

REPUBLIKA HRVATSKA
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Silvija Hinek

ULOGA CJELOŽIVOTNOG UČENJA U USPJEŠNOM STARENJU I
ZADOVOLJSTVU ŽIVOTOM KOD OSOBA STARIJE ŽIVOTNE DOBI
SMJEŠTENIH U DOMOVE SOCIJALNE SKRBI

DOKTORSKI RAD

Osijek, 2026.

REPUBLIKA HRVATSKA
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Silvija Hinek

ULOGA CJELOŽIVOTNOG UČENJA U USPJEŠNOM STARENJU I
ZADOVOLJSTVU ŽIVOTOM KOD OSOBA STARIJE ŽIVOTNE DOBI
SMJEŠTENIH U DOMOVE SOCIJALNE SKRBI

DOKTORSKI RAD

Osijek, 2026.

REPUBLIKA HRVATSKA
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Silvija Hinek

ULOGA CJELOŽIVOTNOG UČENJA U USPJEŠNOM STARENJU I
ZADOVOLJSTVU ŽIVOTOM KOD OSOBA STARIJE ŽIVOTNE DOBI
SMJEŠTENIH U DOMOVE SOCIJALNE SKRBI

DOKTORSKI RAD

Mentor: doc.dr.sc. Ivana Perkušić

Povjerenstvo za ocjenu doktorskog rada:

1. prof.dr.sc. Zvonimir Užarević, predsjednik
2. izv.prof.dr.sc. Lucija Vejmelka, član
3. izv.prof.dr.sc. Ksenija Romstein, član

Osijek, 2026.

REPUBLIKA HRVATSKA
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Silvija Hinek

ULOGA CJELOŽIVOTNOG UČENJA U USPJEŠNOM STARENJU I
ZADOVOLJSTVU ŽIVOTOM KOD OSOBA STARIJE ŽIVOTNE DOBI
SMJEŠTENIH U DOMOVE SOCIJALNE SKRBI

DOKTORSKI RAD

Mentor: doc.dr.sc. Ivana Perkušić

Javna obrana doktorskog rada održana _____ godine ispred Povjerenstva za obranu doktorskog rada u sastavu:

Osijek, 2026.

Zahvala

„Nagrada za naš trud i rad nije ono što smo dobili, već ono što smo postali.“ John Ruskin

Ova rečenica predstavlja moje iskustvo doktorskog puta, koji nije bio samo akademski izazov, već duboko osobno putovanje učenja, rasta i preobrazbe.

Na ovom mjestu, s iskrenim poštovanjem i zahvalnošću, želim izraziti zahvalnost svima koji su me na tom putu pratili, usmjeravali i podržavali.

Najprije zahvaljujem svojoj mentorici Ivani, na stručnoj podršci, razumijevanju i ustrajnosti. Vaša posvećenost i povjerenje dali su mi vjetar u leđa u trenucima nesigurnosti i otvorili prostor za moj akademski razvoj. Hvala Vam što ste uvijek vjerovali u mene, čak i kada sama nisam.

Zahvaljujem i članovima povjerenstva i nastavnicima doktorskog studija koji su svojim znanjem, komentarima i pitanjima doprinijeli oblikovanju ovog rada.

Posebno sam zahvalna svim sudionicima istraživanja, korisnicima i djelatnicima domova socijalne skrbi, koji su mi otvorili vrata svojih svakodnevnica te podijelili sa mnom svoje misli i osjećaje. Bez njihove iskrenosti i spremnosti na suradnju, ovaj rad ne bi bio moguć. Zahvaljujem i svojim kolegama, koji su me kroz godine inspirirali, ohrabivali i dijelili sa mnom radosti i izazove rada - hvala vam na svakom razgovoru, podršci i prijateljstvu.

Zahvaljujem i svojoj obitelji i prijateljima, koji su me nesebično podržavali, trpjeli moje dvojbe i slavili male pobjede. Vaša prisutnost bila je moj oslonac i snaga za dalje. Posebno hvala mojoj sestri Marijani.

Zahvaljujem i sebi - što nisam odustala i što sam naučila da mi je samo nebo granica.

Na samom kraju, ovaj rad posvećujem svojoj baki i djedu, koji su me s neba pratili, čuvali i podržavali. Njihova ljubav i vrijednosti koje su mi prenijeli zauvijek su utkane u mene... i u svaku stranicu ovog rada.

KAZALO

1. UVOD.....	1
2. KONCEPTUALNI, TEORIJSKI I EMPIRIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	6
2.1. Starost i starenje.....	6
2.2. Teorijski okvir istraživanja.....	8
2.3. Demografski trendovi.....	13
2.4. Učenje, pamćenje i inteligencija u starijoj životnoj dobi.....	16
2.5. Cjeloživotno učenje.....	18
2.5.1. Koncept cjeloživotnog učenja.....	18
2.5.2. Cjeloživotno učenje i održivi razvoj.....	22
2.5.3. Cjeloživotno učenje osoba starije životne dobi.....	24
2.5.4. Dobrobiti cjeloživotnog učenja za osobe starije životne dobi.....	29
2.5.5. Specifičnosti podučavanja osoba starije životne dobi u cjeloživotnom učenju.....	30
2.7. Zadovoljstvo životom.....	36
2.8. Domovi socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj: uloga, koncept i potencijal cjeloživotnog učenja.....	39
3. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE.....	42
4. MATERIJAL I METODE RADA.....	45
4.1. Mjerni instrument.....	45
4.2. Obrada podataka.....	49
4.3. Sudionici.....	50
4.4. Postupci.....	51
5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	53
5.1. Kvantitativni dio istraživanja.....	53
5.2. Kvalitativni dio istraživanja.....	78
6. RASPRAVA.....	90
7. ZAKLJUČAK.....	111
8. LITERATURA.....	112
9. SAŽETAK.....	130
12. ŽIVOTOPIS.....	172

1. UVOD

Starenje stanovništva jedan je od najistaknutijih globalnih fenomena u posljednjih nekoliko desetljeća, koji se očituje u sve većem broju osoba starije životne dobi u ukupnoj populaciji te produljenju očekivane životne dobi (Brajković i sur., 2023). Projekcije predviđaju da će udio osoba starijih od 65 godina u Europskoj uniji značajno porasti, rastući s 90,5 milijuna na početku 2019. godine na 129,8 milijuna do 2050. godine. Tijekom tog razdoblja, očekuje se povećanje broja osoba u dobi od 75-84 godine za 56,1 %, dok se broj osoba u dobi od 65-74 godine očekuje povećati za 16,6 % (Eurostat, 2024). Porast udjela osoba starije životne dobi primjetan je i u Republici Hrvatskoj, koja se, sukladno dostupnim podacima, svrstava među najstarije nacije Europe (Državni zavod za statistiku, 2022). Zemlje diljem svijeta razvijaju različita rješenja, planove i aktivnosti za skrb nad rastućom populacijom osoba starije životne dobi (Jacob i Pearson, 2013), a starenje postaje predmetom rasprava različitih stručnjaka (Brajković i sur., 2023). Osim po dobi, populacija osoba starije životne dobi mijenjat će se i po nekim drugim karakteristikama (Despot Lučanin, 2022). Produljenje radnog vijeka, porast broja starijih žena (koje prosječno žive duže od muškaraca) te sve potencijalno obrazovanije generacije, zahtijevat će prilagodbu svih segmenata društva, posebno u dijelu socijalnih i zdravstvenih usluga (Čurin, 2022). Kroz različite mjere, politike i strateške dokumente, promovira se uspješno starenje kao jedno od mogućih rješenja za poboljšanje kvalitete života i dobrobiti osoba starije životne dobi. Konceptualni okvir uspješnog starenja obuhvaća tjelesno, mentalno i socijalno zdravlje i funkcioniranje, odsustvo bolesti i invaliditeta, psihološku prilagodbu na starost, samostalnost te sudjelovanje u društvenim sferama života (Kim i Park, 2016; Urtamo i sur., 2019). Osobe starije životne dobi percipiraju uspješno starenje složenijim od mnogih istraživača te izražavaju i mnoge druge čimbenike, kao što su osjećaj svrhe i smisla života, duhovnost, učenje novih stvari, financijska sigurnost, produktivnost, postignuća, doprinos životu, fizički izgled i osjećaj humora (Strawbridge i sur., 2002). Konačno, cjeloživotno učenje predlaže se kao još jedna komponenta uspješnog starenja (Šatienè, 2015; Grosso, 2018), s obzirom na mnogobrojne pozitivne učinke na različite domene života osoba starije životne dobi (Gyeong-Ug, 2004; Shin i Lee, 2016; Won Cho i Sok Choe, 2019). Europska komisija (2001) definira cjeloživotno učenje kao svaku aktivnost učenja tijekom cijelog života s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog,

društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca, koje obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima (od rane mladosti do starosti) i u svim oblicima u kojima se ostvaruje, a to je formalno, neformalno i informalno učenje (Europska komisija, 2001). Cjeloživotno učenje se, uz zadovoljstvo životom i samostalnost, prepoznaje kao prediktor uspješnog starenja (Mrzljak, 2022).

Često se domovi socijalne skrbi percipiraju kao mjesta gdje ljudi dolaze u posljednjim fazama svog života, a ne kako bi ostvarili ostvariti svoj puni potencijal. Međutim, svaki pojedinac ima pravo na cjeloživotno učenje i pravo na uživanje u ostatku svog života, bez obzira na duljinu njegova trajanja ili psihofizičko stanje (Kydd i Fulford, 2020). Upravo iz toga razloga cjeloživotno učenje prepoznaje se kao potencijal za pružanje smislenijeg života u domovima socijalne skrbi, jačajući razinu fizičkog, psihološkog i društvenog kapitala osoba starije životne dobi (Mikulec i sur., 2021). Cjeloživotno učenje, osim pružanja znanja, osobama starije životne dobi smanjuje i osjećaj samoće, socijalnu izolaciju i otuđenost te doprinosi njihovom zadovoljstvu životom, općem zdravstvenom stanju te blagostanju (Gyeong-Ug, 2004; Dolan i sur., 2012; Manninen i sur., 2014). Slične rezultate dobili su i autori Won Cho i Sok Choe (2019) koji navode da cjeloživotno učenje pomaže u poboljšanju zadovoljstva životom kod osoba starije životne dobi, smanjuje depresiju, povećava samostalnost i životni optimizam te poboljšava kvalitetu života i omogućuje uspješno starenje (Won Cho i Sok Choe, 2019). Poboljšanje zadovoljstva životom kod osoba starije životne dobi posebno je važno, s obzirom da pojedina istraživanja navode da se s povećanjem ovisnosti o skrbi njihova kvaliteta i zadovoljstvo životom opadaju (Chokkanathan i Mohanty, 2017; Wang i sur., 2017). Shodno tome, glavna svrha skrbi za rastuću stariju populaciju je podržati njihovu neovisnost i povećati njihovo zadovoljstvo životom, koje se, između ostalog, postiže zadovoljavanjem njihovih obrazovnih potreba (Hastaoglu i Mollaoglu, 2022). Nadalje, istraživanja su pokazala da se cjeloživotnim učenjem razvija sposobnost prilagodbe nakon umirovljenja, da osobe daju novi smisao životu te stječu motivaciju i stav da što duže zadrže svoju neovisnost (Shin i Lee, 2016). Osobe starije životne dobi učenjem zadržavaju optimizam jer: „sve dok mogu nastaviti učiti, ostajem nedovršena osoba — imam mogućnost rasta, mogućnost iskustva i tako ostaje i dalje — ili ja još uvijek učim biti ja!" (Jarvis, 2009, str. 30). Nadalje, istraživanja su pokazala da su glavni motivacijski faktori za uključivanje u programe cjeloživotnog učenje kod osoba starije životne dobi: kognitivna aktivnost, osobni rasti i razvoj, širenje socijalne mreže te zadovoljavanje potreba za aktivnošću i druženjem (Jamieson i sur. 1998; Gaskell, 1999; Freysinger, 1995; Won Cho i Sok Choe, 2019). Za osobe starije životne dobi učenje znači

nadograđivanje postojećeg i stjecanje novog znanja kojim se obogaćuje njihovo životno iskustvo, razvijaju građanske kompetencije te stječe bolje razumijevanje promijenjenog društvenog i obiteljskog funkcioniranja (Goriup i Lahe, 2018). Naime, kako bi ljudi mogli živjeti kao autonomna bića, potreban je rast i samoostvarenje, za koje je potrebno cjeloživotno učenje, koje kod osoba starije životne dobi dovodi do korištenja njihovih resursa, uspješnog starenja i zadovoljstva životom (Won Cho i Sok Choe, 2019). Sukladno navedenom, ciljevi odgoja i obrazovanja osoba starije životne dobi su omogućavanje prenošenja znanja i sposobnosti kojima će održati zdravlje te zadržati ili poboljšati kognitivne performanse, ali i omogućavanje da se djelotvornije služe vlastitim kompetencijama i da maksimalno iskoriste mogućnosti koje im okolina nudi (Zloković i Zovko, 2020). Prema podacima Eurostata (2024) u Republici Hrvatskoj samo 1% osoba starije životne dobi uključeno je u formalne ili neformalne programe cjeloživotnog učenja (Eurostat, 2024), jer većina urbanih i ruralnih sredina nema dovoljno mogućnosti za njihovo pohađanje. U tom kontekstu, domovi socijalne skrbi pružaju okruženje koje je pogodno za provedbu istraživanja, budući da su njihovi korisnici, osobe starije životne dobi, izloženi redovitom kontaktu s različitim oblicima podrške i aktivnosti. Tomu u prilog ide istraživanje koje su proveli Buedo-Guirado i suradnici (2020). Cilj tog istraživanja bio je utvrditi učinak programa uspješnog starenja na zadovoljstvo životom i psihološku dobrobit osoba starije životne dobi na institucionalnom smještaju. Rezultati su pokazali poboljšanja u psihološkoj dobrobiti i zadovoljstvu životom kod korisnika koji su redovito sudjelovali u programima uspješnog starenja, koji su uključivali cjeloživotno učenje i mentalnu stimulaciju (Buedo-Guirado i sur., 2020). Osobe starije životne dobi koji imaju prilike sudjelovati u formalnom ili neformalnom učenju doživljavaju pozitivne promjene u svom fizičkom, psihičkom i socijalnom zdravlju (Law i sur., 2023), međutim, većina istraživanja usmjerena je na opću populaciju ili pojedince koji se ne bave nikakvim aktivnostima učenja (Yamashita i sur., 2015).

Istraživanja o cjeloživotnom učenju u domovima socijalne skrbi nedovoljno su zastupljena i istražena, no mogu se pronaći različiti dokazi o potencijalu cjeloživotnog učenja u domovima socijalne skrbi, koje može doprinijeti poboljšanju kvalitete života korisnika, njihovom blagostanju, psihofizičkom stanju, samopoštovanju, otpornosti te poboljšanim odnosima s drugima (Mikulec i sur., 2021). Istraživanje koje su proveli Han i suradnici (2016) pokazalo je da cjeloživotno učenje korisnicima domova socijalne skrbi pomaže da ostanu povezani s drugima pružajući im mogućnost za ublažavanje socijalne izolacije i usamljenosti (Han i sur., 2016). Dob i sposobnost nisu povezani

s učenjem te bi mogućnosti trebale biti dostupne svakom građaninu, bez obzira na mjesto stanovanja (UNESCO, 2015), međutim, još uvijek ne postoji prepoznata potreba za sustavnijim razvojem cjeloživotnog učenja u domovima za socijalnu skrb (Jelenc Krašovec, i Kump, 2016). Naime, povezanost obrazovnih znanosti i socijalne skrbi još uvijek nije uhodana, a osobe starije životne dobi ostaju marginalizirana skupina u teorijskim i praktičnim aspektima cjeloživotnog učenja (Hafford-Letchfield i Lavender, 2015). Pregledom literature, uočava se da se koncept učenja često zamjenjuje s radno-okupacijskim aktivnostima u domovima socijalne skrbi. Pojmovi „učenje“ i „aktivnost“ nisu sinonimi. Dok aktivnosti korisnicima pružaju zabavu, sudjelovanje u kulturnim događanjima, sportskim događajima i raznim manifestacijama, učenje mora pružiti mentalnu stimulaciju, dovodeći do produbljivanja znanja koje će dovesti do osjećaja ponosa i postignuća (O'Sullivan i Hocking, 2006). Učenje je „proces u kojem ljudska bića stvaraju i transformiraju iskustva u znanja, vještine, stavove, uvjerenja, vrijednosti, osjetila i emocije“ (Jarvis, 2001., str. 10), što osobama starije životne dobi pruža mnogobrojne pozitivne učinke na različite domene njihova života i omogućuje im da maksimalno iskoriste svoj potencijal u starosti.

S obzirom na brojne navedene dobrobiti za osobe starije životne dobi, cjeloživotno učenje trebalo bi biti ukorijenjeno kao vitalna i uobičajena usluga u domovima socijalne skrbi te je neophodno omogućiti stvaranje i održavanje okruženja za učenje (Kydd i Fulford, 2020). Unatoč tome, cjeloživotno učenje u domovima socijalne skrbi još uvijek nije dovoljno istraženo (Hafford-Letchfield, 2010; Kydd i Fulford, 2020; Mikulec i sur., 2021), posebice u vidu identificiranja potreba i želja za učenjem, kao i mogućnosti za provedbu programa cjeloživotnog učenja (Kydd i Fulford, 2020), što je pobudilo interes za provedbu ovog istraživanja.

U novijoj literaturi s područja gerontologije pojavljuje se konstrukt uspješnog starenja, koji se često zamjenjuje terminima zdravog, aktivnog, produktivnog ili vitalnog starenja. Kao što i sam naziv kaže, sugerira mogućnost očuvanja i daljnjeg razvoja resursa i sposobnosti u starijoj životnoj dobi (Tucak Junaković i sur., 2020), zbog čega se želi ispitati odnos uspješnog starenja i cjeloživotnog učenja. Nadalje, kako bi dobili uvid u subjektivnu procjenu vlastite dobrobiti u odnosu na cjeloživotno učenje, uvodi se pojam subjektivne dobrobiti, odnosno njegova kognitivna komponenta koja se definira kao zadovoljstvo životom (Diener i sur., 2002). Zadovoljstvo životom stupanj je do kojeg osoba pozitivno procjenjuje ukupnu kvalitetu svog života i jedan je od

indikatora kvalitete života (Veenhoven, 1996), što se prepoznaje kao važan pokazatelj za unaprjeđenje kvalitete institucionalne skrbi.

S obzirom na dokazane pozitivne učinke cjeloživotnog učenja na uspješno starenje, zadovoljstvo životom, otpornost, samostalnost i socijalnu povezanost (Shin i Lee, 2016; Han i sur., 2016; Dolan i sur., 2012), izostanak sustavnog razvoja obrazovnih aktivnosti u domovima socijalne skrbi predstavlja značajan znanstveni i stručni izazov. Sustavni pregled literature za razdoblje od 2000. do 2022. godine koje su proveli Thwe i Kálmán (2023) pokazali su da su teorijski radovi o cjeloživotnom učenju znatno zastupljeniji od empirijskih studija. Također, identificirane su samo tri studije koje su koristile mješovite metode istraživanja, a uočena je i velika heterogenost istraživačkih instrumenata u području cjeloživotnog učenja. Upravo zbog tog jaza između znanstvenih dokaza i praktične primjene, postoji jasna potreba za istraživanjem obrazovnih potreba, interesa i važnosti provedbe programa cjeloživotnog učenja. Dodatnim pregledom literature uočava se potpuni nedostatak istraživanja o cjeloživotnom učenju u domovima socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj, što dodatno opravdava provedbu ovog istraživanja, čija je svrha doprinijeti boljem razumijevanju koncepta cjeloživotnog učenja u institucionalnim uvjetima.

Struktura doktorske disertacije sastoji se od teorijskog okvira, empirijskog istraživanja i interpretacije rezultata. U uvodnom dijelu iznosi se uvid u problematiku, u kojem se definira područje istraživanja, obrazlaže važnost teme te predstavljaju svrha i ciljevi rada. Središnji teorijski dio obuhvaća sustavan pregled relevantne literature i ključnih pojmova koji čine temelj istraživanja. U tom dijelu analiziraju se koncepti povezani sa starenjem, kognitivnim i obrazovnim procesima u starijoj životnoj dobi, cjeloživotnim učenjem, subjektivnom dobrobiti i uspješnim starenjem, zadovoljstvom životom, kao i specifičnostima institucionalne skrbi. Sljedeći dio rada usmjeren je na definiranje istraživačkih ciljeva, nakon čega se prikazuje metodološki okvir. Empirijski dio disertacije prikazuje rezultate provedenog istraživanja, pri čemu se zasebno obrađuju kvantitativni i kvalitativni rezultati, što omogućuje sveobuhvatno razumijevanje konstrukata iz različitih perspektiva. U interpretativnom dijelu raspravlja se o dobivenim rezultatima u odnosu na postojeće teorijske postavke i ranija istraživanja, uz isticanje znanstvenih i praktičnih implikacija. Završni dio rada donosi zaključke, ograničenja istraživanja te preporuke za daljnja istraživanja i unaprjeđenje profesionalne primjene. Nakon toga slijedi literatura, sažeci, prilozi i životopis autorice.

2. KONCEPTUALNI, TEORIJSKI I EMPIRIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1. Starost i starenje

Pitanje starenja postalo je jedno od najvažnijih pitanja današnjice, kako na obiteljskoj, tako i društvenoj razini (Zloković i Zovko, 2020). Bolji ukupni uvjeti života, bolja prehrana, smanjeni mortalitet u djetinjstvu, smanjeni natalitet, bolja zdravstvena zaštita, kontrola zaraznih bolesti, prevencija i liječenje kroničnih bolesti te migracijski procesi, doveli su do produženja prosječnog ljudskog vijeka, a očekivano trajanje života ljudi u slijedećim desetljećima sve je duže (Despot Lučanin i sur., 2000). Pod pojmom starosti obično se podrazumijeva period nakon 65. godine života, no starosna struktura populacije starijih osoba, definirana umirovljenjem ili starosnom granicom više od 60 ili više od 65 godina se promijenila, a s njome i slika starog čovjeka (Laklija i sur., 2007). Definiranje starosti, ipak, nije isključivo pitanje nečije kronološke dobi i funkcionalnih sposobnosti, već i odnos kvalitete nečijeg života, sustava vrijednosti i obilježja sredine u kojoj neka osoba živi (Bouillet, 2003). Starenje je složen, višedimenzionalan proces koji utječe na pojedince u biološkim, psihološkim i društvenim aspektima (Aunan i sur., 2016). Proces starenja počinje od začeca i traje tokom cijelog života, obilježen razvojnim prekretnicama, a kasnije i fizičkim promjenama (Amarya i sur., 2018).

Starenje i starost jasno se razlikuju. Starenje je prirodan i ireverzibilan fiziološki proces (Uzun i sur., 2022), koji započinje u nepoznatom periodu života odrasle osobe i progresivno se odvija na različit način kod različitih osoba, ovisno o genetskim i okolišnim faktorima (Plećaš i sur., 2009). Obično se grubo razlikuju tri osnovna aspekta starenja:

- biološko, odnosno promjene, usporavanje i opadanje u funkcijama organizma s vremenom;
- psihološko, odnosno promjene u psihičkim funkcijama i prilagodba ličnosti na starenje
- socijalno, odnosno promjene u odnosu pojedinca koji stari i društva u kojem živi (Despot Lučanin, 2003).

S druge strane, starost predstavlja određeno životno razdoblje povezano s kronološkom dobi (Uzun i sur., 2022). Važno je naglasiti da kalendarska starost ne može biti i nije pouzdano mjerilo drugih vidova starosti. Općepoznata činjenica je da se podjednako stari ljudi čine različito starim, a procijenjena razlika može iznositi 10, 15, a iznimno čak i 20 godina. Dakle, biološki sat razlikuje

se od kalendarskog te može biti viši ili niži od njega (Pečjak, 2001). Prema Despot Lučanin (2003), starost se može definirati kada nastupe slijedeći čimbenici:

- kronološka dob (nakon 65. godine)
- promjena socijalnih uloga (nakon umirovljenja)
- funkcionalni status (nakon pada sposobnosti).

Zajednička svim kriterijima jest činjenica da je starost razdoblje prema kojem se odvija razvoj svakog pojedinca, bez obzira na njegov spol, rasu ili ekonomsku situaciju (Despot Lučanin, 2003). Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji ljudi se po dobi dijele u skupine, kako je to prikazano u Tablici 1.

Tablica 1. Dobne skupine prema kriterijima Svjetske zdravstvene organizacije

DJEČJA DOB	mlađa	0 - 4
	srednja	5 - 9
	zrela	10 - 14
OMLADINSKA DOB	mlađa	15 - 19
	srednja	20 - 24
	zrela	25 - 29
MLADA DOB	mlađa	30 - 34
	srednja	35 - 39
	zrela	40 - 44
SREDNJA DOB	mlađa	45 - 49
	srednja	50 - 54
	zrela	55 - 59
STARIJA DOB	mlađa	60 - 64
	srednja	65 - 69
	zrela	70 - 74
STARAČKA DOB	mlađa	75 - 79
	srednja	80 - 84
	zrela	85 - 89
DUBOKA STARAČKA DOB	mlađa	90 - 94
	srednja	95 - 99
	zrela	100 - 104
VRLO DUBOKA STARAČKA DOB	više od	105

Izvor: Kaliterna Lipovčan, 2004.

Koncept starosti podlozan je društvenim tumačenjima i filozofskim raspravama (Räsänen, 2020). Naime, istraživanja o starenju obuhvaćaju više disciplina, uključujući biologiju, medicinu,

humanističke i društvene znanosti, pri čemu se proučavaju teorije starenja, demografija, psihološki aspekti, zdravstvena skrb i političke odredbe (Johnson i sur., 2005). Razumjevanje ključnih karakteristika starenja i njihovih kliničkih implikacija ključno je za rješavanje izazova povezanih sa starenjem i poboljšanje kvaliteta života osoba starije životne dobi (Aunan i sur., 2016). Promjene koje donosi proces starenja, kao što su odlazak u mirovinu, funkcionalna nesposobnost, povećani rizici od bolesti i invalidnosti, financijska ovisnost, socijalna isključenost, gubitak bliskih osoba i sl., rezultiraju potrebom osoba starije životne dobi za potporom obitelji, zajednice, ali i organizirane mjere lokalne i šire društvene zajednice, odnosno razvijenost mreža i oblika pristupanja brizi i skrbi o starijim i nemoćnim osobama (Laklija i sur. 2000). Kada se govori o potrebi razvijanja i organiziranja društva za starenje stanovništva, treba uzeti u obzir: a) starost nije bolest koju treba liječiti, a osobito je nemoguće pokušavati ju spriječiti; (b) starenje nije nužno povezano uz nemoć i potrebu za skrbi; (c) individualne razlike u psihosocijalnom statusu starijih osoba toliko su velike da ih nije moguće, osim po dobi, svrstati u jednu skupinu; (d) dob kao socijalna, osobna ili kulturna kategorija ne bi trebala biti odrednica odnosa u društvu, a osobito ne povod da se određene skupine marginaliziraju i/ili ograničavaju (Kaliterna Lipovčan, 2004). Starosna samopercepcija je viđenje i procjenjivanje sebe s obzirom na godine starenja. Ljudi sebe vide mlađima, jednako starima ili starijima nego što su u stvarnosti (Pečjak, 2001). Na to utječe stvarna životna dob, životna filozofija pojedinca, okruženje i odnos okoline prema njemu, uspješnost ili neuspješnost te vanjski izgled. Granica između „premlad“ ili „prestar“ subjektivna je i svatko ju određuje na osnovi vlastitih iskustava, nažalost često pogrešno (Pečjak, 2001).

2.2. Teorijski okvir istraživanja

Ako se promatra proces starenja, može se reći da ne postoji jedinstvena, sveobuhvatna teorija koja bi objasnila starenje u svojoj složenosti, ipak, postoje pokušaji da se teorijski objedine i obrazlože empirijski nalazi u okviru pojedinih disciplina koje se bave starenjem kao predmetom istraživanja. Tako se obično spominju biološke, sociološke i psihološke teorije starenja, koje pokušavaju opisati ulogu tri temeljne skupine čimbenika, bioloških, socijalnih i psiholoških u procesu starenja (Despot Lučanin, 2003). Budući da se u kontekstu ovog rada starenje promatra kroz ulogu cjeloživotnog učenja fokus je prvenstveno na sociološkim i psihološkim teorijama starenja koje naglašavaju važnost socijalne uključenosti, kognitivne aktivnosti i prilagodbe na promjene koje donosi starija dob. Cjeloživotno učenje za osobe starije životne dobi nije samo sredstvo za stjecanje

novih znanja i vještina, već i alat za održavanje mentalne agilnosti, samopoštovanja i socijalne povezanosti.

Razvoj tijekom životnog vijeka (eng. *lifespan development*) proučava ljudski razvoj i promjene tijekom različitih faza života. Definicija razvoja tijekom životnog vijeka proizlazi iz ideje da su ljudi skloni razvoju i promjenama tijekom cijelog svog života te obuhvaća fizičku, psihosocijalnu i kognitivnu domenu (Diaz i Boyd, 2023). Vodeća teorija koja objašnjava taj proces je teorija životnog raspona teoretičara Paula Baltesa (Baltes i sur., 1998., prema Vizak Vidović i Vlahović Štetić, 2007.). On je naveo sljedeća ključna obilježja ovog pristupa:

1. Višesmjernost - razvoj uključuje istodobni i rast i opadanje. Dok se ljudi razvijaju u jednom području, u drugom može doći do zaostajanja i opadanja funkcija. Primjerice, širina rječnika pokazuje tendenciju porasta tijekom cijelog života, dok brzina reakcije postupno pada.
2. Plastičnost - ljudske sposobnosti nisu čvrsto predodređene niti su granice rasta fiksirane u mlađoj dobi. Mnoge se vještine mogu unaprjeđivati uvežbavanjem tijekom cijelog života. Mnogi ljudi u starijoj dobi počinju iskorištavati i razvijati svoje umjetničke talente. Pri tom, u zreloj dobi, kao i u mladosti, postoje velike individualne razlike u potencijalu i gornjim granicama rasta.
3. Povijesni kontekst - svatko od nas razvija se u određenim okolnostima, u određenom povijesnom i kulturnom trenutku. Razlike između mlađih i starijih često su više uvjetovane njihovim stupnjem izloženosti različitim životnim iskustvima, odnosno njihovom pripadnošću različitim povijesnim i kulturnim skupinama, negoli razlikama koje se mogu pripisati djelovanju starenja organizma.
4. Višestruka uzročnost - načini na koji se ljudi razvijaju i u kojoj mjeri ostvaruju svoje potencijale u pojedinom životnom razdoblju ovisi o utjecaju (poticajnom ili ograničavajućem) mnogih činitelja: bioloških, psiholoških, sociokulturnih.

U okviru teorije životnog raspona, Baltes (1987) objašnjava uspješno starenje kroz model selekcije, optimizacije i kompenzacije (eng. *Model of Selection, Optimization, Compensation - SOC*) koji omogućuje prilagodbu promjenama povezanim sa starenjem. Ovaj proces podrazumijeva tri ključne procesa:

Selekcija – usmjeravanje na najvažnije ciljeve i aktivnosti koje su održive i značajne u kasnijoj dobi.

Optimizacija – usavršavanje postojećih sposobnosti kroz vježbu, strategije učenja ili prilagodbu načina rada.

Kompenzacija – korištenje alternativnih metoda ili vanjskih pomagala kako bi se nadoknadili gubici u kognitivnom funkcioniranju.

Može se smatrati općim modelom kako ljudi postavljaju, slijede i održavaju ciljeve koji proizlaze iz unutarnjih preferencija i vanjskih zahtjeva, a koji se mogu primijeniti u različitim okruženjima. Naglasak je na aktivnoj ulozi pojedinca u održavanju dobrog usklađivanja između okoline i osobnih ciljeva (npr. regrutiranje socijalne podrške kako bi ostali mobilni kada fizičke snage opadnu (Moghimi i sur., 2019). Ovi mehanizmi omogućuju ljudima da se uspješno nose s promjenama koje dolaze s biološkim i društvenim aspektima starenja, unatoč smanjenoj fleksibilnosti organizma. Iako su ovi procesi univerzalni, njihova primjena varira među pojedincima, ovisno o osobnim iskustvima i životnim okolnostima (Baltes, 1987).

Prema biopsihosocijalnom modelu, biološki, psihološki i socijalni činitelji imaju jednako značenje u određivanju zdravlja i bolesti (Tadinac, 2004). Ovaj model izvorno je predložio George L. Engel (1977.), promatrajući bolest i zdravlje kao interakciju fizioloških, psiholoških i sociokulturnih varijabli. Razvio se iz biomedicinske paradigme u kojoj se bolest promatrala kao odstupanje od normalnog biološkog funkcioniranja, i gdje se iskustvo i etiologija bolesti shvaćaju isključivo u smislu bioloških čimbenika, kao što su genetske predispozicije ili fiziološke disfunkcije (Miles, 2013). Proučavajući povijest istraživanja koncepta uspješnog starenja, mogu se uočiti dvije glavne istraživačke perspektive: biomedicinska i psihosocijalna. Biomedicinski pristup naglašava tjelesno i mentalno zdravlje, dobro funkcioniranje te odsutnost bolesti i poremećaja kao ključne pokazatelje uspješnog starenja (Tucak Junaković i Nekić, 2016). Unutar ovog okvira najpoznatiji je model Rowea i Kahna (1997, prema Tucak Junaković i Nekić, 2016), koji uspješno starenje definira kroz tri glavna kriterija: (1) izostanak ili niska vjerojatnost pojave bolesti i s njima povezanih ograničenja, (2) očuvanje visokog stupnja tjelesnog i kognitivnog funkcioniranja te (3) aktivno sudjelovanje u životu. S druge strane, psihosocijalni pristup stavlja naglasak na subjektivne i društvene aspekte starenja, pri čemu se uspješnost procjenjuje kroz zadovoljstvo životom i opću dobrobit, kvalitetne socijalne odnose (pozitivne interakcije, društvenu uključenost, angažman u zajednici) te psihološke resurse poput pozitivne slike o sebi, osjećaja samoefikasnosti, osobnog rasta, kontrole, autonomije i sposobnosti prilagodbe promjenama (Tucak Junaković i Nekić, 2016).

