primjenom metoda i tehnika poučavanja kroz koje su sva čula angažirana, a polaznici pitani o čestom i sofisticiranom feedbacku s obzirom na proces i sadržaj. Pojam je srođan iskustvenom učenju, ali se od njega razlikuje po tome što povratna informacija ne može izostati. Dok se o iskustvu ne mora glasno govoriti, refleksivno učenje se bazira upravo na razmjeni slika fenomena koje imaju polaznici.

**Salutogeneza** (*Salutogenesis*) – koncept koji istražuje odrednice stvaranja i održavanja zdravlja.

**Socijalizacija u odrasлом добу** (*Adult Socialization*) – proces postajanja pripadnikom različitih socijalnih grupa unutar kojih se ostvaruju pojedine uloge koje odrasli čovjek ima. Socijalizaciju u odrasloj dobi nazivamo tercijarnom socijalizacijom (primarna je porodična, a sekundarna školska). Ona se odvija u krilu profesije, kulturne asimilacije, političkog i građanskog angažmana u društvu i sl.

**Socijalna percepcija** (*Social Perception*) – čulni doživljaj drugog čovjeka u odnosu međuovisnosti. Rezultira osjećajem simpatije i antipatije, a daje prostor za razvoj empatije kao kraljevskog puta u međusobno razumijevanje ljudi.

**Socijalna reverzibilnost** (*Social Reversibility*) – osobina međuljudske komunikacije koja podrazumijeva takav skup riječi, rečenica i izraza koje moćnija strana u komunikaciji

(voditelj) može uputiti drugoj (polaznik), pri čemu joj druga strana može uzvratiti na isti način bez povređivanja pristojnosti i discipline u obraćanju koji su definirani odnosima uloga.

**Socijalne uloge** (*Social Roles*) – važna mesta u identitetu odraslog polaznika koja određuju njegove razvojne zadatke, mogućnosti obrazovanja i stilove učenja od kojih voditelj mora poći ako želi poštovati principe poučavanja odraslih.

**Sumativno vrednovanje** (*Sumative Evaluation*) – vrednovanje krajnjih ishoda procesa poučavanja koje omogućava poboljšanje uvjeta rada u novom ciklusu obrazovanja, ali ne i ispravke učinjenog u ciklusu koji je prošao.

**Sunčani sat u obrazovanju odraslih** (*Sundial in Adult Education*) – 60-minutni sat rada koji može podrazumijevati i pauze unutar kojih se također odvija informalno učenje. Od školskog sata ga razlikuje ne samo trajanje, već i fleksibilnost. Iako postoji dogovorena jedinica mjere (60 minuta) struktura i dinamika poimanja ovog vremena je drugačija. Ako edukacija traje 6 sunčanih sati, to ne znači da počinje i završava u puni sat. Vrijeme početka i završetka fleksibilno se dogovara a polaznicima, ali u konačnom ishodu radi se o 360 minuta aktivnog rada.

**Svrha obrazovanja odraslih** (*Adult Education Purpouse*) – vrijednosna orientacija povezana s ciljevima koje u obrazovanju odraslih definira pojedinac, institucija ili društvo. Svrha dolazi s vrha lične vrijednosne piramide. Na primjer, svrha obrazovanja odraslih može biti uključiti sve subjekte u obrazovni proces, omogućiti svima slobodan pristup informacijama, usavršavati kvalitet života ljudi ili im pomagati u životnim orijentacijama, a pritom ciljevi pojedinih andragoških ciklusa mogu biti specifično definirani i povezani s vrednovanjem.

**Testovi snage/brzine** (*Power Test/Speed Tests*) – mjerni instrumenti koji se upotrebljavaju u procjeni postignuća polaznika, ali su međusobno suprotstavljeni logikom primjene. Dok testovi brzine insistiraju na brzini produkcije znanja (znati i to pokazati u ograničenom vremenu), testovi snage ukazuju na kapacitiranosti, dubinu i obim znanja koje polaznik pokazuje u neograničenom vremenu performansi. U andragoškom radu preporučena je upotreba testova snage, jer se time ispitna anksioznost svodi na optimum.

