

INTERGENERACIJSKO UČENJE

Delija, Frančeska

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:360712>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-29**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

INTERGENERACIJSKO UČENJE

Frančeska Delija

Split, 2023.

Odsjek za pedagogiju

Pedagogija

INTERGENERACIJSKO UČENJE

Studentica:

Frančeska Delija

Mentorica:

izv. prof. dr. sc. Morana Koludrović

Split, rujan 2023.

SADRŽAJ:

| | |
|---|----|
| 1. Uvod | 1 |
| 2. Cjeloživotno učenje i cjeloživotno obrazovanje | 2 |
| 2.1. Formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje i informalno učenje..... | 4 |
| 2.1.1. Formalno obrazovanje..... | 4 |
| 2.1.2. Neformalno obrazovanje | 5 |
| 2.1.3. Informalno učenje..... | 6 |
| 3. Značajke učenja i poučavanja u različitim životnim razdobljima..... | 8 |
| 3.1. Učenje | 8 |
| 3.2. Poučavanje | 11 |
| 4. Intergeneracijsko učenje..... | 14 |
| 4.1. Generacija | 15 |
| 4.2. Definicija intergeneracijskog učenja | 15 |
| 4.3. Intergeneracijsko učenje u kontekstu informalnog učenja u obitelji..... | 16 |
| 4.4. Intergeneracijsko učenje u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja | 17 |
| 4.5. Intergeneracijsko učenje u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja..... | 18 |
| 4.5.1. Programi i inicijative provedene na temu intergeneracijskog učenja | 20 |
| 4.6. Značajke intergeneracijskog učenja..... | 23 |
| 4.7. Uloga mentora/nastavnika i polaznika u intergeneracijskom učenju te ozračje pri učenju | 24 |
| 5. Zaključak..... | 26 |
| 6. Literatura | 27 |

1. Uvod

U odnosu na ostale pedagoške sustave, cjeloživotno učenje predstavlja relativno nov koncept u suvremenom odgoju i obrazovanju te ga je ključno temeljito i kontinuirano istraživati kako bi se bolje razumjela njegova važnost i sva dobrobit koju donosi. Iako je u kontekstu obrazovne i tržišne politike važnost cjeloživotnog učenja uglavnom vidljiva i implementirana s ciljem osiguravanja kvalitete i relevantnosti obrazovne ponude, odnosno izrade kvalitetnih obrazovnih programa koji odgovaraju zahtjevima suvremenog tržišta i u konačnici dovode do veće zapošljivosti i kvalitetnije obrazovane radne snage (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, 2021), cjeloživotno je učenje iznimno važno i za osobnu dobrobit pojedinca. Jedan značajan aspekt cjeloživotnog učenja, koji se odnosi upravo na osobnu dobrobit, a koji je u kontekstu cjeloživotnog učenja najmanje istražen, je intergeneracijsko učenje. Newman i Hatton-Yeo (2008) ističu urušavanje klasične konstrukcije nuklearne obitelji koja je bila osnova početnog intergeneracijskog učenja kod mladih. No u isto vrijeme se uviđa potreba za izgradnjom sustavnijih programa koji će integrirati intergeneracijsko učenje u formalni obrazovni sustav kao i njegovu moguću primjenu u neformalnim sustavima.

Ovaj završni rad fokusira se na temu intergeneracijskog učenja. U prvom dijelu, pružit će se relevantne definicije cjeloživotnog učenja, kao i značajki učenja i poučavanja, s posebnim naglaskom na kontekst koji je ključan za razumijevanje intergeneracijskog učenja. Nakon toga analizirano je intergeneracijsko učenje, uključujući njegove početke, značajke i primjenu kao i definiranje formalnog i neformalnog obrazovanja te informalnog učenja. U radu će također biti prikazani primjeri rijetkih provedenih programa iz područja intergeneracijskog učenja te će se dati pregled rezultata i uspješnosti provedbe i implementacije tih programa. Na kraju, donijet će se zaključak koji će sažeti važnost i prednosti intergeneracijskog učenja.

2. Cjeloživotno učenje i cjeloživotno obrazovanje

Cjeloživotno učenje je u odnosu na druge dijelove odgojno – obrazovnog sustava relativno nov koncept. Iako se prvenstveno počeo razvijati s ciljem osposobljavanja i bržeg pripremanja ljudi za tržište rada, cjeloživotno učenje ima i brojne dobrobiti na osobnom i društvenom planu. U Zakonu o obrazovanju odraslih (2021) ističe se važnost cjeloživotnog učenja koja se očituje u unaprjeđivanju kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe. U Republici Hrvatskoj sustav kvalifikacija i transparentnost obrazovnog sustava određena je Zakonom o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2021). Tim se zakonom spaja Hrvatski kvalifikacijski okvir s Europskim kvalifikacijskim okvirom kako bi se osigurala mogućnost prepoznavanja i razumijevanja razina kvalifikacija u Republici Hrvatskoj s razinama kvalifikacija u ostatku Europe. U Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2021) se također navode ključne kompetencije za cjeloživotno učenje koje obuhvaćaju komunikaciju na materinskom i stranom jeziku, matematičku, prirodoslovnu i tehnološku kompetenciju, socijalnu i građansku kompetenciju i mnoge druge kompetencije koje su potrebne pojedincu kako bi bio što kvalitetniji član zajednice.

Osim zakonski regulirane definicije cjeloživotnog učenja gdje ga se poima kao „sve oblike učenja tijekom života čija je svrha stjecanje i unaprjeđivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe“ (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, 2021; Zakon o obrazovanju odraslih, 2021) i brojni su se autori bavili definiranjem koncepta cjeloživotnog učenja. Maravić (2004) tako daje definiciju učenja kao procesa aktivnog stjecanja znanja tijekom života sa svrhom konstantnog unaprjeđivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobnih, građanskih, društvenih i poslovnih aspekata i okvira. Uvjetovani kontinuiranim napretkom tehnologije, zahtjevima na radnom mjestu kao i željom za osobnim napretkom, radnici bi trebali težiti usavršavanju svojih vještina tijekom cijeloga života. Tako Mršić (2018) objašnjava kako je koncepcija cjeloživotnog učenja nastala upravo zbog stalnog povećanja količine znanja iz dana u dan, dok postojeće znanje sve više i brže zastarijeva. Isti autor nadalje objašnjava kako je cjeloživotno učenje bazirano na stalnom pristupu učenju i obrazovanju u svrhu stjecanja novih i obnavljanja već prethodno stečenih znanja i vještina, koje su potrebne za sudjelovanje u radu i društvu znanja odnosno društvu koje uči. Od učenja se, u dinamici modernog društva, očekuje pravovremeno praćenje promjena koje se rapidno odvijaju (Rogić, 2017). Procesi učenja neprestano se odvijaju i to ne uvijek ciljano ili potaknuto od strane drugih osoba. Tako i sam proces učenja primarno podrazumijeva učenje jednih

od drugih i učenje jednih s drugima (Faulstich 2013, prema Rogić 2017). U cjeloživotno učenje treba ulagati, pa tako Barić i Raguž (2010) navode kako bi pravni i ekonomski okvir trebao poticati i ulagati u cjeloživotno učenje, s posebnim naglaskom na obrazovanje odraslih. Nadalje, zalažu se i za ulaganja u informacijsko-komunikacijsku tehnologiju, komercijalnu primjenu znanja te suradnju obrazovnih institucija s javnim, a i privatnim sektorom. Prema Previšiću (2007) postoje tri suvremene komponente koje objedinjuju i zajedno čine savršen obrazovni tip. Te komponente uključuju znanje, kompetencije i komunikaciju. Previšić (2007) nadalje ističe kako takav tip obrazovanja, integriran sa samostalnošću i slobodom, stvara biće koje je sposobno suočavati se sa zahtjevima cjeloživotnog učenja prilagođenog izazovima današnjeg modernog i dinamičnog društva. Važnost cjeloživotnog obrazovanja je neupitna. Kako navode Jelić, Kuran i Bosnić (2012), njegova važnost leži u spajanju interesa multikulturalne Europe, te od korisnika stvara aktivne sudionike obrazovnog procesa. Isto se postiže primjenom različitih metoda učenja i poučavanja koje su prilagođene današnjim zahtjevima europskih standarda obrazovanja.

Paustović (2008) objašnjava kako su cjeloživotno obrazovanje i učenje bliska, ali ne i istoznačna koncepta. Zbog povezivanja cjeloživotnog učenja s drugim konceptima, on naglašava dodatnu važnost za razumijevanjem i isticanjem razlika među tim konceptima. Rajić i Lapat (2010) napominju kako cjeloživotno učenje, unatoč prvotnom vjerovanju, ne može zamijeniti tradicionalno školovanje. Objašnjavaju kako je ono fleksibilni sustav učenja koji omogućava usvajanje i razvijanje kompetencija i vještina koje su ljudima neophodne za život u kasnijoj, odrasloj dobi. Nadalje, Salić i Lučić (2016) daju definiciju cjeloživotnog učenja kao svakog oblika učenja, kako od formalnog obrazovanja preko učenja tijekom različitih faza života te u svim oblicima ostvarivanja istog.

S druge strane, nailazimo i na pojam cjeloživotnog obrazovanja. Sami termin cjeloživotnog obrazovanja prihvaćen je i usvojen na međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih (1960, 1965) u organizaciji UNESCO. Organiziran je i UNESCO Institut za cjeloživotno obrazovanje s raznim programima i partnerstvima (<https://uil.unesco.org/>). Kako navodi Jarvis (1983), sam razvoj koncepta obrazovanja odraslih doveo je do formiranja koncepta cjeloživotnog obrazovanja. Bratković (2019, 285) daje svoju definiciju cjeloživotnog obrazovanja kao „konceptiju koja obrazovanje promatra kao cjeloživotni proces, a počinje obveznim školovanjem i (formalnim) obrazovanjem te traje cijeli život“ .