Teorija aktivnosti (*eng. Activity Theory*) predložena od Havighurst i Albrecht (1953) bila je jedna od prvih teorija starenja. Sociološki teoretičari su početkom 50ih godina smatrali da društvo očekuje od osoba starije životne dobi da ostanu aktivni u svojim zajednicama kako stare te da je bavljenje različitim aktivnostima i društvena uključenost nužna za ispunjen i zadovoljavajući život u starijoj dobi. Ova teorija opisuje kako se ljudi mogu najbolje prilagoditi promjenama koje donosi starost, kroz fizičku i društvenu uključenost koja im donosi zdravlje i zadovoljstvo životom (Havighurst i Albrecht, 1953). Nadalje, teorija kontinuiteta nadogradila je teoriju aktivnosti uvođenjem perspektive životnog tijeka. Ona sugerira da osobe starije životne dobi nastavljaju s aktivnostima, ponašanjima, stavovima, uvjerenjima, preferencijama i odnosima koji su ih obilježavali u ranijim fazama života te da im to služi kao prilagodbeni strategija za suočavanje s promjenama u fizičkom, društvenom i mentalnom stanju, kao i s životnim događajima povezanim sa starenjem (Hocking i Meltzer, 2016). Naime, teorija kontinuiteta (*eng. Continuity theory*) objašnjava da osobe starije životne dobi, pri donošenju odluka koje su im važne za prilagodbu, nastoje očuvati i održavati postojeće unutarnje i vanjske strukture. Preferiraju ostvarenje svog cilja koristeći strategije povezane sa svojim prošlim iskustvima o sebi i društvenom svijetu. Promjene su povezane s osobnom percepcijom prošlosti, što rezultira kontinuitetom u unutarnjim psihološkim karakteristikama, društvenom ponašanju i socijalnim okolnostima. Kontinuitet se stoga smatra glavnom prilagodbenom strategijom koju podupiru i osobne preferencije i društveno odobravanje (Atchley, 1989). Temelji se na pretpostavci da su osobnosti ljudi stabilne te da osobnost utječe na uloge koje pojedinci preuzimaju, njihov interes za te uloge i njihovo životno zadovoljstvo (Hocking i Meltzer, 2016). Sukladno navedenom, teorija kontinuiteta sugerira da će u obrazovnim aktivnostima češće sudjelovati pojedinci višeg obrazovnog statusa. (Jamieson i sur., 1998). Prema teoriji iskustvenog učenja (*eng. experiential learning theory*) Davida Kolba, iskustvo ima važnu ulogu u stvaranju i razvoju znanja (Miller i sur., 2020). Teorija opisuje učenje kao holistički proces od četiri faze: konkretno iskustvo, reflektivna opservacija, apstraktna konceptualizacija i aktivno eksperimentiranje (Murrell i Claxton, 1987; Trinh, 2019). S tim u svezi, andragogija (*eng. andragogy*), kako ju definira Malcolm Knowles, predstavlja teorijski okvir usmjeren na učenje odraslih, koji polazi od pretpostavke da se odrasli bitno razlikuju od djece u svojim potrebama, motivaciji i načinu učenja. Knowles utemeljuje svoju teoriju na pet ključnih pretpostavki o odraslim učenicima: samopoimanje jer odrasli žele kontrolu; iskustvo kao resurs učenja; spremnost na učenje; orijentaciju na zadatak te intrinzičnu motivaciju. Na temelju svojih

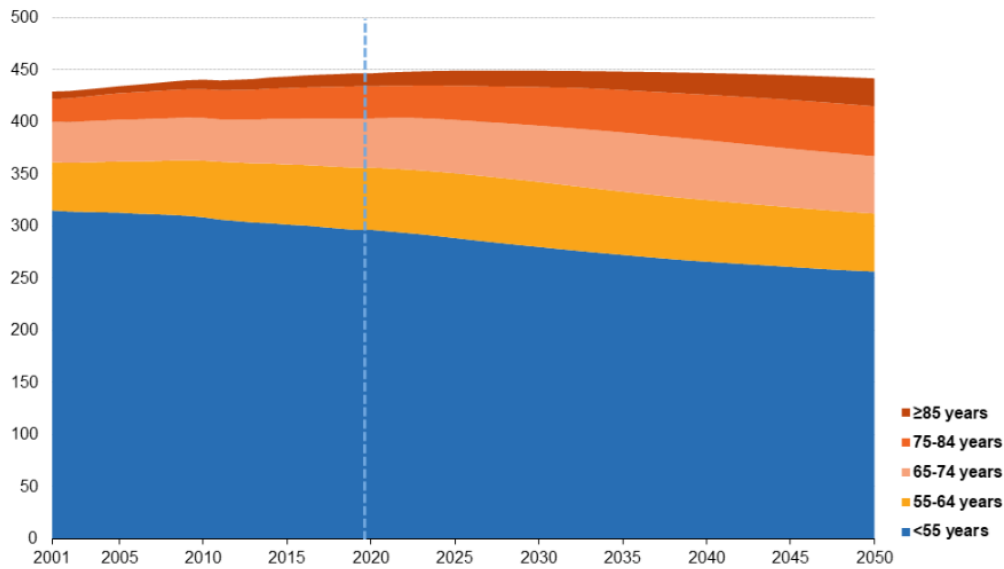
pretpostavki o učenju odraslih, Knowles je razvio četiri načela koja usmjeravaju obrazovni proces. Prvo, odrasle osobe žele imati autonomiju, pa ih je potrebno uključiti u planiranje i vrednovanje vlastitog učenja, čime se povećava motivacija i odgovornost. Drugo, njihovo životno iskustvo predstavlja ključan resurs koji treba aktivno koristiti kao polazište za raspravu, povezivanje i razumijevanje novih sadržaja. Treće, učenje mora imati neposrednu relevantnost, odnosno jasnu i praktičnu korist za polaznika, jer odrasli uče učinkovitije kada sadržaj odgovara njihovim stvarnim potrebama. Četvrto, proces učenja treba biti problemski orijentiran, što znači da polazi od konkretnih izazova i situacija koje odrasli žele riješiti, a ne od unaprijed propisanih teorijskih tema. Temeljna obilježja ove teorije su usmjerenost na polaznika, fleksibilnost, uvažavanje životnog iskustva i autonomije, kao i naglasak na praktičnoj, neposredno primjenjivoj dimenziji znanja, što je osobito važno u kontekstu cjeloživotnog učenja osoba starije životne dobi (Pappas, 2025). Na andragogiju se nadovezuju i teorija transformativnog učenja (eng. *Transformative Learning Theory*) Jacka Mezirowa koja polazi od pretpostavke da odrasle osobe tijekom života povremeno doživljavaju situacije koje ih potaknu na duboko preispitivanje vlastitih uvjerenja, vrijednosti i načina na koji razumiju svijet. Takvi događaji koji su često neočekivani, izazovni ili krizni stvaraju svojevrsnu dezorijentirajuću dilemu, trenutak u kojem dotadašnje perspektive više nisu dovoljno stabilne ili uvjerljive. Upravo u tim trenucima započinje proces transformativnog učenja, koji se odvija kroz kritičku refleksiju i otvoreni dijalog s drugima (WGU, 2020). Nadalje, teorija samousmjerenog učenja (eng. *Self-directed learning*) D. R. Garrisona, učenje odraslih objašnjava kroz tri međusobno integrirane dimenzije: samoupravljanje (kontekstualnu kontrolu), samonadziranje (kognitivnu odgovornost) te motivacijsku dimenziju, čime se pruža cjelovit i smislen pristup samousmjerenom učenju. Samoupravljanje se odnosi na sposobnost učenika da oblikuju uvjete učenja u okruženju u kojem se nalaze, bilo formalnom ili neformalnom, te da koriste dostupne resurse kako bi ostvarili svoje ciljeve. pritom preuzimanje kontrole ne znači potpunu neovisnost o društvenim utjecajima, već učinkovito upravljanje kontekstom učenja. Preostale dvije dimenzije čine kognitivni aspekt samousmjerenog učenja. Samopraćenje podrazumijeva nadzor nad vlastitim kognitivnim i metakognitivnim procesima, uključujući primjenu različitih strategija učenja i refleksiju o vlastitom mišljenju. Motivacijska dimenzija obuhvaća unutarnje i vanjske čimbenike koji potiču osobu da započne ili izbjegava samousmjerene aktivnosti učenja. Zajedno, ove dimenzije prikazuju samousmjereno učenje kao dinamičan proces u kojem se isprepliću kontekst, kognicija i motivacija (Garrison, 1997).

Posljednja teorija na kojoj se temelji ovaj rad je teorija motivacije Abrahama Maslowa (*eng. Maslow's motivation theory*). Naime, sukladno teoriji motivacije, individualno ponašanje ovisi o želji da čovjek zadovolji jednu ili više od pet općih potreba, a to su: (a) fiziološke, (b) sigurnosne, (c) socijalne, (d) poštovanje samoga sebe, (e) realizaciju sposobnosti. Potrebe gradiraju po konceptu hijerarhije od nižih (fizioloških) prema najvišim (realizacija sposobnosti), što je Maslow prikazao u obliku stepenica (Marušić, 2006). Tek kada je jedna razina potreba zadovoljna čovjek se okreće drugima, a što je potreba više zadovoljena ona je slabije izražena. Prema tome, samoaktualizacija predstavlja konačan cilj, odnosno najvažniji motiv koji čovjeka pokreće i određuje. Vrhunska iskustva koja postižu samoaktualizirane osobe Maslow vidi kao pozitivne osjećaje harmonije i razumijevanja, usklađenosti i mira, potpuno jedinstvo čovjeka na svim razinama (Rajić, 2012).

2.3. Demografski trendovi

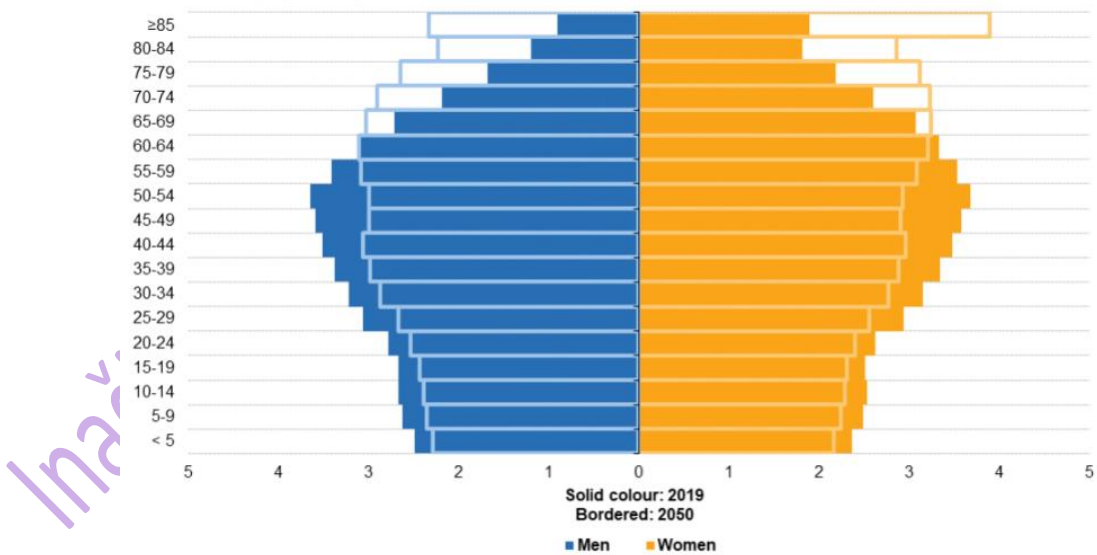
Za društvo, starenje stanovništva ima niz socijalnih, ekonomskih, kulturnih, etničkih i političkih posljedica (Bouillet, 2003). Svjetsko stanovništvo stari te gotovo svaka zemlja bilježi porast broja i udjela osoba starije životne dobi u svom stanovništvu (UN, 2019). Ujedinjeni narodi definiraju osobe starije životne dobi kao one sa 60 ili 65 godina i više (UN, 2019). Projekcije predviđaju da će 2050. godine biti veći broj osoba starije životne dobi u dobi od 60 ili više godina od adolescenata u dobi od 10 do 24 godine (2,1 milijarda naspram 2,0 milijarde) (UN, 2001). Prema podacima Eurostata do 2080. godine očekuje se povećanje udjela osoba od 80 ili više godina, čiji će se broj udvostručiti te će činiti 13% ukupnog stanovništva (Eurostat, 2018). Negativnim demografskim trenovima doprinose niske stope nataliteta i dulji očekivani životni vijek (Eurostat, 2018). Sukladno sljedećim prikazima možemo uočiti da će do 2050. godine u EU-27 živjeti gotovo pola milijuna stogodišnjaka, što odražava značajne demografske promjene i produljenje životnog vijeka. Unutar starijih dobnih skupina žene znatno nadmašuju broj muškaraca – već 2019. godine bilo ih je više nego dvostruko u odnosu na muškarce u dobi od 85 godina i više. Ovi trendovi doprinose kontinuiranom starenju stanovništva, pri čemu se očekuje da će se srednja dob u EU-27 povećati za 4,5 godine između 2019. i 2050., dosegnuvši 48,2 godine (Eurostat, 2024).

Slika 1. Razvoj stanovništva prema dobnim skupinama, EU-27, 2001.-2050.



Izvor: Eurostat, 2024.

Slika 2. Populacijska piramida, EU-27, 2001.-2050.

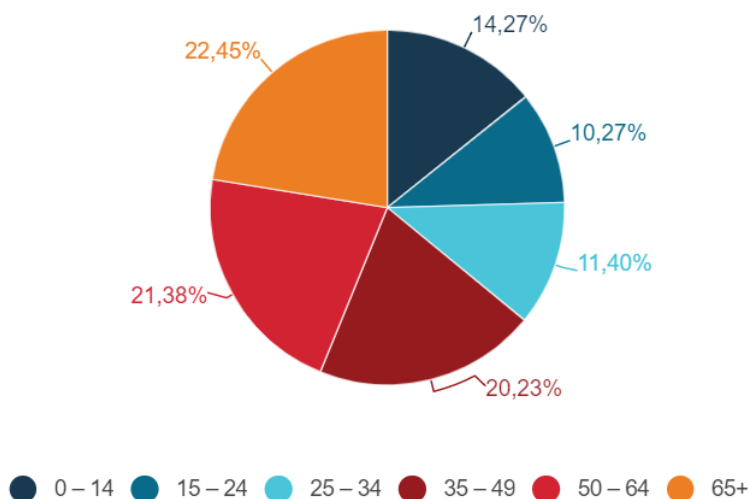


Izvor: Eurostat, 2024.

Populacijska slika Hrvatske odraz je kolopleta demografskih kretanja i društvenih zbivanja kroz stoljeća, kojima su posebice pridonijele poratne i tranzicijske teškoće kao značajan

destabilizirajući čimbenik demografskog razvoja (Nejašmić i Toskić, 2013). Naime, razvoj stanovništva Hrvatske karakteriziraju procesi ukupne i prirodne depopulacije te starenja stanovništva, kao dugoročni globalni demografski procesi, te parcijalni depopulacijski procesi, poput reprodukcijске i generacijske depopulacije. Navedenim procesima priključuje se i neravnomjerna naseljenost, tj. prostorna polarizacija naseljenosti (Živić, 2003). Promjene u dobnom sastavu stanovništva Hrvatske opisuje se kroz dva usporedna globalna demografska procesa: smanjivanje udjela mladih uz istovremeno povećavanje udjela starog stanovništva. Riječ je o starenju stanovništva ili demografskom starenju, koji podrazumijeva povećanje udjela stanovništva starog 60 i više ili 65 i više godina u ukupnom stanovništvu (Wertheimer-Baletić, 1999). Prema podacima Državnog zavoda za statistiku (2022). stanovništvo Republike Hrvatske kontinuirano stari te se svrstava među najstarije nacije Europe. Prosječna starost ukupnog stanovništva iznosila je 44,3 godine (muškarci 42,5 godina, žene 45,9 godina). Procesu starenja pridonosi višegodišnje opadanje udjela mladog stanovništva (Državni zavod za statistiku, 2022). Naime, udio stanovništva od 0-14 godina iznosi 14,27%, a udio stanovništva u dobi od 65 i više godina iznosi 22,45% (Državni zavod za statistiku, 2022).

Graf 1. Stanovništvo prema starosti, Popis 2021.



Izvor: Državni zavod za statistiku, 2022.

Zemlje diljem svijeta razvijaju različita rješenja, planove i aktivnosti za skrb nad rastućom starom populacijom (Jacob i Pearson 2013). Unatoč tome što starost predstavlja samo kronološku dob, određeno etiketiranje starosti proizlazi iz društva u kojem živimo, što često dovodi do stereotipne predodžbe osoba starije životne dobi kao nepoželjnih u društvu te može dovesti do pojave društvenog ageizma (Zloković i Zovko, 2020). Ipak, Konvencija o zaštiti prava starijih osoba, još uvijek nije donesena te se zaštita ljudskih prava u Europskoj uniji, a samim time i prava starijih osoba, temelje na Povelji o temeljnim pravima Europske unije (Roksandić Vidlička i Šikoronja, 2017). Naime, u članku 25. Povelje o temeljnim ljudskim pravima Europske unije priznaju se i poštovanje prava osoba starije životne dobi na dostojan život i neovisnost te na sudjelovanje u društvenom i kulturnom životu (European Union Agency for Fundamental Rights, 2023). Također, u principima EU naglašavaju se prava osoba starije životne dobi na nezavisnost, integritet, autonomiju i dignitet, bez obzira na psihofizičko, materijalno ili socijalno stanje (Zloković i Zovko, 2020). Odlazak u mirovinu prijelomni je trenutak u ljudskom životu koji zahtjeva pripremu. Nastupa razdoblje napuštanja dotadašnjih socijalnih uloga, odlaska djece iz obitelji, suočavanja s procesom starenja, neizvjesne budućnosti u materijalnom i zdravstvenom smislu, gubitaka prijatelja i bračnog partnera te povećanog slobodnog vremena, koje treba upotpuniti novim životnim sadržajima (Špan, 2000).

2.4. Učenje, pamćenje i inteligencija u starijoj životnoj dobi

Učenje i pamćenje treba promatrati kao dva vrlo blisko povezana pojma. Naime, da bi mogli pamtit, ljudi moraju učiti, a učenje bez pamćenja nije od velike koristi (Warner Schaie i Willis, 2000). Učenje se određuje kao usvajanje i zadržavanje novih informacija kroz vježbu ili iskustvo. Dosjećanje se određuje kao ponovno pronalaženje informacija koje su pohranjene u sjećanju. Dakle, može se govoriti o općem sustavu učenje-pamćenje koji obuhvaća tri procesa:

-kodiranje (usvajanje)

-pohranjivanje (pamćenje)

-ponovno pronalaženje (dosjećanje) (Warner Schaie i Willis, 2000).

Informacija se može kodirati u tri sustava pamćenja. Nove informacije se prvotno bilježe u senzornom pamćenju, koje je često kratka „prolazna“ stanica za nove informacije. Da bi

informacija ostala pohranjena, ona mora biti obrađena i prenesena u sljedeće sustave. Kratkoročno pamćenje je organizirano tako da sadrži relativno malu količinu informacija, ali samo malo duže nego se informacije zadržavaju u senzornom pamćenju. Može se podijeliti na primarno i radno pamćenje. Primarno pamćenje uključuje zadržavanje male količine informacija i vrlo je kratkog trajanja, dok radno pamćenje uključuje simultano zadržavanje informacija i njihovo korištenje dok se ne riješi neki problem. Kodiranje je faza učenja ili usvajanja materijala. Istraživanja pamćenja pokazuju da osobe starije životne dobi ne uključuju spontano kodiranje u procese pamćenja, međutim kada se starijim osobama kaže da moraju koristiti određene oblike strategija kodiranja, gube se i razlike u sposobnosti pamćenja između mlađih i starijih osoba (Warner Schaie i Willis, 2000). Istraživanja o razvoju kratkoročnog ili radnog pamćenja pokazala su da njegov kapacitet, odnosno sposobnost istovremenog obuhvaćanja skupa informacija, ne doživljava značajne promjene s obzirom na dob. Međutim, dobne razlike su izraženije u sposobnosti neposredne obrade informacija te proces prisjećanja informacija iz radnog pamćenja postaje sporiji (Vizak Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

U starosti s godinama intelektualna aktivnost slabi, nakon 65.-70. godine smanjuje se sposobnost zapažanja. Međutim, poznato je da intelektualne aktivnosti znanstvenika, pisaca, književnika, novinara, muzičara i sl. ostaju, posebice ako se čovjek i u starosti nastavi intelektualno baviti kao i u mladosti. Kod takvih se osoba psihičke i mentalne aktivnosti sporije smanjuju u dubokoj starosti (Stojanović, 2024). Međutim, Zloković i Zovko (2020) navode da pojedina istraživanja pokazuju da i u starosti može doći do određenog intelektualnog rasta, ako je osoba stimulirana intelektualnim aktivnostima u raznim oblicima. Zbog promjena vrijednosti, mijenjaju se i socijalni zahtjevi, što sa sobom povlači i nužnost novog učenja (Warner Schaie i Willis, 2000).

Nadalje, što se tiče intelektualnih sposobnosti, najčešće korišteni teorijski okvir u istraživanjima je dvodimenzionalni model inteligencije koji je predložio Cattell (1963). Prema ovom modelu, inteligencija se sastoji od dvije skupine sposobnosti: fluidne i kristalizirane inteligencije. Fluidna inteligencija predstavlja urođenu, biološku komponentu intelektualnog funkcioniranja koja je neovisna o utjecajima okoline, obrazovanju ili vježbanju. Ona se očituje u situacijama kada se susrećemo s novim zadacima ili problemima. S druge strane, kristalizirana inteligencija je stečena osobina koja se temelji na akumuliranom znanju i vještinama. Razvija se pod utjecajem okoline, društvenih i kulturnih faktora. Ove dvije vrste inteligencije pozitivno su povezane, a Cattell tu

povezanost objašnjava konceptom "ulaganja". Prema tom pristupu, razina kristalizirane inteligencije ovisi o uloženom trudu da se fluidna inteligencija koristi u procesu učenja i obrazovanja unutar određenog društva (Cattell, 1963, prema Vizak Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Rezultati istraživanja pokazali su da u kasnijoj starosti dolazi do pada intelektualnih sposobnosti prvenstveno u području fluidne inteligencije i to uglavnom nakon 60. godine života. S druge strane, kristalizirana inteligencija, poput bogatstva vokabulara ili verbalne fluentnosti, ostaje relativno stabilna sve do duboke starosti te može djelovati kompenzatorno na smanjenje sposobnosti povezanih s fluidnom inteligencijom. Drugim riječima, sposobnost odraslih osoba da usvajaju nova znanja i vještine u velikoj mjeri ostaje očuvana i u kasnijim godinama života (Vizak Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

2.5. Cjeloživotno učenje

2.5.1. Koncept cjeloživotnog učenja

„Učenje je cjeloživotno, doživotno i zadire u dubinu ljudskog postojanja u svijetu“ (Jarvis, 2005; str. 14). Upravo ideja da čovjek treba učiti dok je živ, stara je gotovo kao i ljudska vrsta, ali cjeloživotno učenje kao obrazovno-politički koncept javlja se relativno nedavno, šezdesetih godina dvadesetog stoljeća, kada su ga stvorile dvije međunarodne i jedna europska vladina organizacija: UNESCO, OECD i Vijeće Europe (Lukenda, 2017). Gospodarstvo temeljeno na znanju, nove tehnologije, sve veća brzina tehnoloških promjena i globalizacija dovode do potrebe za poboljšanjem vještina i kompetencija stanovništva (Laal i Salamati, 2012). Ljudi više ne mogu upravljati svojim životnim putem oslanjajući se samo na vještine i znanja stečena u školi, na fakultetu ili sveučilištu. Potrebno je učiti tijekom cijelog života (UNESCO, 2025). Kako bi se odgovorilo na novu društvenu potrebu u kontekstu obrazovanja, sve se više spominju i javljaju različiti pojmovi koji često ostaju u međusobno nerazriješenim odnosima: obrazovanje odraslih, kontinuirano obrazovanje, trajno obrazovanje, permanentno obrazovanje, doživotno obrazovanje, povratno obrazovanje te cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje (Vekić, 2015). U literaturi najčešće nailazimo pojmove cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja, bilo kao sinonime ili antonime, ne objašnjavajući ili objašnjavajući razloge primjene jedne ili druge terminologije. Koncept cjeloživotnog obrazovanja pojavio se u zemljama sjeverne i zapadne Europe, prvi puta nakon Drugog svjetskog rata. Naziv cjeloživotno obrazovanje postao je međunarodno prihvaćen

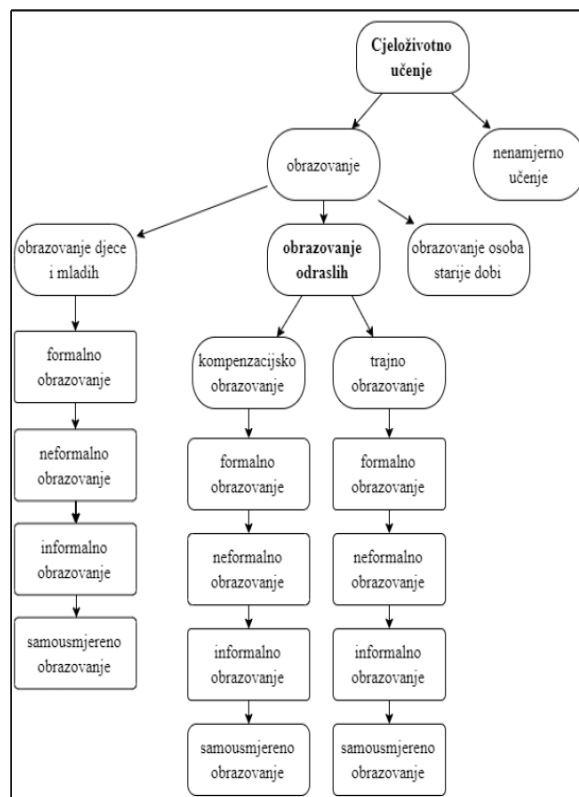
na međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih koje su održane u organizaciji UNESCO-a (1960. i 1965. godine), dok je termin cjeloživotno učenje prevladao 1996. godine na sastanku 25 ministara obrazovanja zapadne i srednje Europe, Australije, Kanade, Japana, Meksika, Novog Zelanda i SAD-a što je održan u Parizu, na kojem je zaključeno da se time ostvaruje paradigmatički preokret „od obrazovanja k učenju“ koji je nužan kao primarni cilj svjetske obrazovne reforme (Pastuović, 2008). Lukenda (2017) u svom radu, također, objašnjava da je stariji koncept cjeloživotnog obrazovanja zamijenjen novijim konceptom cjeloživotnog učenja (Lukenda, 2017). Paustović (2008) naglašava da se termin cjeloživotnog učenja pojavio kasnije, no da ima gotovo isto značenje kao i cjeloživotno obrazovanje. Naime, cjeloživotnim učenjem, kao širim konceptom od koncepta obrazovanja, želi se naglasiti potreba premještanja težišta edukativnog procesa s programa i učitelja na osobu koja uči i samoupravljaljivost odraslih u procesu učenja (Pastuović, 2008). Nadalje, Europska komisija (2001) navodi da se cjeloživotno učenje odnosi se na svaku aktivnost učenja tijekom cijelog života s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca, koje obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima (od rane mladosti do starosti) i u svim oblicima u kojima se ostvaruje, a to je formalno, neformalno i informalno učenje (Europska komisija, 2001). Ova je definicija jedna je od temeljnih polazišta za razvoj obrazovanja u Europi, u kojem se cjeloživotno učenje prepoznaje kao središnji element društvenog i gospodarskog napretka. U tom kontekstu, jedan od ključnih dokumenata koji je oblikovao europski koncept cjeloživotnog učenja je *Memorandum o cjeloživotnom učenju* (European Commission, 2000). U njemu se konstatira da se bez sveobuhvatnog cjeloživotnog učenja građani Europi neće moći biti međunarodno konkurentni u odnosu na svjetska brzorastuća gospodarstva (Pastuović, 2008). Ističe se potreba hitne primjene koncepta cjeloživotnog učenja i objašnjava se zašto je to postalo vrhunskim prioritetom Europske unije. Europa je krenula prema društvu i ekonomiji znanja, a osim toga postala je kulturalno, etnički i jezično raznoliko društvo. Iz toga su operacionalizirani glavni ciljevi cjeloživotnog učenja: unapređivanje zapošljivosti, aktivno građanstvo, što pridonosi društvenoj koheziji i smanjenju društvene isključenosti (Rogić, 2014). Strateški iskorak postignut je i Lisabonskom strategijom (European Council, 2000), u kojoj je cjeloživotno učenje istaknuto kao glavni mehanizam razvoja. Time je cjeloživotno učenje prepoznato, ne samo kao individualno pravo, nego i kao odgovornost država članica u stvaranju uvjeta za kontinuirani razvoj vještina i kompetencija građana. Nadalje, Preporuke Europske komisije *Making a European Area of*

Lifelong Learning a Reality (European Commission, 2001) te Rezolucija Vijeća Europske unije *Council Resolution on Lifelong Learning* (Council of the European Union, 2002) naglašavaju nužnost transformacije tradicionalnih obrazovnih sustava u otvorene, fleksibilne i pristupačne modele. Time se pojedincima omogućuje oblikovanje individualiziranih modela učenja koji odgovaraju njihovim potrebama, interesima i životnim okolnostima, čime se stvaraju uvjeti za cjeloživotno učenje tijekom cijelog života. U novijim europskim dokumentima, poput inicijative *Europski prostor obrazovanja 2025.* (European Commission, 2020) i *Europskog stupa socijalnih prava* (European Commission, 2017), cjeloživotno učenje dodatno se ističe kao ključno sredstvo za postizanje jednakih mogućnosti, socijalne inkluzije i aktivnog građanstva. Posebna se pažnja usmjerava na osiguravanje dostupnih, fleksibilnih obrazovnih procesa koji doprinose kvaliteti života, mentalnom zdravlju i društvenoj participaciji.

U kontekstu Republike Hrvatske, koncept cjeloživotnog učenja utemeljen na zakonodavno-normativnom okviru kojim se uređuje formalno obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj. Sukladno Zakonu o obrazovanju odraslih (NN, broj 144/2021) obrazovanje odraslih je dio obrazovnoga sustava Republike Hrvatske, koje se temelji na načelima: cjeloživotnog učenja, prava na obrazovanje, slobodnog izbora vrste i načina obrazovanja te uključenosti i dostupnosti. Isti Zakon, cjeloživotno učenje definira kao sve oblike učenja tijekom života čija je svrha stjecanje i unaprjeđivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe te potrebe tržišta rada. Ovim Zakonom uređuju se vrste programa, načini njihova izvođenja, obveze pružatelja usluga te sustav vrednovanja i verifikacije. Zakon je dodatno operacionaliziran kroz niz pravilnika koji definiraju standarde kvalitete, organizacijske i kadrovske uvjete te način vođenja dokumentacije. Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih (NN 14/2023) propisuje minimalne uvjete za rad ustanova, uključujući prostorne, tehničke i kadrovske zahtjeve. Nadalje, Pravilnik o javnim ispravama u obrazovanju odraslih (NN 129/2008; 50/2010; 61/2014) regulira sadržaj i oblik javnih isprava, dok Pravilnik o sadržaju, obliku te načinu vođenja i čuvanja andragoške dokumentacije (NN 129/2008) detaljnije uređuje način vođenja evidencija o procesu obrazovanja odraslih. Usto, Pravilnik o evidencijama u obrazovanju odraslih (NN 129/2008) definira standardizirane evidencijske obrasce i obvezu njihova redovitog ažuriranja. Ovim zakonodavnim dokumentima Hrvatska jasno potvrđuje stratešku usmjerenost cjeloživotnom učenju te stvaranje institucionalnih i proceduralnih uvjeta za njegovu provedbu.

Hijerarhijski prikaz cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj prikazan je na Slici 3.

Slika 3. Hijerarhijski prikaz cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj



Izvor: Vekić, 2015.

Prema Daveu (1976) cjeloživotno učenje zahtijeva da se obrazovanje sagleda u njegovom totalitetu. Ono pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja i pokušava integrirati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž vertikalne i horizontalne dimenzije. Ono je također karakteristično po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja, načina učenja i stoga zahtijeva samoupravljivo učenje, dijeleći nečije prosvjetljenje s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja (Dave, 1976., prema Pastuović, 2008). Prema Sučiću (2022) cjeloživotno učenje koje se odvija izvan tradicionalnog školskog sustava kao neformalno obrazovanje, samoobrazovanje i neformalno (iskustveno učenje) ogleda kao dobra osnova i odgovor izlaska iz krize obrazovanja, a ujedno i kao pravodobni odgovor na moguće globalne krize (Sučić, 2022). Cjeloživotno učenje predstavlja učinkovit i transformativan način suočavanja s aktualnim globalnim izazovima, koje:

- poboljšava zapošljivost kroz prekvalifikaciju i dodatno osposobljavanje radnika u promjenjivom svijetu rada;
- omogućuje pojedincima da ovladaju digitalnom revolucijom;
- osnažuje učenike svih dobnih skupina za poduzimanje klimatskih akcija;
- podržava zdravlje i dobrobit zajednica;
- pomaže zemljama da odgovore na starenje društva, s obzirom na to da se do 2050. očekuje da će globalno stanovništvo starije od 65 godina brojčano nadmašiti mlađu generaciju;
- promiče toleranciju i demokratske vrijednosti suočene s dubokim društvenim i gospodarskim promjenama (UNESCO, 2025).

Ovi čimbenici, među ostalima, čine cjeloživotno učenje ekonomskom, političkom, društvenom i ekološkom nužnošću za svaku zemlju. Učiniti cjeloživotno učenje vodećim načelom obrazovnih sustava omogućuje vladama značajan doprinos održivom razvoju na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini (UNESCO, 2025). Vizija društva koje uči stoga je društvo u kojem postoje priznate prilike za učenje za svaku osobu, bez obzira gdje se nalazila i koliko godina imala (Green, A., 2002). Cjeloživotno učenje je kontinuirano izgrađivanje vještina i znanja tijekom života, koje se odvija kroz iskustva s kojima se osoba suočava tijekom života (Laal, 2011).

2.5.2. Cjeloživotno učenje i održivi razvoj

Cjeloživotno učenje je zbog svoje važnosti, značaja i utjecaja na sve druge procese, posebno one koji se događaju na društvenoj razini, dobilo podršku relevantnih obrazovnih i političkih subjekata suvremenog društva. Naime, cjeloživotnim učenjem omogućuje se stjecanje kompetencija, profesionalnih vještina i obrazovnih vrijednosnih orijentacija koje se stječu tokom cijeloga života s ciljem napretka i prosperiteta u svakom pogledu (Dautović, 2014). Cjeloživotno učenje i održivi razvoj neophodni su za razvoj i opstanak društva, međusobno se isprepliću te je održivi razvoj neostvariv bez cjeloživotnog učenja (Marić, 2022). Proces održivog razvoja povezan je s procesom obrazovanja kojim čovjek uči kako graditi kapacitete i sposobnosti da bi mogao živjeti na održiviji način, a to učenje traje cijeli život (Lay, 2005). S ciljem ostvarenja vizije svijeta u kojem će svi imati pristup kvalitetnom obrazovanju te mogućnosti naučiti vrijednosti, ponašanje i stil života

potrebne za održivu budućnost i pozitivnu društvenu transformaciju pokrenut je program UN-a Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj 2005.-2015. (Decade of Education for Sustainable Development - DESD) (Mrnjauš, 2008). Glavi ciljevi uključuju:

- pridavanje važnosti glavnoj ulozi obrazovanja i učenja u zajedničkom ostvarenju održivog razvoja;
- omogućavanje linkova i mreža,
- razmjene i interakcije među sudionicima obrazovanja za održivi razvoj;
- pružanje prostora i mogućnosti za usavršavanje i promidžbu vizije i transformacije prema održivom razvoju - kroz sve oblike učenja i javne informiranosti;
- poticanje povećane kvalitete obučavanja i učenja u obrazovanju za održivi razvoj;
- razvijanje strategija na svim nivoima za pojačanje kapaciteta u obrazovanju za održivi razvoj (Mrnjauš, 2008).

Istekom tog programa, nastavio se provoditi program u okviru Globalnog akcijskog programa za obrazovanje za održivi razvoj kojim se kroz dva cilja pokušava postići svih 17 ciljeva održivog razvoja, a to su:

1. preusmjeravanje obrazovanja i učenja tako da svaka osoba ima priliku stjecanja znanja, vještina, vrijednosti i stavova koji će joj omogućiti da doprinese održivoj budućnosti;
2. jačati obrazovanje i učenje u svim planovima, programima i aktivnostima koje promiču održivi razvoj (Raditya-Ležaić i sur., 2018)

Nadalje, analizirajući globalne ciljeve održivog razvoja, koji su jasno definirani i određuju vrlo specifične sadržaje, uviđa se povezanost s konceptom cjeloživotnog učenja osoba starije životne dobi. Cilj 1. održivog razvoja svijet bez siromaštva povezan je s cjeloživotnim učenjem osoba starije životne dobi u vidu skrbi za starije osobe, omogućavanja osoba starije životne dobi da se, kroz stjecanje novih znanja i vještina, integriraju ili ostanu integrirani u tržište rada kako bi samostalno ostvarivale prihod te osiguravanje pristupa obrazovanju koje će im omogućiti bolju ekonomsku situaciju. Osiguravanje pristupa obrazovanju nadovezuje se na Cilj 4. kvalitetno obrazovanje koje treba biti uključivo, kvalitetno i održivo. Obrazovanje u starijoj životnoj dobi nadovezuje se i na Cilj 3. dobro zdravlje i blagostanje. Naime, istraživanja pokazuju da cjeloživotno učenje ima mnoge pozitivne učinke na različite domene života osoba starije životne

dobi te da pridonosi njihovoj kvaliteti života. Ulaganje u ljudski kapital najbolja je i najadekvatnija investicija, a svako ulaganje, odnosno investiranje u cjeloživotno učenje vodi jačanju intelektualnog kapitala, znanja, a time i općeg blagostanja na nivou socijalnog, društvenog, ekonomskog, političkog i kulturno-civilizacijskog područja. Znanje, kao temeljna odrednica ljudskog kapitala, je ključni faktor održivog razvoja koji vodi napretku te pruža adekvatne odgovore na sve izazove današnjice, kao i rješavanje svih problema održivog razvoja kroz cjeloživotno učenje i društvo koje uči (Dautović, 2014).

2.5.3. Cjeloživotno učenje osoba starije životne dobi

Važnost cjeloživotnog učenja povećava se zbog povećanja očekivanog životnog vijeka, podizanja kvalitete života te nastojanje ljudi da održe dobro fizičko i mentalno stanje (Ates i Alsai, 2012). Osnovni cilj cjeloživotno učenja osoba starije životne dobi prvotno je bio pripremanje osoba za napuštanje profesionalnih i socijalnih pozicija bez stresova, a postupno se razvijalo gledište da osobe starije životne dobi od obrazovanja očekuju isto što i druge generacije, ali s isključivo unutrašnjom, intrinzičnom motivacijom (Špan, 2000). Počinje se razvijati gerontogogija (grč. gerontos=starac + ago, agein= voditi), čiji razvoj na teorijskoj razini daje i koncepcija cjeloživotnog obrazovanja. Gerontogogija je interdisciplinarna edukacijska disciplina čiji je predmet odgoj i obrazovanje/samoobrazovanje osoba starije životne dobi (Špan, 2000). Razvoj gerontogogije vezan je uz porast osoba starije životne dobi u općoj populaciji te potrebe za disciplinom koja će utjecati na razvijanje društvene i individualne svijesti o potrebi ljudskog, dostojanstvenog, vrijednog i ravnopravnog življenja u svim faza-ma ljudskog života (Čurin, 2010). Ciljevi odgoja i obrazovanja osoba starije životne dobi su omogućavanje prenošenja znanja i sposobnosti kojima će održati zdravlje te zadržati ili poboljšati kognitivne performanse, ali i omogućavanje da se djelotvornije služe vlastitim kompetencijama i da maksimalno iskoriste mogućnosti koje im okolina nudi (Zloković i Zovko, 2020).

Cjeloživotno obrazovanje može se promatrati kroz nekoliko različitih oblika:

1. formalno profesionalno - trajni profesionalni razvoj
2. formalno - izvan profesije, usmjereno na osobni razvoj i unapređivanje općih kompetencija
3. neformalno profesionalno – učenje na radnom mjestu tijekom izvedbe radnih zadataka

4. neformalno izvan profesije – učenje obavljanjem različitih životnih uloga (Vizek Vladović i Vlahović Štetić, 2007).