**Teorija konstruktivnog poravnjanja** (*Constructive Settlement Theory*) – konstruktivno poravnjanje ili konstruktivno povezivanje je pristup u planiranju obrazovanja odraslih gdje na početku planiranja postoji jasna slika kraja, tj. ishoda učenja, što znači da se aktivnosti, metode i sve ostale sastavnice programa biraju s obzirom na ishode čiji konstrukt postoji od početka.

**Transfer** (*Transference*) – obuhvata emocije, fantazije, stavove, ponašanja polaznika grupe koja se prenose (transferiraju) u „sadašnjosti“ u odnosu prema voditelju grupe i u grupu (svaki interpersonalni odnos = realni odnos + fenomeni transfera onoga što se

događa „ovdje i sada”).

**Trening** (*Training*) – strukturiran proces koji teži efikasnom usvajanju znanja i iskustava neophodnih za povećanje lične vještine vezane za jedan segment čovjekovog života i rada. Osnovna karakteristika: kratko trajanje i veliki intenzitet utjecaja na promjenu ponašanja polaznika. Sinonim za pojam treninga je pojam obuka, a sve češće je u upotrebi nešto opširniji pojam – edukacija. Edukacija je pojam koji je u lokalnoj terminologiji blizak obrazovanju, ali naglašava postojanje obrazovnih ciklusa unutar kojih se izvodi određena obuka ciljana stručnom usavršavanju ili stjecanju stručnih kompetencija. Edukacija ima snažnije izraženu procesnu komponentu, a program edukacije temelji se na modularnom planiranju.

**Učenje** (*Learning*) – proces stjecanja novih znanja, vještina i navika ili reorganiziranje starih spoznaja i umijeća u nove koncepte, s ciljem više ili manje trajne promjene u ponašanju ličnosti.

**Vrednovanje** (*Validation*) – višedimenzionalni postupak procjene postignuća polaznika (assesment) i evaluacije efikasnosti jednog andragoškog ciklusa ili procesa poučavanja (evaluation).

**Zajednica** (*Community*) – grupa ljudi kao vremenski relativno postojani sistem interakcija sa specifičnim sistemom statusa i uloga, povezujućim sistemom vrednovanja i horizontom cilja kao i zajedničkim resursima koji omogućavaju „samoosjećaj” grupe i svijest grupe na osnovu čega se u zajedništvu s atribucijama identiteta iz socijalne okoline može izgraditi identitet grupe (v. Andragoška obrazovna grupa).

**Zrelost** (*Maturity*) – kompleksan pojam kojim se označava set osobina i ponašanja osobe koja održava ravnotežu unutrašnjih i vanjskih potreba i očekivanja u skladu sa svojom hronološkom dobi. Uz pojam odraslih vezujemo biološku (tjelesnu), psihološku (emocionalnu), socijalnu (društvena odgovornost) i profesionalnu zrelost (odgovorno obavljanje profesionalne uloge).