2.1. Formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje i informalno učenje

Paustović (2008) navodi kako je kruti obrazovni sustav postao neprikladan za potrebe radne okoline odraslih, te kako se izlaz iz takvog problema nalazi u neformalnom obrazovanju, ali i informalnom učenju, odnosno učenju iz iskustva. Godine 2000. održano je zasjedanje Europskog vijeća u Lisabonu tijekom kojeg je potvrđena važnost unaprjeđivanja cjeloživotnog učenja kao ključne stavke za uspješan korak k izgradnji društva i ekonomije koja je utemeljena na znanju (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000). Kao rezultat tog zasjedanja određene su tri vrste svrhovite aktivnosti, odnosno načini učenja i obrazovanja: formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje i informalno učenje. Bitno je naglasiti kako se takva raspodjela odvijanja obrazovanja odraslih navodi i u Zakonu o obrazovanju odraslih (2021) Republike Hrvatske.

2.1.1. Formalno obrazovanje

Dib (1988) objašnjava kako formalno obrazovanje korespondira sa sistematskim, organiziranim edukacijskim modelom, koji se zadaje određenim normama i zakonima, a zadan je u obliku strogog kurikulumu koji opisuje proces obrazovanja. S time se slažu i Ajmal i Hussain (2022) koji nadodaju kako je taj sveobuhvatan kurikulum jednak u smislu sadržaja, ciljeva i procedura. Nadalje se ističe kako je to oblik „prezentacijskog obrazovanja“ koje nužno uključuje učenike, učitelja i instituciju u kojoj se odvija sam proces obrazovanja (Sarramona, 1975). Kuka (2012) se nadovezuje na navedeno i formalno obrazovanje definira kao obrazovanje koje se odvija u institucijama, te se prezentira u obliku procesa unutar definiranog formalnog obrazovnog sustava i podređeno je zakonu, a na samom kraju stječu se određena znanja i sposobnosti potvrđena relevantnom ispravom. Navedene definicije se slažu s opisom formalnog obrazovanja u *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja* navedenoj u hrvatskom *Nacionalnoj standardnoj kvalifikaciji znanja (2001)* koje opisuje formalno obrazovanje u sustavu škola, fakulteta, sveučilišta i drugih obrazovnih institucija. Prema toj klasifikaciji sustav obrazovanja dijeli se na šest razina: predškolsko, osnovno (niže), osnovno (više), srednje, specijalističko koje u Republici Hrvatskoj odgovara razini HKO 5, visoko obrazovanje te naposljetku doktorat.

Manolescu, Florea i Arustei (2018) ističu kako je cilj formalnog obrazovanja progresivno uvesti učenike u „veliku paradigmu znanja“ te im pružiti potrebne alate koji mogu omogućiti autonomiju

u učenju. Posebno je uočljivo kako formalno obrazovanje za cilj ima pružanje jednake prilike i pristupu znanju svim polaznicima unutar određene institucije te pri čijem će završetku dobiti službenu potvrdu svojih stečenih znanja i sposobnosti koje će moći iskoristiti i primijeniti u svojem daljnjem, profesionalnom razvoju.

2.1.2. Neformalno obrazovanje

Kako stoji u Zakonu o obrazovanju odraslih (2021) „*neformalno obrazovanje odraslih za stjecanje kompetencija*“ potrebnih za rad označava aktivnosti obrazovanja zaposlenih i nezaposlenih odraslih koje se odnose na organizirane neformalne oblike učenja usmjerene na stjecanje kompetencija potrebnih za rad, a koji se provode i financiraju u okviru djelokruga ministarstva nadležnog za rad te se daje definicija neformalnog učenja kao organizirane aktivnosti učenja koja je usmjerena na stjecanje i usavršavanje kompetencija kako za osobne tako i za društvene pa i profesionalne potrebe, no ne prati ih javna isprava. Prema Koludrović i Vučić (2018) neformalno učenje predstavlja organiziranu aktivnost učenja koja se ne nalazi u redovnom školskom sustavu. Bitno je napomenuti kako neformalno učenje (obrazovanje) može, ali ne mora rezultirati potvrdom o obrazovanju. Dalje je bitno naglasiti kako ta potvrda nema status javne isprave (Zakon o obrazovanju odraslih; 2021; Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru). Kleis, Lang, Mietus i Tiapula (1974) neformalno učenje definiraju opisujući ga kao svaki namjerni oblik učenja van konvencionalnog školovanja, pri čemu se sadržaj prilagođava individualnim potrebama pojedinca i njegovoj posebnoj situaciji. Ističu kako je cilj neformalnog učenja maksimiziranje samog učenja, a pritom istodobno minimiziranje problema na koje pojedinac može naići u formalnom sustavu obrazovanja.

Neformalno učenje može biti organizirano na mnogim mjestima van tradicionalne škole (radna mjesta, privatni prostori...) ili može biti organizirano u „dopunskim“ formalnim institucijama poput glazbenih škola, sportskih klubova itd. Na neformalno učenje treba gledati kao na odgovor za brojne izazove i probleme današnjeg ubrzanog društva i eksponencijalnih zahtjeva na radnom mjestu (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, 2021; Zakon o obrazovanju odraslih, 2021).

Grajcevc i Shala (2016) navode kako rezultati istraživanja pokazuju da neformalno učenje bolje pristupa potrebama učenika (studenta) što im omogućuje bolju prilagodbu svijetu, a i bolju

spoznaju samih sebe. Nadalje, opisuju kako je neformalno učenje generalno bolje jer se usredotočuje direktno na studente, osigurava otvoreno i fleksibilno okruženje prilagođeno potrebama samih studenata te se najbolje prilagođava rapidno mijenjajućim potrebama pojedinaca i društva (Todaro 1995, prema Grajcevcu i Shala 2016). Iz navedenog postaje jasno kako je važnost neformalnog obrazovanja sve veća u današnjem dinamičnom društvu, te se može zaključiti kako su procesi neformalnog učenja iznimno kvalitetni i korisni.

2.1.3. Informalno učenje

Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000) definira informalno učenje kao „prirodnu pojavu u svakodnevnom životu. Za razliku od formalnog i neformalnog obrazovanja, informalno učenje ne mora se odvijati svjesno zbog čega ga ni pojedinci sami nužno ne prepoznaju kao faktor koji doprinosi njihovom znanju i vještinama.“ Paustović (2008) navodi kako informalnom učenju odgovara njegov hrvatski naziv – samoobrazovanje.

Rogoff, Callanan, Gutiérrez, i Erickson (2016) navode kako organizacija samog informalnog učenja ima neke stalne karakteristike u mnogo različitih slučajeva: nedidaktična je, utkana je u bitne aktivnosti za pojedinca, gradi se na inicijativu osobe koja uči na ovaj način i vezana je uz njegove interese. Ono predstavlja kvalitetan način učenja jer se ne uči ono što samog pojedinca ne zanima te se ne provode nikakve procjene znanja. Postoji mnogo načina za informalno stjecanje kompetencija, poput međuvršnjačkog učenja iz čijeg se pristupa omogućava vršnjacima da dobiju nova znanja o različitim problematikama kao što su pitanja rodnih uloga, interpersonalna politika i jezik (Opie i Opie, 1959). Slično tome, i odrasli među sobom dijele veliku količinu znanja na radnim mjestima i u obiteljskoj zajednici (Rogoff i sur., 2016). Uz sve to, Schugurensky (2000) navodi kako se ipak „enormna“ količina znanja stječe samostalno.

Nadalje, Schugurensky (2000) daje tri značajke informalnog učenja na temelju svjesnosti i namjere učenja: samousmjereno učenje, slučajno učenje i socijalizacija (prešutno učenje). Loewen (2011) navodi kako se samousmjereno učenje odnosi na svjesni proces učenja u kojem je osoba koja uči odgovorna za vlastite procese učenja, s čime se slaže i Schugurensky (2000) koji nadodaje kako je to proces u kojem nema prisustva „učitelja“. Slučajno učenje nereflektivno je i nenamjerno. Ne postoje pravila učenja kao ni namjera za učenjem, može se reći da se znanje stječe „u hod“ (Loewen, 2011). Schugurensky (2000) socijalizaciju opisuje kao svakodnevni proces u kojem

pojedinci komunikacijom kroz socijalizaciju uče određene vrijednosti, ponašanja ili vještine. Loewen (2011) se nadovezuje na to uvodeći u priču i moderne medije kao vrste socijalizacije u kojima se također može nesvjesno učiti. Učenje preko socijalizacije često se i navodi kao prešutno učenje.

Glavne karakteristike informalnog učenja obuhvaćaju: odsutnost formalne strukture, nije organizirano izvana, čisti je oblik samoobrazovanja, izlazi iz iskustva i situacijskih izazova te se odvija tijekom svakodnevnog života (Watkins i Marsick, 1992, prema Paustović 2008). Evidentno je kako se informalnim načinom učenja dobivaju znanja iz područja osobnih interesa van zadanog školskog kurikulumu i profesionalnog konteksta kao i neka ključna znanja kojima pojedinac postaje integrirani član društva i socijalnih krugova.

Bitno je istaknuti kako je cjeloživotno učenje koncept koji se, kao što je opisano, dijeli na formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje i informalno učenje. Posebno je važno naglasiti kako se intergeneracijsko učenje, kao kategorija cjeloživotnog učenja, uklapa u sam koncept ove podjele. Intergeneracijsko učenje kreće kao informalno učenje u sklopu obitelji, te se razvija preko formalnog i neformalnog obrazovanja kroz život. Ljudi mogu biti sudionici intergeneracijskog učenja cijeli svoj život u različitim ulogama (stariji-mlađi) te je važno ulagati u razvoj procesa intergeneracijskog učenja za koji će se u ovom radu pokazati kao iznimno kvalitetan proces prenošenja znanja.

3. Značajke učenja i poučavanja u različitim životnim razdobljima

3.1. Učenje

Prije nego se posvetimo analizi intergeneracijskog učenja, važno je pružiti adekvatne definicije učenja i poučavanja, istaknuti ključne značajke i karakteristike istih kako bi u konačnici bolje razumjeli samu teoriju intergeneracijskog učenja. Još 1965. godine, Robert Gagne (1965) iznio je svoju definiciju učenja okarakteriziranu kao trajnu promjenu u raspoložnjima ili sposobnostima pojedinaca koja se ne može pripisati isključivo samom procesu rasta. Kako navode Osmić i Tomić (2006) učenje je proces neupitne važnosti koji čini neizostavan dio razvoja pojedinca kao socijalnog bića. Preko procesa učenja nastala je cjelokupna kultura kao i umjetnost čovječanstva. Nadalje, Stevanović (1973, prema Đorđević, 1987) navodi kako je učenje progresivno i relativno mijenjanje pojedinca pod utjecajem sredine i nastalo potrebama pojedinca koji se mijenja. Albert Bandura (1977) iznosi zanimljivu opservaciju o učenju u kojoj ističe kako bi učenje bilo izuzetno naporan, ali i opasan proces, da se ljudi mogu osloniti isključivo na posljedice svojih postupaka kao izvor informacija o budućim postupcima. Srećom, većina ljudskog ponašanja uči se i usvaja putem opažanja kroz modeliranje. Prema Pedagoškom leksikonu (1996) učenje je definirano kao trajnije mijenjanje ponašanja koje je uzrokovano stečenim iskustvima, vježbama i prakticiranjem naučenog. Učenje je individualan proces suočavanja s okolinom na osnovi već stečenih kognitivnih struktura, koji ujedno nudi mogućnost za daljnje učenje (Grießhammer 2005, prema Rogić 2014).