Sličnu definiciju daje i Europska komisija (2001), no koristi termin cjeloživotno učenje:

1) formalno učenje (engl. *formal learning*) – učenje koje obično pruža obrazovna ustanova, strukturirano je u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške za učenje, dovodi do certificiranja i namjerno je iz perspektive učenika;

2) neformalno učenje (engl. *non-formal learning*) – učenje koje ne osigurava ustanova za obrazovanje ili osposobljavanje i obično se ne izdaje certifikat, strukturirana je u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške učenju, a učenje je namjerno iz perspektive učenika;

3) informalno učenje (engl. *informal learning*) – učenje koje proizlazi iz svakodnevnih životnih aktivnosti vezanih uz posao, obitelj ili slobodno vrijeme, nije strukturirano u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške za učenje i obično ne dovodi do certificiranja, a može biti namjerno ili u većini slučajeva nenamjerno (slučajno) (Europska komisija, 2001).

Naime, kao što je vidljivo iz navedene klasifikacije, cjeloživotno učenje može se, osim u obrazovnim ustanovama, provoditi i sudjelovanjem na sportskim i kulturnim aktivnostima, hobijima, rekreaciji te volontiranju (Weinstein, 2004). Najkonzistentnija koncepcija obrazovanja osoba starije životne dobi ostvarena je formiranjem sveučilišta za treću životnu dob, međutim, to nije jedina mogućnost za obrazovanje starijih ljudi. Praksa organiziranja obrazovanja osoba starije životne dobi niknula je najprije u okviru institucija socijalne zaštite. Nalazi se i u brojnim klubovima za starije, a organiziraju je ponegdje i udruženja umirovljenika ili neke druge državne, privatne, vjerske i karitativne organizacije i udruge (Špan, 2000). Prema Čurin (2010) cjeloživotno učenje je najsloženiji oblik zadovoljavanja potreba osoba starije životne dobi za kvalitetnijim življenjem te su za tu svrhu namijenjene institucije ili programi Sveučilišta za treću životnu dob, odnosno specijalizirane ustanove za obrazovanje osoba starije životne dobi (Čurin, 2010). Prva ustanova specijalizirana za obrazovanje osoba starije životne dobi otvorena je u Francuskoj 1973. godine, a u Hrvatskoj djeluje pri Pučkom otvorenom Učilištu u Zagrebu od 1992. godine kao program Sveučilišta za treću životnu dob (Čurin, 2010). Cjeloživotno učenje usmjereno je na ljude i temelji se na ljudskim pravima. Njegova je svrha pružiti ljudima mogućnosti za razvijanje svojih sposobnosti i postizanje potencijala tijekom cijelog života, neovisno o njihovoj početnoj točki;

prepoznati širok spektar potreba i zahtjeva za učenjem te doprinijeti razvoju naprednog gospodarstva i uključivog društva (UNESCO, 2025).

Prema Špan (2000) ljudski je život podijeljen u tri karakteristična razdoblja: djetinjstvo i mladost, zrelost te starost. U svakome od tih razdoblja postoje organizirani oblici komuniciranja u obrazovanju, s tim što obrazovanje u svakom životnom razdoblju ima svoja specifična obilježja. U prvom razdoblju obrazovanje se odvija prvenstveno preko igre, a zatim putem stjecanja određene profesije i osposobljavanja za samostalni život i rad. Odrasli ljudi imaju niz potreba i organiziranih mogućnosti za daljnje obrazovanje, koje je, zbog njihove zauzetosti radnim obvezama, najčešće usmjereno utilitarnim motivima (bolji položaj, veća plaća...). U trećoj životnoj dobi organizirani oblici obrazovanja imaju novi smisao-njima se zadovoljavaju interesi za koje u radnom životu nije bilo vremena, zadovoljavaju se aktualne potrebe u komunikaciji sa svijetom, društvom, užom zajednicom i samim sobom (Špan, 2000). Učenje za osobe starije životne dobi znači nadograđivanje postojećeg i stjecanje novog znanja kojim se obogaćuje njihovo životno iskustvo, razvijaju građanske kompetencije te stječe bolje razumijevanje promijenjenog društvenog i obiteljskog funkcioniranja (Goriup i Lahe, 2018). Bass (1986) je identificirao šest vrsta mogućnosti učenja za starije odrasle osobe. Prva vrsta odnosi se na učenje koje pomaže osobama starije životne dobi u prilagodbi na mirovinu, uključujući tečajeve o prilagodbi na umirovljenje, financijskom planiranju i korištenju slobodnog vremena, druga vrsta odnosi se na osobno planiranje i upravljanje (budžetiranje, tjelovježba i prehrana), treća i četvrta vrsta učenja namijenjene su osobama starije životne dobi koje su bolesne ili slabije pokretne, a fokusiraju se na fizioterapiju, očuvanje pamćenja i suočavanje s ozbiljnim bolestima. Peta vrsta učenja nudi obuku ili prekvalifikaciju koja vodi do profesionalne certifikacije, omogućujući nekim starijim osobama povratak na tržište rada, te, posljednja, šesta vrsta učenja usmjerena je na osobni razvoj i obogaćivanje, uključujući tečajeve koje nude sveučilišta i fakulteti (Bass, 1986). Nadalje, prema Špan (2000) cjeloživotno obrazovanje osoba starije životne dobi može se grupirati u nekoliko područja, naglašavajući da je navedene programe potrebno stalno valorizirati, mijenjati, prilagođavati i uobličavati prema specifičnim potrebama:

- obrazovanje u predmirovinsko doba (koje se koristi kao priprema za razdoblje nakon umirovljenja)
- obrazovanje za starost (biološki, psihološki, sociološki i pravni aspekti)

- obrazovanje za drugu karijeru koju bi u trećoj životnoj dobi trebao izabrati svaki čovjek, bez prisile, drukčiju od karijere koja je bila profesionalna te s većom razinom inicijativnosti
- obrazovanje za zadovoljavanje specifičnih interesa kojima starije osobe mogu upotpuniti svoje slobodno vrijeme (kulturne, sportske, rekreativne, hobi interese i sl.) (Špan, 2000).

Cjelokupni proces obrazovanja trebao bi biti osmišljen na način da se prilagodi individualnom potrebama polaznika, njihovim zahtjevima u vidu sadržaja i načina izvedbe nastavnih programa, ali i osposobljenosti stručnih suradnika, financijske dostupnosti i konkretnih koristi koje iz obrazovanja proizlaze (Kiss, 2017).

Prema Špan (2000), u kreiranju obrazovnih programa, gerontolozi, teoretičari i praktičari trebali bi polaziti od potreba osoba starije životne dobi. McClusky je 1975. godine predložio vrlo korisnu klasifikaciju potreba osoba starije životne dobi koju je povezo s odgovarajućim edukacijskim odgovorom:

1. Na prvom su mjestu osnovne potrebe ili potrebe održanja. To su potrebe za primjerenim društvenim položajem, tjelesnim i mentalnim zdravljem. One su najvažnije za osobe slabijeg socioekonomskog statusa, dok obrazovni odgovori na te potrebe mogu biti kratkotrajni tečajevi na kojima stručnjaci daju korisne informacije iz područja zdravlja, socijalne pomoći i zakonodavstva, vezanog uz njihov status.
2. Na drugom su mjestu potrebe za izražavanjem, odnosno za uključivanjem u različite aktivnosti zbog zadovoljstva, koje te aktivnosti pružaju. Obrazovni odgovori, koji namiruju potrebe te vrste, mogu biti različiti seminari iz npr. povijesti umjetnosti, književnosti itd.
3. Treća su kategorija potrebe za pridonosenjem, odnosno davanjem. Starije osobe osjećaju potrebu za davanjem vlastita doprinosa društvu, a te se potrebe mogu podmiriti volonterskim programima za npr. čuvanje djece, pomoć u učenju i sl.
4. Četvrta kategorija je utjecaj. To je potreba koja se s godinama života sve više razvija, potreba za djelovanjem na smjer i kvalitetu života, i vlastitog i u društvu. Obrazovni odgovori koji podmiruju tu potrebu različiti su sadržaji iz političkog života i društvenih zbivanja.
5. Peta kategorija je potreba za transcendentnim koja se sve više javlja u kasnijim godinama života. To je težnja da se bude bolji, da se postigne osjećaj ispunjenosti u zadnjem razdoblju života.

Uz religijske odgovore, obrazovni se mogu dobiti uz podmirenje neke od spomenutih potreba (Špan, 2000).

Naime, kako bi ljudi mogli živjeti kao autonomna bića, potreban je rast i samoostvarenje, za koje je potrebno cjeloživotno obrazovanje, a koje kod osoba starije životne dobi dovodi do korištenja njihovih resursa, uspješnog starenja i zadovoljstva životom (Won Cho i Sok Choe, 2019). Učenje kao osobna strategija postizanja vlastitih ciljeva, učenje iz užitka te učenje radi postizanja radosti i novih izazova samo su neki od opisa razloga učenja u istraživanju koje su proveli Manninen i suradnici (2014). Istraživanje koje su proveli Tam i Chui (2015) pokazalo je koji su najčešći interesi za uključivanje u programe cjeloživotnog obrazovanja. Na prvom mjestu je zdravlje (69,6 %-prehrana, sport, fitnes), zatim slobodno vrijeme (53 %-kuhanje, putovanja, vrtlarenje) te naposljetku, umjetnost (51,4 %-glazba, ples, slikanje, ručni rad) (Tam i Chui, 2015). Nadalje, Purdie i Boulton-Lewis (2003) u svom su kvalitativnom istraživanju dobili uvid u potrebe za učenjem kod osoba starije životne dobi te što ih sprječava u postizanju tih potreba. Rezultati su pokazali da sudionici često zbog prijevoza, zdravlja ili zbog sigurnosti ne mogu sudjelovati u aktivnostima izvan kuće. Što se tiče njihovih potreba za učenjem, navode da žele učiti o zdravlju i sigurnosti, sudjelovati u aktivnostima slobodnog vremena te, posljednje na listi prioriteta, učiti o informacijsko-komunikacijskim tehnologijama (Purdie i Boulton-Lewis, 2003). Čurin (2012) je provela istraživanje s 554 polazni-ka Sveučilišta za treću životu dob. Rezultati su pokazali da je kod 77% sudionika želja za učenjem nečeg novog osnovni razlog za uključivanje u programe, 7,5% sudionika navodi da je to zbog ispunjenja slobodnog vremena, a 22,5% navodi ostalo (Čurin, 2012). Upravo su navedene potrebe i glavni motivatori za uključivanje u programe cjeloživotnog obrazovanja.

Motivacija osoba starije životne dobi zaintrigirala je mnoge znanstvenike u čijem se fokusu našla, s obzirom da se promjenom vrijednosnih prioriteta, mijenja i motivacija za obrazovanjem (Zloković i Zovko, 2020). Istraživanja su pokazala da su glavni motivacijski faktori za uključivanje u programe cjeloživotnog obrazovanja kod osoba starije životne dobi: kognitivna aktivnost, osobni rasti i razvoj, širenje socijalne mreže te zadovoljavanje potreba za aktivnošću i druženjem (Jamieson i suradnici, 1998; Gaskell, 1999; Freysinger, 1995; Won Cho i Sok Choe, 2019). Pastuović (1999) dijeli motivaciju za učenje na intrinzičnu i ekstrinzičnu. Naime, intrinzična motivacija za učenjem zadovoljava motiv za samoostvarenjem pomoću učenja, a takvo učenje

proizvodi zadovoljstvo bez obzira na moguće materijalne i socijalne nagrade, dok su kod ekstrinzične motivacije u fokusu neke kompetencije nužne za uspješno postizanje ekonomskih i društvenih motiva (Pastuović, 1999). Jarvis (1989) je opisao tri tipa učenika starije dobi na osnovu njihove motivacije za učenjem: učenici u potrazi za harmonijom, koji žele integrirati znanje i smisao ljudskog postojanja; učenici, koji su reflektirajući te koriste vlastitu refleksiju kao motivaciju za nastavak učenja; radnici, koji jednostavno uživaju u aktivnosti kao takvoj (Jarvis, 1989). Kod osoba starije životne dobi koje se uključuju u obrazovanje prevladava istinska želja za samoostvarenjem i zadovoljavanjem interesa za koje prije nije bilo vremena. Također, značajna je i želja za druženjem (socijalizacijski motiv) s ljudima istih ili sličnih interesa (Špan, 2000).

2.5.4. Dobrobiti cjeloživotnog učenja za osobe starije životne dobi

Ljudima je potrebno cjeloživotno učenje kako bi ostali u toku s promjenama u svijetu, održali svoj profesionalni i intelektualni razvoj te unaprijedili svoje osobne vještine u različitim područjima (Kaplan, 2016). Istraživanja pokazuju da cjeloživotno učenje ima mnoge pozitivne učinke na različite domene života osoba starije životne dobi te da pridonosi njihovoj kvaliteti života. Naime, cjeloživotno učenje, osim pružanja znanja, osobama starije životne dobi smanjuje i osjećaj samoće, socijalnu izolaciju i otuđenost te doprinosi njihovom zadovoljstvu životom (Gyeong-Ug, 2004). Slične rezultate dobili su i autori Won Cho i Sok Choe (2019) koji navode da cjeloživotno učenje pomaže u poboljšanju zadovoljstva životom kod osoba starije životne dobi, smanjuje depresiju, povećava samostalnost i životni optimizam te poboljšava kvalitetu života i omogućuje uspješno starenje (Won Cho i Sok Choe, 2019). Također, istraživanja su pokazala da se cjeloživotnim učenjem razvija sposobnost prilagodbe nakon umirovljenja, da osobe daju novi smisao životu te stječu motivaciju i stav da što duže zadrže svoju neovisnost (Shin i Lee, 2016). Osobe starije životne dobi obrazovanjem zadržavaju optimizam jer: „sve dok mogu nastaviti učiti, ostajem nedovršena osoba - imam mogućnost rasta, mogućnost iskustva i tako ostaje i dalje - ili ja još uvijek učim biti ja!“ (Jarvis, 2009, str. 30). Nadalje, sudjelovanje u programima cjeloživotnog učenja kod osoba starije životne dobi pokazalo je pozitivan doprinos općem zdravstvenom stanju, mentalnom zdravlju, samopouzdanju, građanskom sudjelovanju, širenju socijalne mreže, socijalnoj interakciji, općem blagostanju te zadovoljstvu životom (Dolan i sur., 2012; Manninen i sur., 2014). Tomu u prilog ide i studija koju su proveli Neikrug i suradnici (1995) sa sudionicima koji su bili upisani na sveučilišni program cjeloživotnog obrazovanja. Gotovo 70% sudionika identificiralo je svoje opće zdravstveno stanje „dobro“ ili „vrlo dobro“, a intelektualnu aktivnost

kao najvažniju komponentu svoj životnog stila (Neikrug i sur., 1995). Kvalitativno istraživanje koje su proveli Narushima i suradnici (2018) s 10 sudionika, osoba starije životne dobi koje su uključene u programe cjeloživotnog učenja, pokazalo je da cjeloživotno učenje, kao specifičan oblik društvene aktivnosti, doprinosi kvaliteti života, dobrobiti i autonomiji. Također, rezultati polučuju da učenje u starosnoj dobi pomaže osobama integrirati prošlost kroz „pregled života“, čime se poboljšava samoprihvatanje i integritet (Narushima i sur., 2018). Kvalitativno istraživanje koje je provedeno sa sudionicima u dobi od 60-65 godina, a koji pohađaju visokoškolske ustanove, pokazalo je da se osobe starije životne dobi odlučuju za cjeloživotno obrazovanje zbog želje za znanjem, želje za stimulacijom, odnosno vježbanjem svog uma, samoispunjenjem, želje za generativnošću, a učenje vide kao priliku za novu karijeru ili novi život. Navedeno ukazuje da cjeloživotno učenje u starijoj dobi može funkcionirati kao poticajno okruženje u kojem će polaznici zadovoljiti svoje potrebe u kasnoj životnoj dobi te imati smisleno i pozitivno iskustvo starenja (Lin, 2011). Naime, cjeloživotno učenje može osobama starije životne dobi pružiti smisao nakon umirovljenja, ojačati njihov osobni identitet te razviti novu socijalnu mrežu (Jones i Symon, 2001). Učenje u starijoj životnoj dobi je veoma važno jer pomaže osobama da ostanu integrirane u društvo, da formiraju svoje vlastito socijalno okruženje te razvijaju svoju mentalnu i duhovnu snagu (Seiffert, 2002). Rezultati istraživanja koje su proveli Law i suradnici (2023) pokazuje da sudjelovanje u formalnim i neformalnim prilikama za učenje doprinosi pozitivnim promjenama u fizičkom, psihološkom i socijalnom zdravlju osoba starije životne dobi, međutim, potrebno je jednako promicati neformalno i formalno obrazovanje za starije osobe kako bi se zadovoljile raznolike interese i sposobnosti starijih učenika (Law i sur., 2023).

2.5.5. Specifičnosti podučavanja osoba starije životne dobi u cjeloživotnom učenju

Kako bi se osobama starije životne dobi omogućilo obrazovanje, potrebno je poznavati njihov način učenja (Možanić i Bukvić, 2021), ali i poznavati njihove psihofizičke karakteristike. Naime, treća životna dob specifično je razdoblje čovjekova života, koje je po mnogočemu posebno u odnosu na mlađe generacije. Razlike se ogledaju u fizičkim mogućnostima, senzornim sposobnostima, intelektualnoj snazi, području interesa i motivacije, socioekonomskom statusu i položaju u društvu, a nadalje u području psiholoških osobina ličnosti (Čurin, 2010). Bitno je napomenuti da kronološka dob nije najbolji prediktor nečije sposobnosti učenja ili pamćenja u svakodnevnom životu (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Prema Čurin (2010) pri

podučavanju osoba starije životne dobi trebalo bi voditi računa da programi imaju visoku kvalitetu te da se uči postepeno, sukladno individualnim preferencijama sudionika. Također, treba uzeti u obzir senzorne, fizičke i psihičke osobine korisnika te sukladno tome izlagati razgovjetno i glasno, prilagoditi prezentacije većim slovima, više puta ponavljati informacije, poticati na zapisivanje, poštivati različitost te biti fleksibilan (Čurin, 2010). Osim navedenog, osobe starije životne dobi trebaju obrazovne ustanove koje su lako dostupne, koje imaju prikladan raspored, dobro osvjetljenje te akustične i druge prilagodbe sukladno njihovim potencijalnim funkcionalnim oštećenjima (Hebestreit, 2006). Kako bi obrazovni proces osoba starije životne dobi bio uspješan i kako bi se umanjile psihološke barijere za vraćanje u njega, potrebno je dodatno educirati edukatore koji će razumjeti glavna obilježja starijih učenika i samu prirodu procesa učenja u odrasloj dobi te biti u stanju sukladno tome prilagoditi pristupe poučavanju (Jarvis, 2006). Prema Maolud i Lu (2020) za poučavanje osoba starije životne dobi potrebno ispuniti četiri kriterija:

- (1) pristupačne, empatične i uključive instruktore;
- (2) interaktivna i raznolika nastava metode sadržaja iz stvarnog života;
- (3) fleksibilne nastavne planove i programe i sadržaje učenja primjerene sposobnostima i interesima
- (4) uključivo i prijateljsko okruženje koje vodi široj masi dionika (Maolud i Lu, 2020).

Novije europske smjernice dodatno naglašavaju kompetencijski pristup obrazovanju osoba starije životne dobi. GERAPP projekt (2020–2025) ističe nužnost razvoja digitalnih, socijalnih, kulturnih i participativnih kompetencija osoba starije životne dobi, kao temelja za njihovu aktivnu ulogu u društvu, smanjenje osjećaja izoliranosti te jačanje samostalnosti i kvalitete života. Naime, edukatori, treneri i volonteri mogu biti znatno učinkovitiji ako svoje djelovanje usmjere na specifične potrebe koje proizlaze iz individualnih karakteristika svakog sudionika. Učenje i rad postaju jednostavniji kada se poznaje biografska pozadina osobe. Informacije o njezinu prijašnjem zanimanju, profesionalnom iskustvu, hobijima, interesima i načinima društvenog angažmana omogućuju oblikovanje realističnih i smislenih kompetencija te razvoj personaliziranog kurikuluma, radionica, aktivnosti ili razgovora koji bolje odgovaraju pojedinom polazniku (Struka, 2021). Također, predlažu i vršnjačko učenje, koje prepoznaje specifične potrebe osoba starije životne dobi jer se temelji na razmjeni životnih iskustava i međusobnoj podršci među osobama

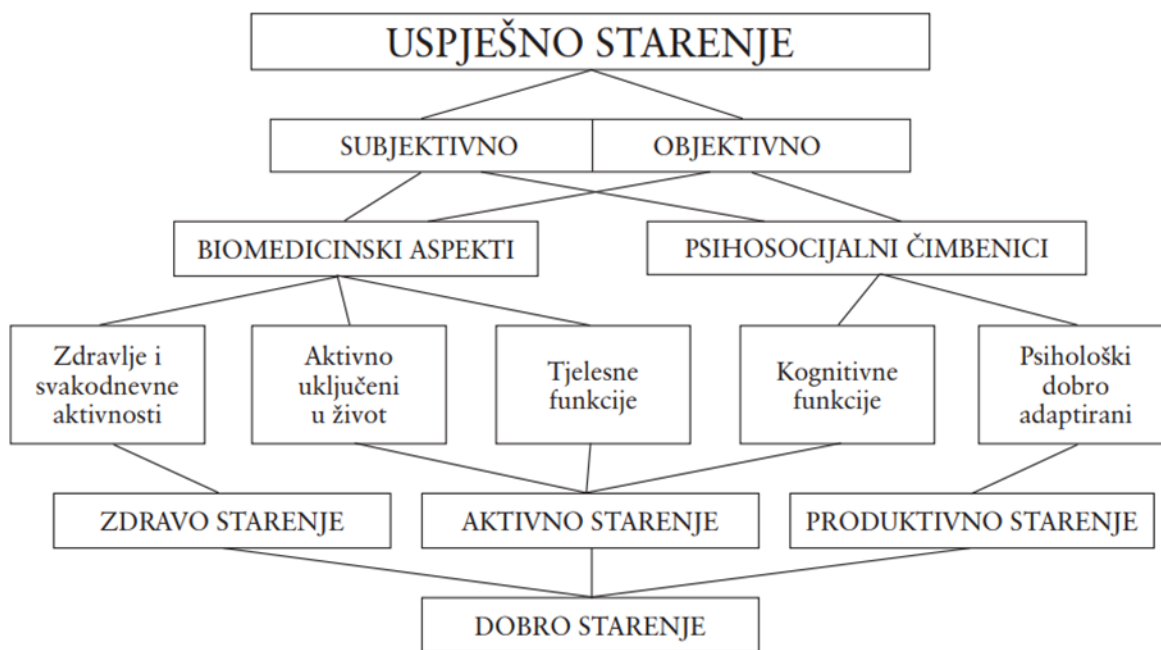
slične dobi ili sličnih životnih okolnosti. Riječ je o procesu u kojem polaznici aktivno uče jedni od drugih, pri čemu se potiče sudjelovanje svakog člana grupe. Srodna metoda je i društveno učenje u skupini, koje naglasak stavlja na dijeljenje pozitivnih iskustava i zajedničku refleksiju, dok se o negativnim iskustvima govori tek kada su procesuirana. Uloga voditelja, edukatora, trenera ili volontera jest moderirati razgovor i omogućiti da grupa konstruktivno obradi svoja iskustva i pretvori ih u znanje (Struka, 2021). Prema Malogorski i Malogorski (2024). cjeloživotno učenje odraslih osoba ima specifičnosti u usporedbi s tradicionalnim obrazovanjem koje se odvija u mlađim godinama. Te specifičnosti neophodno je uvažavati pri kreiranju programa cjeloživotnog učenja. Odrasli polaznici su motivirani jasno definiranim ciljevima, poput profesionalnog napretka, promjene karijere ili osobnog zadovoljstva. U obrazovni proces donose bogato životno i radno iskustvo, što obogaćuje učenje i omogućuje razmjenu iskustava. Programi moraju biti fleksibilni, a prethodno znanje i iskustvo potrebno je priznati i uvažavati. Odrasli su pritom skloniji preuzeti odgovornost za vlastito učenje, postavljanje ciljeva i samostalno upravljanje procesom. Znanje koje stječu treba imati jasnu i neposrednu primjenjivost u svakodnevnom životu, uz uvažavanje različitih stilova učenja. Budući da je cjeloživotno učenje odraslih često povezano s osobnim i profesionalnim promjenama, obrazovni pristup mora biti osmišljen tako da odgovara njihovim specifičnim potrebama i omogući uspješan obrazovni ishod (Malogorski i Malogorski, 2024). Naposljetku, važno je napomenuti da među osobama starije životne dobi postoje individualne razlike u prilagođavanju na starost i život u starijoj dobi. Intelektualna znatiželja, želja za novim znanjima te sudjelovanje u obrazovnim procesima ne može se primijeniti na sve osobe starije životne dobi. Na to mogu utjecati sociološki, ekonomski, kulturološki, medicinski i drugi čimbenici. Međutim, bogata ponuda, pristupačnost i raznovrsne mogućnosti za obrazovanje daju poticaj za aktiviranje osoba starije životne dobi i njihovo uključivanje u obrazovni proces (Špan, 2000).

2.6. Uspješno starenje

Uspješno starenje je globalni cilj, ali nije posve jasno koji pokazatelji određuju starije osobe kao uspješno ostarjele (Faber i sur., 2001). Pojam uspješnog starenja, poznat i pod nazivom „produktivno starenje“, u praksu je uveo Robert Butler 1982. godine. On ga je opisao kao izbjegavanje bolesti i invaliditeta, održavanje visokog stupnja tjelesnog i mentalnog funkcioniranja te kontinuirano sudjelovanje u društvenim i korisnim aktivnostima, uključujući

plaćeni rad i aktivnosti u slobodno vrijeme (Bara i Podgorelec, 2015). U novijoj literaturi s područja gerontologije pojavljuje se konstrukt uspješnog starenja, koji se često zamjenjuje terminima zdravog, aktivnog, produktivnog ili vitalnog starenja. Kao što i sam naziv kaže, sugerira mogućnost očuvanja i daljnjeg razvoja resursa i sposobnosti u starijoj životnoj dobi (Tucak Junaković i sur., 2020). To je višedimenzionalni koncept, koji se razvio od biomedicinskog pristupa, a proširio se do razumijevanja socijalne i psihološke prilagodbe u starijoj životnoj dobi (Urtamo i sur., 2019). Konceptualni okvir uspješnog starenja obuhvaća tjelesno, mentalno i socijalno zdravlje i funkcioniranje, odsustvo bolesti i invaliditeta, psihološku prilagodbu na starost, samostalnost te sudjelovanje u društvenim sferama života (Kim i Park, 2016; Urtamo i sur., 2019). Kod objašnjenja koncepta uspješnog starenja, uz što duže održavanje pozitivnog funkcioniranja (Phelan i Larson, 2002), bitna je i uspješna prilagodba na negativne promjene i zdravstvene, funkcionalne, kognitivne i socijalne gubitke povezane sa starijom dobi (Baltes i Baltes, 1990).

Slika 1. Dimenzije uspješnog starenja



Izvor: adaptirano prema Fernandez- Balesteros (2019); Urtamo i sur., (2019); Tucak Junaković i sur., (2020).

Na Slici 1. prikazane su ključne dimenzije uspješnog starenja, uključujući psihološko, kognitivno i tjelesno funkcioniranje. Analizom opsežnijih istraživanja o uspješnom starenju, Deep i Jeste

(2006) izdvajaju deset kategorija koje obuhvaćaju ključne elemente postojećih definicija: tjelesno funkcioniranje ili prisutnost nesposobnosti, kognitivno funkcioniranje, životno zadovoljstvo i opća dobrobit, društvena uključenost, prisutnost bolesti, dugovječnost, samoprocjena zdravlja, osobine ličnosti, utjecaj okoline i financijske situacije te subjektivna procjena uspješnog starenja. Među tim komponentama, najčešće se u istraživanjima ističu tjelesno i kognitivno funkcioniranje. Autori također primjećuju velik raspon u udjelu osoba koje se smatraju uspješno ostarjelima (od 0,4 % do 95 %), što pripisuju razlikama u načinima definiranja uspješnog starenja, karakteristikama uzoraka i primijenjenim metodama ispitivanja (Ambrosi Radnić is ur., 2018).

Uspješno starenje može se sagledati iz dvije različite perspektive, kao optimalno stanje bivanja ili kao proces starenja (Faber i sur., 2001). Prva perspektiva gleda na uspješno starenje kao na određeno stanje ili ishod starenja u nekoj točki života, što je karakteristično za jedan od najpoznatijih modela Rowea i Kahna (1998). Druga perspektiva tumači uspješno starenje kao neprekidan proces prilagodbe na stalne promjene, uz dinamičku ravnotežu između dobitaka i gubitaka, kao što je prikazano u modelu selektivne optimizacije s kompenzacijom koji su razvili Baltes i Baltes (1990). Pored dviju glavnih perspektiva, u istraživanjima uspješnog starenja mogu se uočiti i dva ključna pristupa: biomedicinski i psihosocijalni. Biomedicinski pristup usmjeren je na očuvanje tjelesnog i kognitivnog zdravlja te na minimaliziranje prisutnosti bolesti i invaliditeta, što je u skladu s pristupom Rowea i Kahna (1998). Ipak, ovaj pristup često se kritizira jer se previše oslanja na medicinske pokazatelje i postavlja visoke zahtjeve koje mnogi stariji ljudi teško mogu ispuniti (Tucak Junaković i Ambrosi-Randić, 2022), osobito kada je riječ o kroničnim bolestima i funkcionalnim ograničenjima. Osim toga, zanemaruje subjektivnu percepciju starijih osoba o vlastitom starenju (Strawbridge i sur., 2002). Naime, brojni autori ističu kako čak i osobe s ozbiljnim kroničnim stanjima mogu doživljavati svoje starenje kao uspješno, ako sami tako percipiraju svoje iskustvo (Stewart i sur., 2019; Strawbridge i sur., 2002). Iz tog razloga, subjektivni doživljaj uspješnog starenja, koji se često razlikuje od objektivnih, medicinskih kriterija, također bi trebao biti važan faktor u njegovom određivanju (Strawbridge i sur., 2002). Kao reakcija na ograničenja biomedicinskog pristupa razvio se psihosocijalni okvir koji naglašava važnost socijalnih odnosa i psihološke dobrobiti u starenju. Ovaj pristup smatra da kvalitetna društvena povezanost i pozitivni psihološki resursi, poput životnog zadovoljstva, osobnog razvoja, samopoštovanja, otpornosti, optimizma, samoučinkovitosti, neovisnosti, kontrole nad vlastitim životom, učinkovitih strategija suočavanja i osjećaja svrhe, igraju ključnu ulogu u uspješnom

starenju (Bowling, 2007, prema Tucak Junaković i Ambrosi-Randić, 2022). Dok mali broj starijih osoba zadovoljava stroge biomedicinske kriterije, većina ipak ispunjava subjektivne i psihosocijalne pokazatelje povezane s pozitivnom prilagodbom, dobrim odnosima i osjećajem životne ispunjenosti (Jeste i sur., 2010). Ako se uspješno starenje definira kao optimalno stanje ukupnog funkcioniranja i dobrobiti, samo rijetki ispunjavaju kriterije. Međutim, iz perspektive starijih osoba koje uspješno starenje doživljavaju kao proces prilagodbe, mnogo veći broj njih mogao bi se smatrati uspješno ostarjelima. (Faber i sur., 2001). Nastavno na navedeno, pojavljuje se još jedan pristup uspješnom starenju: laički pristupi uspješnom starenju usmjeravaju se na percepciju procesa starenja u starijih osoba, odnosno bave se time kako same starije osobe vide i što misle o svojem starenju. Iako se ni jedan od navedenih pristupa nije nametnuo kao dominantan na ovom području, svi su oni važni jer su doveli do svijesti i suglasnosti o tome da je uspješno starenje višedimenzionalan konstrukt. Na tragu toga nastali su noviji višedimenzionalni modeli, koji uključuju tjelesnu, funkcionalnu i psihosocijalnu dimenziju uspješnoga starenja (Tucak Junaković i sur, 2023). Jedan od takvih modela jest i *Dvofaktorski model uspješnoga starenja* Pruchna i suradnika (2010), koji uvodi razliku između objektivnog i subjektivnog uspjeha. Subjektivna komponenta obuhvaća životno zadovoljstvo, osobnu procjenu uspješnosti starenja kao rezultata te doživljaj dobrog starenja kao trajnog procesa. Objektivna komponenta, s druge strane, odnosi se na broj prisutnih bolesti i razinu funkcionalne sposobnosti pojedinca (Tucak Junaković i sur., 2022). Istraživanja pokazuju da osobe starije životne dobi percipiraju uspješno starenje složenijim od mnogih istraživača te izražavaju i mnoge druge čimbenike, kao što su osjećaj svrhe i smisla života, duhovnost, učenje novih stvari, financijska sigurnost, produktivnost, postignuća, doprinos životu, fizički izgled i osjećaj humora (Strawbridge i sur., 2002). Jedno od prvih istraživanja u Hrvatskoj o doživljaju uspješnog starenja i čimbenicima koje smatraju važnim za njegovo postizanje provele su Tucak Junaković i Ambrosi-Randić (2022). Tematska analiza odgovora 95 osoba starije životne dobi koje žive u zajednici, u dobi od 65 do 90 godina, pokazala je da su identificirane komponente i čimbenici slični onima iz prethodnih istraživanja. Rezultati su pokazali da su sudionici dali slične odgovore na pitanja o komponentama i determinantama uspješnog starenja. Najčešće spominjane komponente bile su: fizička/fiziološka (s podtemama općeg zdravlja, zdravih navika i tjelesne pokretljivosti), psihološka komponenta (s podtemama kvalitetnog života, subjektivne dobrobiti i psiholoških resursa itd.) te komponenta angažmana i aktivnosti. Među čimbenicima koji pridonose uspješnom starenju, najčešće su se spominjali

socijalni i fizički čimbenici, a zatim psihološki, financijski i angažman/aktivnost. Dugovječnost i nasljedni faktori rijetko su se navodili kao čimbenici povezani s uspješnim starenjem. Također, sudionici nisu spominjali duhovnost ili religioznost kao važne komponente ili determinante uspješnog starenja (Tucak Junaković i Ambrosi-Radnić, 2022). S obzirom na višedimenzionalnu prirodu uspješnog starenja i njegovu sve širu interpretaciju, uloga cjeloživotnog učenja sve se češće prepoznaje kao još jedna komponenta uspješnog starenja (Šatienè, 2015; Grosso, 2018; Mrzljak, 2021), koja može pozitivno utjecati na psihološko blagostanje, kognitivne sposobnosti, društvenu uključenost i osjećaj svrhe, te time pridonijeti postizanju subjektivnog i objektivnog doživljaja uspješnog starenja (Gyeong-Ug, 2004; Shin i Lee, 2016; Won Cho i Sok Choe, 2019). Uz cjeloživotno učenje, kao prediktor uspješnog starenja ističe se zadovoljstvo životom i samostalnost (Mrzljak, 2021), o čemu će biti više riječi u sljedećem poglavlju.

2.7. Zadovoljstvo životom

S obzirom na starenje stanovništva, postaje sve važnije identificirati ključne faktore koji utječu na zadovoljstvo životom, osobito one koji se mogu mijenjati putem intervencija, s ciljem očuvanja ili poboljšanja zadovoljstva životom u starijoj dobi (Tucak Junaković, 2023). Ryan i Deci (2001) definiraju dobrobit kao optimalno psihološko funkcioniranje i subjektivno iskustvo pojedinca. Sličan pojam koristi i Diener (2006), ističući da se termin dobrobit često zamjenjuje pojmom subjektivne dobrobiti. Prema Brdar i Anić (2010), subjektivna dobrobit odnosi se na osobnu i kognitivnu evaluaciju vlastitog života te se često koristi kao sinonim za sreću (Diener, 2000). Ovaj konstrukt obuhvaća kognitivne procjene poput životnog zadovoljstva, zadovoljstva poslom, interesa i angažiranosti, kao i emocionalne reakcije na životne događaje, poput osjećaja radosti ili tuge (Diener, 2006). Istraživanja su identificirala dvije glavne komponente subjektivne dobrobiti emocionalnu ili afektivnu komponentu te prosudbenu ili kognitivnu komponentu (Pavot i Diener, 1993). Zadovoljstvo životom predstavlja jedan od najčešće korištenih pokazatelja kognitivne komponente subjektivne dobrobiti, dok se osjećaj sreće najčešće promatra kao indikator njezine emocionalne komponente (Miljković, 2013). Naime, zadovoljstvo životom odnosi se na subjektivnu procjenu osobe o tome koliko je zadovoljna svojim životom u cjelini, dok se sreća definira kao doživljaj ugodnih emocija tijekom duljeg vremenskog razdoblja (Diener, 2006). Zadovoljstvo životom, kao kognitivni aspekt subjektivne dobrobiti, predstavlja evaluacijski proces u kojem pojedinac prosuđuje kvalitetu vlastitog života na temelju osobnih kriterija. Sastoji se od

dva ključna elementa: općeg doživljaja zadovoljstva životom i procjene zadovoljstva u specifičnim životnim područjima (Pavot i Diener, 1993). Sličnu definiciju navodi i Penezić (1996) definirajući zadovoljstvo životom kao kognitivnu evaluaciju vlastitog života u cjelini, u kojoj pojedinac prosuđuje svoj život prema osobnim kriterijima. Na tim teorijskim polazištima temelji se i pristup Dienera (1984), koji subjektivnu dobrobit definira kroz tri ključne značajke. Prvo, ona je subjektivna naravi i ovisi o osobnom iskustvu pojedinca. Drugo, uključuje pozitivne aspekte života, a ne svodi se isključivo na odsutnost negativnih stanja. Treće, subjektivna dobrobit podrazumijeva ukupnu procjenu svih aspekata života, s posebnim naglaskom na individualnoj, subjektivnoj evaluaciji vlastitog životnog iskustva. Prema Cumminsu (1997) zadovoljstvo životom određeno je kombinacijom objektivnih i subjektivnih čimbenika. Prema njegovom modelu, ti su čimbenici organizirani u sedam temeljnih domena: materijalno blagostanje, zdravlje, produktivnost, bliski odnosi, osjećaj sigurnosti, dobrobit zajednice i emocionalno blagostanje. Empirijska istraživanja pokazala su da pojedinci koji se osjećaju sretnima i zadovoljni su svojim životom imaju bolje socijalne odnose, kvalitetnije partnerske veze te postižu veće uspjehe u profesionalnom životu (Diener i Seligman, 2004).