## Literatura

- Alibabić, Š., Popović, K., Avdagić, K. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja – andragoški priručnik za nastavnike*. Sarajevo: DVV i GIZ.
- American Psychological Association (2014). *Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology*. Preuzeto sa: <http://apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>, datum pristupa: 28.7.2023.
- Andersson, P., Hellgren, M., i Köpsén, S. (2018). Factors influencing the value of CPD activities among VET teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 5(2), 140-164.
- Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Ponigrac, S., Špan, M. (1985). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Anić, V. et al. (2002-2004). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: EPH d. o. o: Novi Liber
- Antonovsky, A. (1989). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1990). *Personality and health: Testing the sense of coherence model*. U: H. S. Friedman (ur.). *Personality and disease* (str. 155-177). New York: Wiley.
- Arbanas, G. (2022). Razvoj identiteta djece i adolescenata. U: M. Badurina, Z. Jovanović, (ur.). *Dječija duša treba da se sluša: Priručnik za interdisciplinarnu mrežu stručnjaka* (36-46). Sarajevo. City Group d.o.o. Preuzeto sa: [https://bhidapa.ba/wp-content/uploads/2022/12/prirucnik\\_bhidapa\\_latinica\\_FINAL\\_WEB.pdf](https://bhidapa.ba/wp-content/uploads/2022/12/prirucnik_bhidapa_latinica_FINAL_WEB.pdf)
- Arnautović A. et al. (2022). Značaj promocije mentalnog zdravlja djece i adolescenata. U: M. Badurina, Z. Jovanović (ur.). *Dječija duša treba da se sluša: Priručnik za interdisciplinarnu mrežu stručnjaka* (16-33). Sarajevo. City Group d.o.o. Preuzeto sa: [https://bhidapa.ba/wp-content/uploads/2022/12/prirucnik\\_bhidapa\\_latinica\\_FINAL\\_WEB.pdf](https://bhidapa.ba/wp-content/uploads/2022/12/prirucnik_bhidapa_latinica_FINAL_WEB.pdf)
- Badurina, M, Čerkez, G. et al. (2018). *Priručnik za primjenu odgojne preporuke liječenje u odgovarajućoj zdravstvenoj ustanovi (bolničko ili ambulantno)*. Tuzla: Biro za ljudska prava.
- Badurina, M. (2013). Povezanost kvalitete života i mentalnog zdravlja djece i osnovnoškolske dobi u Kantonu Sarajevo. Magistarska teza. Sarajevo: Medicinski fakultet
- Badurina, M. (2016). Privrženost i rezilijentnost kao odrednice zdravlja djece i mlađih adolescenata sa stajališta gestalt psihoterapije. Doktorska disertacija. Sarajevo: Fakultet zdravstvenih studija.
- Badurina, M. et al. (2021). *Rezilijentne škole - škole koje djeca vole*. Sarajevo: Udruženje Centar za istraživanje politike suprotstavljanja kriminalitetu.
- Bašić, S. (2020). Sociodemografske odrednice nasilja nad starijim osobama u porodici. Magistarski rad. Sarajevo: Fakultet političkih nauka.
- Bašić, S. et al. (1994). *Integralna metoda*. Zagreb: Alinea.
- Bauman, Z. (2004). *Liquid modernity*. Supervision. ANSE-Conference 2004. Weinheim. Julius Beltz GmbH. Co.