Jukić (2013) definira učenje kao složeni psihički proces kojima se bave mnoge grane znanosti. Jordan, Carlile i Stack (2008) ističu tri ključne teorije učenja koje su ostavile najveći trag u formiranju suvremenog odgojno-obrazovnog kurikulumu. Te su teorije temeljene na biheviorizmu, kognitivizmu i konstruktivizmu.

Balaž i Lugović (2015) navode kako biheviorizam, koji dolazi od engleske riječi *behaviour* što znači ponašanje, je psihološki pristup koji kao finalni cilj ima otkrivanje određenih zakonitosti u ponašanju. Ovaj pristup počeo se razvijati krajem 19. stoljeća, a odnosi se na učenje preko stvaranja asocijacija između određenih podražaja i reakcija organizma (Jukić, 2013). Bihevioristički pristup u jednu je ruku blizak nama poznatom školskom sustavu u smislu potkrijepe znanja davanjem prikladnih ocjena i školskog zvona. Osim toga, Jordan i sur. (2008) navode kako

se još i danas u nastavi koristi Bloomova taksonomija učenja koja je inicijalno pripadala biheviorističkoj teoriji učenja. Nadalje, daje se kritika kako je ovakav pristup učinkovit isključivo kada su predispozicije za pristup učenju negativne, a to se očituje preko neadekvatnog predznanja, niskog kvocijenta inteligencije ili dodanog pritiska na učenika (Nicol i Macfarlane-Dick, 2007). Ovakva kritika dolazi iz razmišljanja kako učenici imaju sposobnost samoevaluacije na kojoj se, po mišljenju Nicol i Macfalane-Dick (2007), treba zasnivati način na koji učitelji u suvremenom obrazovnom sustavu trebaju pristupiti procjeni znanja učenika i poticanju njihovog znanja. Razvojem novih teorija, kognitivisti su zaključili kako biheviorizam teško objašnjava primjerice učenje jezika što je jako bitna stavka obrazovnog procesa (Jordan i sur., 2008).

Kognitivisti, s druge strane, fokusiraju se na misaone aktivnosti kojima se određene informacije postepeno organiziraju, analiziraju i obrađuju kako bi se došlo do razvijanja određenih misaonih struktura kojima se povezuje s vanjskim ili unutarnjim svijetom (Jukić, 2013). Razvoj kognitivizma bio je potaknut razvojem društva na područjima eksperimentalne psihologije i kompjutera kao i zanimanjem za područje umjetne inteligencije. Interesi psihologa prebacuju se s vanjskih ponašanja na unutarnje procese mozga (Jordan i sur., 2008). Glavno odstupanje kognitivizma od biheviorizma upravo je u odmicanju od značajki ponašanja poput reakcija na podražaje te prebacivanje na glavne procese kognicije – senzaciju, percepciju, pažnju, kodiranje i pamćenje (Jordan i sur., 2008). Osim toga, Sindik i Rončević (2014) navode kako kognitivno učenje rezultira s općim znanjem. Pri kognitivnom učenju naglašava se važnost kognitivnih procesa koji se odvijaju pri samom učenju te je bitno naglasiti kako se stečeno znanje može primjenjivati na svakakve situacije koje su barem slične naučenom.

Na kraju, konstruktivistička teorija - možda i najutjecajnija teorija koja je postavila temelje modernom procesu odgoja i obrazovanja, kako tvrdi Babić (2007), podrazumijeva da razumijevanje postizemo većinski putem naših osobnih iskustava, a način na koji doživljavamo ta iskustva podložna su našim „kognitivnim lećama“. Iako je teško povući liniju između konstruktivizma i kognitivizma, pošto se obje teorije fokusiraju na kognitivne procese, može se napraviti razlika. Dok kognitivizam više naginje prema propitivanju „Kako se informacije procesiraju?“, konstruktivizam se fokusira na pitanje „Što ljudi rade s informacijama kako bi razvili svoje znanje?“ (Jordan i sur., 2008). Konstruktivizam su Bada i Olusegun (2015) objasnili preko primjera u kojima objašnjavaju kako ljudi, kada se susretnu s novim informacijama i/ili

iskustvima, reagiraju na njih na temelju svojih prošlih znanja i iskustava. Novostečena znanja možemo protumačiti na svoj način te ih usvojiti ili odbaciti. Svakako je bitno naglasiti kako smo mi „aktivni stvaratelji vlastitog znanja“ (Bada i Olusegun, 2015). Iako u teoriji konstruktivizam ima velike prednosti, Jordan i sur. (2008) ističu kako kritičari navode neke nedostatke u smislu provođenja ovih teorija u praksi poput striktnog kurikuluma koji ne dopušta uvid u učeničku konstrukciju znanja ili teškoća u procjeni znanja unutar razreda.

Za razumijevanje i implementiranje intergeneracijskog učenja, vrlo je važno znati razlike između učenja mlađih i starijih generacija. Kako navodi Knowles (1970), pedagogija u prošlosti osnivala se na prijenosu znanja, za koje se smatralo da ostaje relevantno tijekom cijeloga života. Međutim, u modernom svijetu konstantnih promjena znanje se veoma brzo nadograđuje i mijenja. Samim time, pojam edukacije više se ne može zasnivati na temelju prenošenja znanja u djetinjstvu, već se mora definirati kao proces cjeloživotnog stjecanja znanja koja se konstantno nadograđuju (Knowles, 1970). Na temelju ovih promjena, stvorila se potreba za teorijom obrazovanja odraslih – andragogijom.

Herod (2012), ali i brojni drugi autori kao primjerice Knowles, (1970); Jarvis (2003) te Koludrović, Ljubetić i Reić Ercegovac (2016) navodi kako se učenje odraslih značajno razlikuje nego učenje djece i mladih. Učenje odraslih treba biti fokusirano na njih, a ne na učitelja. Osim toga, kako su sazrijevali, odrasli su sakupili veću količinu znanja i iskustva kroz život te bi ta iskustva trebala biti primijenjena na usvajanje određenih znanja. Također se navodi kako su odrasli motiviraniji za učenje bez potrebe za trošenjem vremena na određene motivatore poput natjecanja i ocjena. Međutim, praksa ukazuje da navedene teoretske pretpostavke nisu u potpunosti istinite zbog brojnih iznimaka i pojedinaca koji čak i u odrasloj dobi nisu dovoljno sazreli, ni stekli iskustva kako bi učinili proces učenja lakši nego u djece (Herod, 2012).

Živčić i Vučić (2016) ističu kako se svaki oblik obrazovanja odraslih temelji na načelima cjeloživotnog učenja. U odnosu na pedagoške pristupe, andragoški se razlikuju u pristupu učenju i poučavanju. Cjeloživotno učenje uvjetuje dostupnost obrazovanja svima u jednakim uvjetima i u skladu s njihovim mogućnostima. Proces obrazovanja treba njegovati slobodu i autonomiju u pristupu izbora načina, oblika, sadržaja, sredstava i metoda kako bi se osigurao najveći stupanj inkluzije i različitosti.

3.2. Poučavanje

Eisner (1964) navodi kako sve vrste poučavanja imaju jednu stvar zajedničku, a to je da svako poučavanje kao završni cilj ima utjecaj na ponašanje svojih učenika. Učitelji to postižu određenim skupom uvjeta i postupaka koji mogu biti riječi, ekspresije, ilustracije ili bilo što čemu je cilj da učenici nauče nešto novo.

Horvat-Sarmadžija (2011) daje razmjer u pristupima poučavanja tradicionalnim metodama i suvremenim metodama. Clements i Battista (1990) ističu kako se tradicionalni pristup poučavanju temelji na „transmisiji“ i „apsorpciji“ znanja u razredu. Učenici upijaju znanje i pasivno slušaju informacije koje su zabilježene u knjigama i udžbenicima. Učitelji prenose setove poznatih činjenica, vještina i koncepata studentima (Clements i Battista, 1990). Tradicionalno poučavanje još uvijek je veoma prisutno u današnjim učionicama zbog svoje ekonomičnosti i mogućnosti generaliziranog pristupa svim učenicima. No, Horvat-Sarmadžija (2011) kritizira ovakav način poučavanja zbog brojnih negativnih posljedica na grupe učenika kao što su nemogućnost individualnog rada i promišljanja o šturim temama, nepostojeći rad u grupama i socijalna komunikacija, samo jedan izvor znanja (udžbenik) i smanjenje odgovornosti učitelja.

S druge strane, opisuje se suprotnost tradicionalnom poučavanju, a to je suvremeno poučavanje. Kako navodi Yu Dan (2006, prema Horvat-Sarmadžija, 2011), Konfucije je davno rekao: „Što čujem, zaboravim. Što vidim, zapamtim. Što sam napravim, razumijem.“ Dakle, alternativni pristup poučavanja prebacuje fokus s učitelja na učenika. Kako nastavlja Horvat-Sarmadžija (2011), alternativni način poučavanja nije samo različit oblik poučavanja, već i drugačiji pristup evaluaciji i provjeri postignuća učenika. Suvremeno obrazovanje temelji se na konstruktivističkoj teoriji. Mušanović (2000) navodi, kako u konstruktivističkom pristupu poučavanju ono postaje stvar u kojoj se kreiraju situacije gdje učenici mogu aktivno sudjelovati u nastavnome procesu i stvarati vlastite „konstrukcije“ stvarnosti. Glavna obilježja suvremenog pristupa poučavanju odnose se na prebacivanje fokusa s učitelja na učenika, poticanje učenika na interakciju i samoevaluaciju te se naglašava rad u grupama (Mušanović, 2000).