Životna dob kao varijabla predstavlja jedno od kontroverznijih pitanja u istraživanjima zadovoljstva životom (Penezić, 2006). Dok neki autori, poput Dienera (1984) tvrde da ne postoji značajna povezanost između životne dobi i zadovoljstva životom, drugi, poput Wilsona (1967, prema Horley i Lavery, 1995), sugeriraju negativan odnos, pri čemu se pretpostavlja da su mlađe osobe sretnije od starijih. Zadovoljstvo životom jedan je od ključnih pokazatelja uspješne psihološke prilagodbe u starijoj dobi, kada se pojedinac suočava s različitim promjenama i gubicima u području zdravlja, tjelesnih i kognitivnih sposobnosti te smanjenom uključenosti u društvene i produktivne aktivnosti (Despot Lučanin i sur., 2020). Istraživanje koje je provela Tucak Junaković (2023) na uzorku od 790 osoba starije životne dobi od 65 i više godina s ciljem utvrđivanja doprinosa potencijalnih prediktora iz različitih skupina (sociodemografskih, zdravstvenih i funkcionalnih, psiholoških i socijalnih) objašnjenju individualnih razlika u njihovom zadovoljstvu životom, pokazalo je da se značajnim prediktorima zadovoljstva životom pokazuju percipirani financijski status, funkcionalna sposobnost, mentalno zdravlje, optimizam, otpornost i socijalna podrška. Slično istraživanje proveli su Kim i Sok (2013) na uzorku od 243 starije osobe. Rezultati su pokazali da su depresija, percipirano zdravlje, samopoštovanje i financijski status značajni prediktori zadovoljstva životom, pri čemu je depresija imala najveći

utjecaj. Ovi čimbenici zajedno objašnjavaju 48,2 % varijance zadovoljstva životom u toj populaciji. Nadalje, istraživanje autora Moon i Kim (2018) provedeno na uzorku od 824 osoba starije životne koje žive same, imalo je za cilj ispitati čimbenike koji utječu na njihovo zadovoljstvo životom. Rezultati su pokazali da dob, obrazovanje i prihod značajno doprinose procjeni zadovoljstva životom, dok spol, bračni status i zaposlenost nisu imali značajan utjecaj. Na individualnoj razini, pozitivni učinci na zadovoljstvo životom uočeni su kod osoba koje imaju bolju procjenu vlastitog zdravlja, redovito vježbaju i sudjeluju u religijskim te društvenim aktivnostima. Na međuljudskoj razini, povjerenje u susjede i pomaganje drugima povezani su s višom razinom subjektivne dobrobiti, dok primanje pomoći iz susjedstva nije imalo statistički značajan učinak. Također, zadovoljstvo dostupnošću kulturnih sadržaja, kao pokazatelj fizičkog okruženja, pokazalo se važnim za doživljaj zadovoljstva životom (Moon i Kim, 2018). Još jedno istraživanje koje je imalo za cilj ispitati posrednu ulogu dispozicijske nade u objašnjenju zadovoljstva životom kod starijih osoba koje sudjeluju u programima cjeloživotnog učenja, provedeno je sa 737 odraslih osoba u dobi od 55 i više godina. Rezultati su pokazali da su dispozicijska nada, percipirano zdravlje i socijalna podrška najjači prediktori zadovoljstva životom. Također je utvrđeno da duhovnost, afektivna podrška i svijest neizravno utječu na zadovoljstvo životom putem nade (Oliver i sur., 2017). Iako brojna istraživanja ističu važnost socijalne aktivnosti, percepcije zdravlja i depresivnosti kao glavnih prediktora zadovoljstva životom kod osoba starije životne dobi, vrlo je malo onih koja uspoređuju te čimbenike među osobama koje žive u domovima socijalne skrbi i onima koje žive u vlastitom domu. Jedno istraživanje provedeno na uzorku od 307 osoba (167 korisnika domova i 140 iz vlastitih kućanstava) pokazalo je da postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu životom s obzirom na oblik stanovanja, pri čemu su osobe koje žive u vlastitim domovima iskazale višu razinu zadovoljstva. Međutim, posebno je važno naglasiti da je kod korisnika domova samoprocjena zdravlja bila glavni i snažno pozitivan prediktor zadovoljstva životom. Nasuprot tome, kod osoba koje žive u vlastitom pokazana je veća varijabilnost čimbenika koji utječu na zadovoljstvo. Rezultati sugeriraju kako adekvatne psihosocijalne intervencije mogu dodatno povećati kvalitetu života korisnika domova i pridonijeti njihovoj uspješnijoj prilagodbi starenju (Lučanin i sur., 2018). Naposljetku, važno je istaknuti da briga o mentalnom zdravlju predstavlja važan čimbenik zadovoljstva životom osoba starije životne dobi. Poticanje aktivnoga starenja, organiziranje edukacija o mentalnom zdravlju i mehanizmima suočavanja s promjenama poput gubitka,

zdravstvenih i financijskih poteškoća, te pružanje podrške, svakako doprinose mentalnom zdravlju, a time i zadovoljstvu životom osoba starije životne dobi (Klarin i Telebar, 2019).

2.8. Domovi socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj: uloga, koncept i potencijal cjeloživotnog učenja

Institucionalna skrb za osobe starije životne dobi sastavni je dio sustava dugotrajne skrbi u većini europskih zemalja, no njezin opseg, standardi i uloga razlikuju se među državama. Temeljna načela skrbi za osobe starije životne dobi zasnivaju se na poticanju njihove što veće samostalnosti i aktivne socijalne uključenosti. Naglašava se važna uloga obitelji u osiguravanju kvalitetnog i dostojanstvenog procesa starenja te stvaranje društvenih uvjeta koji će osobama starije životne dobi omogućiti razvijanje vlastitih potencijala i življenje u sigurnom okruženju (Havelka, 2003). Jedvaj i suradnici (2014) ističu da je tradicionalna obitelj, koja je nekada preuzimala glavnu brigu o osobama starije životne dobi, danas je znatno oslabila, pa tu ulogu sve češće preuzimaju institucije. Institucionalni smještaj ostaje dominantan oblik skrbi i često jedina dostupna opcija. Istodobno, jačaju različiti oblici izvaninstitucionalne podrške: gerontološki centri, udomiteljstvo i međugeneracijski programi, koji omogućuju osobama starije životne dobi dulji ostanak u vlastitom domu i prilagođenu podršku u zajednici. Unatoč tim trendovima, sustav skrbi u Republici Hrvatskoj i dalje je nedovoljno razvijen te se u praksi javljaju brojni izazovi u provedbi zakona i standarda. Današnja socijalna politika nastoji proširiti izvaninstitucionalne usluge i izgraditi lokalne mreže podrške usmjerene individualnim potrebama korisnika. Stoga je potrebno modernizirati postojeće oblike skrbi i razvijati nove modele temeljene na konceptu aktivnog starenja i holističkom pristupu pružanju socijalnih usluga osobama starije životne dobi (Jedvaj i sur., 2014). Prema Rodríguez-Martínez i suradnicima (2023) kvaliteta života u institucionalnoj skrbi ovisi o mogućnostima za aktivnost, socijalnu interakciju i osjećaj autonomije kod korisnika, stoga je ključno razvijati aktivnosti koje uključuju mentalnu stimulaciju, poput cjeloživotnog učenja, što predstavlja ključan faktor dobrobiti za korisnike. Naime, upravo sustavna organizacija aktivnosti usmjerenih na razvoj i učenje ima mjerljiv pozitivan učinak na mentalno zdravlje korisnika (Rodríguez-Martínez i sur. 2023). Budući da brojna istraživanja pokazuju jaku povezanosti između aktivnog angažmana i subjektivne dobrobiti, cjeloživotno učenje predstavlja jedan od alata kroz koji se može sustavno poticati kognitivna, emocionalna i socijalna aktivacija korisnika u institucionalnoj skrbi.

Sukladno Zakonu o socijalnoj skrbi, smještaj je usluga kojom se korisniku osigurava intenzivna skrb i zadovoljavanje osnovnih životnih potreba kada to nije moguće osigurati u obitelji i pružanjem drugih socijalnih usluga. Smještajem se korisniku osigurava stanovanje i organizirane aktivnosti tijekom dana uz stalnu stručnu i drugu pomoć i potporu u osiguravanju osnovnih i dodatnih životnih potreba, a koje ne mogu biti zadovoljene u obitelji (Zakon o socijalnoj skrbi, NN 156/23, čl. 109). Domovi socijalne skrbi nude širok spektar usluga, od savjetovanja i psihosocijalne podrške, do boravka, smještaja i organiziranog stanovanja, čime se pokrivaju potrebe različitih korisničkih skupina (Zakon o socijalnoj skrbi, NN 156/23, čl. 109). U Hrvatskoj se domovi socijalne skrbi mogu organizirati kao domovi za starije osobe, domovi za odrasle, centri za rehabilitaciju, centri za odgoj i obrazovanje te centri za pružanje usluga u zajednici, ovisno o profilu korisnika i vrsti pružene usluge (Zakon o socijalnoj skrbi, NN 156/23, čl. 195). Dom socijalne skrbi može osnovati Republika Hrvatska, jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave odnosno Grad Zagreb, vjerska zajednica, trgovačko društvo, udruga i druga domaća i strana pravna ili fizička osoba, pod uvjetima i na način propisan ovim Zakonom i zakonom kojim se uređuju ustanove (Zakon o socijalnoj skrbi, NN 156/23, čl. 196).

Iako zakonski okviri propisuju osnovne uvjete smještaja, domovi za starije osobe predstavljaju daleko više od mjesta boravka te mogu postati mjesta za postizanje dostojanstvenog i uspješnog starenja. Uz stambeni prostor, korisnici traže zadovoljenje i ostalih potreba: prehrane, medicinske skrbi i rehabilitacije te društvenih potreba. Iako dolazak u Dom može biti izazovno razdoblje za svaku osobu, odgovarajuća društvena povezanost i kvalitetni socijalni rad mogu biti glavni čimbenici otklanjanja negativnih promjena društvene okoline (Barišić, 2021). Cjeloživotno učenje u domovima za starije osobe važan je, ali često zanemaren aspekt skrbi za osobe starije životne dobi. Iako politike zagovaraju prava na cjeloživotno učenje, stanovnici domova za starije osobe često su marginalizirani kada je riječ o prilikama za učenje (Kydd i Fulford, 2020). Sukladno Pravilniku o minimalnim uvjetima za pružanje socijalnih usluga (NN 63/2022) pod zajedničkim uvjetima prostora za pružanje usluga u prostoru pružatelja usluga, u članku 9. navodi se da lokacija zgrade u kojoj se pružaju usluge treba biti u naselju ili njegovoj blizini da omogućava korištenje usluga odgoja i obrazovanja, zdravstva i drugih djelatnosti, u skladu s potrebama korisnika i prometnu vezu s naseljem, međutim nedostaje daljnja razrada uvjeta koji bi osigurali kvalitetniju integraciju korisnika u lokalnu zajednicu i bolju dostupnost navedenih sadržaja korisnicima, što bi moglo dodatno unaprijediti standarde skrbi. Istraživanja pokazuju da uključivanje u aktivnosti

slobodnog vremena doprinosi dobrobiti osoba starije životne dobi (Kaliterna Lipovčan i sur., 2018). Istraživanje koje su proveli Kaliterna Lipovčan i suradnici (2018) na uzorku od 169 osoba u dobi od 60 i više godina, pokazalo je da su osobe starije životne dobi koje su sudjelovale u većem broju različitih aktivnosti, iskazivale višu razinu subjektivne dobrobiti. Uspoređujući dvije skupine, one koji sudjeluju i one koji ne sudjeluju u aktivnostima slobodnog vremena, pokazalo se da su aktivniji sudionici češće bile žene te da su imali višu razinu subjektivne dobrobiti te pozitivniju percepciju vlastitog financijskog statusa. Nadalje, kao primjer dobre prakse navode se domovi za starije i nemoćne osobe u Norveškoj, koji primjenjuju suvremene pristupe u okviru institucionalne skrbi pod nazivom „Joy Of Life Nursing Home“. Model se temelji na aktivaciji osobnih potencijala osoba starije životne dobi, kroz uključivanje u međugeneracijske, preventivne i društvene aktivnosti, čime se potiče osjećaj poštovanja, smisla i socijalne uključenosti unutar domova za starije osobe (Rinnan i sur., 2018). Važno je naglasiti da se pregledom literature pokazalo kako se koncept učenja u domovima socijalne skrbi nerijetko poistovjećuje s radno-okupacijskim ili rekreativnim aktivnostima, iako su ta dva pojma suštinski različita. Dok su aktivnosti u pravilu usmjerene na razonodu, socijalizaciju i provođenje slobodnog vremena, poput sudjelovanja u kulturnim, sportskim i zabavnim sadržajima, učenje podrazumijeva aktivan kognitivni proces koji rezultira stjecanjem novih znanja, vještina i uvjerenja, što može dovesti do osjećaja postignuća, samopouzdanja i osobnog razvoja (O’Sullivan i Hocking, 2006). S obzirom na širok spektar potencijalnih koristi, cjeloživotno učenje trebalo bi biti sustavno integrirano kao sastavni dio usluga u domovima socijalne skrbi, a ne tretirano kao dodatna ili fakultativna ponuda. Potrebno je stvarati i održavati poticajno okruženje za učenje, koje korisnicima omogućuje ostvarenje osobnih interesa, aktivnu uključenost i veći osjećaj kontrole nad vlastitim životom (Kydd i Fulford, 2020). Unatoč važnosti cjeloživotnog učenja, literatura pokazuje da je ono u institucionalnom kontekstu još uvijek nedovoljno istraženo (Hafford-Letchfield, 2010; Kydd i Fulford, 2020; Mikulec i sur., 2021), osobito kada je riječ o razumijevanju potreba i interesa korisnika te mogućnostima provedbe obrazovnih programa u praksi. Sukladno navedenom, razvidno je da sveobuhvatna i kvalitetna skrb za osobe starije životne dobi u domovima socijalne skrbi, zahtjeva holistički pristup koji uključuje socijalnu integraciju, aktivno sudjelovanje i cjeloživotno učenje, a ne samo zadovoljavanje osnovnih životnih potreba. Time se ne unaprjeđuje samo kvaliteta institucionalne skrbi, već se korisnicima omogućuje dostojanstvenije, smislenije i uspješnije starenje.

3. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

Svrha ovog istraživanja je naglasiti važnost cjeloživotnog učenja te pružiti novu perspektivu razumijevanju i implementaciji cjeloživotnog učenja u kontekstu uspješnog starenja i zadovoljstva životom osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi. Također, ovim istraživanjem će se pokušati identificirati potencijalne implikacije te sukladno tome predložiti potencijalne smjernice za unapređenje pristupa i provedbe programa cjeloživotnog učenja u tim institucijama. Osim navedenog, svrha je istražiti percepciju ravnatelja i socijalnih radnika u domovima socijalne skrbi o važnosti i potrebama za cjeloživotnim učenjem kako bi se osigurala adekvatna podrška i resursi za provedbu tih programa.

Ciljevi istraživanja:

Cilj 1. Ispitati postoje li razlike u uspješnom starenju između osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja i osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje ne pohađaju programe cjeloživotnog učenja.

Cilj 2. Ispitati postoje li razlike u zadovoljstvu životom između osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja i osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje ne pohađaju programe cjeloživotnog učenja.

Cilj 3. Ispitati međuodnos različitih elemenata cjeloživotnog učenja, uspješnog starenja te zadovoljstva životom osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi.

Cilj 4. Dobiti uvid u percepciju ravnatelja, socijalnih radnika i korisnika u domovima socijalne skrbi o važnosti i potrebama za provedbom programa cjeloživotnog učenja prilagođenog korisnicima.

- **Kvantitativni dio:**

Problemi

Sukladno navedenim ciljevima istraživanja, postavljeni su sljedeći istraživački problemi:

1. Problem:

Ispitati postoji li statistički značajna razlika u uspješnom starenju između osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja i osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje ne pohađaju programe cjeloživotnog učenja.

H1: Postoji statistički značajna razlika u uspješnom starenju između osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja i osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje ne pohađaju programe cjeloživotnog učenja, pri čemu će osobe koje pohađaju takve programe u prosjeku izvještavati o uspješnijem starenju u odnosu na osobe koje ih ne pohađaju.

2. Problem:

Ispitati postoji li statistički značajna razlika u zadovoljstvu životom između osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja i osoba koje ne pohađaju programe cjeloživotnog učenja.

H2: Postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu životom između osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja i osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje ne pohađaju programe cjeloživotnog učenja, pri čemu će osobe koje pohađaju takve programe u prosjeku izražavati veće zadovoljstvo svojim životom u odnosu na osobe koje ih ne pohađaju.

3. Problem:

Ispitati prediktivni doprinos razloga, važnosti te značenja cjeloživotnog učenja objašnjenju varijance uspješnog starenja osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja.

H3a: Razlozi za cjeloživotno učenje osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja objasnit će značajan dio varijance njihovog uspješnog starenja. Razlozi za cjeloživotno učenje sudionika koji pohađaju ovakve programe bit će značajni pozitivni prediktori njihovog uspješnog starenja.

H3b: Važnost cjeloživotnog učenja osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja objasnit će značajan dio varijance njihovog uspješnog

starenja. Važnost cjeloživotnog učenja sudionika koji pohađaju ovakve programe bit će značajni pozitivni prediktori njihovog uspješnog starenja.

H3c: Značenje cjeloživotnog učenja osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja objasniti će značajan dio varijance njihovog uspješnog starenja. Značenje cjeloživotnog učenja sudionika koji pohađaju ovakve programe bit će značajni pozitivni prediktori njihovog uspješnog starenja.

4. Problem:

Ispitati prediktivni doprinos razloga, važnosti te značenja cjeloživotnog učenja objašnjenju varijance zadovoljstva životom osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja.

H4a: Razlozi za cjeloživotno učenje osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja objasniti će značajan dio varijance njihovog zadovoljstva životom. Razlozi za cjeloživotno učenje sudionika koji pohađaju ovakve programe bit će značajni pozitivni prediktori njihovog zadovoljstva životom.

H4b: Važnost cjeloživotnog učenja osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja objasniti će značajan dio varijance njihovog zadovoljstva životom. Važnost cjeloživotnog učenja sudionika koji pohađaju ovakve programe bit će značajni pozitivni prediktori njihovog zadovoljstva životom.

H4c: Značenje cjeloživotnog učenja osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja objasniti će značajan dio varijance njihovog zadovoljstva životom. Značenje cjeloživotnog učenja sudionika koji pohađaju ovakve programe bit će značajni pozitivni prediktori njihovog zadovoljstva životom.

- **Kvalitativni dio**

Istraživačka pitanja

Sukladno navedenom cilju istraživanja, postavljene su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kakva je percepcija djelatnika u domovima socijalne skrbi o važnosti provedbe programa cjeloživotnog učenja prilagođenog korisnicima?

2. Koji su resursi potrebni za provedbu programa cjeloživotnog učenja iz perspektive djelatnika?
3. Koji su identificirani izazovi pri provedbi programa cjeloživotnog učenja iz perspektive djelatnika?
4. Kakva je percepcija korisnika domova socijalne skrbi o važnosti provedbe programa cjeloživotnog učenja?
5. Koje su preporuke korisnika za provedbu programa cjeloživotnog učenja u odnosu na njihovu percepciju uspješnog starenja?

4. MATERIJAL I METODE RADA

Istraživanje je provedeno korištenjem mješovitog istraživačkog nacrt, pri čemu su istovremeno prikupljeni i analizirani kvantitativni i kvalitativni podaci. Dizajn istraživanja je transversalnog (presječnog) tipa, što znači da su podaci prikupljeni u jednoj vremenskoj točki, bez longitudinalnog praćenja sudionika. Kvantitativni podaci prikupljeni su putem anketnih upitnika, dok je kvalitativni dio realiziran provođenjem polustrukturiranih intervjua s korisnicima i stručnim osobljem domova socijalne skrbi.

4.1. Mjerni instrument

Za kvantitativni dio istraživanja korišteni su sljedeći mjerni instrumenti:

1. Istraživanje o učenju i starenju (*eng. Learning and Ageing Survey, 2013*)

Strukturirani upitnik Istraživanje o učenju i starenju (*eng. Learning and Ageing Survey, 2013*) autorice Maureen Tam originalno se sastoji od 108 pitanja, raspoređenih u tri tematske cjeline. Za provedbu ovog istraživanja koristio se cijeli upitnik, koji je prilagođen potrebama ovog istraživanja. Upitnik je preveden na hrvatski jezik, dvostrukom slijepom metodom prevođenja. Za korištenje navedenog upitnika dobivena je suglasnost autorice. Prvi dio upitnika odnosi se na osobne karakteristike sudionika i to spol, dob, bračni status, broj djece, stupanj obrazovanja, financijsku situaciju i kako sudionik doživljava svoju vrijednost u zajednici. Sociodemografska pitanja koja se odnose na Mjesto stanovanja i Jeste li zaposleni ili umirovljeni izbačeni su iz upitnika, s obzirom da su sudionici ovog istraživanja korisnici domova socijalne skrbi.

Drugi dio upitnika sastoji se od šest subskala:

a) **Sudjelovanju u učenju (eng. *Learning Engagement*)** koja ispituje sudjelovanje ili nesudjelovanje u cjeloživotnom učenju (learners and non-learners): skupina koja uči-sudjelovala je u organiziranom učenju (formalnom ili neformalnom) u proteklih 6 mjeseci te skupina koja ne uči (nije sudjelovala u organiziranom učenju u proteklih 6 mjeseci). Uključenost u učenje je veoma važan dio ovog istraživanja s obzirom na postavljene probleme i ispitivanje razlika između osoba koje su uključene ili nisu uključene u programe cjeloživotnog učenja. Posljednja dva pitanja odnose se na opis što i gdje su sudionici učili, odnosno naučili.

b) **Razlozi učenja (eng. *Reasons for Learning*)** je subskala koja se sastoji od 24 čestice, a odgovore na nju daje samo skupina sudionika koja je uključena u programe učenja. Odgovori su kodirani korištenjem Likertove skale od 6 stupnjeva: 1 – uopće se ne slažem do 6 – u potpunosti se slažem. Na kraju subskale postavljeno je otvoreno pitanje: Ostalo (molimo navesti), gdje sudionici imaju priliku izraziti svoje mišljenje ili dati prijedloge koji nisu bili obuhvaćeni prethodnim česticama.

c) **Prepreke sudjelovanju (eng. *Barriers to participation*)** subskala je koja se sastoji od 23 čestice, teoretski kategorizirane u tri barijere: dispozicijske, situacijske i institucionalne. Subskala je namijenjena sudionicima koji ne uče ili su prestali učiti. Odgovori su kodirani korištenjem Likertove skale od 6 stupnjeva: 1 – uopće se ne slažem do 6 – u potpunosti se slažem. Na kraju subskale postavljeno je otvoreno pitanje: Ostalo (molimo navesti), gdje sudionici imaju priliku izraziti svoje mišljenje ili dati prijedloge koji nisu bili obuhvaćeni prethodnim česticama.

d) **Interesi i sklonosti za učenje (eng. *Learning interests and preferences*)** sudionicima daje izbor od 12 predmetnih područja kako bi iskazali svoje interese za učenje. Primjeri uključuju umjetnost, tehnologiju, zdravlje, osobni rast i razvoj i sl. te im je otvorenim pitanjem dana mogućnost da sami upišu što je područje njihovog interesa. Također, sudionici imaju priliku navesti kako žele učiti te mogu navesti da je to kroz: grupni rad, kreativni rad, gledajući televizijske emisije, pohađajući tečajeve i sl.

e) **Važnost učenja (eng. *Importance od learning*)** subskala je koja se sastoji od dva pitanja. Prvo pitanje odnosi se na procjenu važnosti učenja u starijoj životnoj dobi te su odgovori kodirani

korištenjem Likertove skale od 5 stupnjeva: jako važno do jako nevažno. Zatim se postavlja pitanje Zašto?, kako bi sudionici objasnili svoj odgovor.

f) **Značenje učenje u starijoj ili kasnijoj dobi (eng. *Meaning of elder or late-life learning*)** subskala je koja se sastoji od 19 čestica, gdje je sudionicima omogućeno da procijene što za njih znači učenje u starijoj životnoj dobi. Odgovori su kodirani korištenjem Likertove skale od 6 stupnjeva: 1 – uopće se ne slažem do 6 – u potpunosti se slažem. Na kraju subskale postavljeno je otvoreno pitanje gdje sudionici imaju priliku dati komentar na temu učenja osoba starije životne dobi ili učenja u kasnijoj životnoj dobi.

Treći dio upitnika sastoji se od dvije subskale:

g) **Percepcije starenja i uspješnog starenja (eng. *Perceptions of ageing and successful ageing*)** subskala je koja se sastoji 22 čestice. Prvo pitanje odnosi se na doživljaj starosti kao pozitivnu i negativnu fazu u životu te su odgovori kodirani korištenjem Likertove skale od 6 stupnjeva: vrlo pozitivno do jako negativno te ne znam. Čestice koje slijede odnose se na percepciju uspješnog starenja. Odgovori su kodirani korištenjem Likertove skale od 6 stupnjeva: 1 – uopće se ne slažem do 6 – u potpunosti se slažem.

h) **Osjećaj zadovoljstva i zdravlje (eng. *Well-Being and Health*)** subskala je koja se sastoji od 4 čestica koje se odnose na procjenu zadovoljstva životom, osjećajem sreće, samoprocjene zdravlja i procjenu važnosti sudjelovanja u kontinuiranom učenju za uspješno starenje. Odgovori su kodirani korištenjem Likertove skale od 6 stupnjeva. Posljednje pitanje je otvoreno te omogućuje sudionicima napisati komentar na temu uspješnog starenja i osjećaja zadovoljstva.

Prilikom obrade podataka ispitana su metrijska svojstva instrumenta. Upitnik se prvi puta koristi u Republici Hrvatskoj.

2. Skala samoprocjene uspješnog starenja

Skala samoprocjene uspješnog starenja konstruirana od autorice Ivane Tucak i suradnika (2020). Skala sadrži 20 čestica, kojima se ispituje u kojoj mjeri pojedinci vlastito starenje doživljavaju kao uspješno. Procjene se daju na skali od pet stupnjeva, od 1 (uopće se ne odnosi na mene) do 5 (u potpunosti se odnosi na mene). Ukupan rezultat na skali izračunava se kao prosječna vrijednost zbroja procjena na pojedinim česticama skale tako da se mogući raspon rezultata kreće između 1 i

5. Viši rezultat upućuje na percepciju vlastitog starenja kao uspješnijeg. Za korištenje ove skale dobivena je suglasnost autorice. Skala je u dosadašnjim istraživanjima pokazala visoku razinu unutarnje konzistentnosti (Cronbachov α od 0,87).

3. Skala zadovoljstva životom

Iz Zbirke psihologijskih skala i upitnika (2016) za potrebe ovog istraživanja koristit će se Skala zadovoljstva životom. Skala zadovoljstva životom dio je upitnika pod nazivom: Dienerova skala subjektivne dobrobiti, te je jedna od njegove tri subskale. Navedena skala sastoji se od 5 čestica, a odgovori su kodirani korištenjem Likertove skale od 7 stupnjeva: 1 – uopće se ne slažem do 7 – u potpunosti se slažem. Ukupan rezultat na skali izračunava se kao prosječna vrijednost zbroja procjena na pojedinim česticama skale tako da se mogući raspon rezultata kreće između 1 i 7. Viši rezultat upućuje na percepciju većeg zadovoljstva životom. Skala je u ranijim istraživanjima pokazala jednofaktorsku strukturu i visoku pouzdanost (Cronbachov od 0,89), kao i očekivane povezanosti s mjerama optimizma, samopoštovanja i subjektivne dobrobiti (Penezić, 1996; prema Adorić i sur., 2020).

4. Protokol provođenja intervjua

Za potrebe kvalitativnog dijela istraživanja doktorandica je konstruirala dva zasebna protokola provođenja intervjua, jedan namijenjen korisnicima, a drugi djelatnicima domova socijalne skrbi, u skladu s metodološkim smjernicama za kvalitativna istraživanja (Milas, 2009). Protokoli su oblikovani s ciljem da omoguće sustavno prikupljanje podataka o iskustvima, percepcijama i stavovima obiju skupina sudionika u vezi s cjeloživotnim učenjem u institucionalnom kontekstu, pri čemu su pitanja u svakom protokolu prilagođena specifičnoj ulozi sudionika. Oba protokola sastoje se od uvodnog dijela koji sadržava uputu o istraživanju. U njoj su navedeni tema i svrha istraživanja, etički aspekti te tehnička pitanja vezana uz samu provedbu koja su uključivala predviđeno vrijeme trajanja intervjua, primjer pitanja te mogućnost postavljanja dodatnih pitanja sudionika. Nastavno, svaki se protokol sastoji od sociodemografskih pitanja te 10 otvorenih pitanja koja proizlaze iz istraživačkih pitanja, a formulirana su zasebno za korisnike, odnosno za djelatnike, kako bi se na odgovarajući način obuhvatila iskustva i uvidi svake skupine. Redoslijed postavljanja pitanja, iako unaprijed postavljen, ovisio je o sudionicima, opsežnosti odgovora i smjeru razgovora. Iako su pitanja unaprijed formulirana, prema Milasu (2009), u kvalitativnim istraživanjima poželjno je zadržati fleksibilnost u redoslijedu i formulaciji pitanja kako bi se

razgovor prilagodio dinamici sugovornika. Stoga su predviđena i dodatna potpitanja, a istraživač zadržava mogućnost da doda ili izostavi pojedina pitanja ukoliko se tijekom intervjua utvrdi njihova irelevantnost ili potreba za dopunom. Sve eventualne prilagodbe u formulaciji i redoslijedu pitanja proizašle su iz dinamike intervjua i bile su vođene istraživačkim ciljevima, a ne improvizacijom, čime je osigurana metodološka dosljednost i vjerodostojnost kvalitativnog pristupa.

4.2. Obrada podataka

U kvantitativnom dijelu istraživanja, analiza prikupljenih podataka provodila se u statističkim programima za društvene znanosti *IBM SPSS Statistics* i *JASP*. Prije provođenja statističkih analiza, provjerena su statistička ograničenja i pretpostavke za primjenu parametrijskih postupaka, uključujući normalnost distribucije (Kolmogorov–Smirnov test), homogenost varijanci (Leveneov test) i linearitet odnosa među varijablama. Dodatno su provjerene pretpostavke linearnosti, normalnosti i homoskedastičnosti reziduala te nepostojanja autokorelacije (Durbin–Watson pokazatelj). Nadalje, provedena je deskriptivna statistička analiza za prikaz sociodemografskih obilježja uzorka te osnovnih karakteristika ispitivanih konstrukata. Za ispitivanje razlika među grupama korišteni su Welchovi t-testovi, u slučajevima narušene homogenosti varijanci. Za ispitivanje prediktorskih odnosa korištena je višestruka linearna regresijska analiza. U regresijskim modelima procjenjivana je individualna i zajednička varijanca prediktora, uz kontrolu multikolinearnosti ($VIF < 5$). U svrhu procjene pouzdanosti mjernih instrumenata korišten je McDonaldov omega koeficijent kao mjera unutarnje konzistentnosti. Konstruktna valjanost ispitana je višestrukim pristupom. Eksploratorna faktorska analiza (EFA) provedena je metodom glavnih osi (principal axis factoring) uz oblimin rotaciju, koja omogućuje korelaciju između faktora. Prikladnost podataka za faktorsku analizu procijenjena je Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mjerom i Bartlettovim testom sfericiteta. Za zadržavanje faktora korišten je kriterij vlastitih vrijednosti većih od 1 te analiza scree dijagrama, dok su čestice zadržane na temelju faktorskih zasićenja $\geq .30$. Stabilnost dobivenih faktorskih struktura dodatno je ispitana konfirmatornom faktorskom analizom (CFA), pri čemu su procijenjeni standardni indeksi pristajanja modela (CFI, TLI, RMSEA, SRMR, GFI i MFI). Konvergentna valjanost procijenjena je analizom povezanosti između skala Learning and Ageing Survey upitnika i teorijski srodnih konstrukata, uključujući zadovoljstvo životom i samoprocjenu uspješnog starenja. U tu svrhu provedene su hijerarhijske

regresijske analize, pri čemu se očekivalo da će teorijski srodni konstrukti pokazivati značajne povezanosti. Razina statističke značajnosti u svim analizama postavljena je na $p < .05$.

U kvalitativnom dijelu istraživanja kao metoda obrade podataka koristila se tematska analiza koja služi pronalasku, analiziranju i izvještavanju o temama u sklopu podataka (Braun i Clarke, 2006.). Teme se definiraju kao dijelovi u cjelini prikupljenih podataka koji su važni za istraživačka pitanja (Braun i Clarke, 2006.) te one predstavljaju obrasce/ponavljanja određenog sadržaja. Pomoću tematske analize moguće je opisati, ali i dodatno interpretirati različite aspekte konstrukta (Boyatzis, 1998., prema Braun i Clarke, 2006.). U analizi je korišten kombinirani induktivno-deduktivni pristup. Deduktivna komponenta proizlazila je iz unaprijed definiranih istraživačkih pitanja i teorijskih pojmova poput: važnosti cjeloživotnog učenja; očuvanja kognitivnih i funkcionalnih sposobnosti; socijalne uključenosti; aktivnog i uspješnog starenja; prepreka i resursa za provedbu programa. Induktivna komponenta odnosila se na otvoreno kodiranje samih iskaza, pri čemu su kodovi i kategorije razvijani iz jezika i značenja koja su sudionici sami pridavali iskustvu učenja u starijoj životnoj dobi. Primarnu obradu podataka provela je doktorandica, dok je dodatnu analizu i provjeru konzistentnosti interpretacije provela mentorica rada, čime se nastojala povećati vjerodostojnost i pouzdanost nalaza.

4.3. Sudionici

Istraživanje je obuhvatilo I. i II. skupinu jedinica područne (regionalne) samouprave koje se nalaze u prvoj i drugoj polovini ispodprosječno rangiranih jedinica područne (regionalne) samouprave, sukladno indeksu razvijenosti. Razlozi za uključivanje samo ovih županija jest da manje razvijena područja često imaju specifične socijalne, ekonomske i demografske izazove te se obuhvaćanjem ovih županija želi istražiti kako se te specifične okolnosti odražavaju na potrebe i izazove u provođenju cjeloživotnog učenja u domovima socijalne skrbi, što potencijalno može dovesti do predlaganja intervencija ili politika za poboljšanje dostupnosti i kvalitete cjeloživotnog učenja u tim regijama. Odabrano je 8 županija (I.: Brodsko-posavska županija, Požeško-slavonska županija, Sisačko-moslavačka županija, Vukovarsko-srijemska županija; II: Bjelovarsko-bilogorska županija, Karlovačka županija, Koprivničko-križevačka županija, Osječko-baranjska županija) odnosno 8 domova socijalne skrbi (I: Dom za starije i nemoćne osobe Slavonski Brod, Dom za starije i nemoćne osobe Požega, Dom za starije osobe Sisak, Dom za starije i nemoćne osobe Vukovar; II: Dom za starije osobe Bjelovar, Dom za starije i nemoćne osobe "Sveti Antun"

Karlovac, Dom za starije i nemoćne osobe Koprivnica, Dom za starije i nemoćne osobe Đakovo) kojima je osnivač županija. Radi se o kombinaciji stratificiranog uzorka (za odabir županija prema indeksu razvijenosti) s namjernim uzorkom (za odabir domova unutar županija) te jednostavnim slučajnim uzorkom (za odabir korisnika i djelatnika), osiguravajući da istraživanje obuhvaća relevantne i značajne podskupine populacije u cilju ostvarivanja ciljeva istraživanja o cjeloživotnom učenju u domovima socijalne skrbi. Kvantitativni dio istraživanja proveden je na uzorku korisnika domova socijalne skrbi (N = 400), dok je za potrebe kvalitativnog dijela izdvojen poduzorak sudionika (N = 10), primjenom prigodnog uzorkovanja. U kvalitativni dio uključeni su isključivo sudionici koji sudjeluju u cjeloživotnom učenju, a odabir se temeljio na njihovoj dostupnosti i spremnosti za sudjelovanje. Uz korisnike, u istraživanju su sudjelovali i djelatnici domova socijalne skrbi (N = 14), čiji je odabir također proveden primjenom prigodnog uzorkovanja, na temelju njihove dostupnosti i pristanka na sudjelovanje. Svi sudionici uključeni u istraživanje imali su punu poslovnu sposobnost te su samostalno donijeli odluku o sudjelovanju, što su potvrdili potpisivanjem informiranog pristanka.