- Begovac I. et al. (2021). *Dječja i adolescentna psihijatrija*. Zagreb: Medicinski fakultet.
- Berne, E. (1966). *Principles of Group Treatment*. Oxford Univ Press. Clean & Tight Contents
- Bilić, V., Buljan-Flander, G., Hrpka, H. (2012). *Nasilje nad djecom i među djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bilić, V., Zloković, J. (2004). *Fenomen maltretiranja djece: prepoznavanje i oblici pomoći obitelji i školi*. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o.
- Borysenko, J. (2012). *Sagorjeli: zašto izgaramo od posla i kako se oporaviti*. Čakovec: Dvostruka duga.
- Bowlby, J. (2005). *A Secure Base*. London: Routledge.
- Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Britvić, D., Štrkalj Ivezic, S. (2019). Mentalno zdravlje u zajednici. Preuzeto sa: [https://neuron.mefst.hr/docs/znanost/ured%20za%20znanost/DBritvic\\_ONEMA\\_unutrasnjost\\_SRA5\\_e\\_knjiga.pdf](https://neuron.mefst.hr/docs/znanost/ured%20za%20znanost/DBritvic_ONEMA_unutrasnjost_SRA5_e_knjiga.pdf), datum pristupa: 28.7.2023.
- Brockett, R. G. (1990). Adult Education: Are We Doing It Ethically?. *Journal of Adult Education*, 19 (1), 5-12.
- Brody, H. et al. (1996). *Alternatives to Violence Project*. Houston: AVP-USA
- Buljan Flander, G. (2023). Osnovne intervencije u tretmanu adolescentkinja preživjele (seksualno) zlostavljanje: plan koordinirane brige; Etički principi i protokoli. Specijalizirana obuka: Zaštитимо Adolescentkinje. BHIDAPA (Projekat realizovan u saradnji sa UNICEF-om i resornim ministarstvima BiH). <https://bhidapa.ba/ovdje-i-sada/zastitimo-adolescentkinje/teme/>
- Castañeda, J. A. F. (2014). Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition. *Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 49-65.
- Cattell, R. B. (1971). Abilities: Their Structure, Growth and Action, New York: Houghton Mifflin, <https://gwern.net/doc/iq/1971-cattell-abilities-theirstructure-growthaction.pdf>, pristup 17. 8. 2023.
- Cohen-Scali, V. (2003). The Influence of Family, Social and Work Socialization on the Construction of the Professional Identity of Young Adults. *Journal of Career Development*, 29 (4), 237-249.
- Conte, Ch. (2010). *Advanced techniques for counseling and psychotherapy*. NY: Springer Publishing.
- Corey, G., Corey, M. S., i Callanan, P. (2010). *Issues and Ethics in the Helping Professions*. Belmon, Brooks/Cole.
- Counseling psychology. (n.d.). <https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/counseling>, pristup 17. 07. 2023.
- Cross, P. K. (1974), Lowering the Barriers for Adult Learners, paper for the Conference on „The Liberal Arts College and the Experienced Learner“, Santa Barbara, California, June 19, 1974, <https://diva.sfsu.edu/bundles/215406/80110/download>, pristup 17. 8. 2023.
- Dale, E. (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching*. New York: Dryden Press.
- Dehghani, Kh., Nasiriani, Kh., Salimi, T. (2016). Requirements for nurse supervisor training: A qualitative content analysis. *Iran J Nurs Midwifery Res.* 2016;21(1), 63-70.

- Dizdarević, A., et al. (2016). *Vodič za pisanje ishoda učenja u visokom obrazovanju*. Sarajevo: SUS BiH. <https://www.unsa.ba/sites/default/files/dodatak/2017-12/nacrt-Vodic-za-pisanje-ishoda-ucenja-u-visokom-obrazovanju-Bosanski.pdf>
- Drakulić, J. (2010). Etika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(2), 121-130.
- Družić Ljubotina, O., Frisčić, Lj. (2014). Profesionalni stres kod socijalnih radnika: izvori stresa i sagorijevanje na poslu. *Ljetopis socijalnog rada* 21, 1, 5-32.
- Durkheim, E. (1960). *The Division of Labor in Society* (fourth printing, translated by Georg Sympson). New York: The Free Press of Glencoe Illinois: Noble Offset Printers, Inc., <http://fs2.american.edu/dfagel/www/Class%20Readings/Durkheim/Division%20Of%20Labor%20Final%20Version.pdf>, pristup 16.8.2023.
- Đermanov, J. i Kosanović, M. (2013). *Teorije izbora i razvoja karijere*. Novi Sad: Filozofski Fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Elton-Wilson, J. (1994). *Integrative and Eclectic Counselling and Psychotherapy*. Academic Books. Sage Knowledge.
- Engel G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science (New York, N.Y.)*, 196(4286), 129–136.
- Fassbind-Kech, L. (2013). Counseling as a Treasure Hunt. *Transactional Analysis Journal*, 43:1, 24-37.
- Filho, E., Tenenbaum, G., Yang, Y. (2015). Cohesion, team mental models, and collective efficacy: towards an integrated framework of team dynamics in sport. *J Sports Sci.* 33(6), 641-53.
- Fleming, N. D. (2001). *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*. Christchurch: Neil Fleming.
- Foulkes, S. H. (1977). *Therapeutic Group Analysis*. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1969). *Psihopatologija svakodnevnog života*. Beograd: Matica srpska
- Geng, C. (2023). "Psychotherapy vs Counseling Therapy: What Is the Difference?" *Medical News Today*, 28 Feb. 2023, [www.medicalnewstoday.com/articles/psychotherapy-vs-therapy](http://www.medicalnewstoday.com/articles/psychotherapy-vs-therapy).
- Gielen, U. P., Draguns, J. G., Fish, J. M. (ur.) (2008). *Principles of Multicultural Counseling and Therapy*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gilbert, E. (2021). *Velika magija: Kreativan život bez straha*. Sarajevo: Buybook, 2021.
- Gilbert, M. C., Evans, K. (2008). *Psihoterapijska supervizija. Integrativni odnosni pristup psihoterapijskoj superviziji*. Zagreb: Mladinska naklada.
- Glasser, W. (2000). *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea
- Gosling, D. (2014). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. U: J. Sachs, M. Parsell, (ur.). *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education* (13-32). Springer Dordrecht
- Graovac, M. (2019). Transfer, kontratransfer, projektivna identifikacija i paralelni procesi. Predavanja. Poslijediplomski edukacijski program iz integrativne psihoterapije djece, adolescenata i odraslih. BHIDAPA-EAPTI. Sarajevo.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41/3, 125-149.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa
- Hackney, H. L., Cormier, S. (2012). *Savjetovatelj – stručnjak: procesni vodič kroz*