Može se zaključiti kako je suvremeni pristup učenju moderniji i kvalitetniji. Umjesto suvislog pamćenja i reproduciranja informacija, u suvremenom pristupu nastoji se uvesti samokritično razmišljanje i grupno podržavanje i evaluacija. Uloga učitelja/nastavnika se mijenja te se fokus

prebacuje na učenike. Ovakav pristup bit će od važnosti pri razumijevanju intergeneracijskog učenja u odgojno – obrazovnom kontekstu gdje se nastoji stvoriti okruženje u kojem su sudionici stavljeni u centar pažnje te je uloga učitelja/nastavnika/profesora isključivo posrednička.

Iz navedenih informacija na području učenja i poučavanja vidljivo je kako su se teorije učenja i poučavanja s vremenom razvijale. Utjecaj industrijalizma kao i bihevioristi promicali su ideju u kojoj potreba za učenjem prestaje nakon završavanja određenog stupnja obrazovanja, odnosno stjecanja vrste kvalifikacije. Osim toga, učenici su bili lišeni svojih posebnosti i pojedinačnih sposobnosti pa su se u razredima razvrstavali isključivo po dobi i mjestu boravišta. Razvojem teorija učenja, posebno konstruktivizma, počeli su se rekonstruirati kurikulumi i pristupi učenju i poučavanju. Radom pedagoga i psihologa, počelo se shvaćati kako je obrazovanje proces koje može, a i treba trajati cijeli život, a to se objedinjuje u pojmu cjeloživotnog učenja. Rogić (2014) opisuje cjeloživotno učenje kao općeprihvaćen pojam suvremene obrazovne politike, što se vidi njegovom integracijom u zakonsku regulativu Republike Hrvatske.. U modernom shvaćanju obrazovanja i isticanja važnosti cjeloživotnog učenja sve se više ističe pojam podređen cjeloživotnom učenju, odnosno pojam intergeneracijskog učenja. Istraživanjem pojma i utjecaja intergeneracijskog učenja proizašli su rezultati koji dovode do zaključka kako je ono snažan alat za unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog procesa i ukupnog koncepta cjeloživotnog učenja.

Većina autora se slaže kako poučavanje odraslih znatno odstupa od poučavanja mladih i djece (Živčić i Vučić 2016; Knowles 1970; Herod 2012). Herod (2012) navodi određene savjete učiteljima pri pristupanju poučavanja odraslih poput poštivanja i prepoznavanja njihovih iskustava, vještina i vrijednosti, tretiranja učenika kao jednakih i prihvaćanje njihovog opisa vlastitih vještina, povezivanje učenja s njihovim životnim iskustvima te navođenja njihovog edukacijskog puta (što će učiti, kako će to uspjeti, što će postići s time...). Stručnjaci u obrazovanju odraslih trebaju imati specifične kompetencije koje se odnose na razvojne značajke odraslih osoba, trebaju poznavati određene strategije, metode i oblike učenja u odrasloj dobi te imati znanja o ulozi cjeloživotnog učenja u osobnom razvoju odraslog pojedinca (Koludrović i Brčić Kuljiš, 2016).

Bitno je istaknuti kako je, poput intergeneracijskog učenja, andragogija također nedovoljno istaknuto područje cjeloživotnog učenja. Ljubetić (2016) ističe kako, unatoč određenoj zakonskoj regulativi, još uvijek ne postoje nikakve vrste studija Andragogije ili programi stručnog usavršavanja andragoških djelatnika u Republici Hrvatskoj, što je ostao slučaj i do danas iako je napravljen standard zanimanja za nastavnika u obrazovanju odraslih, a u Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira su upisani i standard zanimanja andragog/andragoginja te standard kvalifikacije za magistra andragogije.

4. Intergeneracijsko učenje

UNESCO-ov institut za cjeloživotno učenje (UIL) osnovan je kao UNESCO-ov institut za edukaciju (UIE) već par godina nakon Drugog svjetskog rata. U prošlosti mu je cilj bio poboljšati odnose među ljudima kroz internacionalno razumijevanje. S godinama ovaj institut raširio je svoje interese i područja. (<https://www.uil.unesco.org/en/virtual-exhibition-power-lifelong-learning?hub=204>). Boström (2014) navodi kako je koncept intergeneracijskog učenja nastao već sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća u Sjedinjenim Američkim Državama kada su intergeneracijski programi bili implementirani s ciljem smanjenja velikih razlika među generacijama. S vremenom se pojam intergeneracijskog učenja razvijao pa je tako već 2001. godine Kaplan (2001) izdao programe za intergeneracijsko učenje bazirane na školi u sklopu UNESCO-ovog Instituta za edukaciju. On navodi kako su ciljevi ovakve inicijative ojačati i poboljšati kurikulum, unaprijediti razvoj učenika, obogatiti život starijih sudionika programa te poboljšati koheziju same zajednice.

Prva Intergeneracijska škola osnovana je 2000. godine u Clevelandu s ciljem stvaranja zajednice koja će slaviti cjeloživotno učenje i nadahnuto građanstvo (Whitehouse, 2017). Škola je osnovana s temeljnim kurikulumom za obrazovanje djece, s naglaskom na učenje iz iskustva i odnosa. Djeca su mogla biti različitih godina u istome razredu, a svaki tjedan su dolazili stariji volonteri koji bi unaprjeđivali učenje djece sa svojim pričama te na taj način stimulirali iskustvo i starijih i mladih (Whitehouse, 2017).

Boström (2014) objašnjava da je u početku, kada je pojam cjeloživotnog učenja bio uveden kao koncept od strane OECD-a, UNESCO-a i EC-a, taj pojam bio povezan s teorijom ljudskog kapitala. Teorija ljudskog kapitala, kako objašnjava Tan (2014), postavlja edukaciju kao centralnu i najbitniju točku ekonomskog razvitka. Boström (2014) dalje navodi kako je od 2000. godine novi koncept, koncept socijalnog kapitala, povezan s cjeloživotnim učenjem, a time i sa samim intergeneracijskim učenjem kao dijelom cjeloživotnog učenja. Lancee (2012) tvrdi kako socijalni kapital implicira da će pojedinci opremljeni sa socijalnim resursima (u smislu njihovih socijalnih mreža i resursima drugih na koje se mogu pozvati) lakše savladati svoje ciljeve. Osim toga, Flap i Völker (2004) pojašnjavaju kako će takvi pojedinci ulagati u odnose s drugim ljudima zbog potencijalne mogućnosti korištenja resursa uslijed tih pozitivnih odnosa. Zbog povezivanja intergeneracijskog učenja s teorijom socijalnog kapitala, Boström (2014) je mišljenja kako zbog

toga na intergeneracijsko učenje treba gledati kao na koncept podložan kulturi i državi te se na taj način može i prilagođavati.

Cjeloživotno učenje i intergeneracijsko učenje predstavljaju relativno novije koncepte koji se tek sada razvijaju u svome punome svjetlu. Provedeni su, i nastavljaju se provoditi, brojni programi o kojima će se detaljnije pisati kasnije u ovom radu.

4.1. Generacija

Prije samog definiranja intergeneracijskog učenja, važno je razumjeti koncept generacije. Sve do 18. stoljeća, pojam generacije koristio se isključivo u biološkom kontekstu (npr. biološka generacija organizama). Dakle, tek u 18. stoljeću se, na sada rapidno razvijajuće društvo, počelo gledati kao „nastavljajuća priča“ razvitka i pojam generacije se postavio kao kategorija tog razvitka (Schmidt-Hertha 2014). Nadalje, u 20. stoljeću Mannheim je formulirao svoj koncept generacije koji se temeljio na ideji u kojoj se generacija formirala uslijed nekog „povijesnog događaja“. Po njemu, kako bi se formirala generacija, ljudi u određenoj fazi života bili bi povezani s takvim povijesnim događajem nakon kojeg bi uslijedile drastične promjene u društvu i brze promjene u životima pojedinaca (npr. Drugi svjetski rat) (Mannheim 1928, prema Schmidt-Hertha 2014). S takvom idejom se slaže i Acock (1984) koji opisuje pojam kohorte kao generacijski indikator koji se temelji na „dobno-homogenim“ skupinama. Dakle, on generacijom smatra djecu koja su, zbog svoje dobne skupine, na sličan način doživjela određene socijalne događaje. S druge strane, Gadsden i Hall (1996) navode kako među istraživačima intergeneracijskog učenja postoji mnogo različitih mišljenja o samom definiranju generacije. Međutim, u većini studija, na generaciju se referira kao na poziciju osobe u obiteljskoj lozi.

Zaključno, Schmidt-Hertha (2014) navodi kako su generacije konstrukti, „dizajnirani za specifičnu svrhu“. To može biti opis kulturološkog fenomena, konstrukt kolektivnog identiteta ili korišteno u političke svrhe. Koncepti generacije mogu se, osim toga, koristiti i za opisivanje odnosa među različitim dobnim skupinama.

4.2. Definicija intergeneracijskog učenja

Generalno su autori složni oko definicije intergeneracijskog učenja. Ono predstavlja neku vrstu intergeneracijskog projekta ili aktivnosti u kojem sudjeluju dvije ili više generacija koje za cilj

imaju razmjenu znanja, vrijednosti i kompetencija (Mannion i Adey, 2011; Slowey, Reyes, Holloway i Hendrick, 2021; Gallagher i Hogan, 2000; Hake, 2017). Hake (2017) nadopunjuje definiciju isticanjem kako se intergeneracijsko učenje provodi kroz informalne i neformalne aktivnosti učenja. U projektu *Learning through intergenerational practice* (detaljnije u poglavlju 4.6.) ističe se kako projekti intergeneracijskog učenja za cilj imaju okupljanje generacija u uzajamno korisnim aktivnostima kako bi se gradila povezanost i poštivanje među generacijama te kohezija zajednice.