4.4. Postupci

Istraživanje je provedeno terenskim prikupljanjem podataka u odabranim domovima socijalne skrbi. Prije početka istraživanja, dobivena je suglasnost Etičkog povjerenstva Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku te pojedinačna pisana suglasnost ravnatelja svake ustanove u kojoj se istraživanje provodilo. Istraživanje se provodilo u razdoblju od 31. siječnja do 11. ožujka 2025. godine. Terensko prikupljanje podataka, uz istraživačicu, proveli su educirani studenti socijalnog rada, teologije i fizioterapije (N = 4). Svi sudionici u prikupljanju podataka prethodno su prošli obuku koja je obuhvaćala primjenu istraživačkih instrumenata te upoznavanje s etičkim načelima istraživanja. Na taj je način osigurana ujednačenost postupka prikupljanja podataka i smanjena mogućnost istraživačke pristranosti. Prilikom provedbe istraživanja, vodilo se računa o etičkim aspektima, uključujući suglasnost sudionika, upoznavanje sudionika s prirodom i ciljem istraživanja, zaštitu privatnosti i očuvanje dostojanstva sudionika. Prije provedbe istraživanja, svi sudionici su informirani o ciljevima i svrsi istraživanja te su potpisali informirani pristanak. Kako bi se osigurala razumljivost informacija, uzimajući u obzir specifičnosti starije životne dobi, sve informacije sudionicima su prezentirane jednostavnim i pristupačnim jezikom, bez stručne terminologije te su dodatno usmeno objašnjene. Istraživačica i educirani suradnici svakom su sudioniku usmeno predstavili svrhu istraživanja, tijekom sudjelovanja, prava sudionika te način

korištenja podataka, a sudionicima je ostavljeno dovoljno vremena za postavljanje pitanja, dodatna objašnjenja te promišljanje prije donošenja odluke o sudjelovanju. Pristanak za sudjelovanje te audio snimanje intervjua u kvalitativnom dijelu, davao se u pisanom obliku, potpisivanjem informiranog pristanka. Svi sudionici obaviješteni su da dobrovoljno pristupaju istraživanju te da u svakom trenutku, bez navođenja razloga i bez ikakvih posljedica za njihov status u domu ili pristup uslugama, mogu odustati od daljnjeg sudjelovanja, kao i povući svoj pristanak za korištenje već prikupljenih podataka. U istraživanje su uključeni samo oni sudionici koji mogu samostalno i promišljeno donijeti odluku o sudjelovanju. S obzirom na to da pojedina pitanja u istraživanju (npr. o zadovoljstvu životom, percepciji starenja, osjećaju usamljenosti) mogu potaknuti emocionalnu reakciju ili kratkotrajnu nelagodu, sudionicima je prije početka istraživanja naglašeno da na bilo koje pitanje ne moraju odgovoriti ako im je neugodno te da mogu zatražiti pauzu ili prekid u bilo kojem trenutku. U slučaju pojave emocionalne nelagode, sudionicima je bila dostupna stručna podrška djelatnika doma (socijalnih radnika, psihologa ili medicinskog osoblja), s kojima je prethodno dogovoren postupak reagiranja u takvim situacijama. U kvalitativnom dijelu istraživanja od sudionika se zatražila privola za audio snimanje provedbe intervjua pomoću diktafona ili mobilnog telefona, za naknadno transkribiranje razgovora i prikaz rezultata kroz doktorsku disertaciju i znanstvene radove. Navelo se da će se dobiveni podaci anonimizirati na način da će im se dodijeliti oznaka i broj, da će biti uklonjeni svi podaci koji bi se na bilo koji način mogli povezati s pojedinim sudionikom (npr. imena, nazivi gradova i sl.). Svi podaci analizirati će se grupno te se nijedna informacija neće moći povezati sa sudionicima iz prikaza rezultata. Pristup informiranim pristancima i audio snimkama ima isključivo istraživačica, dok prijepisima razgovora i prikupljenim podacima pristup imaju istraživačica i njezina mentorica. Svi prikupljeni podaci čuvat će se sukladno važećim propisima o zaštiti osobnih podataka, a nakon obrane doktorskog rada, bit će trajno uništeni. Audio snimke intervjua bit će izbrisane neposredno nakon završetka transkripcije i provjere točnosti prijepisa. Posebna pažnja posvećena je zaštiti osjetljivih podataka koji se odnose na zadovoljstvo životom, zdravstveno stanje i osobne stavove sudionika, pri čemu se ti podaci u svakom trenutku obrade u potpuno anonimiziranom obliku, bez mogućnosti povezivanja s pojedinim sudionikom.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

5.1. Kvantitativni dio istraživanja

U ovom poglavlju prikazani su rezultati kvantitativne analize podataka prikupljenih od 400 osoba starije životne dobi koje žive u domovima socijalne skrbi. Prvo su prikazani deskriptivni pokazatelji sociodemografskih varijabli i skala korištenih u istraživanju. Zatim se pristupilo ispitivanju postavljenih hipoteza (H1–H4c) korištenjem inferencijalne statistike. Za analizu razlika između skupina (osobe koje sudjeluju vs. ne sudjeluju u cjeloživotnom učenju) korišten je Welchov t-test. Za ispitivanje prediktorske snage varijabli (razlozi, važnost i značenje cjeloživotnog učenja) na uspješno starenje i zadovoljstvo životom, korištene su višestruke linearne regresijske analize. Sve analize su provedene uz razinu značajnosti $p < .05$.

Hipoteze koje su testirane u istraživanju:

- **H1:** Sudionici koji pohađaju programe cjeloživotnog učenja izražavat će veće razine uspješnog starenja u odnosu na one koji ih ne pohađaju.
- **H2:** Sudionici koji pohađaju programe cjeloživotnog učenja izražavat će više zadovoljstva životom u odnosu na one koji ih ne pohađaju.
- **H3a–H3c:** Razlozi, važnost i značenje cjeloživotnog učenja predviđat će uspješno starenje.
- **H4a–H4c:** Razlozi, važnost i značenje cjeloživotnog učenja predviđat će zadovoljstvo životom.

5.1.1 Deskriptivni pokazatelji uzorka

U Tablici 2. prikazana je distribucija sudionika prema spolu. Žene čine većinu uzorka (78.5%), dok muškarci čine 21.3%. Samo jedan sudionik nije naveo spol.

Tablica 2. Spol sudionika (N = 400)

Kategorija	Frekvencija	%
Muško	85	21.3%

Žensko	314	78.5%
Nije navedeno	1	0.3%

U Tablici 3. prikazana je dobna struktura sudionika. Gotovo svi sudionici nalaze se u dobnoj skupini 75 i više godina (89.8%). Manji broj sudionika zastupljen je u mlađim dobnim skupinama.

Tablica 3. Dobna struktura ispitanika (N = 400)

Dobna skupina	Frekvencija	%
55–59 godina	3	0.8%
60–64 godina	4	1.0%
65–69 godina	3	0.8%
70–74 godina	31	7.8%
75 i više	359	89.8%

U Tablici 4. prikazan je bračni status sudionika. Velika većina sudionika su udovci ili udovice (82.5%).

Tablica 4. Bračni status sudionika (N = 400)

Kategorija	Frekvencija	%
Oženjen / udana	31	7.8%
Udovac / udovica	330	82.5%
Nikada u braku	15	3.8%
Rastavljeni / razdvojeni	23	5.8%
Nije navedeno	1	0.3%

U Tablici 5 prikazan je roditeljski status sudionika. Većina sudionika (80.5%) izjavila je da ima djecu, dok 18.8% sudionika nema djecu.

Tablica 5. Roditeljski status sudionika (N = 400)

Kategorija	Frekvencija	%
Ima djecu	322	80.5%
Nema djecu	75	18.8%
Nije primjenjivo	3	0.8%

U Tablici 6 prikazana je razina obrazovanja sudionika. Najveći udio sudionika ima završenu osnovnu (40.8%) ili srednju školu (38.5%), dok je manji udio visokoobrazovanih.

Tablica 6. Razina obrazovanja sudionika (N = 400)

Kategorija	Frekvencija	%
Bez završene škole	34	8.5%
Osnovna škola	163	40.8%
Srednja škola	154	38.5%
Fakultet	48	12.0%
Doktorski studij	1	0.3%

U Tablici 7 prikazana je financijska situacija sudionika. Većina sudionika procjenjuje svoje financijsko stanje kao „ne previše dobrostojeće” (37.5%) ili „prilično dobrostojeće” (32.0%).

Tablica 7. Financijska situacija prema samoprocjeni (N = 400)

Kategorija	Frekvencija	%
Vrlo dobrostojeći/a	39	9.8%
Prilično dobrostojeći/a	128	32.0%
Ne previše dobrostojeći/a	150	37.5%
Uopće nisam dobrostojeći/a	82	20.5%

Ne znam	1	0.3%
---------	---	------

Tablica 8. prikazuje postotak sudjelovanja u cjeloživotnom obrazovanju u posljednjih šest mjeseci, koje je jednako raspodijeljeno među sudionicima (50% sudjeluje, 50% ne sudjeluje).

Tablica 8. Sudjelovanje u cjeloživotnom učenju u posljednjih 6 mjeseci (N = 400)

Kategorija	Frekvencija	%
Da	200	50.0%
Ne	200	50.0%

Tablica 9. prikazuje osjećaj cijenjenosti sudionika u zajednici. Većina sudionika (77.8%) navodi da se osjeća vrlo ili poprilično cijenjeno, dok 20.0% sudionika navodi niže razine cijenjenosti ili izostanak osjećaja cijenjenosti.

Tablica 9. Osjećaj cijenjenosti u zajednici (N = 400)

Kategorija	Frekvencija	%
Vrlo cijenjeno	148	37.0%
Poprilično cijenjeno	163	40.8%
Ne previše cijenjeno	66	16.5%
Uopće se ne osjećam cijenjeno	14	3.5%
Ne znam	9	2.3%

Prije provođenja psihometrijskih analiza izračunani su osnovni deskriptivni pokazatelji za skale instrumenta *Learning and Ageing Survey*. Analizirane su aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimalne i maksimalne vrijednosti rezultata, kao i indeksi asimetričnosti i spljoštenosti (Kline, 2005). Prije same analize, skale su podijeljene na one koje su ispunjavali svi sudionici (N=400), samo sudionici koji su sudjelovali u aktivnostima cjeloživotnog učenja u posljednjih šest mjeseci (N=200) te oni koji nisu sudjelovali u aktivnostima cjeloživotnog učenja

u posljednjih šest mjeseci ($N=200$). Na temelju vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti može se zaključiti da distribucije rezultata na većini skala ne odstupaju značajno od normalne distribucije. Jedina izraženija vrijednost je na skali *Percepcija uspješnog starenja*, međutim vrijednosti su i dalje unutar prihvatljivih granica za primjenu parametrijskih postupaka, osobito jer je istraživanje provedeno na velikom uzorku ($N=400$). Minimalne i maksimalne vrijednosti ukazuju na adekvatnu raspršenost rezultata bez pojavnosti efekata poda i stropa.

Tablica 10. Deskriptivni pokazatelji skala *Learning and Ageing Survey-a* ($N = 400$)

Skala	N	M	SD	Min	Max	Skewness	Kurtosis
Razlozi učenja	200	49.32	50.33	50	144	-.66	1.68
Prepreke sudjelovanja	200	21.56	23.49	23	79	.7	-.28
Važnost učenja	400	2.59	1.39	1	6	.48	-.87
Značenje učenja	400	77.94	20.02	18	129	-1.05	.59
Percepcija uspješnog starenja	400	100.78	15.70	25	126	-1.99	4.54
Zadovoljstvo starenjem i zdravljem	400	10.12	4.02	4	20	.42	-.69
Interesi i sklonosti za učenje	400	4.88	2.78	0	15	1.1	1.09

Napomena: *M* - aritmetička sredina, *SD* - standardna devijacija, *Min* - najmanji postignuti rezultat, *Max* - najveći postignuti rezultat

5.1.2. Testiranje hipoteza

Testiranje hipoteze H1

Prva hipoteza pretpostavljala je da će sudionici koji sudjeluju u cjeloživotnom učenju imati više rezultate na mjerama uspješnog starenja u odnosu na sudionike koji u takvim aktivnostima ne sudjeluju. S obzirom na narušenu homogenost varijanci, za ispitivanje razlika između skupina korišten je Welchov t-test. Rezultati su prikazani u Tablici 11.

Tablica 11. Rezultati Welchovog t-testa za uspješno starenje i percepciju uspješnog starenja (N = 400)

Varijabla	Sudjeluju (M±SD)	Ne sudjeluju (M±SD)	t- omjer	ss	p	Cohenov d
Skala uspješnog starenja	4.24 ± 0.39	3.01 ± 0.61	23.865	337.505	<.001	2.386
Percepcija uspješnog starenja	107.08 ± 6.06	94.48 ± 19.43	8.756	237.420	<.001	0.876

Vrijednosti Welchovog t-testa pokazuju vrlo izražene razlike u percepciji uspješnog starenja između sudionika koji sudjeluju i onih koji ne sudjeluju u cjeloživotnom učenju, na obje mjere uspješnog starenja. Vrlo visoke t-vrijednosti na obje skale (23.865 i 8.756) uz p-vrijednosti < .001 ukazuju na statističku značajnost. Vrijednost Cohenovog d = 2.386 za uspješno starenje ukazuje na izuzetno veliku veličinu učinka, dok je za percepciju uspješnog starenja također utvrđena velika veličina učinka (d = 0.876), što upućuje na snažnu povezanost sudjelovanja u cjeloživotnom učenju s višim razinama uspješnog starenja i njegove percepcije. Hipoteza H1 je potvrđena. Sudjelovanje u cjeloživotnom učenju povezano je s višim rezultatima u uspješnom starenju i percepciji starenja, s vrlo velikim veličinama učinka.

Testiranje hipoteze H2

Druga hipoteza je pretpostavila da sudionici koji sudjeluju u cjeloživotnom učenju imati više razine zadovoljstva životom. S obzirom na narušenu homogenost varijanci, za ispitivanje razlika između skupina korišten je Welchov t-test. Rezultati su prikazani u Tablici 12.

Tablica 12. Rezultati Welchovog t-testa za zadovoljstvo životom (N = 400)

Varijabla	Sudjeluju (M±SD)	Ne sudjeluju (M±SD)	t	ss	p	Cohenov d
Skala zadovoljstvo životom	5.71 ± 1.00	3.55 ± 1.37	17.95 0	364.60 4	<.00 1	1.795

Rezultati pokazuju vrlo značajne razlike u zadovoljstvu životom između sudionika koji sudjeluju i onih koji ne sudjeluju u cjeloživotnom učenju. Rezultati Welchovog t-testa ukazuju na statistički značajnu razliku u zadovoljstvu životom između skupina ($p < .001$), uz vrlo veliku veličinu učinka ($d = 1.795$). Hipoteza H2 je potvrđena. Sudjelovanje u cjeloživotnom učenju povezano je s višim zadovoljstvom životom, s vrlo izraženim učincima.

Testiranje hipoteza H3a – H3c

Hipoteze H3a – H3c pretpostavljale su da razlozi za učenje, važnost cjeloživotnog učenja i značenje cjeloživotnog učenja značajno predviđaju uspješno starenje što je ispitano regresijskom analizom. Kao što je prikazano u Tablici 13., model je statistički značajan ($F(10, 389) = 69.947$, $p < .001$) i objašnjava 64.3% ukupne varijance uspješnog starenja ($R^2 = 0.643$). Prilagođeni koeficijent determinacije (Adjusted $R^2 = 0.633$) ukazuje na stabilnost modela. Durbin–Watson statistika iznosi 1.466, što upućuje na nepostojanje značajne autokorelacije reziduala.

Tablica 13. Model: Predikcija uspješnog starenja (N = 400)

Pokazatelj	Vrijednost
R	0.802
R ²	0.643
Korigirani R ²	0.633
RMSE	0.483
F (10, 389)	69.947
p	< .001
Durbin-Watson	1.466

U Tablici 14. prikazani su pojedinačni prediktori:

- Razlozi za učenje pokazali su se kao snažan i statistički značajan pozitivan prediktor uspješnog starenja ($\beta = 0.547$, $p < .001$).
- Značenje cjeloživotnog učenja također ima pozitivan i značajan utjecaj ($\beta = 0.207$, $p < .001$).
- Važnost cjeloživotnog učenja nije se pokazala značajnim prediktorom ($\beta = -0.040$, $p = 0.288$).

Nije utvrđena značajna multikolinearnost (kolinearitet) među prediktorima, budući da su sve vrijednosti tolerancije bile veće od 0.50, a vrijednosti VIF koeficijenata manje od 2.

Tablica 14. Koeficijenti višestruke regresije za prediktore uspješnog starenja

Prediktor	β	SE	t	p	Tolerance	VIF
Razlozi za učenje	0.547	0.001	13.052	<.001	0.523	1.913
Važnost cjeloživotnog učenja	-0.040	0.022	-1.063	0.288	0.652	1.533
Značenje cjeloživotnog učenja	0.207	0.002	5.459	<.001	0.641	1.560

Odgovori na hipoteze:

H3a (Razlozi za učenje predviđaju uspješno starenje): Potvrđena.

H3b (Važnost cjeloživotnog učenja predviđa uspješno starenje): Odbijena.

H3c (Značenje cjeloživotnog učenja predviđa uspješno starenje): Potvrđena.

Glavni prediktori uspješnog starenja su razlozi za uključivanje u učenje i subjektivno značenje koje cjeloživotno učenje ima za pojedinca, dok sama percipirana važnost učenja nema prediktorsku snagu.

Testiranje hipoteza H4a – H4c

Hipoteze H4a – H4c pretpostavljale su da razlozi, važnost i značenje cjeloživotnog učenja predviđaju zadovoljstvo životom, što je ispitano regresijskom analizom. Kao što je prikazano u Tablici 15., model je statistički značajan ($F(10, 389) = 44.885$, $p < .001$) i objašnjava 53.6% ukupne

varijance zadovoljstva životom ($R^2 = 0.536$). Prilagođeni koeficijent determinacije (Adjusted $R^2 = 0.524$) ukazuje na dobru prilagođenost modela. Durbin–Watson statistika iznosi 1.520, što upućuje na nepostojanje značajne autokorelacije reziduala.

Tablica 15. Model: Predikcija zadovoljstva životom (N = 400)

Pokazatelj	Vrijednost
R	0.732
R^2	0.536
Korigirani R^2	0.524
RMSE	1.115
F (10, 389)	44.885
p	< .001
Durbin-Watson	1.520

U Tablici 16. prikazani su pojedinačni prediktori:

- Razlozi za učenje pokazali su se kao statistički značajan pozitivan prediktor zadovoljstva životom ($\beta = 0.421$, $p < .001$).
- Značenje cjeloživotnog učenja pokazali su se kao statistički značajan pozitivan prediktor zadovoljstva životom ($\beta = 0.247$, $p < .001$).
- Važnost cjeloživotnog učenja ima slab, ali statistički značajan negativan prediktorski učinak ($\beta = -0.085$, $p = 0.048$).

Analiza nije ukazala na prisutnost značajne multikolinearnosti među prediktorima, s obzirom na to da su vrijednosti tolerancije bile veće od 0.50, a vrijednosti VIF-a manje od 2.

Tablica 16. Koeficijenti višestruke regresije za prediktore zadovoljstva životom

Prediktor	β	SE	t	p	Tolerance	VIF
Razlozi za učenje	0.421	0.002	8.806	<.001	0.523	1.913
Važnost cjeloživotnog učenja	-0.085	0.050	-1.982	0.048	0.652	1.533
Značenje cjeloživotnog učenja	0.247	0.003	5.736	<.001	0.641	1.560

Odgovori na hipoteze:

H4a (Razlozi za učenje predviđaju zadovoljstvo životom): Potvrđena.

H4b (Važnost cjeloživotnog učenja predviđa zadovoljstvo životom): Nije potvrđena u očekivanom smjeru, budući da je prediktor statistički značajan, ali negativno povezan sa zadovoljstvom životom

H4c (Značenje cjeloživotnog učenja predviđa zadovoljstvo životom): Potvrđena.

Najvažniji prediktori zadovoljstva životom su razlozi za uključivanje u učenje i značenje koje pojedinci pripisuju cjeloživotnom učenju, dok je percipirana važnost učenja imala negativan, ali slab utjecaj.

5.1.3. Procjena pouzdanosti mjernih instrumenata

Pouzdanost skala prije eksploratorne faktorske analize

Prije provođenja faktorske analize, izračunati su koeficijenti pouzdanosti za šest skala Learning and Ageing Survey, korištenih u istraživanju. Nije bilo moguće ispitati pouzdanost skale *Važnosti učenja* jer skala sadržava svega jednu česticu. Procjena unidimenzionalne pouzdanosti izražena je McDonald's ω (omega) mjerom. Svi izračuni temeljeni su na pairwise kompletnim slučajevima. Kao što je prikazano u Tablici 17, vrijednosti McDonaldove omega kreću se od 0.62 do 0.91.

Tablica 17. Koeficijenti pouzdanosti skala korištenih u istraživanju

Skala	McDonald's ω	95% CI (ω)
Razlozi učenja	.69	[.63-.75]
Prepreke sudjelovanja	.72	[.66-.77]
Interesi i sklonosti za učenje	.62	[.56-.67]
Značenje učenja	.91	[.89-.92]
Percepcija uspješnog starenja	.90	[.88-.91]
Zadovoljstvo starenjem i zdravljem	.83	[.81-.86]

Ljestvice *Značenje učenja* i *Percepcija uspješnog starenja* pokazuju iznimno visoku unutarnju konzistentnost što ukazuje na visoku homogenost čestica unutar ove dvije skale. Pouzdanost skala *Razloga učenja*, *Prepreka sudjelovanja* i *Zadovoljstva starenjem i zdravljem* također su zadovoljavajuće razine. Najniža razina pouzdanosti uočena je za skalu *Interesi i sklonosti za učenje*. Niža razina pouzdanosti upućuje na manju homogenost među česticama ili potrebu za revizijom pojedinih čestica u skali. Zaključno, na temelju dobivenih rezultata uočeno je kako većina ljestvica pokazuje zadovoljavajuću do visoku razinu unutarnje konzistentnosti što ukazuje kako su prikladne za daljnju faktorsku analizu.

Konstruktna valjanost - Eksploratorna faktorska analiza

Eksploratorna faktorska analiza (EFA) provedena je kako bi se ispitala latentna struktura subskala korištenih u istraživanju. Cilj EFA bio je identificirati temeljne faktorske dimenzije unutar svake subskale te provjeriti njihovu unutarnju konzistentnost i interpretabilnost. Analize su rađene metodom glavnih osi (principal axis factoring) uz oblimin rotaciju, koja dopušta korelaciju između faktora, što je primjereno za psihološke konstrukte. Faktorska analiza provedena je za skale gdje je provedba bila primjerena, odnosno da su se zadovoljili temeljni uvjeti. Subskale uključene u eksploratornu faktorsku analizu zadovoljavaju sve ključne pretpostavke koje omogućuju kvalitetnu primjenu ove metode. Prvo, sve analizirane subskale sadrže dovoljan broj čestica koje obuhvaćaju širok raspon sadržaja, čime se povećava vjerojatnost identifikacije više latentnih dimenzija. Drugo, visoke vrijednosti KMO koeficijenta i značajni rezultati Bartlettovog testa sferičnosti ukazuju na adekvatnost međučestičnih korelacija i prikladnost podataka za faktorsku analizu. Treće, sve subskale pokazuju zadovoljavajuće zasićenosti čestica na ekstrahiranim faktorima te logičnu i teorijski utemeljenu interpretaciju latentnih konstrukata.

Nasuprot tome, druge skale korištene u istraživanju, primjerice one s vrlo malim brojem čestica ili koje mjere jasno definirane, usko specijalizirane konstrukte, ne ispunjavaju iste uvjete. Nedovoljna širina sadržaja, niska interkorelacija čestica ili jednodimenzionalna struktura mogu značajno ograničiti opravdanost i korisnost primjene EFA na takvim instrumentima.

Subskale koje su uključene u eksploratornu faktorsku analizu su: *Razlozi učenja*, *Prepreke sudjelovanju*, *Značenje učenja* i *Percepcija uspješnog starenja*, dok skale *Zadovoljstvo starenjem* i *Interesi* nisu uključene jer ne ispunjavaju navedene kriterije, odnosno nije metodološki opravdano na njima provoditi EFA.

Subskala razlozi učenja

Prvo, provedena je faktorska analiza na skali Razlozi učenja koju čine 23 čestice te su ju ispunjavali samo sudionici koju su u posljednjih šest mjeseci sudjelovali u aktivnostima cjeloživotnog učenja ($N=200$). Razlog provedbe faktorske analize bio je utvrđivanje i provjera trenutačne strukture izvornog modela kojeg je kreirala Tam (2013). Ispitana je prikladnost podataka za provedbu faktorske analize koja se bazira na Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mjeri adekvatnosti uzroka i Bartlettovom testu sfericiteta. KMO za ovu skalu iznosi .69 što upućuje na osrednju, ali prihvatljivu prikladnost podataka za provedbu eksploratorne faktorske analize, a Bartlettov test sfericiteta bio je statistički značajan ($\chi^2= 1108.112$, $p < .001$), čime je potvrđeno postojanje značajnih korelacija među česticama i opravdanost provedbe faktorske analize. Prilikom provedbe, iz daljnje analize isključene su tri čestice koje glase: „Zbog interesa za određene tečajeve ili predmete“, „Kako bih stekao/la nove vještine za ponovno zapošljavanje“, „Kako bih tragao/la za smislom u životu“. Čestice su izbačene zbog slabe povezanosti sa strukturom skale Razloga učenja kod osoba starije životne dobi. Zatim, izbačena je i čestica „Za samoispunjenje“ jer je postojala dvostruka saturacija na Faktoru 1 (samoaktualizacija) i Faktoru 2 (instrumentalni motivi). Nakon izbacivanja navedenih čestica, vrijednost KMO iznosi .70, a Bartlett testa ($\chi^2= 874.719$, $p < .001$). Analizom je izdvojena trofaktorska struktura skale koja objašnjava 30.2% varijance te se sada sastoji od 19 čestica. Prvi faktor obuhvaća čestice povezane s osobnim razvojem, prilagodbom i kvalitetom života te se može interpretirati kao faktor osobnih i razvojnih motiva učenja. Drugi faktor uključuje čestice vezane uz kvalifikacije, zaposlenost i praktične koristi učenja te predstavlja instrumentalne motive učenja. Za drugi faktor nužno je još naglasiti kako su čestice „Za obogaćivanje života“ i „Za razonodu“ rekonstruirane kako bi bile usklađene ostalim česticama u pogledu smjera interpretacije. Treći faktor obuhvaća čestice povezane sa socijalnom funkcijom učenja, komunikacijom, osjećajem svrhe i doprinosom zajednici te se može interpretirati kao socijalni motiv učenja. Dobiveni rezultati ne podupiru jednofaktorsku strukturu skale, već upućuju na višedimenzionalnost konstrukta Razloga učenja u ovom uzorku. U Tablici 18. nalaze se faktorska zasićenja pojedinih čestica.

Tablica 18. Faktorska saturacija čestica na skali Razlozi učenja

	F1_OR	F2_IM	F3_SM
--	--------------	--------------	--------------

Kako bih se zaokupio/la i ostao/la aktivan/na	.72		
Kako bih bio/la u korak s društvom	.68		
Kako bih se bolje prilagodio/la starenju	.52		
Kako bih naučio/la nova znanja i vještina	.49		
Kako bih stekao/la nove prijatelje	.48		
Kako bih postigao/la bolju kvalitetu života	.45		
Kako bih se suočio/la sa životnim događajem (primjerice smrt u obitelji)	.30		
Kako bih stekao/la kvalifikacije		.86	
Za razonodu (R)		.65	
Kako bih poboljšao/la svoju zapošljivost		.53	
Za obogaćivanje života (R)		.31	
Kako bih poboljšao/la sposobnost komunikacije s drugim generacijama i kako bih se integrirao/la u njih			.57

Kako bih promišljao/la o svrsi života			.47
Kako bih doprinio/la društvu vlastitim znanjem			.46
Kako bih bio/la koristan/na društvu, a ne teret			.45
Oduvijek sam želio/željela ići u školu			.45
Kako bih bio/la cijenjen/a član/ica društva			.34
Kao pratnja članovima obitelji ili prijateljima (pratnja)			.34
Kako bih iskoristio/la besplatne ili jeftine obrazovne usluge			.33

Subskala prepreke sudjelovanju

Eksploratorna faktorska analiza provedena je na skali Prepreke sudjelovanju u učenju koju su ispunjavali sudionici koji u posljednjih šest mjeseci nisu sudjelovali u aktivnostima cjeloživotnog učenja ($N = 200$). Preduvjeti za provedbu eksploratorne faktorske analize, odnosno KMO u vrijednosti .773 i Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 815.243$, $p < .001$) što upućuje na dobru prikladnost podataka za daljnju faktorsku analizu. Za ekstrakciju faktora korištena je metoda glavnih osi, uz oblimin rotaciju. Analizom je izdvojena trofaktorska struktura, kojom je zadržano 14 čestica i tako objašnjeno ukupno 44.2% varijance rezultata. Prvi faktor može se interpretirati kao psihološke prepreke, jer obuhvaća unutarnje barijere poput nesigurnosti, kognitivnih poteškoća i niskog samopouzdanja. Drugi faktor može se tumačiti kao situacijske i materijalne

prepreke, odnosno vanjske okolnosti koje otežavaju uključivanje u obrazovne aktivnosti, a treći faktor može se interpretirati kao institucionalne prepreke, odnosno prepreke povezane s dostupnošću programa, organizacijskim uvjetima i informiranosti. Iako dobivena struktura odstupa od jednofaktorske, ipak je u velikoj mjeri u skladu s teorijskim modelima prepreka cjeloživotnom učenju odraslih te pruža osnovu za daljnju provjeru faktorske strukture konfirmatornom faktorskom analizom. Navedeno je prikazano u Tablici 19.

Tablica 19. Faktorska saturacija čestica na skali Prepreke sudjelovanja u učenju

	F1_PP	F2_SMP	F3_IP
Previše čitanja i domaćih zadaća	.71		
Poteškoće s učenjem ili zadržavanjem informacija	.66		
Strah od promjene	.65		
Manjak povjerenja u vlastitu sposobnost učenja	.60		
Loše pamćenje	.56		
Niska razina prethodnog obrazovanja	.45		
Loša prethodna iskustva u školi	.32		
Novac (programi su preskupi)		.86	
Dugo vrijeme putovanja		.81	
Poteškoće s prijevozom		.81	

Nedovoljna ponuda tečajeva/predavanja koji me zanimaju			.70
Manjak informacija o dostupnim tečajevima/predavanjima			.56
Administrativna birokracija (primjerice dugačak postupak prijave)			.45
Nisam mogao/la upisati tečajeve koje sam želio/željela			.32

Subskala značenje učenja

Sljedeće se provela eksploratorna faktorska analiza za skalu *Značenja učenja u starijoj dobi* koja sadržava 18 čestica i koju su ispunjavali svi sudionici istraživanja ($N=400$). Prikladnost podataka ponovno je ispitana putem KMO mjere i Bartlettovim testom. Dobivena vrijednost KMO iznosila je .907, što ukazuje na vrlo dobru prikladnost podataka za faktorsku analizu, dok je Bartlettov test sfericiteta bio statistički značajan ($\chi^2 = 3061.342$, $p < .001$), čime je potvrđena opravdanost primjene eksploratorne faktorske analize. Nakon inicijalne analize i uklanjanja triju čestica koje nisu zadovoljavale kriterije faktorske zasićenosti, dobivena je dvofaktorska struktura skale. Izdvojena dva faktora zajedno objašnjavaju 47.6% ukupne varijance rezultata. Prvi faktor obuhvaća čestice povezane s osobnim razvojem, osjećajem kompetentnosti, samopouzdanjem, aktivnošću i refleksivnošću te se može interpretirati kao osobno-razvojno značenje učenja. Drugi faktor uključuje čestice povezane s proširivanjem znanja, novim izazovima, horizontima i pravom na učenje, pa se može interpretirati kao kognitivno-ekspanzivno značenje učenja. Dobivena faktorska struktura djelomično odstupa od izvorne konceptualizacije instrumenta, a faktorska zasićenja pojedinih čestica prikazana su u Tablici 20.

Tablica 20. Faktorska saturacija čestica na skali Značenje učenja u starijoj ili kasnijoj dobi

	F1_OR	F2_KE
Učenje mi daje osjećaj korisnosti i produktivnosti čak i u starijoj životnoj dobi.	.78	
Učenje mi daje osjećaj kontrole nad vlastitim životom.	.78	
Učenje mi daje samoispunjenje i samopouzdanje.	.77	
Učenje je stav prema životu.	.74	
Učenje me čini osobom punom vrlina.	.73	
Učenje je refleksivan proces koji me potiče na razmišljanje o svrsi u životu.	.73	
Učenje me održava fizički i psihički zdravim/om.	.64	
Učenje mi pruža vještine kritičkog razmišljanja u svrhu rješavanja problema.	.62	
Učenje me čini zauzetim/om i aktivnim/om.	.55	
Učenje je intelektualno bavljenje područjem / predmetom interesa.	.48	
Učenje je potraga za smislom života.	.42	

Učenje je pravo na obrazovanje čak i u starijoj životnoj dobi.		.64
Učenje je širenje mojih horizonata.		.62
Učenje je stjecanje novih znanja ili vještina.		.62
Učenje je prilagodba s ciljem prevladavanja izazova starije životne dobi.		.41

Napomena. *F1_OR* – osobno-razvojno značenje učenja, *F2_KE* – kognitivno-ekspanzivno značenje učenja.

Subskala percepcija uspješnog starenja

Posljednja analizirana skala bila je Skala percepcije uspješnog starenja, koja se sastoji od 21 čestice. Prije provedbe eksploratorne faktorske analize provjerena je prikladnost podataka, pri čemu je dobivena visoka vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinova indeksa ($KMO = .93$) te statistički značajan Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 3292.531$, $p < .001$), što upućuje na opravdanost provedbe faktorske analize. Provedenom eksploratornom faktorskom analizom zadržano je 18 čestica koje su grupirane oko jednog faktora, pri čemu novonastali model objašnjava 41.7% ukupne varijance rezultata. Dobiveni jednofaktorski model upućuje na relativno homogenu strukturu konstrukta u ovom uzorku. Utvrđeni faktor može se interpretirati kao dimenzija psihosocijalne dobrobiti u starijoj dobi, budući da obuhvaća čestice koje opisuju psihološke, socijalne i zdravstvene aspekte uspješnog starenja (Tablica 21).

Tablica 21. Faktorska saturacija čestica na skali Percepcije uspješnog starenja

	F1_PSD
Prilagođavanje promjenama povezanima sa starenjem	.80

Biti u mogućnosti brinuti se o sebi do blizu vremena smrti	.78
Ne osjećati se usamljeno ili izolirano	.78
Imati prijatelje koji su uz mene	.72
Biti u mogućnosti zadovoljiti sve svoje potrebe i neke od svojih želja	.71
Ostati uključen/a u svijet i ljude oko sebe	.70
Imati obitelj koja je uz mene	.68
Biti u mogućnosti donositi odluke o stvarima koje utječu na moje starenje, poput prehrane, tjelovježbe i pušenja	.65
Moći djelovati sukladno vlastitim unutarnjim standardima i vrijednostima	.63
Imati osjećaj mira kada razmišljam o činjenici da neću živjeti vječno	.63
Osjećati se zadovoljno vlastitim životom većinu vremena	.62
Biti financijski dobrostojeći/a	.58
Osjećati da sam imao/la priliku pozitivno utjecati na živote drugih	.57
Živjeti bez kroničnih bolesti	.56
Ne razmišljati o žaljenju koje možda osjećam zbog toga kako sam proživio/la svoj život	.55
Nastaviti učiti nove stvari	.47

Ostati dobrog zdravlja do smrti	.41
---------------------------------	------------

Napomena. *FI_PSD* – psihosocijalna dobrobit.

Konfirmatorna faktorska analiza

Provedbom eksploratorne faktorske analize dobivena su inicijalna faktorska rješenja, nakon čega je provedena konfirmatorna faktorska analiza (CFA), kako bi se empirijski testirala održivost dobivenih modela, odnosno u kojoj mjeri predloženi faktorski modeli adekvatno reprezentiraju odnose između opaženih varijabli i latentnih konstrukata.

Prvo se ispitala stabilnost dobivene trofaktorske strukture skale *Razlozi učenja*. Analiza je provedena metodom maksimalne vjerojatnosti (ML). Dobiveni rezultati pokazali su statistički značajan χ^2 test ($\chi^2 = 361.045$, $p < .001$), što je očekivano s obzirom na veličinu uzorka ($N=200$) i osjetljivost χ^2 testa na odstupanja modela. Pokazatelji pristajanja modela upućuju na umjereno zadovoljavajuće pristajanje modela podacima. Indeks komparativnog pristajanja iznosio je CFI = .714, Tucker-Lewis indeks TLI = .672, dok je vrijednost RMSEA iznosila .084, što ukazuje na prihvatljivo, ali ne optimalno pristajanje modela. Standardizirani rezidualni indeks SRMR iznosio je .087, dok su vrijednosti indeksa apsolutnog pristajanja bile GFI = .846 i MFI = .589. Nadalje, faktorska zasićenja većine čestica bila su statistički značajna ($p < .05$) i u očekivanom smjeru, što potvrđuje teorijsku interpretaciju triju latentnih dimenzija motivacije za sudjelovanje u učenju u starijoj životnoj dobi. Korelacije među faktorima bile su niske do umjerene, što upućuje na njihovu međusobnu povezanost, ali i relativnu konceptualnu distinktivnost. Zaključno, rezultati konfirmatorne faktorske analize djelomično potvrđuju trofaktorsku strukturu skale *Razlozi učenja* dobivenu eksploratornom faktorskom analizom, uz napomenu da pojedini indeksi pristajanja upućuju na mogućnost daljnje dorade modela (Tablica 22).