pomaganje. Jastrebarsko: Naklada Slap

- Hobbs, C. J., Hanks H., Wynne J. M. (2000). *Child abuse and neglect: a clinician's handbook*. New York: Harcourt Publishers.
- Hrnčić, Z, Bećirović, F. (2018). *Postupanje u slučajevima nasilja u porodici. Multisektorski odgovor*. Sarajevo: Gender centar Federacije Bosne i Hercegovine
- Ibrahimefendić, T., Husić, S. (2018). *Psihosocijalna podrška i pomoć preživjelim žrtvama i svjedocima: Priručnik*. U.G., „Vive Žene“ Tuzla i U.G. Medica Zenica.
- Jakovljevic, M., Bjedov, S., Mustac, F., & Jakovljevic, I. (2020). COVID-19 Infodemic and Public Trust from the Perspective of Public and Global Mental Health. *Psychiatria Danubina*, 32(3-4), 449–457.
- Isanović Hadžiomerović, A. (2020). Conceptualizing Adult Identity Formation in Higher Education Context. *Obrazovanje odraslih*, XX(1-2), 37-56.
- Janković J, A. Begić, I. Krišto. (2014). Dinamika malih edukativnih skupina. *Socijalne teme*, 1(1), 39-57.
- Jurjević Jovanović, I., Rukljač, I., Viher, J. (2020). *Vrednovanje u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Juul, J. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti*. Zagreb: Pelago
- Juul, J. (1996). *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Educa.
- Klain, E. (2008). *Grupna analiza – analitička grupna psihoterapija*. Zagreb: Medicinska naklada
- Kocijan Hercigonja, D. (2019). Etika i etičke dileme u psihoterapiji. Sarajevo: Poslijediplomski edukacijski program iz integrativne psihoterapije djece, adolescenata i odraslih. BHIDAPA-EAPTI. Predavanja
- Krstić, D. (1988). *Psihološki rečnik*. Beograd: IRO „Vuk Karadžić“
- Kulić, R., Despotović, M. (2001). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige
- Kyriacou, Ch. (1999). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Leiter, M. P., Maslach, C. (2017). *Spriječite sagorijevanje na poslu: šest strategija za poboljšavanje vašeg odnosa s poslom*. Zagreb: Mate.
- Lempp, T. (2014). *Kinder-Und Jugendpsychiatrie BASICS*. München: Urban&Ficher.
- Lowman, R. L. (2016). *An Introduction to Consulting Psychology: Working with Individuals, Groups, and Organizations*. American Psychological Association.
- Martin P. Et al. (2021). Impact of clinical supervision on healthcare organisational outcomes: A mixed methods systematic review. *PLoS One*. 16(11).
- Mavrak M. (2018). *Program socijalizacija s pravom: Andragoški priručnik*. Sarajevo. Triptih d.o.o. Sarajevo
- Meyer, J. P., Becker, T. E., Van Dick, R. (2006). Social identities and commitments at work: toward an integrative model. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 665-683.
- Morović, M. (2014). Salutogeneza kao pobjeda zdravlja u kampu Krijesnica. *Epoха zdravlja*, 7 (1), 25-26.
- Müller, W., Wiegmann, S. (2001). *Netradicionalne metode u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.
- Muminović, H. (2013). *Osnovi didaktike*. Sarajevo: DES i Centar za napredne studije.
- Nikolić, T. (2019). Reći „da, i...“ učenju: obrazovni proces kao improvizacija. *Andragoške studije*, 2, 93-11.