The European Map of Intergenerational Learning (EMIL) (mreža za ulogu i status intergeneracijskog učenja koja je završila s radom 2018. godine) definira intergeneracijsko učenje kao način na koji ljudi svih dobnih skupina mogu učiti skupa i od drugih. Zbog toga, intergeneracijsko učenje predstavlja ključnu stavku cjeloživotnog učenja u kojem generacije rade zajedno kako bi stekle vještine, znanja i kompetencije. (<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/oer-role-intergenerational-learning-adult-education>)

4.3. Intergeneracijsko učenje u kontekstu informalnog učenja u obitelji

Newman i Hatton-Yeo navode kako se već stoljećima, u modernim i tradicionalnim kulturama, provodi intergeneracijsko učenje kao oblik informalnog učenja unutar obitelji. Ta vrsta učenja je „sistematični prijenos znanja, vještina, kompetencija, norma i vrijednosti među generacijama, a sami taj proces je star koliko i čovječanstvo“ (Hoff 2007, prema Newmann i Hatton-Yeo, 2008). Crowley, Pierroux i Knutson (2014) nadodaju kako informalni procesi učenja mogu i mlade i stare potaknuti na učenje o temama koje ih zanimaju. Osim toga, objašnjavaju kako djeca najčešće kroz informalna iskustva učenja razvijaju znanja, iskustva, vještine i strast prema određenim temama.

Kump i Krašovec (2012) provele su istraživanje o intergeneracijskom učenju unutar trogeneracijskih obitelji s ciljem otkrivanja utjecaja povezanosti i socijalizacije na intergeneracijsko učenje unutar obitelji. Zaključci istraživanja iskazali su potrebu kvalitetnog ozračja i solidne povezanosti među članovima obitelji kako bi se intergeneracijski prenijele vrijednosti poput poštenja, marljivosti, hrabrosti, poštovanja prema starijima i očuvanja obiteljske tradicije. Najpozitivnije rezultate pokazale su povezane obitelji koje su otvorene prema zajednici

van obitelji te je dokazano kako proces učenja ide u oba smjera (mlađi uče od starijih, ali i stariji od mlađih) (Kump i Krašovec, 2012).

S druge strane, Kump i Krašovec (2014) tvrde kako prijeti velika opasnost ovom načinu učenja zbog „prostorne separacije nuklearne obitelji“ zbog koje sve generacije imaju manje prilika za intergeneracijsko učenje i međusobnu podršku, što čini i mlade i stare ranjivijima. Također navode kako, zbog ovakve situacije, mladi gube na mogućnostima primanja znanja od strane iskusnih i mudrih starijih članova obitelji, dok stariji nemaju toliko prilike pohvatati suvremene socijalne događaje i upoznati se s modernom tehnologijom u čemu im mlađe generacije vrlo lako mogu pomoći. Zbog potencijalne opasnosti od intergeneracijskih konflikata nastalih uslijed teških ekonomskih uvjeta, Kump i Krašovec (2014) navode kako je nužno osigurati prilike za intergeneracijsko učenje koje bi uključilo djecu, mlade i starije koji nisu članovi iste obitelji.

Iz navedenog bitno je istaknuti kako intergeneracijsko učenje kreće od samog rođenja i ključna je stavka učenja mladih unutar nuklearne obitelji. Kvalitetan odnos i bliska povezanost obitelji kao i pozitivna orijentacija obitelji prema zajednici osigurava i veću priliku učenja preko intergeneracijske komunikacije. Rani utjecaj intergeneracijskog učenja može pripremiti mlade na buduće prepreke u svijetu van okrilja zajednice i obitelji. S pozitivnim iskustvom dijete može pristupiti i ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u kojem se sve više promovira inkluzija intergeneracijskog učenja, posebno u Republici Hrvatskoj.

4.4. Intergeneracijsko učenje u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja

Iako se većina intergeneracijskog učenja kroz povijest odvijala unutar obitelji, u modernom društvu dolazi do sve veće interakcije među članovima društva koji nisu obitelj. Kako navode Newman i Hatton-Yeo (2008), odgovornost pripremanja mladih članova obitelji na život prebacuje se sa starijih članova obitelji na šire socijalne grupe koje nisu dio obitelji. Pojavljuje se novi „van-obiteljski“ model kojeg je stvorilo suvremeno društvo i bitno utjecalo na konstrukciju moderne ideje intergeneracijskog učenja.

Učenje među raznim skupinama djece može biti veoma značajno. Šindić, Partalo. i Ličen (2022) provedenim istraživanjem ističu kako intergeneracijsko učenje ima vrijednosti i primjenu već i od rane i predškolske dobi. Kao ključan prediktor primjene intergeneracijskog učenja u vrtićima istaknuto je obrazovanje predškolskih odgajatelja o samoj temi intergeneracijskog učenja.

Karabatić (2006) navodi važnost i mogućnost socijalne interakcije djece u mješovitim skupinama. Mješovite skupine predstavljaju dječje skupine koje se često nazivaju i obiteljske skupine zbog podrazumijevanja različitosti dobi. U Hrvatskoj se sve više počinje pridodavati na važnosti formiranja mješovitih skupina koje se odmiču od tradicionalnog pristupanja podjeli učenika isključivo na temelju dobi. U konačnici, sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj je poznat s obzirom na intergeneracijsko učenje. Karabatić (2006, 2) nadalje napominje kako postoje istraživanja po kojima mješovite skupine djece stvaraju prirodnije i poticajnije ozračje za učenje i kako se na ovaj način „osigurava mladim članovima priliku promatranja, razumijevanja i oponašanja širokog spektra vještina.“. Osim navedenih pozitivnih strana, Musatti (1986) ističe važnost dječje igre koja ima ključnu ulogu u djetetovu prevladavanju određenih kognitivnih problema.

Ako uzmemo u obzir navedene podatke može se zaključiti kako, temeljeno na ovim podacima, alternativni pristupi obrazovanju uvelike dobivaju na važnosti. Alternativne škole, koje su nastale kao reakcija na nezadovoljstvo tradicionalnim školama predstavljaju odstupanja od klasičnog školskog sustava. Najbitnije i najutjecajnije alternativne škole su Montessori, Waldorf i Jenna. Škola Marije Montessori, kako tvrdi Bašić (2011), temelji se na obliku dječje kuće u kojima se djeca mogu slobodno kretati i istraživati ono što ih zanima. Unutar koncepata alternativnih škola dob nije ključna metoda razvrstavanja već se stvaraju heterogene skupine u kojima djeca mogu učiti jedna od drugih neovisno o dobi.

4.5. Intergeneracijsko učenje u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja

Prema demografskim trendovima unutar država Europske unije može se zaključiti kako europsko stanovništvo ubrzano stari. 1. siječnja 2022. po procjenama europske statistike procijenilo se da u Europi živi otprilike 446.7 milijuna ljudi. Čak 21.1% ukupnog stanovništva čine osobe starije od 65 godina. Hrvatska spada u jednu od država s najvećim postotkom starijeg stanovništva s 22,5%.

Po pretpostavkama struke, do 2100. godine predviđa se da će udio stanovništva starijeg od 65 godina biti čak preko 31% (Eurostat statistics explained, 2023)

Ciler (2020) navodi kako se zbog sve većeg postotka starijih ljudi u društvu razvija svjesnost življenja u višegeneracijskom društvu. Osim toga ističe važnost njegovanja starijeg stanovništva, njihovog mentalnog i fizičkog zdravlja kao i njihove osobne autonomije i društvenog blagostanja. Također je važno poduzeti određene korake kojima se znanje i iskustvo starijih ljudi može prenijeti na mlado stanovništvo (Ciler, 2020). Može se zaključiti kako se proces intergeneracijskog učenja savršeno uklapa u rješavanje ovog problema.

Newman i Hatton-Yeo (2008) ističu kako je raspad i fizičko udaljavanje šire obitelji dovelo do razvoja intergeneracijskih programa koji bi mogli nadomjestiti „geografski odmak“ koji se stvorio među mladim i starim članovima obitelji. Prema istim autorima, intergeneracijski programi imaju tri glavne karakteristike: korist, recipročnost i osnaživanje. U smislu koristi postoje znatne kratkoročne i dugoročne prednosti. Stare generacije ponovno se osjećaju kao aktivni sudionici društva i produbljuju svoje znanje o mlađim generacijama, dok mlađe generacije uče cijeniti i razumjeti starije, raste im samopoštovanje i stvara se prava, iskrena intergeneracijska veza. Nadalje, Kaplan (2004) se nadovezuje na navedeno na način da opisuje važnost recipročnosti u ovakvim programima, odnosno da je učenje u intergeneracijskim programima „dvosmjerna ulica“, odnosno da stariji uče od mlađih i *vice versa*. Na kraju se ističe kako je teorija osnaživanja kompatibilna s intergeneracijskim učenjem kojim se potiče uzajamno poštovanje i kohezija zajednice (Newman i Hatton-Yeo, 2008).

Iz navedenog, bitno je zaključiti kako se do suvremenog društva 21. stoljeća vrlo malo važnosti pridavalo cjeloživotnom učenju, a time još i manje intergeneracijskom učenju. No, iz navedenih informacija vrlo je evidentno kako intergeneracijsko učenje prožima svaki dio ljudskoga života, kako je to kvalitetan i plemenit način učenja u koji treba ulagati i razvijati ga. Tijekom zadnjih godina provedena su mnoga istraživanja i programi koji su dali uvid u kvalitetu i moguće načine provođenja intergeneracijskog učenja unutar, a i van formalnog obrazovnog sustava.

4.5.1. Programi i inicijative provedene na temu intergeneracijskog učenja

Tijekom godina, u Europi (a i svijetu) provedene su neke inicijative i programi koji su radili na unaprjeđivanju iskustva intergeneracijskog učenja. 2006. godine na sjednici Europskog Parlamenta izglasan je *Program cjeloživotnog učenja (Lifelong learning programme)* koji je trajao od 2007. do 2013. godine s budžetom od 7 milijardi eura. Struktura ovog programa bila je podijeljena u četiri glavne potkategorije: Comenius (namijenjen predškolskom i ranoškolskom obrazovanju), Leonardo da Vinci (namijenjen za strukovno obrazovanje), Erasmus program (namijenjen za visoko obrazovanje) te Grundtvig program (namijenjen obrazovanju odraslih). (AMPEU, 2012). Za potrebe intergeneracijskog učenja najbitniji je potprogram Grundtvig jer uključuje odrasle osobe u obrazovanje, koji su istovremeno i sudionici intergeneracijskog učenja.

S obzirom na to da svaki primjer dobre prakse promicanja intergeneracijskog učenja može pridonijeti osmišljavanju novih programa, u daljem tekstu će biti prikazani opisi i analize nekih zanimljivih projekata intergeneracijskog učenja.