Tablica 22. Indeksi pristajanja konfirmatornog faktorskog modela skale *Razlozi učenja*

Model	Trofaktorski model
χ^2	361.045
df	149
p	<.001

CFI	.71
TLI	.67
RMSEA	.08
90% CI	[.07-.10]
GFI	.85
MFI	.59

Zatim, provedena je faktorska analiza na trofaktorskoj strukturi skale Prepreke sudjelovanja u učenju. Dobiveni model pokazuje statistički značajno odstupanje od savršenog pristajanja podacima ($\chi^2 = 242.047$, $p < .001$), što je očekivan rezultat s obzirom na osjetljivost χ^2 testa na veličinu uzorka. Analiza indeksa pristajanja upućuje na umjereno do slabije pristajanje modela, čime se sugerira povišena razina pogreške aproksimacije. Dodatni indeksi pristajanja također ukazuju na ograničenu usklađenost modela s podacima (GFI = .85; MFI = .66). Na temelju navedenih rezultata može se zaključiti da trofaktorski model skale Prepreke učenju pokazuje djelomično prihvatljivo, ali ne i optimalno pristajanje podacima, što može upućivati na složeniju strukturu konstrukta prepreka učenju ili potrebu za daljnjim unapređenjem mjernog modela. Navedeno je prikazano u Tablici 23.

Tablica 23. Indeksi pristajanja konfirmatornog faktorskog modela skale Prepreke sudjelovanja u učenju

Model	Trofaktorski model
χ^2	242.047
df	74
p	<.001
CFI	.81
TLI	.77
RMSEA	.11
90% CI	[.02-.12]
GFI	.85
MFI	.66

Provedbom konfirmatorne faktorske analize skale Značenja učenja u starijoj i kasnijoj dobi, uočen je statistički značajan χ^2 test ($\chi^2 = 544.722$, $p < .001$), što je očekivano s obzirom na veličinu uzorka ($N=400$). Stoga su za procjenu prikladnosti modela interpretirani dodatni indeksi pristajanja modela. Vrijednosti indeksa iznosile su: CFI = .848, TLI = .821, NFI = .824, RFI = .793, IFI = .849 te RNI = .848. Indeksi apsolutnog pristajanja modela pokazali su RMSEA = .113 i SRMR = .063, dok su GFI i MFI također ukazivali na umjerenu razinu pristajanja modela. Zatim, faktorska zasićenja svih čestica bila su statistički značajna ($p < .001$) i uglavnom srednje do visoke veličine, što potvrđuje njihovu relevantnost za pripadajuće latentne dimenzije, odnosno da prvi faktor objedinjuje čestice osobno-razvojnog učenja, a drugi faktor kognitivno-ekspanzivnog učenja. Zaključno za ovu skalu može se reći kako rezultati upućuju na umjerenu, ali ne optimalnu prikladnost modela, što sugerira da predložena dvofaktorska struktura djelomično opisuje latentnu strukturu konstrukta značenja učenja u starijoj dobi, ali ostavlja prostor za daljnje dorade modela.

Tablica 24. Indeksi pristajanja konfirmatornog faktorskog modela skale Značenja učenja u starijoj ili kasnijoj dobi

Model	Trofaktorski model
χ^2	544.722
df	89
p	<.001
CFI	.85
TLI	.82
RMSEA	.11
90% CI	[.10-.12]
GFI	.84
MFI	.56

I zadnja konfirmatorna analiza provedena je na jednofaktorskoj strukturi skale Percepcije uspješnog starenja. Utvrđenim modelom uočava se statistički značajno odstupanje od savršenog pristajanja ($\chi^2 = 562.938$, $p < .001$), što je očekivano s obzirom na veličinu uzorka i osjetljivost χ^2 testa. Analiza indeksa pristajanja modela pokazala je umjereno zadovoljavajuće vrijednosti, dok je vrijednost RMSEA iznosila .097, a SRMR .058. Vrijednosti GFI i MFI dodatno ukazuju na umjereno pristajanje modela podacima (Tablica 25). Faktorska zasićenja svih čestica bila su

statistički značajna ($p < .001$) te su se kretala u rasponu od umjerenih do visokih vrijednosti, što potvrđuje njihovu povezanost s latentnim konstruktom percepcije uspješnog starenja. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da jednofaktorski model ove skale pokazuje prihvatljivu, iako ne optimalnu razinu pristajanja podacima, što upućuje na relativno stabilnu, ali potencijalno postojanje složenije strukture konstrukta uspješnog starenja.

Tablica 25. Indeksi pristajanja konfirmatornog faktorskog modela skale Percepcije uspješnog starenja

Model	Jednofaktorski model
χ^2	562.938
df	119
p	<.001
CFI	.86
TLI	.84
RMSEA	.10
90% CI	[.09-.11]
GFI	.86
MFI	.57

Pouzdanost revidiranih skala

Nakon provedbe konfirmatorne faktorske analize i potvrde faktorske strukture svake skale, ispitana je i razinu pouzdanosti četiriju skala sa zadržanim česticama.

Uvidom u razine unutarnje konzistencije revidiranih skala, uočava se kako su one ostale zadovoljavajućih razina. Skala *Značenje učenja* i *Percepcije uspješnog starenja* ističu se s najvišim razinama pouzdanosti, što potvrđuje visoku unutarnju konzistentnost i homogenost konstrukta. Za skale *Razlozi učenja* i *Prepreke sudjelovanja u učenju* skale su kod kojih je uočena umjereni razina pouzdanosti što upućuje na moguću veću heterogenost čestica unutar skale. Unatoč tome, pouzdanost je za sve skale i dalje na prihvatljivoj razini za daljnje korištenje i interpretaciju. Unutarnje konzistencije skala prikazane su u Tablici 26.

Tablica 26. Koeficijenti pouzdanosti skale Razlozi učenja, Prepreka sudjelovanja u učenju, Značenja učenju i skale Percepcije uspješnog starenja

Skala	McDonald's ω	95% CI (ω)
Razlozi učenja	.70	[.64-.76]
Prepreke sudjelovanja	.69	[.60-.73]
Značenje učenja	.92	[.91-.93]
Percepcija uspješnog starenja	.92	[.91-.93]

Napomena. ω - McDonaldov koeficijent omega, *CI* - interval pouzdanosti.

Valjanost

U svrhu provjere konvergentne valjanosti, provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize, pri čemu su za kriterijsku varijablu korištene skale *Osjećaja zadovoljstva i zdravlje* te *Percepcija uspješnog starenja* (Tam, 2013), a kao prediktori u obradu se uvode upitnik *Zadovoljstva životom* (Penezić, 1996; prema Adorić i sur., 2020) te *Samoprocjene uspješnog starenja* (Tucak Junaković i sur., 2020). Prvo je provedena hijerarhijska regresijska analiza kojoj je kriterij bio skala *Osjećaj zadovoljstva i zdravlja*. U prvom bloku uključeni su sociodemografski pokazatelji (spol i dob), dok je u drugom bloku uključen ukupan rezultat na skali *Zadovoljstva životom*. Svi navedeni prediktivni blokovi su statistički značajni, pri čemu su sociodemografski pokazatelji objasnili 1.7% varijance kriterija, a Skala zadovoljstva životom objašnjava 55.9% varijance. Stoga, konačni model bio je statistički značajan te ukupno objašnjavao 57.6% varijance kriterija. Nadalje, u konačnom modelu spol i dob nisu se pokazali značajnim prediktorima, dok je zadovoljstvo životom bilo snažan i statistički značajan prediktor osjećaja zadovoljstva i zdravlja. Također, vrijednost Durbin–Watsonova koeficijenta iznosila je 1.331, što upućuje na prihvatljivu razinu nezavisnosti reziduala, dok vrijednosti tolerancije ukazuju na nepostojanje problema multikolinearnosti. Stoga, na temelju rezultata može se zaključiti da je postignuta konvergentna valjanost skale *Osjećaj zadovoljstva i zdravlje*, budući da je ona snažno i značajno povezana s teorijski srodnim konstruktom *Zadovoljstva životom*.

Tablica 27. Hijerarhijska regresijska analiza s Osjećajem zadovoljstva i zdravljem kao kriterijem (N=400)

	1. korak	2. korak
Prediktori	β	β
Spol	-.08	-.04
Dob	-.09	.02
Zadovoljstvo životom		-.76*
ΔR^2	.02	.56*
R^2	.02	.58

Napomena. * $p < .01$; β – standardizirani beta koeficijent, R^2 – koeficijent determinacije, ΔR^2 – promjena koeficijenta determinacije.

Zatim, provedena je i hijerarhijska regresijska analiza u kojoj je kriterij bila skala *Percepcije uspješnog starenja*. Prvi blok su ponovno činili sociodemografski čimbenici, dok je u drugom bloku uveden ukupan rezultat na Skali samoprocjene uspješnog starenja. Na temelju rezultata uočen je kako prvi blok prediktora nije bio statistički značajan te je objašnjavao svega 0.3% varijance kriterija. Međutim, uvođenjem Skale samoprocjene uspješnog starenja u drugom bloku došlo je do značajnog povećanja objašnjene varijance za 34%, a konačni model bio je statistički značajan ($F(3, 395) = 68.784, p < .001$) te je ukupno objašnjavao 34.3% varijance kriterija. U konačnom modelu spol i dob nisu se pokazali značajnim prediktorima, dok je samoprocjena uspješnog starenja bila statistički značajan prediktor percepcije uspješnog starenja. Dobiveni rezultat upućuje na umjereno do snažno preklapanje ovih teorijski srodnih konstrukata. Vrijednost Durbin–Watsonova koeficijenta iznosila je 1.285, što upućuje na zadovoljavajuću razinu nezavisnosti reziduala, dok vrijednosti tolerancije ukazuju na nepostojanje problema multikolinearnosti. Na temelju dobivenih nalaza može se zaključiti da je postignuta konvergentna

valjanost skale *Percepcije uspješnog starenja*, budući da je ona značajno povezana s drugim mjernim instrumentom koji procjenjuje sličan konstrukt uspješnog starenja.

Tablica 28. Hijerarhijska regresijska analiza s Percepcija uspješnog starenja kao kriterijem (N=400)

	1. blok	2. blok
Prediktori	β	β
Spol	.05	-.01
Dob	-.01	-.08
Samoprocjena uspješnog starenja		-.59*
ΔR^2	.003	.34*
R^2	.003	.34

Napomena. * $p < .01$; β – standardizirani beta koeficijent, R^2 – koeficijent determinacije, ΔR^2 – promjena koeficijenta determinacije.

5.2. Kvalitativni dio istraživanja

U kvalitativnom dijelu istraživanja primijenjena je tematska analiza prema pristupu Braun i Clarke (2006), kojom su identificirani ključni obrasci značenja u iskazima korisnika i djelatnika domova socijalne skrbi o iskustvima i percepcijama cjeloživotnog učenja u starijoj životnoj dobi. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 14 djelatnika. Prema spolu, prevladavaju žene (10 sudionica, 71,4 %), dok muškarci čine manji dio uzorka (4 sudionika, 28,6 %). Dob ispitanika kreće se od 30 do 62 godine, a prosječna dob iznosi 47 godina. Svi sudionici završili su sveučilišni diplomski studij, a jedan od njih ima i akademski stupanj doktora znanosti. S obzirom na zanimanje, u uzorku je zastupljeno 8 socijalnih radnica i radnika (57,1 %) te 6 ravnateljica i ravnatelja (42,9 %). Osim djelatnika, u istraživanju su sudjelovali i korisnici domova. Ovaj dio uzorka činilo je 10 korisnika,

od kojih 9 žena (90 %) i 1 muškarac (10 %). Dob sudionika kretala se od 76 do 94 godine, s prosječnom dobi od 85 godina.

Identificirane teme prikazane su u nastavku zajedno s pripadajućim kategorijama, kodovima i ilustrativnim izjavama sudionika.

U kvalitativnom dijelu istraživanja izdvojeno je pet tematskih cjelina. Iz perspektive djelatnika, cjeloživotno učenje percipira se kao važan mehanizam očuvanja kognitivnih, funkcionalnih i socijalnih kapaciteta korisnika, pri čemu njegova uspješna provedba ovisi o dostupnosti kadrovskih, financijskih, organizacijskih i partnerskih resursa. Djelatnici istodobno prepoznaju da provedbu programa otežavaju zdravstvena ograničenja korisnika, smanjena motivacija dijela korisnika te nedostatak vremena i osoblja. Iz perspektive korisnika, cjeloživotno učenje ima vrijednost mentalne aktivacije, prisjećanja i usvajanja novih znanja, ali i važnu emocionalnu i socijalnu funkciju jer pridonosi osjećaju korisnosti, pripadanja i uspješnog starenja. Korisnici preporučuju da programi budu fleksibilni, participativni i prilagođeni različitim interesima i sposobnostima, uz više prostora za zajednički razgovor, izražavanje potreba i pravodobno informiranje o sadržajima.

1. Percepcija djelatnika o važnosti provedbe programa cjeloživotnog učenja prilagođenog korisnicima

TEMA	KATEGORIJA	KOD
Cjeloživotno učenje kao očuvanje funkcionalnosti i kvalitete života korisnika	Očuvanje kognitivnih sposobnosti kroz kontinuiranu mentalnu aktivaciju	održavanje mentalne aktivnosti i kognitivnih funkcija
		stjecanje novih spoznaja i znanja
	Zaštita od socijalne izolacije kroz aktivno uključivanje u aktivnosti	smanjenje socijalne izolacije
		povećanje uključenosti u društveni život
		prekid monotonije svakodnevice
		povećanje osjećaja osobne vrijednosti
		razvoj osjećaja korisnosti i važnosti

	Jačanje osobne vrijednosti kroz iskustvo postignuća i korisnosti	jačanje samopoštovanja kroz postignuća
	Prilagodba sadržaja kroz individualizaciju i usklađivanje s interesima korisnika	povećanje razumijevanja kroz prilagodbu
		poticanje sudjelovanja kroz interesno usklađivanje
		olakšavanje uključivanja kroz praktične sadržaje

Djelatnici navode da je **Cjeloživotno učenje način očuvanja funkcionalnosti i kvalitete života korisnika** što je tema koja predstavlja odgovor na prvo istraživačko pitanje Kakva je percepcija djelatnika u domovima socijalne skrbi o važnosti provedbe programa cjeloživotnog učenja prilagođenog korisnicima?

Rezultati ukazuju da djelatnici cjeloživotno učenje percipiraju kao važan mehanizam očuvanja funkcionalnosti i kvalitete života korisnika, pri čemu se izdvajaju četiri ključne dimenzije. Prvo, cjeloživotno učenje prepoznaje se kao **način očuvanja kognitivnih sposobnosti kroz kontinuiranu mentalnu aktivaciju**. Djelatnici naglašavaju da sudjelovanje u aktivnostima učenja omogućuje *održavanje mentalne aktivnosti i kognitivnih funkcija* („Korisnici na taj način održavaju svoje sposobnosti, prvenstveno kognitivne.“ (D4) te *stjecanje novih znanja i vještina* („to uključuje i usvajanje novih vještina, ako netko želi učiti nešto drugo. Mislim da je dosta važno i usvajanje novih tehnologija, koliko je to moguće, kako bi mogli barem donekle pratiti suvremeni svijet. I ono što im zapravo treba, to je prilagodba, da prilagode sebe, odnosno svoje znanje, novim okolnostima.“ (D9). Dakle, učenje se tako ne promatra samo kao edukativna aktivnost, već kao oblik prevencije kognitivnog opadanja.

Nadalje, cjeloživotno učenje interpretira se kao **zaštitni faktor protiv socijalne izolacije kroz aktivno uključivanje korisnika u aktivnosti**. Djelatnici naglašavaju da *sudjelovanje u aktivnostima smanjuje izoliranost* („Na taj način nisu prepušteni sami sebi i svakodnevicu uz televizor, već imaju priliku i dalje biti dio društvenog života.“ (D1) te da *programi potiču korisnike na uključenosti u društvenom životu* („Više su se uključili u društvo, dok su prije bili puno više izolirani.“ (D2).

Treće, učenje ima važnu ulogu u **jačanju osobne vrijednosti kroz iskustvo postignuća i korisnosti**. Djelatnici ističu da sudjelovanje u programima doprinosi **povećanju osjećaja osobne vrijednosti** („...zadovoljniji su sami sobom, jer smatraju da nikada prije nisu bili sposobni raditi to što sada rade, pogotovo u ovoj dobi...” (D2), **stvaranju osjećaja korisnosti i važnosti** („Žele imati osjećaj važnosti. Mislim da im je to jako važno, da se ne osjećaju kao da su na margini društva i kao da su zaboravljeni....“ (D8), dok **ostvarena postignuća dodatno potiču samopoštovanje i osjećaj ponosa kod korisnika** „(Dobivaju osjećaj vlastite važnosti i budu ponosni na sebe kada shvate da još uvijek mogu nešto napraviti.“ (D14).

Konačno, naglašava se važnost **prilagodbe sadržaja kroz individualizaciju i usklađivanje s interesima korisnika**. Naime, rezultati su pokazali **da prilagođeni sadržaju povećavaju razumijevanje** („Svako predavanje treba prilagoditi njihovoj razini razumijevanja, da oni to mogu shvatiti...” (D10), **sadržaji usklađeni s interesima potiču sudjelovanje** (“Većina korisnika zapravo je najviše zainteresirana za taj zdravstveni dio... Od takvih predavanja svakako imaju koristi...uvijek se na kraju postavljaju pitanja, pa sve to zajedno bolje sjedne i mogu primijeniti neke preventivne mjere. A osim toga, budu i u društvu, socijaliziraju se, razgovaraju. Na taj način možda i osjete da su važni, da im se posvećuje pažnja.” (D7), dok **praktični sadržaju olakšavaju uključivanje** („A naročito je korisno ako možemo temu povezati s nečim opipljivim i praktičnim, da oni to mogu isprobati, vidjeti, doživjeti...” (D10).

2. Potrebni resursi za provedbu programa cjeloživotnog učenja iz perspektive djelatnika

TEMA	KATEGORIJA	KOD
Resursi kao preduvjet kvalitete i održivosti programa	Kadrovski resursi kao preduvjet individualiziranog i kontinuiranog rada	povećanje mogućnosti individualnog rada
		unapređenje kvalitete programa kroz stručnjake
		ograničenje aktivnosti zbog manjka kadra
	Vrijeme kao ograničeni resurs koji utječe na kvalitetu rada	mogućnost kvalitetne pripreme sadržaja
		potreba za vremenom za individualni pristup
		smanjenje kvalitete zbog opterećenosti

	Financijski resursi kao temelj planiranja i razvoja programa	ograničavanje aktivnosti zbog nedostatka sredstava
		omogućavanje uključivanja vanjskih stručnjaka
	Materijalni i prostorni uvjeti kao podrška pristupačnom i suvremenom učenju	omogućavanje suvremenih oblika učenja
		povećanje razumijevanja kroz didaktička sredstva
		utjecaj prostora na kvalitetu aktivnosti
	Partnerski resursi kao proširenje kapaciteta i sadržaja programa	obogaćivanje programa kroz vanjske stručnjake
		povećanje dostupnosti kroz volontere
		proširenje mogućnosti kroz lokalnu zajednicu

Drugo istraživačko pitanje tražilo je odgovor o resursima potrebnim za provedbu programa cjeloživotnog učenja iz perspektive djelatnika. Analiza pokazuje da djelatnici provedbu programa cjeloživotnog učenja promatraju kroz prizmu **resursnih preuvjeta koji određuju kvalitetu i održivost programa**, pri čemu se izdvajaju kadrovski, vremenski, financijski, materijalni i partnerski aspekti.

Kadrovski resursi prepoznaju se kao **ključni preuvjet individualiziranog i kontinuiranog rada**. Djelatnici naglašavaju da **veći broj djelatnika omogućuje individualizirani rad** („Premalo je radnika. Da ih je više, stvarno bi se moglo više pristupiti korisnicima, saslušati njihove želje i realizirati ih. I to bi se moglo uključiti u korisničku perspektivu.” (D2), dok **dodatni stručnjaci povećavaju kvalitetu programa** („Trebalo baš nekog tko se bavi samo s tim, dolazi cijeli dan i motivira....“ (D9). Također, **manjak kadra ograničava opseg aktivnosti** („...uz još jednu osobu koja bi mi ovdje mogla pomoći. I ako ta osoba ne bi bila baš za osmišljavanje radionica, mogla bi preuzeti ovaj moj dio administracije, kako bih se ja mogla više posvetiti drugom dijelu posla. Tako da, sigurno bi još jedna osoba bila velika pomoć..“ (D11).

Vrijeme se ističe kao **ograničeni resurs koji izravno utječe na kvalitetu rada**. **Dovoljno vremena omogućuje kvalitetnu pripremu sadržaja** („Pa meni osobno možda je ta prepreka što ponekad nemam dovoljno vremena za sve stvari koje bih ja htjela s njima provesti.... Meni treba dosta dana da se pripremim za određenu temu. Dok ja to istražim na internetu, dok vidim može li se to uopće prilagoditi našem podneblju. Na primjer, dosta toga gledam što se radi u Japanu, jer tamo imaju jako kvalitetne radionice, predavanja i općenito teme za starije osobe. Pokušavam to prenijeti ovdje, ali to sve oduzima dosta vremena.“ (D11), a **individualni pristup zahtjeva dodatno vrijeme** („Znate, ako imate dovoljno vremena da svakome iznova pristupite i stalno ih potičete na neku novu aktivnost, veća je vjerojatnost da će i oni pristati sudjelovati. Ali ako imate puno korisnika i ne stignete im individualno pristupiti, onda se sve to počinje osipati. (D9). Istodobno, **opterećenost drugim poslovima smanjuje kvalitetu** (Ako uz to još radite i druge poslove, ne možete biti prisutni sto posto na radionicama, i onda radionice počinju stagnirati i polako se gase.“ (D9).

Nadalje, **financijski resursi** interpretiraju se kao **temelj planiranja i razvoja programa**. Stabilna **financijska sredstva omogućuju planiranje programa** („...neka određena financijska sredstva da možemo nešto planirati...“ (D14), financije omogućuju uključivanje vanjskih stručnjaka („A samim time i vanjski suradnici bi mogli doći, da imamo financije...“ (D3), dok **nedostatak sredstava ograničava aktivnosti** („Tako je, eto. A financijska sredstva su uvijek ključna. Nisu to samo materijalna sredstva.. i ljudski resursi su financijska sredstva. Znači, kada bismo imali dovoljno sredstava da zaposlimo još jednog ili dva radna terapeuta, ali terapeuta koji će stvarno raditi...“ (D5),

Materijalni i prostorni uvjeti prepoznaju se kao **važna podrška pristupačnom i suvremenom učenju**. Djelatnici naglašavaju da **dostupnost opreme omogućuje suvremene oblike učenja** (Tako da mislim da bi možda, gledajući u perspektivu i ono što nam budućnost nosi, bilo dobro imati informatičku radionicu ovdje. Znači, neki prostor u kojem bi, recimo, bilo desetak laptopa, gdje bi korisnici mogli čitati novine, surfati internetom i slično. Nove generacije koje će nam dolaziti sve su više informatički pismene.“ (D1), dok **didaktička sredstva povećavaju razumijevanje** (Slika, primjer, nešto konkretno ... to im ostane u sjećanju nakon predavanja.“ (D10). Naglašava se i važnost **prostora koji utječe na kvalitetu provedbe aktivnosti** („Imali smo taj takozvani informatički kutak...tako smo ga mi zvali. Bio je smješten odmah na početku, kad se uđe, gdje su

bili postavljeni kompjutori. Tamo su se korisnici znali educirati, a i djelatnici doma su im pomagali.“ (D8).

Konačno, **partnerski resursi**, uključujući suradnju s vanjskim stručnjacima, volonterima i lokalnom zajednicom, percipiraju se kao **važan način proširenja kapaciteta i sadržaja programa**, čime se povećava njihova dostupnost i kvaliteta. Naime, djelatnici smatraju da **vanjski stručnjaci obogaćuju programe** („Imamo i vanjske izvođače, kako ih nazivamo, koji dolaze prema interesu korisnika. Nedavno nam je bila policija koja je održala edukaciju o internetskim prevarama. Također smo ih zamolili da održe predavanje o sudjelovanju u prometu, jer su naši korisnici teže pokretni, koriste hodalice, motorna kolica i slično. Imaju usporene reflekse, pa ih je dobro malo osvijestiti o važnim stvarima vezanima uz sigurnost. Imali smo i predavanje medicinske škole, kao i druge edukacije koje su korisne za njih, uglavnom vezane uz zdravlje i svakodnevno funkcioniranje.“ (D13), **volonteri povećavaju dostupnost aktivnosti** („...ali možda nekakvi volonteri...studenti. Oni se osjećaju sigurnije kad je netko uz njih.“ (D8) te **lokalna zajednica koja proširuje mogućnosti djelovanja** (“Pa angažiranjem vanjskih stručnjaka, dionika, bilo da su to volonteri, udruge ili specijalizirane tvrtke koje se bave upravo tom problematikom i tom populacijom.” (D4).

3. Izazovi u provedbi programa cjeloživotnog učenja iz perspektive djelatnika

TEMA	KATEGORIJA	KOD
Izazovi proizlaze iz korisničkih ranjivosti i institucionalnih ograničenja	Zdravstvena i funkcionalna ograničenja kao prepreka sudjelovanju	ograničeno sudjelovanje zbog nepokretnosti
		otežano praćenje zbog senzornih oštećenja
		smanjena uključenost zbog kognitivnih teškoća
	Niska motivacija	nemogućnost prisile na sudjelovanje
		pad interesa povezan sa starijom dobi
		izostanak motivacije za nove aktivnosti
	Negativna iskustva kao barijera uključivanju	samostalno isključivanje zbog nesigurnosti

		smanjena spremnost zbog ranijih negativnih iskustava
	Institucionalna ograničenja kao prepreka kvaliteti programa	ograničenja zbog nedostatka osoblja
		smanjena kvaliteta zbog nedostatka vremena
		ograničena dostupnost zbog financijskih resursa

Kako djelatnici identificiraju izazove pri provedbi programa cjeloživotnog učenja treće je istraživačko pitanje koje opisuje tema koja naglašava da se izazovi u provedbi programa cjeloživotnog učenja javljaju na presjeku **korisničkih ranjivosti i institucionalnih ograničenja**.

S jedne strane, ističu se **zdravstvena i funkcionalna ograničenja kao izravna prepreka sudjelovanju**. **Nepokretnost** (*“Činjenica je da je većina korisnika nepokretna, i oni uglavnom nemaju ni volje ni mogućnosti za sudjelovanje.”* (D2), **senzorna oštećenja (sluh i vid)** (*„Imamo različite korisnike, korisnike koji su nagluhi, gotovo gluhi, korisnike koji slabije vide. Zapravo, to je ta nekakva nemogućnost da sudjeluju u određenim programima.”* (D3) **te kognitivna oštećenja** (*„...o korisnicima s demencijom, posebno onima kojima je dijagnosticiran Alzheimer. Zbog svog mentalnog, odnosno psihofizičkog stanja, nisu u mogućnosti sudjelovati.”* (D3) značajno otežavaju ili onemogućuju uključivanje dijela korisnika u aktivnosti.

Dodatno, identificirana je **niska motivacija** kao **rezultat životne dobi** (*„I nekako je došlo vrijeme da i u domu dolaze sve u nekoj starijoj životnoj dobi, pa je i svjesni smo da njihove godine možda im utječu na smanjanje interesa.”* (D13) i **osobnih stavova prema učenju** (*„...više ne žele aktivno uključivati u razne aktivnosti. Često znaju reći: "Ah, ja sam svoje dao, dosta je bilo." Da, da, i to je razumljivo. Zato se neki od njih i ne uključuju.”* (D8). Djelatnici naglašavaju da **korisnike nije moguće prisiliti na sudjelovanje** (*„...mi nikoga ne možemo prisiliti da sudjeluje u bilo čemu, ali potpuno je drugačiji mentalni sklop kod korisnika koji su aktivni u nečemu i onih koji su zatvoreni u svojim sobama i ne žele sudjelovati ni u čemu.* (D1) pri čemu starija dob često donosi smanjen interes za nove aktivnosti, a dio korisnika pokazuje otpor prema učenju.

Važnu prepreku predstavlja i **negativno prethodno iskustvo** kao barijera uključivanju. Neki *korisnici se sami isključuju zbog nesigurnosti* („...odmah same sebe u startu stopiraju, da šta oni znaju, da niš ne znaju, da niš ne mogu naučiti.“ (D2), dok kod nekih *ranija iskustva smanjuju spremnost na učenje* („Znači neka negativna prethodna iskustva.“ (D2).

S druge strane, značajni su i **institucionalni izazovi koji ograničavaju** kontinuitet i **kvalitetu programa**. *Nedostatak osoblja* (“Prvo, tu je nedostatak osoblja...“ (D14), *vremena* („Pa meni osobno možda je ta prepreka što ponekad nemam dovoljno vremena za sve stvari koje bih ja htjela s njima provesti. „ (D11) i *financijskih resursa* (“neka određena financijska sredstva da možemo nešto planirati...“ (D14) smanjuje mogućnosti organizacije i održavanja aktivnosti, što u konačnici može dovesti do smanjenja opsega ili ukidanja programa.

4. Percepcija korisnika domova socijalne skrbi o važnosti provedbe programa cjeloživotnog učenja

TEMA	KATEGORIJA	KOD
Učenje kao temelj mentalne aktivnosti, zadovoljstva i socijalne uključenosti	Mentalna aktivacija kroz prisjećanje i usvajanje novih znanja	poticanje prisjećanja ranijeg znanja
		stjecanje novih spoznaja
	Osobna korist kroz osjećaj korisnosti i zadovoljstva	povećanje osjećaja korisnosti
		doprinos subjektivnom zadovoljstvu
	Socijalna povezanost kroz zajedničke aktivnosti i druženje	omogućavanje druženja i zajedništva
		smanjenje usamljenosti
	Aktivno starenje kroz održavanje aktivnosti i životnog zadovoljstva	doprinos uspješnom starenju kroz aktivnost
		povezivanje zadovoljstva s kvalitetom života
	Prilagodba promjenama kroz učenje novih vještina	lakše snalaženje u svakodnevi
		povećanje samostalnosti kroz nova znanja

Korisnici **cjeloživotno učenje** doživljavaju kao **temelj** koji **doprinosi mentalnoj aktivnosti, subjektivnom zadovoljstvu i socijalnoj uključenosti**, pri čemu se izdvajaju četiri ključne dimenzije. Upravo je ovo odgovor četvrto istraživačko pitanje koje istražuje percepciju korisnika domova socijalne skrbi o važnosti provedbe programa cjeloživotnog učenja.

Prvo, učenje se percipira kao **način održavanja mentalne aktivnosti kroz prisjećanje ranije usvojenog znanja** („*Volim da me to prisjeti. Recimo, cimerica i ja gledamo Potjeru i onda zajedno to pratimo... Ona zna filmove, pjevače i tako, a ja ću povijest, zemljopis, i onda Biblija ili tako.*“ (K2) i **usvajanje novih znanja** („*Pa, uvijek, ovaj, nešto novo doznam. Kroz ta predavanja...*“ (K6). Korisnici naglašavaju da im aktivnosti pomažu u aktiviranju ranije stečenog znanja, ali i u stjecanju novih spoznaja, pri čemu učenje doživljavaju kao kontinuirani proces koji traje kroz cijeli život.

Drugo, ističe se **osobna korist kroz osjećaj korisnosti i zadovoljstva**. Sudjelovanje u aktivnostima doprinosi **povećanju osjećaja osobne korisnosti** („*Pa vidim za sebe da se ja onda osjećam bolje i korisno u vezi sebe. Ne idem ja radi drugog, u vezi sebe. U vezi sebe se osjećam jako dobro i bolje se osjećam.*“ (K8) te **subjektivnom zadovoljstvu** („*Koristi mi, to mi pomaže. Mozak mi malo više radi. A fizički sam sposobna, pa mi je to dobro. Volim biti aktivna.*“ (K4).

Treće, učenje ima važnu socijalnu dimenziju te se doživljava kao **prostor socijalne povezanosti kroz zajedničke aktivnosti i druženje**. Korisnici naglašavaju važnost **druženja i zajedništva** („*Vrlo je važno. Prvo, odlazimo na druženja... to je vrlo bitno. Za mene...po meni, volim ta okupljanja. Predavanja posebno.*“ (K2) te ističu da **sudjelovanje smanjuje usamljenost** („*Pa volim da se družim s ljudima, da nisam osamljena, da mi nekako prođe to vrijeme ljepše kada imaš društvo.*“ (K7).

Nadalje, cjeloživotno učenje povezano je s konceptom **uspješnog starenja kroz održavanje aktivnosti i životnog zadovoljstva**. **Aktivnost** („*Kad sam aktivna, bolje je...*“ (K10), i **zadovoljstvo životom** („*Znači, da je zadovoljan sa životom koji provodi, i da je to najvažnije, da bude zadovoljan. To je uspješno starenje.*“ (K4) prepoznaju se kao ključni elementi kvalitete života u starijoj životnoj dobi.

Dodatno, učenje se prepoznaje i kao **alat prilagodbe svakodnevnim promjenama kroz usvajanje novih vještina**, osobito u kontekstu korištenja tehnologije i povećanja samostalnosti. Naime, korisnici naglašavaju da im **učenje pomaže u svakodnevnom snalaženju** („E pa mobitel, to sam morala naučiti...prilagodba neka...(K5) te da nova znanja povećaju samostalnost („Za mene je jako važno da se uključim svugdje gdje je moguće. Ja mogu svuda gledati, to mi je jako važno. Zato sam svugdje, gdje god treba i gdje sam pozvana ... tu sam ja, tu idem. Koristi mi, to mi pomaže. Mozak mi malo više radi.“ (K4).

5. Preporuke korisnika za unapređenje programa cjeloživotnog učenja u odnosu na njihovu percepciju uspješnog starenja

TEMA	KATEGORIJA	KOD
Programi trebaju biti participativni, fleksibilni i usmjereni na potrebe korisnika	Participacija korisnika kroz uključivanje u planiranje i evaluaciju	povećanje uključenosti kroz informiranje
		veći interes kroz ispitivanje potreba
	Uvažavanje različitosti kroz fleksibilne oblike sudjelovanja	prilagodba različitim sposobnostima
		prihvatanje pasivnih oblika sudjelovanja
	Jačanje zajedništva kroz grupne i interakcijske aktivnosti	poticanje druženja kroz grupne aktivnosti
		zajednički razgovor kao prostor učenja i razmjene iskustava
Uspješno starenje kao cilj kroz očuvanje zadovoljstva i mentalnog zdravlja	naglasak na zadovoljstvu životom	
	važnost mentalnog zdravlja u odnosu na fizička ograničenja	

U posljednjem istraživačkom pitanju istražile su se preporuke korisnika za provedbu programa cjeloživotnog učenja u odnosu na njihovu percepciju uspješnog starenja. Korisnici predlažu razvoj programa cjeloživotnog učenja koji su **participativni, fleksibilni i usmjereni na njihove stvarne potrebe**, pri čemu se izdvajaju četiri ključna smjera unapređenja.

Prvo, naglašava se važnost **participacije korisnika kroz uključivanje u planiranje i evaluaciju programa**. **Pravodobno informiranje** („Jedino recimo, da prije nekih predavanja budemo unaprijed obaviješteni, pa da se dogovorimo, pa nas više da objedinimo interese, da ne bi tamo bilo nas 15 koji se namećemo s različitim idejama. (K2), te **ispitivanje potreba korisnika** („Trebalo bi možda provesti anketu, jel da vidimo šta, jel ono žele isto to jel. Ja vjerujem da bi se našlo ljudi, sigurno...“ (K6) prepoznaju se kao ključni elementi koji povećavaju relevantnost i prihvaćenost programa.

Drugo, ističe se potreba za **uvažavanjem različitosti kroz fleksibilne oblike sudjelovanja**. Korisnici naglašavaju da **programi trebaju biti prilagođeni različitim sposobnostima i razinama funkcionalnosti** („Svi smo mi ovdje, kako bih rekla, skupljeni s brda i dola. Ima nas sa svih mogućih obrazovnih razina i kulturnih pozadina, da ne nabrajam. I vjerski i svakakvih, jel' da? Svakakvih, da. I svi imamo neke svoje želje i zahtjeve, i svatko bi nešto po svom. Teško se svima prilagoditi...socijalni radnici to znaju najbolje izabrati.“ (K1), pri čemu i **pasivno sudjelovanje (npr. slušanje) ima svoju vrijednost** (A onaj koji ne može, bilo da mu ruka ne da ili slično, lijepo je da dođe poslušati, da se opet malo nađemo, da popričamo, dakle da se družimo....“ (K2).