- Orth, I., Petzold H. G. (1995). Gruppenprozeßanalyse - ein heuristisches Modell für Integrative Arbeit in und mit Gruppen. *Integrative Therapie*, 2, 197-212.
- Pastuović, N. (1985). Andragoški ciklus. U: V. Andrilović, M. Matijević, N. Pastuović, S. Pongrac i M. Špan. *Andragogija* (str. 103-116). Zagreb: Školska knjiga.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija – integrativna znanost o obrazovanju i odgoju*. Zagreb: Znamen
- Pavelić, D. (1984). Grupni proces u psihoterapiji. *Zbornik radova 10. jugoslavenskog psihoterapijskog seminara*. Plitvice: Sekcija za psihoterapiju Zbora liječnika Hrvatske.
- Pećnik, N. (2000). Teorijski pristupi objašnjenju zlostavljanja i zanemarivanja djece. *Dijete i društvo*, 24, 266-277.
- Petz, B. (1992). *Psihologiski riječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Pole, Th. (1968). *The History of the Origin and Progress of Adult Schools*. London: The Woburn Press
- Polster i Polster. (1973). *Gestalt Therapy Integrated: Contours of Theory and Practice*. Brunner/Mazel.
- Rees C. E. et al. (2020). Supervision training in healthcare: a realist synthesis. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*. 25(3), 523-561.
- Remschmidt, H. (2001). Koerperliche Misshandlung und Vernachlaessigung. U: H. Remschdt (ur.). *Kinder-und Jugendpsychiatrie-Eine Praktische Einführung* (337-342). Stuttgart. New York: Georg Thime Verlag.
- Rodgers, C. R., Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. U: M. Cochran-Smith, et al. (ur.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge.
- Sachdeva, A. K. (2009). Use of effective feedback to facilitate adult learning. *Journal of cancer education: the official journal of the American Association for Cancer Education*, 11(2), 106-18.
- Sikavica, P., Bahtijarević -Šiber, F., Pološki Voki, N. (2008). *Temelji menadžmenta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slatina, M. (1999). *Nastavni metod: Prilog pedagoškoj moći suđenja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Slatina, M. (2021). *Edukometrija: Mjerenje i mjerni instrumenti u odgoju i obrazovanju*. Bužim: Ilum.
- Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R. (2004). *Counseling and Psychotherapy Theories in Context and Practice, Skills, Strategies and Techniques*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Spahić, A. (2020). *Kvalitativna istraživanja u primjenjenoj medicinskoj sociologiji*. Sarajevo: University Press.
- Sperry L. (2010). *Core Competencies in Psychotherapy Series*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Stefanović Stanojević, T. (2022). Rezilijentnost: Kriza kao izazov za rast i razvoj. U: Badurina, M. i Jovanović, Z. (ur.). *Dječija duša treba da se sluša: Priručnik za interdisciplinarnu mrežu stručnjaka*. Sarajevo. City Group d.o.o. (str. 89-99). Preuzeto sa: [https://bhidapa.ba/wp-content/uploads/2022/12/prirucnik\\_bhida...FINAL\\_WEB.pdf](https://bhidapa.ba/wp-content/uploads/2022/12/prirucnik_bhida...FINAL_WEB.pdf)