„Europski pristupi intergeneracijskom učenju“ (European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning (EAGLE; <https://joinup.ec.europa.eu/collection/education-culture-and-sport/document/european-approaches-inter-generational-lifelong-learning-eagle>))

EAGLE projekt nastao je pod Grundtvig programom s ciljem sakupljanja, analize i izlaganja primjera intergeneracijskog učenja. Nakon sakupljanja i analize prikupljenih podataka, sljedeći cilj projekta bio je eksperimentiranje s raznim projektima na području cijele Europe kako bi se pronašli novi načini implementacije intergeneracijskog učenja. Osim samog sakupljanja podataka, EAGLE je nastojao i poticati dijalog među istraživačima, znanstvenicima, provoditeljima i predstavnicima različitih generacija te na taj način unaprijediti i ohrabriti nove, inovativne i alternativne puteve k obrazovanju. Utjecaj EAGLE programa bio bi uvid u potencijal i ograničenja, odnosno nedostatke intergeneracijskog učenja; uvid u modele dobrih (i loših) pristupa; osmišljavanje raznih literatura i praktičnih alata za provoditelje projekata te stvaranje profesionalnih dijaloga među svim sudionicima projekta.

EAGLE programi doveli su do nekih relevantnih zaključaka. Zaključeno je kako intergeneracijsko učenje ima mnoge prednosti poput ujedinjavanja razdvojenih generacija i razvijanje kvalitetnijeg međusobnog shvaćanja, poticanja aktivnog građanstva i socijalnog sudjelovanja te unaprjeđivanje intergeneracijskog surađivanja i rada. Osim toga, zamijećeno je kako su pozitivni utjecaji intergeneracijskog učenja djelomično usporeni mogućim zamkama pri organizaciji intergeneracijskih projekata. Te zamke mogu biti: homogene grupe, grupe različitih identiteta, grupe različitih pedagogija i vrijednosti, grupe različitih percepcija i kognitivnih sposobnosti kao i zamka „Jedna-veličina-odgovara-svima“ rješenja. (Cullen, 2008)

Europska mreža za intergeneracijsko učenje (European Network for Intergenerational Learning – ENIL); <https://eaea.org/our-work/projects3/enil-european-network-for-intergenerational-learning/>

2012. godine, financirana putem Gruntvig programa, osnovana je Europska mreža za intergeneracijsko učenje s ciljem identificiranja i analiziranja utjecaja intergeneracijskog učenja na različite dobne skupine, iz raznih perspektiva. Tri su glavna cilja mreže koji se odnose na promoviranje intergeneracijskog učenja (IGL) povezivanjem praktičara iz cijele Europe, olakšavanje izmjene ideja, stručnosti i efektivne prakse preko osiguravanja kanala moguće komunikacije te stvaranje i osiguravanje optimalnih sustava potpore za utjecajnu politiku putem istraživanja, širenja informacija i javnog zagovaranja. (<https://eaea.org/our-work/projects3/enil-european-network-for-intergenerational-learning/>)

Kao rezultat istraživanja identificirane su tri glavne vrste koristi intergeneracijskog učenja. Prva korist odnosi se na stvaranje osobnih veza i eliminacija stereotipova među generacijama. Stereotipovi o generacijama predstavljaju velik problem pri intergeneracijskoj komunikaciji i međusobnom razumijevanju. Razne aktivnosti intergeneracijskog učenja bile su izrazito korisne pri poboljšanju komunikacije među generacijama kao i pri učenju o osjetljivim temama poput političkih i religioznih stajališta i spolnog zdravlja. Nadalje, ističe se unaprjeđivanje recipročnog učenja i motivacije za učenjem. ENIL studija pokazala je kako je razmjena informacijama među generacijama produktivna forma učenja te kako veći i bolji ishod proizlazi iz situacija u kojima stariji uče od mlađih generacija. Uz to se potiče generacije da se postave u pozicije učitelja, demonstratora ili odgajatelja i to se pokazalo kao jak motivator za učenje. Povrh toga istaknuto je značajno smanjivanje socijalne anksioznosti. Studije su dokazale kako se u svim generacijama

znatno smanjio utjecaj socijalne anksioznosti nakon aktivnosti intergeneracijskog učenja, dok učenje isključivo s vršnjacima nije imalo znatan utjecaj na smanjenje socijalne anksioznosti (Szekely, 2017).

Sharing Childhood 2 (SACHI 2) project;
https://gifes.uib.eu/digitalAssets/560/560338_SACHI2_OI1-Guidelines_ENGxx.pdf).

SACHI 2 projekt održan je tijekom dvije školske godine (2016-2018) u različitim školama u Lodzu, Palmi, Glasgowu i Portu. To je intergeneracijski projekt potpomognut Erasmus+ programom Europske Unije koji je imao cilj promoviranja pozitivnog starenja i rušenja barijera među generacijama, specifično među djecom od 9 do 12 godina te odraslima starijima od 50 godina.

Projekt je imao 4 glavna cilja: povećati edukacijsku raznolikost s posebnim intergeneracijskim metodologijama, povećati korištenje digitalnih i lingvističkih vještina starijih sudionika projekta, povećati dostupnost kvalitetnih prilika za učenje starijim sudionicima i volonterima te obraditi dobivene podatke s ciljem povećanja znanja o intergeneracijskim dobrobitima i budućim primjenama. U projektu su zadane određene metodologije i pristupi rada voditeljima projekta kako bi se dobili što kvalitetniji zaključci.

Kao rezultat dobiveni su određeni zaključci od strane studenata, učitelja i volontera koji su izvučeni kako bi služili kao preporuke za buduće projekte. Neki od tih zaključaka su priprema starijih volontera, stabilne i kontinuirane grupe, jednaka struktura radionica, jednostavnost sadržaja, što veći broj starijih volontera te osiguravanje prostora u kojem se omogućava nesmetana komunikacija među svakom grupom. Osvještene su činjenice koje ukazuju na potrebu intergeneracijskih programa kao normi, a ne kao isključivo zabavnih iskustava. Intergeneracijski programi poput SACHI-ja 2 osnažuju koheziju i poštivanje među generacijama i stvaraju kvalitetnije zajednice

Erasmus + 60 (Enhancing lifelong learning through intergenerational learning; <https://uni-foundation.eu/project/erasmus-60/>)

Projektna aktivnost intergeneracijskog učenja je održana kao aktivnost u okviru Erasmus+ 60 i koja predstavlja novi, inovativni program koji se fokusira na određenu dobnu skupinu na koju se nije dovoljno fokusiralo u smislu projekata koji omogućuju prilike za obrazovanje osobama preko

60 godina. Ciljevi projekta Erasmus+ 60 su: ponuda višeg obrazovanja građanima u dobnoj skupini preko 60 godina, povećavanje inkluzije starijih građana s mogućnostima studentskog života, pružanje platformi i internetskih ponuda zajedničkih studija kao i mogućnost interkulturalnog učenja, razvoj savjeta za razvoj ovog područja na temelju rezultata projekta kako bi se naglasila važnost novih načina obrazovanja starijih građana. (<https://uni-foundation.eu/project/erasmus-60/>)

Ovaj projektni zadatak proveden je u 3 institucije u Budimpešti, Brnu te u Hrvatskoj u Splitu. Glavni ciljevi bili su osiguravanje prilika za učenje sudionicima dviju različitih generacija, osmišljavanje produktivnog radnog ozračja u kojem će sudionici dijeliti svoja iskustva, pružiti platformu za suradnju i međusobno učenje te uvesti neformalne metode učenja u kontekstu intergeneracijskog učenja.

Rezultati projekta bili su veoma pozitivni. Sudionici projekta iz obje generacije cijenili su mogućnost provođenja vremena zajedno, međusobnog upoznavanja iz drugih perspektiva u različitim aktivnostima. Važno je istaknuti i korist koju je iz ovog projekta dobila i srednja (roditeljska) generacija. Sudionici su također naglasili znatan osjećaj povezanosti, međusobnog poštovanja i prihvaćanja. Naglašena je važnost slušanja tuđih ideja i osjećaja jednakosti u grupi. (<https://uni-foundation.eu/uploads/2023Enhancing-lifelong-learning-through-intergenerational-learning>)

4.6. Značajke intergeneracijskog učenja

Kump i Krašovec (2014) navode kako se intergeneracijsko učenje može provoditi na različite načine. Bilo to u raznim institucijama i u različitim formama, npr. u školama, organizacijama zajednica, bolnicama i drugim mjestima. Nadalje objašnjavaju da ako se tradicionalno učenje i poučavanje u različitim društvenim sferama (poput obitelji, škole, klubova, radnog mjesta) uglavnom temelji na prenošenju znanja sa starijih na mlađe, onda se međugeneracijsko učenje temelji na uzajamnom poštovanju i suradnji. Kaplan (2002) u svome radu *Intergeneracijski programi u školama: razmatranje forme i funkcije* objašnjava kako u programima i raznim oblicima intergeneracijskog učenja mogu postojati različite „dubine angažmana“. Za takvu ideju naveo je sedam razina angažmana među sudionicima: pri nultoj razini nema nikakvog kontakta među generacijama već se polaznici obrazuju o životima ljudi u drugim generacijskim skupinama;

pri najvišoj razini angažmana dolazi do konstantnog, prirodnog intergeneracijskog dijeljenja znanja i komunikacije. Kako Kaplan (2002) navodi, bitno je da aktivnosti potiču želju za većom razinom inkluzije i kontakta među generacijama. Cilj intergeneracijskog učenja je jednostavan: osigurati veze među generacijama s nadom da će barem jedna (u najboljem slučaju obje) grupa imati koristi od te interakcije. To se može dogoditi na način da mladi pomažu starijima, stariji pomažu mladima ili si uzajamno pomažu i međusobno uče i stječu nove kompetencije (Kump i Krašovec, 2014).

Zajednica *Generacije rade zajedno (Generations working together)* napravila je projekt „Učenje kroz intergeneracijsku praksu“ u kojoj navode kako putem intergeneracijskog učenja može doći do raznih pozitivnih ishoda poput: razvijanja intelektualnih vještina, praktičnih vještina, ključnih/prenosivih vještina te kako se putem raznih projekata još mogu razviti i razvoj komunikacije među generacijama, razumijevanje okoline i drugih ljudi, sudjelovanje u raznim sferama društvenog života (politička, socijalna i ekonomska), učiti o povijesti itd. (Generationsworkingtogether.org).