Treće, naglašava se važnost **jačanja zajedništva kroz grupne i interakcijske aktivnosti**. Naime, korisnici navode da **grupne aktivnosti potiču druženje** („Da se mogu družiti. Da možemo ponegdje otići. Teško se krećem. Ali eto, dam snagu od sebe, pa negdje. Gdje se ide, što bih rekla, gdje se kolo igra, to sam prva ja. Samo fešte. Može i fešte, sva moguća druženja, radionice i tako.“ (K2), a **zajednički razgovor ogleda se kao prostor učenja i razmjene iskustava** („Možda bi se moglo malo više kolektivnog razgovora organizirati, da recimo, da ljudi izraze svoje, što im se sviđa, što im se ne sviđa, što bi moglo biti i što ne... Pa se onda i kroz to može nešto novo naučiti.“ (K4).

Konačno, preporuke su usmjerene prema **podršci uspješnom starenju kroz očuvanje zadovoljstva i mentalnog zdravlja**. Korisnici naglašavaju **važnost subjektivnog zadovoljstva životom kao ključa kvalitetne starosti** („da je zadovoljan sa životom koji provodi, i da je to najvažnije, da bude zadovoljan..“ (K4), a **mentalno zdravlje važnije im je od fizičkih ograničenja** („Bitno je da vam je u glavi sve u redu, a ovo drugo i da vas noge bole i što ja znam to je podnošljivo. Samo da ste tu. Ako niste tu, teško se prilagodite, jako teško...“ (K3).

6. RASPRAVA

Rezultati ovog istraživanja daju uvid u povezanost cjeloživotnog učenja, uspješnog starenja i zadovoljstva životom osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi, čime se doprinosi boljem razumijevanju potreba ove populacije. Dobiveni rezultati, uz subjektivna iskustva i percepcije sudionika, pružaju i širu perspektivu mogućnosti i izazova s kojima se institucionalna skrb suočava u suvremenom društvu. Navedeno otvara prostor za promišljanje o obrazovnim, socijalnim i zdravstvenim aspektima skrbi za osobe starije životne dobi te, nastavno, za kreiranje modela, politika i praksi usmjerenih na poboljšanje njihove kvalitete života.

Povezujući tri ključna konstrukta, cjeloživotno učenje, uspješno starenje i zadovoljstvo životom, donosi se pregled obrazovnih, psiholoških i socijalnih dimenzija starenja, čime se proširuje postojeće znanstveno razumijevanje, ali i stvara podloga za praktičnu primjenu u domovima socijalne skrbi. Kombinacija kvantitativnih i kvalitativnih podataka omogućila je detaljniju interpretaciju i dublje razumijevanje povezanosti između subjektivnih iskustava osoba starije životne dobi i objektivno mjerljivih pokazatelja cjeloživotnog učenja, uspješnog starenja i zadovoljstva životom. Time je potvrđena važnost integriranja različitih istraživačkih pristupa, čime se dobiva cjelovitija slika fenomena.

Dobiveni rezultati, osim znanstvenoj zajednici, predstavljaju koristan resurs praktičarima u sustavu socijalne skrbi, obrazovanja i zdravstva, kao i kreatorima javnih politika. Također, mogu biti korisni obiteljima osoba starije životne dobi, koji traže načine za zadovoljavanje njihovih potreba, potencijala i želje za uspješnim starenjem. U nastavku poglavlja interpretirat će se i kritički razmotriti glavni rezultati istraživanja u odnosu na postavljene ciljeve, hipoteze, istraživačka pitanja te relevantne teorijske i empirijske spoznaje iz dostupne literature.

6.1. Razlike u uspješnom starenju i zadovoljstvu između korisnika koji pohađaju i onih koji ne pohađaju programe cjeloživotnog učenja

U kvantitativnom dijelu istraživanja, u kojem je sudjelovalo 400 sudionika, dobiveni rezultati potvrdili su Hipotezu H1, prema kojoj osobe starije životne dobi koje sudjeluju u programima cjeloživotnog učenja u domovima socijalne skrbi izvještavaju o višim razinama uspješnog starenja u usporedbi s osobama koje ne sudjeluju u takvim programima. Rezultati t-testa pokazali su visoko statistički značajne razlike ($p < .001$), uz vrlo velike veličine učinka (Cohenov $d = 2.386$ i 0.876).

Nadalje, hipoteza H2 je također potvrđena. Rezultati analize razlika pokazuju da sudionici koji pohađaju programe cjeloživotnog učenja iskazuju značajno više zadovoljstvo životom u usporedbi s onima koji ih ne pohađaju ($t = 17.950$, $p < .001$; Cohenov $d = 1.795$). Dobiveni rezultati sagledani su u kontekstu postojećih teorija i relevantnih istraživanja koja su se bavila cjeloživotnim učenjem, uspješnim starenjem i zadovoljstvom životom kod osoba starije životne dobi. Podatak kojim se potvrđuje da osobe uključene u programe cjeloživotnog učenja izvještavaju o višim razinama uspješnog starenja u skladu su s prethodno spomenutim teorijskim modelima. Naime, Dvofaktorski model uspješnog starenja koji predlažu Pruchno i suradnici (2010) razlikuje subjektivne i objektivne pokazatelje uspješnosti. Subjektivna komponenta uključuje životno zadovoljstvo, osobnu procjenu starenja i doživljaj starenja kao trajnog procesa. Ona je značajno povezana s cjeloživotnim učenjem, koje potiče prilagodbu nakon umirovljenja, pomaže u pronalaženju smisla života te razvija motivaciju i stav usmjeren na očuvanje neovisnosti (Shin i Lee, 2016). Objektivna komponenta odnosi se na broj prisutnih bolesti i razinu funkcionalne sposobnosti pojedinca (Tucak Junaković i sur., 2022). Naime, poboljšanje životnog zadovoljstva u starijoj životnoj dobi posebno je važno, jer istraživanja pokazuju da povećana ovisnost o skrbi dovodi do smanjenja kvalitete i zadovoljstva životom (Chokkanathan i Mohanty, 2017; Wang i sur., 2017). Shodno tome, glavna svrha skrbi za rastuću stariju populaciju je podržati njihovu neovisnost i povećati njihovo zadovoljstvo životom, koje se, između ostalog, postiže zadovoljavanjem njihovih obrazovnih potreba (Hastaoglu i Mollaoglu, 2022). Prema modelu uspješnog starenja Rowea i Kahna (1997, prema Tucak Junaković i Nekić, 2016), aktivno sudjelovanje u društvenim i kognitivnim aktivnostima, uključujući obrazovanje, ključno je za očuvanje funkcionalnih i psiholoških kapaciteta. Cjeloživotno učenje, kako ističe Jarvis (2001), ne podrazumijeva samo stjecanje znanja, već i transformaciju iskustva u smisleni osobni razvoj, što pozitivno utječe na doživljaj vlastite vrijednosti, kompetencije i osobni razvoj (Kydd i Fulford, 2020; Mikulec i sur., 2021). Rezultati prethodno provedenih istraživanja također pokazuju povezanost cjeloživotnog učenja s uspješnim starenjem (Jeste i sur., 2010; Hebestreit, 2006; Šatiené, 2015; Oliver, Tomás i Montoro-Rodriguez, 2017; Narushima, Liu i Diestelkamp, 2018; Won Cho i Sok Choe, 2019; Kydd i Fulford, 2020; Mrzljak, 2022; Buedo-Guirado, Rubio, Dumitrache i Romero-Coronado, 2020; Grosso, 2018; Bowling, 2007; Manninen i sur., 2014; Mikulec, Kump i Košmerl, 2021; Weinstein, 2004; Han, Radel, McDowd i Sabata, 2016; Gyeong-Ug, 2006; Hafford-Letchfield i Lavender, 2015). Naime, učenje u starijoj životnoj dobi omogućuje

pojedincima da očuvaju mentalne i kognitivne funkcije, ostvare osobni razvoj te aktivno sudjeluju u društvu, što sve zajedno doprinosi većem zadovoljstvu životom (Won Cho i Sok Choe, 2019; Jarvis, 2009). Slično tome, rezultati koji ukazuju da osobe koje sudjeluju u obrazovanju iskazuju više zadovoljstvo životom mogu se tumačiti kroz paradigmu postavki o psihološkoj dobrobiti. Prema Kaliterna Lipovčan i sur. (2018), sudjelovanje u aktivnostima koje uključuju učenje, kreativnost i društvenu interakciju značajno doprinosi subjektivnoj dobrobiti u starijoj životnoj dobi. U radu se dodatno ističe da obrazovanje pruža mentalnu stimulaciju i osjećaj postignuća (O'Sullivan i Hocking, 2006), ali i smanjuje osjećaj izolacije i pasivnosti koji su često prisutni u institucionalnim uvjetima skrbi (Kydd i Fulford, 2020). Time se potvrđuje da cjeloživotno učenje može biti važan zaštitni čimbenik protiv psihološke regresije, a istovremeno izvor osobnog zadovoljstva i emocionalne stabilnosti (Shin i Lee, 2022; Urtamo i sur., 2021). Istraživanje koje su proveli Morris-Foster (2024) i suradnici, također, ukazuje na značajan doprinos razumijevanju povezanosti između cjeloživotnog učenja i uspješnog starenja. Rezultati narativnog pregleda literature sustavno ukazuju na pozitivnu korelaciju između cjeloživotnog učenja i uspješnog starenja, pri čemu se naglašava da sudjelovanje u obrazovnim i kreativnim aktivnostima, njegovanje zdravih životnih navika te poticanje pozitivne percepcije starenja doprinose većem zadovoljstvu životom i boljem suočavanju s izazovima u starijoj životnoj dobi. Poseban naglasak stavljen je na ulogu medicinskog osoblja u primarnoj zdravstvenoj zaštiti, koje može značajno pridonijeti promicanju uspješnog starenja kroz savjetovanje, edukaciju i poticanje pacijenata na uključivanje u različite oblike cjeloživotnog učenja (Morris-Foster, 2024), što može biti veoma značajno u domovima socijalne skrbi. Naime, istraživanje ističe da integracija cjeloživotnog učenja u zdravstvenu praksu može imati ključnu ulogu u podizanju kvalitete života osoba starije životne dobi, poticanje njihove autonomije te osnaživanju kapaciteta za nošenje s procesom starenja (Morris-Foster, 2024). S tim u svezi, empirijski pristup praktične primjene cjeloživotnog učenja među osobama starije životne dobi koji se temeljio na kvalitativnom interpretativnom hermeneutičkom pristupu i participativnom akcijskom istraživanju pokazao je da među sudionicima koji su imali priliku za učenje, dolazi do poboljšanja u usvajanju novih znanja, pozitivnijeg stava prema životu te jačanja međuljudskih odnosa (Antunes i Maia, 2022). Slične rezultate dobili su i Wenzela i suradnici (2024). Rezultati njihovog istraživanja pokazali su da osobe starije životne dobi uključene u programe cjeloživotnog učenja izvještavaju o višim razinama fizičkog i mentalnog zdravlja te o snažnijem osjećaju životnog smisla i svrhe u odnosu

na opću populaciju starijih osoba. Naime, sudionici su ostvarili značajno više rezultate na mjerama kognitivne rezerve, što potvrđuje da cjeloživotno učenje može djelovati kao zaštitni čimbenik protiv kognitivnog pada u starijoj životnoj dobi. Također su postigli visoke rezultate na ljestvicama uspješnog starenja, koje uključuju proaktivno sudjelovanje, pozitivan duh i značajne društvene odnose, što sugerira povezanost sudjelovanja u učenju s višom subjektivnom procjenom uspješnog starenja. Većina sudionika navela je da su se nakon umirovljenja uključili u nove aktivnosti, uključujući obrazovne, što ih razlikuje od opće starije populacije koja rijetko uvodi nove oblike angažmana u slobodno vrijeme. Kao glavna motivacija za sudjelovanje istaknuta je ljubav prema učenju i želja za očuvanjem intelektualne aktivnosti (Wenzela i sur., 2024). Naime, motivacijski obrasci upućuju na to da osobe starije životne dobi dominantno pokreće intrinzična motivacija: želja za znanjem, osobnim rastom i socijalnom interakcijom (Pastuović, 1999; Zloković i Zovko, 2020). To potvrđuju i rezultati drugih istraživanja koji ukazuju da učenje u starijoj životnoj dobi služi kao sredstvo za samoostvarenje, stjecanje novih perspektiva i očuvanje identiteta, a ne isključivo radi ekonomskih ili formalnih postignuća (Jamieson i sur., 1998; Špan, 2000). Posebno je važno istaknuti kako sudionici ovog istraživanja navode osobno značenje učenja koje nadilazi utilitarnu funkciju, a učenje se percipira kao prostor osobne slobode, mentalne vitalnosti i društvene uključenosti. Ovo je u skladu s teorijskim stavovima Jarvisa (2005, 2009), koji učenje vidi kao kontinuiran proces konstruiranja rasta i subjektivne transformacije. Nadalje, podaci Eurostata (2024) ukazuju da je u Hrvatskoj stopa sudjelovanja starijih osoba u obrazovanju izrazito niska (oko 1 %), što dodatno naglašava važnost institucionalnih intervencija koje nude obrazovne sadržaje i aktivnosti u domovima socijalne skrbi (Zloković i Zovko, 2020). Na taj način cjeloživotno učenje ne djeluje samo kao alat za stjecanje znanja (Sloane-Seale i Kops, 2013) već i kao strategija borbe protiv socijalne izolacije, osnaživanja subjektivne dobrobiti te ostvarivanja temeljnih ljudskih prava, koja uključuju pravo na obrazovanje bez obzira na dob (Kydd i Fulford, 2020; Europska komisija, 2001). Također, predstavlja važan čimbenik općeg zdravlja, zadovoljstva životom i subjektivne dobrobiti, s jasnom ulogom u procesima uspješnog starenja (Sloane-Seale i Kops, 2013).

6.2. Međuodnos elemenata cjeloživotnog učenja, uspješnog starenja i zadovoljstva životom

Rezultati višestrukih regresijskih analiza pokazali su da „razlozi za učenje“ i „značenje cjeloživotnog učenja“ značajno predviđaju i uspješno starenje (H3a i H3c) i zadovoljstvo životom

(H4a i H4c), dok se „važnost cjeloživotnog učenja“ nije pokazala kao značajan (ili je slab negativan) prediktor u oba modela (H3b i H4b). Dakle, glavni prediktori uspješnog starenja su razlozi za uključivanje u učenje i subjektivno značenje koje cjeloživotno učenje ima za pojedinca, dok sama percipirana važnost učenja nema prediktorsku snagu. U kontekstu zadovoljstva životom, najvažniji prediktori su razlozi za uključivanje u učenje i značenje koje pojedinci pripisuju cjeloživotnom učenju, dok je percipirana važnost učenja imala negativan, ali slab utjecaj. Navedeni rezultati mogu se objasniti u okviru motivacijskih teorija koje naglašavaju važnost intrinzičnih i osobno relevantnih motiva za obrazovni angažman kod osoba starije životne dobi. U teorijskom dijelu rada istaknuto je da se osobe starije životne dobi često uključuju u aktivnosti učenja kako bi zadovoljile vlastite interese, kognitivnu aktivnost, osobni rasti i razvoj, širenje socijalne mreže te zadovoljavanje potreba za aktivnošću i druženjem (Jamieson i suradnici, 1998; Gaskell, 1999; Freysinger, 1995; Won Cho i Sok Choe, 2019), što je u skladu s rezultatom da su upravo osobni razlozi snažan prediktor uspješnog starenja i zadovoljstva životom. Kod osoba starije životne dobi koje se uključuju u obrazovne aktivnosti prevladava istinska želja za samoostvarenjem i zadovoljavanjem interesa za koje prije nije bilo vremena. Također, značajna je i želja za druženjem (socijalizacijski motiv) s ljudima istih ili sličnih interesa (Špan, 2000). Nadalje, značenje koje sudionici pridaju učenju, u smislu samoostvarenja, očuvanja identiteta i emocionalne angažiranosti, pokazalo se ključnim za njihovu procjenu kvalitete života. Jarvis (2001) ističe da je učenje duboko povezan proces u kojem se kroz nova iskustva oblikuju i vrijednosti, stavovi i emocije, čime cjeloživotno učenje postaje mehanizam za održavanje osjećaja smisla i povezanosti u starijoj životnoj dobi. Takvi rezultati podudaraju se i s ranijim istraživanjima koja potvrđuju da unutarnji motivi, kao što su osobno ispunjenje i društveni doprinos, imaju veći utjecaj na dobrobit osoba starije životne dobi od vanjskih poticaja (Kim i Park, 2020; Shin i Lee, 2022). Tam (2012) navodi da učenje ima važan utjecaj na starenje i da može podržati uspješno starenje. U istraživanju koje je provela, želja za nastavkom učenja radi obogaćivanja života i samoispunjenja navedena je kao važan atribut uspješnog starenja. Sudionici su se složili da trebaju i žele učiti nove stvari kako bi održali bolje mentalno zdravlje, proširili horizonte, postali obrazovaniji, osjećali se sretno i samopouzdana, imali pozitivan stav prema životu te se osjećali energičnije, življe i povezanije.

S druge strane, „važnost cjeloživotnog učenja“, iako deklarativno visoko ocijenjena, nije se pokazala kao snažan prediktor. Ovaj rezultat može upućivati na diskrepanciju između apstraktne vrijednosti koju sudionici pridaju učenju i njihove stvarne emocionalne i motivacijske

angažiranosti. Iako sudionici u visokoj mjeri iskazuju pozitivan stav prema važnosti cjeloživotnog učenja, ovaj stav sam po sebi ne jamči kognitivnu, emocionalnu i/ili socijalnu dobrobit ako nije povezan s osobnom motivacijom i stvarnim angažmanom, što se može povezati s rezultatima Mikulec i sur. (2021) o nužnosti usklađivanja obrazovnih sadržaja s individualnim interesima i potrebama starijih osoba.

Naime, prilikom kreiranja obrazovnih programa treba imati na umu da osobe starije životne dobi nisu homogena skupina s istim interesima, potrebama, motivacijama, poteškoćama i pristupima učenju. Ono što osobe starije životne dobi uistinu povezuje jest njihova heterogenost (Lemieux i Martinez, 2000). Zbog svojih životnih iskustava i različitih pozadina, njihovi pristupi i interesi u učenju mogu se značajno razlikovati (Schmidt, 2007). To je u skladu s Jarvisom (2001), koji naglašava da se učenje kod odraslih temelji na prethodnim iskustvima i osobnim životnim okolnostima, kao i sa zaključcima Špana (2000) i Čurina (2010) o potrebi prilagodbe obrazovnih sadržaja različitim interesima i motivacijama osoba starije životne dobi. Osobe starije životne dobi u ulozi učenika međusobno su vrlo različite te niti jedan pojedinačni model ili teorija učenja i poučavanja ne može u potpunosti odgovoriti na njihove raznolike interese, sposobnosti i obrazovne potrebe (Tam, 2014). Naime, kako bi se osobe starije životne dobi suočile s izazovima starenja i iskoristile dostupne mogućnosti učenja, važno je osigurati tri stvari:

- (1) pronaći načine za povećanje šansi za uspješno starenje promicanjem neovisnosti, autonomije, upravljanja okolinom, samoprihvatanja i želje za nastavkom učenja;
- (2) pronaći načine za podršku onima kojima je potrebno učenje kako bi njihove kasnije godine bile ispunjenije, obogaćenije i sretnije te
- (3) pronaći načine za uklanjanje ili ublažavanje, koliko je to moguće, prepreka učenju u kasnijoj životnoj dobi, posebno onih prepreka koje su pod kontrolom institucionalnih pružatelja usluga i organizatora. Naime, takve akcije, u cjelini, mogu povećati vjerojatnost uspješnog starenja kroz aktivno učenje poboljšanjem kvalitete života kako ljudi stare (Tam, 2012).

6.3. Psihometrijska analiza korištenih instrumenata

Temeljna svrha mjernog instrumenta *Learning and Ageing Survey* bila je ispitivanje iskustva učenja i starenja. Međutim, kako bi se mogao koristiti za proučavanje obrazovanja osoba starije životne dobi i njihova aktivnog sudjelovanja u društvu, bilo je potrebno dodatno ispitati i

unaprijediti njegove psihometrijske karakteristike. U tom smislu, provedena validacija predstavlja važan korak prema sustavnijem istraživanju razloga za učenje, prepreka sudjelovanju u obrazovanju, značenja koje osobe starije životne dobi pridaju učenju te njihove percepcije uspješnog starenja. Provedbom analize, uočeno je kako se konstrukti povezani s učenjem u starijoj dobi ne mogu promatrati jednodimenzionalno, već obuhvaćaju široki set psiholoških, socijalnih i instrumentalnih čimbenika. Takvi rezultati mogu se interpretirati u okviru teorijskih modela cjeloživotnog učenja i uspješnog starenja, koji naglašavaju da kontinuirano sudjelovanje u učenju pridonosi psihološkoj dobrobiti, socijalnoj uključenosti i očuvanju autonomije u starijoj dobi, čime učenje postaje važan čimbenik uspješnog starenja (Narushima i sur., 2018; Tam, 2013). S obzirom na pregled dosadašnjih istraživanja, ovo istraživanje ima značajnu važnost jer je prvo u kojem se ispituju karakteristike ovog mjernog instrumenta. Dobiveni rezultati stoga pružaju osnovu za daljnja istraživanja i njegovu primjenu u radu s populacijom osoba starije životne dobi.

Kao što je navedeno, rezultati ovog istraživanja ukazuju na složeniju faktorsku strukturu konstrukta cjeloživotnog učenja u starijoj životnoj dobi u odnosu na izvornu konceptualizaciju instrumenta (Tam, 2013) i na temelju toga se potvrđuje multidimenzionalnost konstrukta. Primjerice, na skali *Razlozi učenja* uočena je struktura koja uključuje osobne i razvojne motive, instrumentalne te socijalne motive učenja. Štoviše, uočena višedimenzionalnost je u skladu s teorijskim modelima obrazovanja odraslih kojima se naglašava kako motivacija za učenje u starijoj dobi proizlazi iz kombinacije intrinzičnih interesa, praktičnih potreba i socijalnih čimbenika (Tam, 2013; Kops, 2008). U radu Narushime i suradnika (2018), također, se ističe kako osobe starije životne dobi često sudjeluju u obrazovanju zbog održavanja kvalitete života, socijalne uključenosti i osjećaja osobne svrhe. Zatim, slična složenost uočena je i na skali *Prepreke sudjelovanju u učenju*, gdje su identificirane psihološke, situacijske i institucionalne prepreke. Navedena struktura također je u skladu je s klasičnim teorijskim modelima prepreka obrazovanju odraslih, prema kojima sudjelovanje u učenju može biti ograničeno osobnim karakteristikama, životnim okolnostima i dostupnošću obrazovnih prilika (Cross, 1981; Kops, 2008). Odnosno, rezultati potvrđuju da prepreke učenju u starijoj životnoj dobi nisu isključivo individualne prirode, već proizlaze iz interakcije osobnih resursa i šireg društvenog konteksta, što je osobito izraženo u populaciji starijih osoba smještenih u institucionalnim uvjetima. Kod skala *Značenje učenja* i *Percepcija uspješnog starenja* uočene su stabilnije faktorske strukture, što bi moglo ukazivati na stabilnije kognitivne i vrijednosne karakteristike učenja i starenja osoba starije životne dobi u

institucionalnoj skrbi. Utvrđeni rezultati u skladu su s teorijama uspješnog i aktivnog starenja, odnosno naglasak je na važnosti subjektivne dobrobiti, socijalne participacije i kontinuiranog osobnog razvoja kao ključnih komponenti kvalitete života u starijoj dobi (Narushima i sur., 2018; Tam, 2013). Još jedna moguća potpora stabilnosti ovih konstrukata je činjenica kako su stavovi u svojoj definiciji karakterizirani kao relativno stabilni i postojani kroz vrijeme (Fishbein i Ajzen, 1975).

Uz faktorsku strukturu, dobiveni nalazi o pouzdanosti i valjanosti dodatno potvrđuju upotrebljivost revidiranog instrumenta *Learning and Ageing Survey* u populaciji osoba starije životne dobi. Većina skala pokazala je zadovoljavajuću do visoku razinu unutarnje konzistentnosti, što upućuje na relativno stabilno mjerenje pripadajućih konstrukata. Niže razine pouzdanosti pojedinih skala, osobito onih koje obuhvaćaju razloge i prepreke sudjelovanju u učenju, mogu se objasniti njihovom konceptualnom heterogenošću, budući da ovi konstrukti obuhvaćaju različite motivacijske, socijalne i situacijske dimenzije. Kao što je već navedeno, višedimenzionalnost teorijski je očekivana u području obrazovanja odraslih te ne predstavlja nužno slabost instrumenta (Kops, 2008). Međutim, važno je istaknuti da su za navedene skale korišteni poduzorci sudionika (ili samo oni koji su sudjelovali u programu u posljednjih šest mjeseci ili koji nisu), što može utjecati na stabilnost procjena pouzdanosti te se treba uzeti u obzir pri interpretaciji rezultata. Nadalje, valjanost instrumenta potvrđena je kroz očekivane povezanosti s mjerama *Zadovoljstva životom* (Penezić, 1996; prema Adorić i sur., 2020) i *Samoprocjene uspješnog starenja* (Junaković i sur., 2020), čime je osigurana teorijska utemeljenost konstrukata povezanih s učenjem u starijoj životnoj dobi. Utvrđene povezanosti sugeriraju da su pozitivnije percepcije učenja i uspješnog starenja povezane s višom subjektivnom dobrobiti, što je u skladu s teorijskim modelima aktivnog i uspješnog starenja (Narushima i sur., 2018; Tam, 2013). Time se potvrđuje da konstrukt učenja u starijoj dobi nije izoliran fenomen, već je usko povezan s općim psihološkim funkcioniranjem i kvalitetom života. Dobiveni rezultati upućuju na to da instrument zahvaća relevantne aspekte iskustva učenja i starenja, a ne samo deskriptivne pokazatelje sudjelovanja u edukacijskim aktivnostima. U cjelini, nalazi o pouzdanosti i valjanosti pružaju empirijsku potporu korištenju revidirane verzije instrumenta u budućim istraživanjima i potencijalnoj praktičnoj primjeni u radu s populacijom osoba starije životne dobi.

6.4. Percepcije, iskustva i potrebe djelatnika i korisnika u vezi provedbe programa cjeloživotnog učenja

Kvalitativni dio istraživanja doprinio je dubljem razumijevanju percepcija, iskustva i potreba djelatnika i korisnika domova socijalne skrbi u vezi s cjeloživotnim učenjem, čime su dobiveni sveobuhvatni odgovori na postavljena istraživačka pitanja. U ovom dijelu istraživanja intervjuirano je 24 sudionika, od čega se 14 odnosilo na djelatnike, a 10 na korisnike. Tematskom analizom prema Braun i Clarke (2006) izdvojeno je pet tematskih cjelina koje zajednički pokazuju da je cjeloživotno učenje u domovima socijalne skrbi složen fenomen oblikovan kombinacijom korisničkih potreba, profesionalnih kapaciteta djelatnika i institucionalnih resursa.

Prvo istraživačko pitanje odnosilo se na percepciju djelatnika u domovima socijalne skrbi o važnosti provedbe programa cjeloživotnog učenja prilagođenog korisnicima. Analiza podataka pokazala je da djelatnici cjeloživotno učenje doživljavaju kao mehanizam očuvanja funkcionalnosti i kvalitete života korisnika, pri čemu se izdvajaju četiri ključne dimenzije. Cjeloživotno učenje prepoznaju kao način očuvanja kognitivnih sposobnosti kroz kontinuiranu mentalnu aktivaciju i stjecanje novih znanja, kao zaštitni faktor protiv socijalne izolacije, izvor jačanja osobne vrijednosti kroz iskustvo postignuća i korisnosti te kao proces koji zahtijeva prilagodbu sadržaja kroz individualizaciju i usklađivanje s interesima korisnika. Učenje se time ne promatra isključivo kao edukativna aktivnost, već i kao oblik prevencije kognitivnog opadanja i sredstvo očuvanja socijalne uključenosti. Drugo istraživačko pitanje odnosilo se na identificiranje potrebnih resursa za provedbu programa cjeloživotnog učenja iz perspektive djelatnika. Rezultati pokazuju da djelatnici provedbu programa promatraju kroz prizmu pet međusobno povezanih resursnih preduvjeta. Kadrovski resursi prepoznaju se kao temelj individualiziranog i kontinuiranog rada, pri čemu manjak osoblja izravno ograničava opseg i kvalitetu aktivnosti. Vrijeme se ističe kao ograničeni resurs koji izravno utječe na mogućnost kvalitetne pripreme sadržaja i individualnog pristupa korisnicima. Financijski resursi interpretiraju se kao temelj planiranja i razvoja programa te uvjet za uključivanje vanjskih stručnjaka. Materijalni i prostorni uvjeti, uključujući didaktička sredstva i suvremenu opremu (npr. informatičke kutke), prepoznaju se kao podrška pristupačnom i suvremenom učenju, što je posebno važno s obzirom na sve veću informatičku pismenost novih generacija korisnika. Naposljetku, partnerski resursi, koji uključuju suradnju s vanjskim stručnjacima, volonterima i lokalnom zajednicom, percipiraju se kao način

proširenja kapaciteta i obogaćivanja sadržaja programa. Treće istraživačko pitanje odnosilo se na identificiranje izazova u provedbi programa cjeloživotnog učenja iz perspektive djelatnika. Analiza pokazuje da izazovi proizlaze iz presjeka korisničkih obilježja i institucionalnih ograničenja. Na razini korisnika, najznačajnije prepreke su zdravstvena i funkcionalna ograničenja (nepokretnost, senzorna i kognitivna oštećenja), niska motivacija povezana sa starijom životnom dobi i osobnim stavovima prema učenju, te negativna prethodna iskustva koja rezultiraju samoisključivanjem zbog nesigurnosti. Na institucionalnoj razini izdvajaju se nedostatak osoblja, nedostatak vremena i ograničeni financijski resursi, koji u konačnici mogu dovesti do smanjenja opsega ili ukidanja programa. Četvrto istraživačko pitanje odnosilo se na percepciju korisnika o važnosti provedbe programa cjeloživotnog učenja. Korisnici cjeloživotno učenje doživljavaju kao temelj mentalne aktivnosti, subjektivnog zadovoljstva i socijalne uključenosti. Učenje se prvenstveno percipira kao mentalna aktivacija kroz prisjećanje ranije usvojenog znanja i usvajanje novih spoznaja, pri čemu ga doživljavaju kao kontinuirani proces koji traje cijeli život. Drugu dimenziju čini osobna korist kroz osjećaj korisnosti i zadovoljstva, treću socijalna povezanost kroz zajedničke aktivnosti i smanjenje usamljenosti, a četvrtu povezanost s konceptom uspješnog starenja kroz održavanje aktivnosti i životnog zadovoljstva. Dodatno, korisnici prepoznaju učenje i kao alat prilagodbe svakodnevnim promjenama, osobito u kontekstu korištenja tehnologije i očuvanja samostalnosti. Ovakva percepcija u velikoj je mjeri usklađena s pogledima djelatnika, što ukazuje na zajedničko razumijevanje važnosti cjeloživotnog učenja i potencijal za suoblikovanje programa koji odgovaraju potrebama osoba starije životne dobi. Rezultati potvrđuju tvrdnje da cjeloživotno učenje u starijoj životnoj dobi nije samo usvajanje znanja, već proces koji utječe na identitet, samopoštovanje i osjećaj pripadanja. Naposljetku, peto istraživačko pitanje odnosilo se na preporuke korisnika za unapređenje programa cjeloživotnog učenja u odnosu na njihovu percepciju uspješnog starenja. Korisnici predlažu razvoj programa koji su participativni, fleksibilni i usmjereni na njihove stvarne potrebe. Naglašavaju važnost participacije kroz pravodobno informiranje i ispitivanje potreba, što povećava relevantnost i prihvaćenost programa. Ističu potrebu uvažavanja različitosti kroz fleksibilne oblike sudjelovanja, prepoznajući pritom vrijednost i pasivnih oblika sudjelovanja (npr. slušanja i prisustvovanja) za korisnike koji zbog funkcionalnih ograničenja ne mogu aktivno sudjelovati. Treću skupinu preporuka čini jačanje zajedništva kroz grupne i interakcijske aktivnosti, pri čemu zajednički razgovor doživljavaju kao prostor učenja i razmjene iskustava. Konačno, preporuke su usmjerene prema podršci uspješnom

starenju kroz očuvanje subjektivnog zadovoljstva životom i mentalnog zdravlja, koje korisnici ističu kao važnije od fizičkih ograničenja.

Kvalitativni rezultati ovog istraživanja pružaju dublje razumijevanje načina na koji osobe starije životne dobi u domovima socijalne skrbi doživljavaju cjeloživotno učenje. Sudionici su u svojim odgovorima naglašavali kako im obrazovne aktivnosti donose osjećaj korisnosti, smisla i pripadnosti. Učenje je prikazano kao prilika da se zadrži mentalna aktivnost kroz prisjećanje ranije usvojenog znanja i usvajanje novih spoznaja, da se razvijaju interesi i proširi socijalna mreža, ali i kao način da se svakodnevica učini sadržajnijom i bogatijom. U tom smislu, kvalitativni dio jasno pokazuje da obrazovne aktivnosti pridonose očuvanju dostojanstva i osjećaja vrijednosti korisnika. Ovakvo razumijevanje cjeloživotnog učenja u skladu je s pristupom Findsena i Formose (2011), prema kojima cjeloživotno učenje u starijoj životnoj dobi predstavlja proces koji oblikuje identitet, osobnu svrhu i socijalnu poziciju pojedinca unutar zajednice. Također, dobiveni rezultati su u skladu s prethodnim istraživanjima prikazanim u teorijskom dijelu. Won Cho i Sok Choe (2019) pokazali su da cjeloživotno učenje smanjuje depresiju i povećava optimizam, dok Mikulec i suradnici (2021) naglašavaju njegovu ulogu u smanjenju socijalne izolacije. Slično tome, Narushima i suradnici (2018) ističu da kontinuirano sudjelovanje u obrazovnim aktivnostima doprinosi izgradnji kognitivne rezerve i psihosocijalnoj dobrobiti osoba starije životne dobi. Nadalje, Dolan i suradnici (2012) u svom radu opisuju šire dobrobiti cjeloživotnog učenja te potvrđuju da obrazovni angažman jača samopouzdanje, osjećaj samoeфикаsnosti i subjektivni doživljaj kvalitete života. Posebno vrijedi istaknuti i istraživanje Buedo-Guirado i suradnika (2020), provedeno u domovima socijalne skrbi, u kojem su programi aktivnog starenja doveli do značajnih poboljšanja u psihološkoj dobrobiti i zadovoljstvu životom korisnika, što se podudara i s rezultatima ovog istraživanja. Ono što dodatno dolazi do izražaja jest važnost unutarnje motivacije i osobnog značenja koje sudionici pridaju učenju. Nije presudno samo sudjelovanje u aktivnostima, već način na koji ih korisnici doživljavaju. Upravo to daje dodatnu vrijednost ovom istraživanju jer pokazuje da učenje u institucionalnom kontekstu može imati snažan emocionalni i psihosocijalni učinak. Rezultati intervjua s djelatnicima domova socijalne skrbi pokazali su da oni prepoznaju važnost cjeloživotnog učenja za korisnike kao mehanizma očuvanja njihovih kognitivnih, funkcionalnih i socijalnih kapaciteta, ali ga često doživljavaju kao aktivnost čija uspješna provedba ovisi o dostupnim kadrovskim, vremenskim, financijskim, materijalno-prostornim i partnerskim resursima. Prema njihovu iskustvu, uključivanje u učenje korisnicima

daje osjećaj svrhe i doprinosi većoj društvenoj angažiranosti, što potvrđuje rezultate drugih autora o važnosti socijalne uključenosti u starijoj životnoj dobi (Mikulec i sur., 2021). Formosa (2019) u tom smislu naglašava da održivost obrazovnih programa za osobe starije životne dobi izravno ovisi o sustavnom osiguravanju ljudskih, financijskih i organizacijskih preduvjeta te o uspostavljanju stabilnih partnerstava s obrazovnim ustanovama i civilnim društvom, što je u potpunosti usklađeno s perspektivom djelatnika u ovom istraživanju. Na institucionalnoj razini najčešće spominjani problemi odnose se na nedostatak osoblja, manjak vremena za individualni pristup i pripremu sadržaja te ograničene financijske resurse, dok se na razini korisnika izdvajaju zdravstvena i funkcionalna ograničenja, niska motivacija povezana sa starijom životnom dobi te negativna prethodna iskustva s obrazovanjem. Djelatnici su također ukazali na činjenicu da interes korisnika nije uvijek jednak. Naime, dok neki aktivno sudjeluju i traže nove sadržaje, drugi su pasivniji ili smatraju da im učenje više nije potrebno. Ovi rezultati otkrivaju važnost individualnog pristupa, participativnog uključivanja korisnika u planiranje programa te fleksibilnosti u provedbi aktivnosti, što se podudara s ranijim istraživanjima koja naglašavaju raznolikost interesa i potreba osoba starije životne dobi (Jarvis, 2009; Schuller i Watson, 2009; Findsen i Formosa, 2011). Nadalje, rezultati opsežnog međunarodnog istraživanja (UPCEA, 2023), provedenog u oko 40 zemalja Europe, Sjeverne Amerike, Latinske Amerike, Indije, Afrike i Azije, pozivaju institucije da, uz podršku vlade i drugih dionika, prihvate nove modele poučavanja te prošire svoju ponudu izvan tradicionalnih studijskih programa. Fleksibilnost i omjer vrijednosti za novac dvije su ključne potrebe koje ističu i pojedinci i poslodavci. Kod pojedinaca, motivacija za dodatno obrazovanje najčešće proizlazi iz želje za razvojem vještina (35 %) i osobnim rastom (34 %), a mnogi se uključuju i zbog užitka u učenju (23 %). Očekuju da će se obrazovanju vraćati sve češće te da će nastaviti učiti i u mirovini, pri čemu se njihove preferencije sve više okreću kraćim i fleksibilnijim oblicima učenja koji se provode u kombiniranim ili online formatima (UPCEA, 2023). Ovakvi međunarodni trendovi potvrđuju da su potreba za individualizacijom, fleksibilnošću i participativnim oblicima obrazovanja univerzalne i izlaze izvan specifičnog konteksta domova socijalne skrbi. Konačno, kvalitativni rezultati ukazuju na važnost kontinuiranog poticanja korisnika i individualnog pristupa kao dijela svakodnevnog rada djelatnika, kao i na važnost partnerskih resursa, koji uključuju suradnju s vanjskim stručnjacima, volonterima i lokalnom zajednicom, s ciljem proširenja kapaciteta i sadržaja programa. Time se potvrđuje da cjeloživotno učenje u institucionalnom okruženju nije samo individualna, nego i organizacijska odgovornost.