- Straus, M. A. (2000). Corporal punishment and primary prevention of physical abuse. *Child Abuse and Neglect*, 24, 266-277.
- Škramić, A. (2015). Osobne vrijednosti i etičko donošenje odluka. Završni rad. Sveučilište Juraj Dobrile u Puli. Dostupno na: <https://zir.nsk.hr/en/islandora/object/unipu%3A533/dastream/PDF/view>, datum pristupa: 10. 08. 2023.
- Schulz von Thun, F. (2001). *Kako međusobno razgovaramo*. 1-4, Zagreb: Erudita
- Shulz von Thun, F., Ruppel, J., Stratmann, R. (2001). *Psihologija komunikacije za rukovoditelje*. Zagreb: Erudita
- Topić, B. (2016). Mentalno zdravlje profesionalnih pomagača. Završni rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto sa: <https://repozitorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf:127/preview>, datum pristupa: 10. 8. 2023.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin* A. P. A., 63 (6), 384-399.
- Ungar, M. (2012). *The social Ecology of Resilience. A Handbook of Theory and Practice*. NY: Springer
- Urlić, I. (2008). Procesi u grupi. U: E. Klain et al. (ur.). *Grupna analiza – analitička grupna psihoterapija*. Zagreb: Medicinska naklada
- Vignjević Korotaj, B. (2020). Formiranje i razvoj profesionalnoga identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj. Doktorska disertacija. Sveučilište u Rijeci. Filozofski fakultet u Rijeci. Odsjek za pedagogiju
- Viskovic, A. i Robson, J. (2001). Community and Identity: experiences and dilemmas of vocational teachers in post-school contexts. *Journal of In-Service Education*, 27 (2), 221-236.
- Vlahović Štetić, V., Kamenov, V. (2022). *Kolegijalno opažanje visokoškolske nastave: priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Westergaard J. (2006). *Providing Support and Supervision: An introduction for professionals working with young people*. London: Taylor & Francis.
- WHO (2022). Abuse of older people. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/abuse-of-older-people>, pristup 20. 08. 2023.
- WHO (n.d.). Health topics: Nursing and Midwifery. Preuzeto sa: <http://www.who.int/topics/nursing/en/>, datum pristupa: 14.08. 2023.
- Wiggins, G. (1991). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisko: Jossey-Bass.
- Wilkins, P. (1997). *Personal and Professional Development for Counsellors*. Academic Books. Sage Knowledge.
- Williams, J. (2013). *Constructing New Professional Identities: Career Changes In Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Yalom, I. D. (2019). *Teorija i praksa grupne psihoterapije*. Novi Sad: Psihopolis Institut.
- Zečević, I. (2010). *Priročnik – program prevencije vršnjačkog nasilja u školama*. Banja Luka: Unicef.
- Žižak, A. (1997). Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. *Kriminologija i socijalna integracija*, 5(1-2), 1-10.





Švicarska.

Ova publikacija je objavljena u okviru projekta "Jačanje sestrinstva u Bosni i Hercegovini".  
Projekat podržava Švicarska, a provodi Fondacija fami uz podršku Univerzitetskih bolnica u Ženevi, i institucionalnu podršku  
Federalnog ministarstva zdravstva i Ministarstva zdravlja i socijalne zaštite Republike Srpske.  
Sadržaj ove publikacije ne odražava nužno stavove Vlade Švicarske.