4.7. Uloga mentora/nastavnika i polaznika u intergeneracijskom učenju te ozračje pri učenju

Kako bi se odredila uloga mentora u intergeneracijskom učenju, treba prvo odrediti način na koji će se odvijati samo učenje u ovakvim projektima. U projektu „*Enhancing lifelong learning through intergenerational learning*“ kao način učenja predlaže se učenje na bazi projekata (project-based learning). Lam, Cheng i Ma (2009) objašnjavaju ovu metodu kao način učenja u kojem studenti (sudionici) u manjim grupama surađuju jedni s drugima kako bi došli do zajedničkog zaključka o nekoj temi ili problematici. To postižu kroz postavljanje pitanja, debatiranje, stvaranje pretpostavki, sakupljanjem i analiziranjem podataka, stvaranjem vlastitih zaključaka te raspravljanjem o rezultatima nekog istraživanja/projekta. U navedenom projektu navodi se pet glavnih značajki učenja na bazi projekata, a to su: fokus na rješavanje problema (na način kako su sudionici sami postavili), projekti uključuju inicijativu od sudionika ili grupa sudionika i zahtijevaju se razne edukacijske aktivnosti, aktivnosti završavaju s finalnim proizvodom, projekti

traju duže vremena te su uloge mentora savjetodavne. (Helle i sur. 2006, prema Gulyas i Kovacs, 2023).

Iako je potrebno imati mentore/nastavnike, njihova uloga se u ovakvim vrstama projekata razlikuje. U formalnim načinima obrazovanja postoji hijerarhijska atmosfera rada (učitelj/nastavnik/profesor i učenici). Namjera ovakvih projekata je stvoriti „horizontalno edukacijsko ozračje“ u kojem su svi sudionici projekta i sve generacije ravnopravne i jednako pridonose radu. Drugim riječima, njeguje se princip suupravljanja (co-management). Carlsson i Berkes (2004) spominju suupravljanje više u kontekstu politike i poslovanja, međutim preko ovih definicija koncept suupravljanja može se prenijeti i na intergeneracijsko učenje. Dakle, suupravljanje označava situaciju u kojoj sudjeluje dvoje ili više društvenih aktera koji se udružuju i angažiraju u definiranju, pregovaranju i osiguravanju poštene raspodjele upravljačkih ovlasti, zadanih funkcija, naknada i odgovornosti za specifično područje, regiju ili skup prirodnih resursa (Borrini-Feyerabend, Farvar, Nguinguiri i Ndangang, 2000). Dakle, smisao suupravljanja je ravnopravna raspodjela odgovornosti i uloga u nekom projektu. Mentori mogu ovo osigurati i postići na više načina: svima se obraćati kao sudionicima projekta, sebe nazivati moderatorima, a ne učiteljima/profesorima, uvesti sjedenje u krugu, poticanjem sudionika da vode diskusije i slično (Gulyas i Kovacs, 2023)

Osim toga, izrađene su i preporuke te smjernice namijenjene mentorima kako postići što bolje rezultate kako bi iz njih naučili i primijenili naučeno u budućim projektima. Neke od tih preporuka su sljedeće: razmišljati kako motivirati sudionike, uložiti vrijeme u odgovarajuće pripreme, fokusirati se na stvaranje ugodnog i podržavajućeg okruženja (preko „team building“ aktivnosti, posvetiti vrijeme međusobnom upoznavanju i slično) te paziti na nepravilnosti (upravljati ravnotežom grupa, paziti da stariji ne preuzmu vodstvo grupe, ako treba- upravljati grupom). (Gulyas i Kovacs, 2023)

5. Zaključak

Ovaj završni rad je za cilj imao istražiti i razložiti koncept intergeneracijskog učenja kao ključnog elementa suvremenog obrazovanja i društva. Analizom važnosti cjeloživotnog učenja kao i integracije više različitih generacija u proces učenja, istraživanja ukazuju na potencijal za unaprjeđenjem razumijevanja, suradnje, a time i inkluzije preko transakcijskog učenja među generacijama. Uvidom u već realizirane primjere programa intergeneracijskog učenja, ovaj rad demonstrira kako se isti programi mogu efikasno provoditi u različitim kontekstima s velikom razinom uspješnosti. Ključne faktore njihova uspjeha predstavljaju jasno definirani ciljevi, poticanje aktivnog sudjelovanja svih sudionika procesa, odbacivanje klasične uloge učitelja te grupni, međugeneracijski pristup rješavanju problema. Važno je napomenuti kako intergeneracijsko učenje nije od koristi samo pojedincima koji su sudionici u procesu, već i zajednicama te društvu u cjelini. Njegujući ovaj pristup, pojedinci starije dobi ostvaruju priliku za aktivnim sudjelovanjem u društvu te daljnjim prenošenjem svog bogatog iskustva, dok mlađi pojedinci donose nove i svježije perspektive, pomažu starijima u shvaćanju modernih dostignuća, stajališta i razumijevanja te doprinose zajednici. Ovakav spoj različitih generacija u kontekstu učenja potiče razbijanje stereotipa kao i izgradnju međusobnog poštovanja. Nadalje, ovaj rad poziva na daljnja istraživanja i širenje svijesti o intergeneracijskom učenju i obrazovanju kao resursu za izgradnju kvalitetnije komunikacije među generacijama, a time i oblikovanju kvalitetnijih zajednica i društva. Kroz težnju ka boljem razumijevanju i suradnji među generacijama, direktno oblikujemo bolju budućnost za sve članove društva.

Naposlijetku, intergeneracijsko učenje ima potencijal transformirati naš pristup učenju, poučavanju i međugeneracijskim odnosima, čineći ga ključnim elementom za razvoj društva koje njeguje raznolikost i kontinuirano, cjeloživotno učenje.

6. Literatura

1. Agencija za mobilnost i programe EU (2012):
<http://arhiva.mobilnost.hr/index.php?id=272> (Pristupljeno 27.8.2023.)
2. Agencija za mobilnost i programe EU (2018) :
<http://arhiva.mobilnost.hr/index.php?id=784> (Pristupljeno 27.8.2023.)
3. Ajmal, N. i Hussain, J. (2022). Comparative Analysis of Literacy Skills, Writing and Numeracy Attained by the Students of Formal and Non-Formal Schools at Primary Level in Islamabad Capital Territory, *Bulletin of Education and Research*, 44(1), 23-38.
4. Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217-227.
5. Bada, S. O. i Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.
6. Balaž, Z. i Lugović, S. (2015). Umjetna inteligencija u poučavanju mišljenja i donošenju odluka - socio-tehnička perspektiva. *Polytechnic and design*, 3(1), 1-12.
7. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
8. Borrini-Feyerabend, G., Farvar, M.T., Nguingiri, J.C., Ndangang, V., (2000). *Co-management of Natural Resources: Organizing Negotiation and Learning by Doing* Kasperek, Heidelberg.
9. Boström, A.-K. (2014). Intergenerational learning and social capital. U: B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec i M. Formosa (ur.), *Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 191-202.
10. Bratković, S. (2019). Cjeloživotno obrazovanje policijskih službenika u Republici Hrvatskoj . *Policija i sigurnost*, 28 (3), 284-307.
11. Carlsson, L. i Berkes, F. (2005). Co-Management: Concepts and Methodological Implications. *Journal of environmental management*, 75, 65-76.
12. Ciler Ž. (2020). Međugeneracijsko učenje: ključ održavanja pozitivnih vrijednosti mlađih i starijih generacija.
https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/medugeneracijsko_ucenje.pdf (Preuzeto 25.8.2023.)
13. Clements, D. H. i Battista, M. T. (1990). Constructivist Learning and Teaching. *The Arithmetic Teacher*, 38(1), 34–35.

14. Cullen, J. (2008). European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning (EAGLE) <https://joinup.ec.europa.eu/collection/education-culture-and-sport/document/european-approaches-inter-generational-lifelong-learning-eagle> (Pristupljeno 27.8.2023.)
15. Nicol D. J. i Debra M. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
16. Dib, C. Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability. AIP Conference, 173 (1), 300–315.
17. Đorđević, D. (1987). *Pedagoška psihologija*. Beograd.
18. Eisner, E. W. (1964). Instruction, Teaching, and Learning An Attempt at Differentiation. *The Elementary School Journal*, 65(3), 115–119.
19. European association for the education of adults (2012). ENIL – European Network for Intergenerational Learning, <https://eaea.org/our-work/projects3/enil-european-network-for-intergenerational-learning/> (Pristupljeno 27.8.2023.)
20. European commission (2020). OER: The Role of Intergenerational Learning in Adult Education, <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/oer-role-intergenerational-learning-adult-education> (Pristupljeno 27.8.2023.)
21. European university foundation: <https://uni-foundation.eu/project/erasmus-60/>
22. Eurostat statistics explained (2023). Population structure and ageing: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing (Preuzeto 25.8.2023.)
23. Flap, H i Völker, B. (ur.). (2003). *Creation and Returns of Social Capital*. London: Routledge.
24. Gadsden, V. L. i Hall, M. (1996). *Intergenerational learning: A review of the literature*. Philadelphia: NCOFF.
25. Gagne, R. M. (1965). *The Conditions of Learning*. Grad: Holt, Rinehart, and Winston.
26. Generations working together : <https://generationsworkingtogether.org/> (Pristupljeno 28.8.2023.)
27. Grajcevcic, A., i Shala, A. (2016). Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education*, 7(7), 119-130.

28. Guylas, B. i Kovacs, Z. (2023). Enhancing lifelong learning through intergenerational learning, https://uni-foundation.eu/uploads/2023_EnhancingLifelongLearningThroughIntergenerationalLearning (Preuzeto 29.8.2023.)
29. Helle, L., Tynjälä, P. i Olkinuora, E. (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher Education*. 51(2), 287-314.
30. Horvat-Sarmadžija, D. (2011). Alternative and / or traditional way of teaching and evaluation in the 4th grade of nine-year primary school. *Metodički obzori* 11(6), 161-185.
31. Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education*. New York: Croom Helm.
32. Jarvis, P. (1983). *Adult education and lifelong learning* (3rd ed.). London, RoutledgeFalmer
33. Jelić, P., Martić Kuran, L. i Bosnić, I. (2012). Značaj cjeloživotnog učenja s osvrtnom na financiranje iz fondova europske unije. *Praktični menadžment*, 3(1), 62-70.
34. Jordan, A., Carlile, O., Stack, A. (2008). *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*. Berkshire: Open University Press.
35. Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 241-261.
36. Kaplan, M. S. (2002). Intergenerational Programs in Schools: Considerations of Form and Function. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 48(5), 305–334.
37. Kaplan. M. S. (2001). School-based intergenerational programs, UNESCO institute of education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000200481> (Preuzeto 25.8.2023.)
38. Karabatić, Z. (2006). Socijalna interakcija djece u mješovitim skupinama vrtića. *Dijete, vrtić, obitelj*, 12(43), 2-11.
39. Kleis, R.J., Lang, C.L., Mietus J.R., i Tiapula F.T.S., (1974). Toward a contextual definition of non-formal education, U: Kleis, R.J. (1974). *Non-formal education: the definitional problem*. Washington D.C., Agency for International Development, 3-7.
40. Knowles. M. (1970). U: M. Knowles (ur.), *The modern practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Cambridge Book Company.

41. Koludrović, M. Brčić-Kuljiš, M. (2016). Uvod. U: M. Koludrović, M. Brčić-Kuljiš (ur.) , Doprinos razvoju kurikuluma namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih. Split: Hrvatsko andragoško društvo, 9-12.
42. Koludrović, M.; Ljubetić, M.; Reić Ercegovac, I. (2016). Procjena potrebnih socioemocionalnih kompetencija i motivacije nastavnika u obrazovanju odraslih. U: M. Brčić Kuljiš i M. Koludrović (ur.), Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 143-160.
43. Koludrović, M. i Vučić, M. (ur.) (2018). Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: Priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
44. Kuka, E. (2012). Koncept neformalnog obrazovanja. Život i škola, LVIII (27), 197-202.
45. Kump, S. i Krašovec, S. J. (2014). Intergenerational learning in different contexts. U: B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec i M. Formosa (ur.), Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education. Rotterdam: Sense Publishers, 167-178.
46. Kump, S. i Krašovec, S.J. (2012). Intergenerational learning in the family. Bulgarian Comparative Education Society (BCES), BCES Conference 2012, Sofia
47. Lancee, B. (2012). Social capital theory. U: B. Lancee (ur.), Immigrant Performance in the Labour Market: Bonding and Bridging Social Capital. Amsterdam: Amsterdam University Press, 17-32.
48. Ljubetić M. (2016). Doprinos profesionalizaciji zanimanja andragoških djelatnika kao uporišnoj točki osiguranja i razvoja kvalitete sustava obrazovanja odraslih. U: M. Koludrović, M. Brčić-Kuljiš (ur.) , Doprinos razvoju kurikuluma namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih. Split: Hrvatsko andragoško društvo, 35-42.
49. Manolescu, I. T., Florea, N., Arustei, C.C. (2018). Forms of learning within higher education. blending formal, informal and non-formal. Cross-Cultural Management Journal, XX(1), 7-15.
50. Maravić, J. (2003). Cjeloživotno učenje. Edupoint 3, <http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/5.html> (Pristupljeno 26.8.2023.)
51. Memorandum o cjeloživotnom učenju. Bruxelles, 30.10.2000. <http://www.hzpou.hr/?gid=5&aid=26> (Pristupljeno 28.8.2023.)

52. Mršić, D. (2018). Značaj cjeloživotnog učenja. EPALE. <https://epale.ec.europa.eu/hr/blog/znacaj-cjelozivotnog-ucenja> (Pristupljeno 28.8.2023.)
53. Musatti, T. (1986). Representational and communicative abilities in early social play. *Human Development*, 29, 49-60.
54. Nacionalne standardne klasifikacije obrazovanja (2001). Zagreb: Državni zavod za statistiku. Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_11_105_1734.html (Pristupljeno 25.8.2023.)
55. Newman, S. i Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizons*, 8, Oxford Institute of Ageing, 31-39.
56. Opie, I. i Opie, P. (1959). *The lore and language of schoolchildren*. Oxford, England: Oxford University Press.
57. Paustović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10 (2 (16)), 253-267.
58. *Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
59. Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 179-186.
60. Program za cjeloživotno učenje (2006). <https://www.hzz.hr/projekti/program-za-cjelozivotno-ucenje/> (Preuzeto 28.8.2023.)
61. Rajić, V. i Lapat, G. (2010). Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. *Andragoški glasnik*, 14 (1 (24)), 57-63.
62. Rogić, A.M. (2014). Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija. *Acta I*, 11(1), 49-67.
63. Rogić, A.M. (2017). Odnos različitih oblika učenja u cjeloživotnom obrazovanju nastavnika. *Život i škola*, LXIII (2), 13-24.
64. Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D., i Erickson, F. (2016). The organization of informal learning. *Review of Research in education*, 40(1), 356-401.
65. Salić, N. i Lučić, E., (2016). Cjeloživotno učenje kao faktor u smanjenju siromaštva. *DHS- Društvene i humanističke studije*, Godina 1, Broj 1, 385-403.
66. Sarramona, J. (1975). *Distance Learning Technology*. Barcelona: CEAC editions.
67. Schmidt-Hertha, B (2014). Different Concepts of Generation and their Impact on Intergenerational Learning. U: B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec i M. Formosa (ur.),

- Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education. Rotterdam: Sense Publishers, 167-178.
68. Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field, WALL Working Paper No. 19, <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf> (Preuzeto 30.8.2023.)
69. Sindik, J., Rončević, T. (2014). Metode zdravstvenog odgoja i promocije zdravlja. Dubrovnik: Sveučilište u Dubrovniku.
70. Szekely, R. (2017). Intergenerational Learning - Results from the European Network for Intergenerational Learning, ENIL, <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/intergenerational-learning-results-european-network-intergenerational-learning-enil> (Pristupljeno 27.8.2023.)
71. Šindić, A., Partalo, D. i Ličen, N. (2022). Prediktori međugeneracijskog učenja u vrtiću. Nova prisutnost, XX (20), 375-387.
72. Tan, E. (2014). Human Capital Theory: A Holistic Criticism. Review of Educational Research, 84(3), 411–445.
73. Tomić, R. i Osmić, I. (2006). Didaktika. Tuzla: Denfas.
74. UNESCO : Virtual Exhibition: The power of lifelong learning <https://www.uil.unesco.org/en/virtual-exhibition-power-lifelong-learning?hub=204> (Preuzeto 28.8.2023.)
75. UNESCO: <https://uil.unesco.org/> (Preuzeto 28.8.2023.)
76. Watkins, K. E. i Marsick, V. J. (1992). Towards a theory of informal and incidental learning in organizations, International Journal of Lifelong Education, 11(4), 287-300.
77. Whitehouse, P. J. (2017). Learning Among Generations—from Intergenerational to Intergenerative. Generations: Journal of the American Society on Aging, 41(3), 68–71.
78. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2021): <https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru> (Preuzeto 21.8.2023.)
79. Zakon o obrazovanju odraslih (2021): https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_12_144_2460.html (Preuzeto 21.8.2023.)

80. Živčić, M., Vučić, M. (2016). Uloga Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u procesu institucionalizacije i razvoja sustava obrazovanja odraslih. U: M. Koludrović, M. Brčić-Kuljiš (ur.) , Doprinos razvoju kurikuluma namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih. Split: Hrvatsko andragoško društvo, 15-35.

Sažetak

Predmet ovog završnog rada bio je istražiti i analizirati koncept intergeneracijskog učenja kao i ukazati na važnost primjene istoga u suvremenom društvu i obrazovanju. Prikladno, daje se pregled neizostavnih teoretskih pojmova koji omogućuju bolje razumijevanje samog koncepta. Uspoređuje se shvaćanje i definiranje pojmova učenja i poučavanja u društveno-povijesnom kontekstu kao i uvođenje termina cjeloživotnog učenja kao nezaobilazne podloge za intergeneracijsko učenje. Također, predstavljeni su praktični primjeri programa intergeneracijskog učenja uspješno provedenih u različitim okruženjima. Kroz sve navedene aspekte, ovaj završni rad zaključuje kako intergeneracijsko učenje i obrazovanje imaju potencijal za promicanje boljeg razumijevanja i razvijanja među generacijama kao i jačanja i stvaranja inkluzivnije zajednice.

Ključni pojmovi: *cjeloživotno učenje, intergeneracijsko učenje, formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje, informalno učenje*

Summary

The subject of this paper was to explore and analyze the concept of intergenerational learning as well as emphasize the importance of its application in contemporary society and education. Accordingly, an overview of essential theoretical concepts is provided to enhance our understanding of the concept itself. It compares the understanding and definition of the terms learning and teaching within a socio-historical context, along with the introduction of the concept of lifelong learning serving as an indispensable foundation for intergenerational learning. Additionally, practical examples of successful intergenerational learning programs implemented in various settings are presented. Through all these aspects, this paper concludes that intergenerational learning and education have the potential to promote better understanding and development among generations, as well as to strengthen and create a more inclusive community.

Key words: *lifelong learning, intergenerational learning, formal education, non-formal education, informal learning*

Izjava o pohrani završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada (podcrtajte odgovarajuće) u Digitalni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu

Student/ica: FRANČESKA DELIJA
Naslov rada: INTERGENERACIJSKO UČENJE
Znanstveno područje: DRUŠTVENE ZNANOSTI
Znanstveno polje: PEDAGOGIJA
Vrsta rada: ZAVRŠNI RAD

Mentor/ica rada:

izr. prof. dr. sc. Morana Koludronić

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Komentor/ica rada:

/

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

izr. prof. dr. sc. Morana Koludronić

prof. dr. sc. Maja Ljubetić

doc. dr. sc. Toni Maglica

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

a) rad u otvorenom pristupu

b) široj javnosti, ali nakon proteka 6 / 12 / 24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).

(zaokružite odgovarajuće)

Split, 20. 9. 2023.

Potpis studenta/studentice: J. Delija

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja FRANČESKA DELIJA, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce PEDAGOGIJE I ENGLESKOG JEZIKA I, KNIJEVNOSTI, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 20. 9. 2023.

Potpis *fdelija*