6.5. Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja

Unatoč navedenim rezultatima, istraživanje ima nekoliko ograničenja koja treba uzeti u obzir pri interpretaciji nalaza. Prvo se odnosi na presječni istraživački dizajn, koji omogućuje utvrđivanje povezanosti i razlika između skupina, ali ne i donošenje uzročno-posljedičnih zaključaka. Naime, iako dobiveni rezultati ukazuju na značajnu povezanost sudjelovanja u programima cjeloživotnog učenja s višim razinama uspješnog starenja i zadovoljstva životom, smjer ove povezanosti potrebno je dodatno istražiti budućim istraživanjima. S tim je povezano i drugo važno ograničenje, potencijalni efekt samoselekcije (eng. *self-selection bias*). Naime, vjerojatnije je da će osobe starije životne dobi koje su motiviranije, boljeg zdravlja i očuvanijih funkcionalnih sposobnosti, češće pristupati programima cjeloživotnog učenja, što može dodatno povećati uočene razlike između skupina i pridonijeti precjenjivanju samostalnog učinka samog sudjelovanja. Iako je uzorkovanje unutar skupina bilo nasumično, sama odluka o sudjelovanju u programu cjeloživotnog učenja nije bila pod kontrolom istraživača, već je rezultat samoselekcije sudionika. Nadalje, sljedeće ograničenje odnosi se na specifičnost institucionalnog uzorka. Korišten je namjerni uzorak iz županija s nižim indeksom razvijenosti, a svi sudionici bili su korisnici domova socijalne skrbi, što ograničava vanjsku valjanost i mogućnost generalizacije rezultata na širu populaciju osoba starije životne dobi u Hrvatskoj. Izvan obuhvata istraživanja ostao je velik broj osoba starije životne dobi koje žive u vlastitim kućanstvima, kod obitelji ili u drugim oblicima stanovanja, čije se obrazovne potrebe, motivacija i prepreke sudjelovanju mogu razlikovati od korisnika institucionalne skrbi. Dodatno, institucionalni kontekst sam po sebi oblikuje mogućnosti, vrstu i način organizacije programa cjeloživotnog učenja, što znači da rezultati ovog istraživanja prvenstveno odražavaju iskustvo osoba u domovima socijalne skrbi, što je naglašeno i u uvodnom dijelu istraživanja. Podaci su prikupljeni putem samoprocjene, čime postoji mogućnost iskrivljenja odgovora zbog subjektivnih čimbenika, socijalne poželjnosti ili ograničenja samorefleksije. Polazeći od navedenih ograničenja, preporučuje se da buduća istraživanja obuhvate reprezentativnije i raznolikije uzorke, uključujući osobe starije životne dobi koje žive izvan institucija te one iz županija različitog stupnja razvijenosti, kao i provođenje komparativnih istraživanja koja bi uključivala različite oblike mjesta stanovanja osoba starije životne dobi, čime bi se dobila šira slika o obrazovnim praksama i njihovim učincima. Korisno bi bilo primijeniti longitudinalne metodološke pristupe kako bi se pratio razvoj obrazovnih potreba i učinaka cjeloživotnog učenja kroz vrijeme te dodatno produbilo razumijevanje povezanosti između

sudjelovanja u programima i razina uspješnog starenja i zadovoljstva životom. Također, korisno bi bilo provesti kvazi-eksperimentalna istraživanja s mjerenjem prije i nakon uključivanja u obrazovni program kako bi se umanjio efekt samoselekcije i preciznije utvrdio samostalan učinak obrazovnog angažmana. Dodatno, uključivanje različitih dionika, od korisnika i djelatnika domova, do obitelji i donositelja politika, moglo bi pridonijeti sveobuhvatnijem razumijevanju prepreka i poticaja za obrazovanje starijih osoba. Time bi se omogućilo stvaranje učinkovitijih, održivijih i individualiziranih obrazovnih strategija koje u većoj mjeri odražavaju kompleksnost svakodnevnog života osoba starije životne dobi.

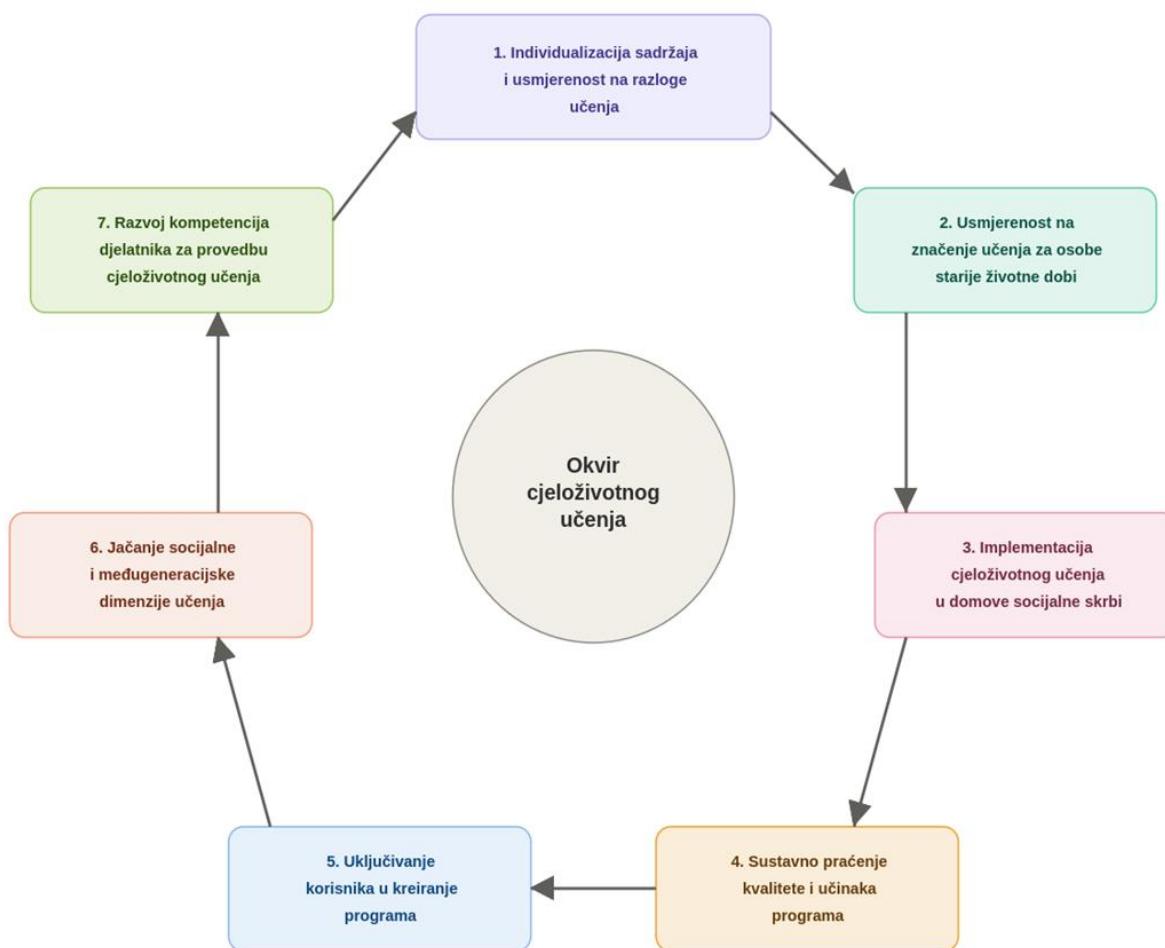
Provedbom ovog istraživanja uočeno je i nekoliko metodoloških ograničenja. Prije svega, važno je naglasiti da je *Learning and Ageing Survey* izvorno razvijen kao strukturirani istraživački instrument, a ne kao psihometrijski validirana skala latentnih konstrukata, što implicira da pojedine skale sadržajno obuhvaćaju heterogene aspekte iskustva učenja i starenja. Stoga se odstupanja od izvornih tematskih domena instrumenta mogu djelomično objasniti činjenicom da instrument ranije nije bio psihometrijski validiran. Nadalje, pojedine skale primijenjene su na poduzorcima sudionika ovisno o njihovu sudjelovanju i ne sudjelovanju u aktivnostima učenja u posljednjih šest mjeseci, što može ograničiti stabilnost faktorskih rješenja i procjena pouzdanosti. Unatoč dobivenim zadovoljavajućim psihometrijskim pokazateljima, rezultati ukazuju na potrebu daljnjeg razvoja pojedinih subskala. Naime, tijekom psihometrijske evaluacije određene su čestice uklonjene, a pojedine revidirane skale pokazale su umjerenu razinu pouzdanosti, što može upućivati na potrebu preciznijeg sadržajnog obuhvata pojedinih faktora. Buduća istraživanja trebala bi se usmjeriti na konstrukciju i empirijsku provjeru dodatnih čestica koje bi bolje operacionalizirale specifične dimenzije motivacije i prepreka učenju u starijoj dobi. Takav razvoj instrumenta trebao bi se temeljiti na teorijskim modelima cjeloživotnog učenja i uspješnog starenja, ali i na kvalitativnim uvidima u iskustva osoba starije životne dobi. Time bi se mogla dodatno povećati preciznost mjerenja i stabilnost faktorske strukture instrumenta.

6.6. Smjernice za poboljšanje cjeloživotnog učenja prilagođenog korisnicima

Rezultati ovog istraživanja, kako kvantitativni, tako i kvalitativni, jasno potvrđuju da sudjelovanje u aktivnostima cjeloživotnog učenja značajno doprinosi zadovoljstvu životom i uspješnom starenju korisnika domova socijalne skrbi. Naime, temeljem dobivenih rezultata, razvidno je da sudionici uključeni u programe cjeloživotnog učenja u domovima socijalne skrbi iskazuju više razine uspješnog starenja i zadovoljstva životom u odnosu na sudionike koji u takve programe nisu uključeni (Cohenov $d = 2.386$ i 1.795 ; $p < .001$). Sukladno navedeno, može se zaključiti da uključenost u aktivnosti učenja ima značajan pozitivan utjecaj na psihosocijalnu dobrobit osoba starije životne dobi. Osim toga, rezultati višestrukih regresijskih analiza pokazali su da su razlozi za učenje i značenje cjeloživotnog učenja snažni prediktori i uspješnog starenja i zadovoljstva životom (H3a, H3c, H4a, H4c), dok sama deklarativna važnost učenja nije imala značajnu prediktivnu snagu. Ovi rezultati ukazuju na potrebu za dubljom individualizacijom obrazovnih aktivnosti koje uistinu rezoniraju s unutarnjom motivacijom korisnika.

Implikacije ovog rada ukazuju na potrebu za sustavnijim, strukturiranim, teorijski i empirijski utemeljenim pristupom obrazovanju unutar institucionalne skrbi. Slijedom navedenog, kao rezultat provedenog istraživanja predlaže se *Okvir cjeloživotnog učenja prilagođen korisnicima domova socijalne skrbi*, koji može poslužiti domovima, stručnjacima i donositeljima odluka u planiranju, provedbi i evaluaciji obrazovnih programa. Okvir je prikazan na Slici 4.

Slika 4. Okvir cjeloživotnog učenja prilagođen korisnicima domova socijalne skrbi:



Izvor: autorica, 2026.

1. Individualizacija sadržaja i usmjerenost na razloge učenja

Kako je prikazano u rezultatima, analiza podataka potvrđuje da su unutarnji razlozi za učenje i subjektivno značenje učenja značajni prediktori uspješnog starenja i zadovoljstva životom. Također, u kvalitativnom dijelu istraživanja sudionici dodatno ističu važnost uvažavanja različitosti i potreba korisnika kroz fleksibilne oblike sudjelovanja. Navedeno ukazuje na potrebu za razvojem individualiziranim obrazovnim planovima koji uzimaju u obzir biografiju, interese, motivaciju, prethodna iskustva i kognitivne mogućnosti korisnika. To potvrđuju i drugi autori koji

naglašavaju heterogenost interesa, potreba i motivacije kod osoba starije životne dobi (Lemieux i Martinez, 2000; Schmidt, 2007). Mikulec i suradnici (2021) dodatno potvrđuju da se relevantnost i učinkovitost obrazovnih programa za osobe starije životne dobi postiže tek kada su sadržaji usklađeni s individualnim interesima i potrebama korisnika. Stoga je važno da obrazovni sadržaji u domovima socijalne skrbi budu tematski raznoliki, fleksibilni i u skladu s interesima korisnika, a ne rigidno strukturirani. Subskala *Razlozi za učenje*, korištena u ovom istraživanju, može u tom smislu poslužiti kao koristan alat za sustavnu procjenu motivacije korisnika pri planiranju i individualizaciji obrazovnih aktivnosti.

2. Usmjerenost na značenje učenja za osobe starije životne dobi

Sukladno rezultatima istraživanja, subjektivno značenje učenja doprinosi višim razinama zadovoljstva životom i uspješnog starenja, što upućuje na to da korisnici učenje doživljavaju kao iskustvo koje ima osobnu vrijednost i svrhu. Ovakvi nalazi u skladu su s pristupom Jarvisa (2001, 2005, 2009), prema kojem učenje u odrasloj dobi predstavlja kontinuiran proces transformacije iskustva u smisleni osobni razvoj kroz koji se oblikuju vrijednosti, stavovi i emocije. Slično tome, Tam (2012, 2013) ističe da osobe starije životne dobi učenju pridaju značenje povezano sa samoispunjenjem, refleksijom o životu i očuvanjem identiteta, što izravno doprinosi njihovu osjećaju kompetentnosti i pozitivnom stavu prema starenju. Stoga bi programi cjeloživotnog učenja u domovima socijalne skrbi trebali uključivati sadržaje koji potiču osobnu refleksiju, razgovor o životnim vrijednostima i smislu te dijeljenje vlastitih iskustava i interesa. Konačno, Shin i Lee (2022) potvrđuju da unutarnji motivi, kao što su osobno ispunjenje i doživljaj smisla, imaju veći utjecaj na dobrobit osoba starije životne dobi od vanjskih poticaja. Slijedom navedenog, sadržaji usmjereni na osobno značenje učenja mogu imati važnu ulogu u održavanju osjećaja smisla i svrhe u starijoj životnoj dobi te pridonijeti psihosocijalnoj dobrobiti i osjećaju uključenosti korisnika.

3. Implementacija cjeloživotnog učenja u domove socijalne skrbi

Rezultati podržavaju sustavnu implementaciju cjeloživotnog učenja u domovima socijalne skrbi. Kvantitativni nalazi pokazuju da korisnici uključeni u programe cjeloživotnog učenja postižu više razine uspješnog starenja i zadovoljstva životom u odnosu na korisnike koji u takvim programima ne sudjeluju, a utvrđene razlike statistički su značajne i velikih veličina učinka, što jasno upućuje na potrebu uvođenja cjeloživotnog učenja u standarde usluge smještaja. Ovakvi nalazi u skladu su

s preporukama Kydd i Fulford (2020) koji ističu da pravo na obrazovanje ne prestaje s ulaskom u institucionalnu skrb, već postaje još važnije kao zaštitni faktor protiv pasivnosti i socijalne izolacije. Sličnu perspektivu zauzima i Hastaoglu i Mollaoglu (2022), prema kojima je glavna svrha skrbi za rastući broj osoba starije životne dobi podržati njezinu neovisnost i povećati zadovoljstvo životom, što se, između ostalog, postiže zadovoljavanjem obrazovnih potreba korisnika. Preporučuje se formiranje edukacijskih timova u suradnji sa sveučilištima, lokalnim zajednicama i volonterskim organizacijama, čime se istovremeno povećava kvaliteta i raznolikost programa te smanjuje opterećenje na unutarnje kadrovske kapacitete domova. Takav pristup sukladan je preporukama međunarodnog istraživanja UPCEA (2023) koje poziva institucije da prihvate nove modele poučavanja te prošire ponudu izvan tradicionalnih studijskih programa. S obzirom na brojne dobrobiti, cjeloživotno učenje treba se prepoznati kao sustavna i trajna usluga u domovima socijalne skrbi.

4. Sustavno praćenje kvalitete i učinaka programa

Psihometrijski validirani instrumenti korišteni u istraživanju (skale Uspješnog starenja, Zadovoljstva životom, Značenja učenja i Razloga za učenje) mogu poslužiti kao kvalitetan polazni alat za kontinuirano vrednovanje učinkovitosti edukacijskih aktivnosti te pravodobno prilagođavanje sadržaja i pristupa. Sustavna evaluacija obrazovnih programa za osobe starije životne dobi nužna je upravo zbog višedimenzionalne prirode konstrukata cjeloživotnog učenja i uspješnog starenja, što potvrđuju Narushima i suradnici (2018) te Tam (2013), naglašavajući da se učinci učenja u starijoj životnoj dobi ne mogu valjano procijeniti jednodimenzionalnim mjerama. Preporučuje se uvođenje periodične evaluacije programa, kako kvantitativnim mjerenjima tako i kvalitativnim povratnim informacijama korisnika, čime se omogućuje dinamičko unapređenje programa u skladu s promjenjivim potrebama korisnika i osigurava transparentnost u praćenju kvalitete usluge.

5. Uključivanje korisnika u kreiranje programa

S obzirom na naglašenu heterogenost osoba starije životne dobi (Lemieux i Martinez, 2000; Schmidt, 2007) i sukladno rezultatima kvalitativnog dijela istraživanja, preporučuje se participativni pristup u kojem korisnici aktivno sudjeluju u predlaganju i oblikovanju obrazovnih aktivnosti te u razvoju obrazovnih sadržaja. Time se potiče osjećaj kontrole i autonomije koji su, prema modelu uspješnog starenja Rowea i Kahna (1997, prema Tucak Junaković i Nekić, 2016),

ključni elementi subjektivne dobrobiti i samopoštovanja u starijoj životnoj dobi. Jarvis (2009) jednako tako naglašava da da osobe starije životne dobi, najučinkovitije uče u kontekstima koji im omogućuju aktivno suoblikovanje procesa učenja, dok Mikulec i suradnici (2021) potvrđuju da participativno planiranje povećava motivaciju, prihvaćenost i održivost obrazovnih programa. Rezultati ovog istraživanja posebno naglašavaju važnost pravodobnog informiranja korisnika o sadržajima, ispitivanja njihovih potreba (npr. anketama) te mogućnosti izražavanja interesa kroz zajednički razgovor, čime se doprinosi motiviranosti korisnika za uključivanje u programe i njihovu doživljaju programa kao "vlastitih".

6. Jačanje socijalne i međugeneracijske dimenzije učenja

Budući da kvalitativni rezultati pokazuju da korisnici učenje doživljavaju i kao prostor socijalne povezanosti, druženja i smanjenja usamljenosti, preporučuje se osmišljavanje programa s naglaskom na grupne i interakcijske formate, uključujući zajedničke razgovore, rasprave i radionice u manjim skupinama. Ovakav pristup u skladu je s rezultatima Kaliterna Lipovčan i suradnika (2018) prema kojima sudjelovanje u aktivnostima koje uključuju učenje, kreativnost i društvenu interakciju značajno doprinosi subjektivnoj dobrobiti u starijoj životnoj dobi, kao i s istraživanjima Mikulec i suradnika (2021) koja naglašavaju ulogu cjeloživotnog učenja u smanjenju socijalne izolacije. Dodatno, preporučuje se razvoj međugeneracijskih programa u suradnji s vrtićima, školama, volonterskim klubovima i mladima u zajednici, što potvrđuju i Hafford-Letchfield i Lavender (2015) koji ističu da međugeneracijska razmjena znanja istovremeno odgovara na obrazovne i socijalne potrebe osoba starije životne dobi te im omogućuje aktivnu društvenu ulogu. Takvi programi doprinose osjećaju pripadanja, korisnosti i vrijednosti korisnika unutar šire društvene zajednice, čime se ostvaruju ključne dimenzije uspješnog starenja u smislu Roweova i Kahnova (1997, prema Tucak Junaković i Nekić, 2016) modela.

7. Razvoj kompetencija djelatnika za provedbu cjeloživotnog učenja

S obzirom na to da kvalitativni rezultati ukazuju na potrebu za stručnim kadrom posvećenim provedbi programa cjeloživotnog učenja te na važnost individualnog pristupa i kontinuiranog poticanja korisnika na sudjelovanje, preporučuje se sustavna profesionalna edukacija djelatnika domova socijalne skrbi za planiranje, provedbu i evaluaciju programa cjeloživotnog učenja. Ovakva preporuka u skladu je s pristupom Jarvisa (2009) koji naglašava da kvaliteta učenja u odrasloj dobi izravno ovisi o kompetencijama i pristupu osoba koje vode obrazovni proces, kao i

s istraživanjem Morris-Foster (2024) koje ističe da osoblje koje radi sa starijom populacijom može značajno pridonijeti promicanju uspješnog starenja kroz savjetovanje, edukaciju i poticanje korisnika na uključivanje u različite oblike cjeloživotnog učenja. Profesionalna edukacija djelatnika treba uključivati stjecanje kompetencija za individualizirani pristup, motivacijske i komunikacijske alate, rad s korisnicima različitih sposobnosti (uključujući one sa zdravstvenim i kognitivnim ograničenjima) te razumijevanje teorijskih okvira učenja u starijoj životnoj dobi. Time se osigurava da provedba programa cjeloživotnog učenja u domovima socijalne skrbi ne ovisi isključivo o pojedinačnoj inicijativi i entuzijazmu, već postaje sustavna i profesionalno utemeljena praksa.

6.7. Znanstveni doprinos istraživanja

Znanstveni doprinos ovog istraživanja višestruk je i odnosi se na teorijsku, empirijsku i metodološku razinu u području edukacijske gerontologije, socijalne djelatnosti i cjeloživotnog učenja u institucionalnom kontekstu. Istraživanje predstavlja prvi sustavni pokušaj u Republici Hrvatskoj da se koncept cjeloživotnog učenja ispita unutar okvira domova socijalne skrbi s populacijom osoba starije životne dobi, čime se popunjava praznina u domaćoj i međunarodnoj literaturi o obrazovnim praksama i dobrobiti u institucionalnoj skrbi. Time se nadopunjuju dosadašnje malobrojne spoznaje o obrazovanju u kasnijoj životnoj dobi u uvjetima institucionalizacije, čineći doprinos i na međunarodnoj razini. Drugo, validacija i prilagodba upitnika *Learning and Ageing Survey* (Tam, 2013) na hrvatskom jeziku, provedena dvostrukom slijepom metodom prevođenja te ispitana analizom pouzdanosti i faktorske strukture, predstavlja važan metodološki doprinos. Dobiveni rezultati ukazuju na zadovoljavajuću do visoku unutarnju konzistentnost većine subskala (McDonald's ω u rasponu od .62 do .92), pri čemu se posebno izdvajaju skale Značenja učenja i Percepcije uspješnog starenja s visokom pouzdanošću, dok ostale skale pokazuju umjerenu, ali prihvatljivu razinu pouzdanosti. Uz to, rezultati faktorskih analiza upućuju na teorijski interpretabilnu strukturu konstrukata, što omogućuje daljnju primjenu i razvoj instrumenta u istraživanjima u području obrazovanja osoba starije životne dobi. Nadalje, istraživanje je doprinijelo empirijskom razumijevanju povezanosti između cjeloživotnog učenja, uspješnog starenja i zadovoljstva životom, pri čemu su utvrđeni značajni prediktori obaju konstrukata *razlozi za učenje* i *značenje cjeloživotnog učenja*. Time se potvrđuje važnost unutarnje motivacije i osobnog značenja obrazovanja za psihosocijalno blagostanje osoba starije životne

dobi, što nadilazi uobičajena razmatranja obrazovanja kao isključivo funkcionalne aktivnosti. Kvalitativni uvid u percepciju djelatnika i korisnika domova socijalne skrbi o značaju i mogućnostima cjeloživotnog učenja korisnika nudi novu dimenziju razumijevanja strukturnih, resursnih i organizacijskih uvjeta za njegovu implementaciju. Iz perspektive djelatnika, cjeloživotno učenje prepoznaje se kao mehanizam očuvanja kognitivnih, funkcionalnih i socijalnih kapaciteta korisnika, pri čemu njegova uspješna provedba ovisi o kombinaciji kadrovskih, vremenskih, financijskih, materijalno-prostornih i partnerskih resursa. Istodobno, djelatnici prepoznaju izazove koji proizlaze iz presjeka korisničkih obilježja (zdravstvena i funkcionalna ograničenja, niska motivacija, negativna prethodna iskustva) i institucionalnih ograničenja (nedostatak osoblja, vremena i sredstava), čime se otvara prostor za sustavno promišljanje uvjeta nužnih za održive i korisnicima prilagođene obrazovne programe te za jačanje institucionalne podrške obrazovanju osoba starije životne dobi. Korisnička perspektiva, s druge strane, omogućuje dublje razumijevanje osobnih motiva, značenja i potreba u učenju, pri čemu se učenje doživljava kao temelj mentalne aktivacije, osobne korisnosti, socijalne povezanosti i uspješnog starenja, a posebno se ističe važnost individualiziranog pristupa, fleksibilnih oblika sudjelovanja i uvažavanja heterogenosti osoba starije životne dobi. Korisnici naglašavaju i potrebu za participativnim oblikovanjem programa kroz pravodobno informiranje, ispitivanje potreba i zajednički razgovor, što doprinosi prepoznavanju programa kao "vlastitih". Ovakav pristup pridonosi boljoj prilagodbi obrazovnih sadržaja te većem osjećaju uključenosti, smisla i osobne vrijednosti među korisnicima, čime se stvara temelj za oblikovanje obrazovnih politika i praksi koje prepoznaju cjeloživotno učenje kao sastavni dio kvalitetne skrbi u starijoj životnoj dobi. Naposljetku, rezultati istraživanja poslužili su kao podloga za formulaciju praktičnog okvira i smjernica za razvoj i implementaciju obrazovnih programa u institucionalnim uvjetima, temeljenih na psihološkim, motivacijskim, resursnim i socijalnim potrebama korisnika i djelatnika. Predloženi okvir povezuje individualizaciju sadržaja, usmjerenost na značenje učenja, sustavnu implementaciju uz osiguravanje resursa, kontinuirano praćenje kvalitete, participaciju korisnika, jačanje socijalne i međugeneracijske dimenzije te razvoj kompetencija djelatnika u jedinstvenu cjelinu. Time se doprinosi povezivanju znanstvenih spoznaja s praktičnom provedbom i omogućuje izgradnja sustavnije i inkluzivne obrazovne politike u području skrbi za osobe starije životne dobi. Ovo istraživanje doprinosi izgradnji znanstvenih temelja za razvoj cjeloživotnog učenja u institucijama socijalne skrbi, proširuje uvid u psihosocijalne, motivacijske i resursne aspekte obrazovanja u

starijoj životnoj dobi te pruža empirijski utemeljene smjernice za daljnji razvoj edukacijske gerontologije u hrvatskom i međunarodnom kontekstu.

7. ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje potvrdilo je značajnu povezanost cjeloživotnog učenja s uspješnim starenjem i zadovoljstvom životom kod osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi, pružajući tako empirijsku i teorijsku osnovu za daljnji razvoj edukacijske gerontologije u hrvatskom kontekstu. Rezultati su pokazali da osobe uključene u aktivnosti cjeloživotnog učenja iskazuju više razine psihosocijalne dobrobiti, dok su razlozi i značenje koje pridaju učenju identificirani kao ključni prediktori subjektivnog doživljaja starosti. Time je potvrđeno da obrazovni angažman u starijoj životnoj dobi ne služi isključivo stjecanju znanja, već ima duboku transformacijsku ulogu u očuvanju osobnog identiteta, autonomije i osjećaja smisla.

Osim što se radi o prvom istraživanju ove vrste u Hrvatskoj, dodatni znanstveni doprinos ogleda se u prilagodbi i psihometrijskoj evaluaciji upitnika *Learning and Ageing Survey* (Tam, 2013) za hrvatski kontekst, čime su stvoreni uvjeti za daljnja istraživanja obrazovanja u starijoj životnoj dobi. Kombinacija kvantitativne i kvalitativne metodologije omogućila je dublje razumijevanje obrazovnih potreba korisnika te percepcija, iskustava i resursnih izazova djelatnika u institucijama socijalne skrbi, a time i temelje za razvoj inkluzivnih, participativnih i smislenih obrazovnih programa prilagođenih osobama starije životne dobi. Sintezom kvantitativnih i kvalitativnih nalaza oblikovan je Okvir cjeloživotnog učenja prilagođen korisnicima domova socijalne skrbi, koji povezuje individualizaciju sadržaja, usmjerenost na značenje učenja, sustavnu implementaciju uz osiguravanje resursa, kontinuirano praćenje kvalitete, participaciju korisnika, jačanje socijalne i međugeneracijske dimenzije te razvoj kompetencija djelatnika u jedinstvenu cjelinu primjenjivu u praksi. U konačnici, cjeloživotno učenje pokazalo se kao značajan resurs za uspješno i dostojanstveno starenje te prilika osobama starije životne dobi za poticanje osobnog rasta, povezanosti i smisla u trećoj životnoj dobi.

8. LITERATURA

- Amarya, S., Singh, K., & Sabharwal, M. (2018). Ageing Process and Physiological Changes. In Gerontology. InTech. <https://doi.org/10.5772/intechopen.76249>
- Ambrosi-Randić, N., Tucak Junaković, I., i Nekić, M. (2018). Usporedba biomedicinskoga i alternativnoga modela uspješoga starenja [The comparison of the biomedical and the alternative model of successful ageing]. *Društvena istraživanja*, 27(3), 519–538. <https://doi.org/10.5559/di.27.3.07>
- Antunes, M. da C. P., & Maia, E. M. (2022). Successful ageing: contributions of non-formal (adult) education in a group of older people in northern Portugal. *Educational Gerontology*, 49(7), 573–584. <https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2143005>
- Atchley R. C. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist*, 29(2), 183–190. <https://doi.org/10.1093/geront/29.2.183>
- Ates, H., & Alsar, K. (2012). The importance of lifelong learning has been increasing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4092–4096. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.205>
- Aunan, J. R., Watson, M. M., Hagland, H. R., & Søreide, K. (2016). Molecular and biological hallmarks of ageing. *The British journal of surgery*, 103(2), e29–e46. <https://doi.org/10.1002/bjs.10053>
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1–34). Cambridge University Press.
- Baltes, P. D. (1987). Theoretical propositions of life-span development al psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Bara, M., & Podgorelec, S. (2015). Društvene teorije umirovljenja i produktivnog starenja. *Etnološka tribina*, 45, 58–71.
- Barišić, N. (2021). Dom za stare i nemoćne: Dom Sveti Frane. *Acta Iadertina*, 18 (1), 113-137. <https://doi.org/10.15291/ai.3403>

- Bass, S. (1986). Matching educational opportunities with the able elderly. *Lifelong Learning. An Omnibus of Practice and Research*, 9, 4–7.
- Bouillet, D. (2003). Mogućnosti izvaninstitucionalnih oblika skrbi o starijim osobama. *Revija za socijalnu politiku*, 10(3):321-333.
- Bowling, A. (2007). Aspirations for older age in the 21st century: What is successful ageing? *International Journal of Ageing and Human Development*, 64(3), 263–297. <https://doi.org/10.2190/L0K1-87W4-9R01-7127>
- Brajković, L., Korać, D. i Vučenović, D. (2023). Starenje i kvaliteta života umirovljenika. *Kroatologija*, 14 (1), 197-218. <https://doi.org/10.59323/k.14.1.9>
- Braun, V., i and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77-101.
- Brdar, I., & Anić, P. (2010). Životni ciljevi, orijentacije prema sreći i psihološke potrebe adolescenata: Koji je najbolji put do sreće? *Psihologijske teme*, 19(1), 169–187.
- Buedo-Guirado, C., Rubio, L., Dumitrache, C. G., i Romero-Coronado, J. (2020). Active aging program in nursing homes: Effects on psychological well-being and life satisfaction. *Psychosocial Intervention*, 29 (1), 49-57.
- Chokkanathan, S., i Mohanty, J. (2017). Health, family strains, dependency, and life satisfaction of older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 71, 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2017.04.001>
- Council of the European Union. (2002). Council Resolution on lifelong learning. Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0709(01))
- Council of the European Union. (2009). Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528(01))

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. (3rd ed.). Sage Publishing.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners*. Jossey-Bass.
- Cummins, R. A. (1997). *The Comprehensive Quality of Life Scale – Adult (ComQol-A)* (5th ed.). Melbourne: School of Psychology, Deakin University.
- Čurin, J. (2010). Specifičnosti poučavanja osoba treće životne dobi: podsjetnik za nastavnike. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 14(24), 73-79.
- Čurin, J. (2012). U zemlji znanja seniori doista žele učiti. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 16(29), 143-153.
- Čurin, J. (2022). *Cjeloživotno učenje i treća životna dob: stare dileme, novi izazovi. Post-krizno obrazovanje odraslih*. Zbornik radova sa znanstveno-stručne konferencije.
- Dautović, M. (2014). Znanje kao temeljna odrednica ljudskog kapitala i ključni faktor održivog razvoja. *Časopis za ekonomiju i tržišne komunikacije* 4(1), 153-162.
- Despot Lučanin, J. (2003). *Iskustvo starenja, doprinos teoriji starenja*. Naklada Slap.
- Despot Lučanin, J. (2022), *Psihologija starenja, izazovi i prilagodba*. Naklada Slap
- Despot Lučanin, J., Lučanin, D., Košćec Bjelajac, A., Delale, E. A., & Štambuk, M. (2020). Life satisfaction determinants in older adults: Do different living arrangements count? In *Book of Selected Proceedings of the 21st Psychology Days in Zadar* (pp. 51–68). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Despot, J., Lučanin, D. i Havelka, M. (2000). Generacijske razlike u socijalnom, zdravstvenom i psihičkom stanju starijih osoba u Zagrebu. *Društvena istraživanja*, 9 (2-3), 379-391.
- Diaz, T. & Boyd, N. (2023). *Lifespan Development in Psychology. Definition & Examples*. <https://study.com/academy/lesson/overview-of-life-span-developmental-psychology.html>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 151–157.

- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31.
- Diener, E., Lucas, R. E., i Oishi, S. (2002). *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*. U C. R. Snyder i S. J. Lopez (Ur.), *Handbook of positive psychology* (str. 463–473). Oxford University Press.
- Dolan, P., Fujiwara, D. i Metcalfe, R. (2012). *Review and update of research into the wider benefits of adult learning*. Department for Business, Innovation & Skills. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/34671/12-1243-review-wider-benefits-of-adult-learning.pdf
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2023). *Statističke informacije 2023*. <https://podaci.dzs.hr/media/t4jbehpz/stat-info-2023.pdf>
- Državni zavod za statistiku, (2022). *Popis 2021*. <https://dzs.gov.hr/vijesti/objavljeni-konacni-rezultati-popisa-2021/1270>
- Državni zavod za statistiku, (2022). *Procjena stanovništva Republike Hrvatske u 2021*. <https://podaci.dzs.hr/hr/priopcenja/2022/hr/stan-2022-stanovnistvo/stan-2022-3-procjena-stanovnistva/stan-2022-3-1-procjena-stanovnistva-republike-hrvatske/stan-2022-3-1-procjena-stanovnistva-republike-hrvatske-u-2021/>
- European Commission. (2000). A memorandum on lifelong learning. Office for Official Publications of the European Communities. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8a8ef5f4-5316-4a77-8a8f-2d41b4ad37b0>
- European Commission. (2001). Making a European area of lifelong learning a reality. Office for Official Publications of the European Communities. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52001DC0678>
- European Commission. (2017). European Pillar of Social Rights. Publications Office of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017C1213\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017C1213(01))

- European Commission. (2020). European Education Area by 2025. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>
- European Council. (2000). Lisbon European Council: Presidency conclusions. Council of the European Union. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- European Parliament & Council. (2006). Recommendation on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- European Parliament & Council. (2008). Recommendation on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF). Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32008H0506(01))
- European Union Agency for Fundamental Rights (2023). *Što su temeljna prava?* <https://fra.europa.eu/hr/about-fundamental-rights>
- Europska komisija (2001). *Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Eurostat (2018). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing/hr&oldid=408402#Udio_starijih_osoba_i_dalje_se_pove.C4.87ava
- Eurostat (2024). *Ageing Europe - statistics on population developments.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Ageing_Europe_-_statistics_on_population_developments#Older_people_.E2.80.94_population_overview
- Eurostat (2024). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level* https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_LFS_10__custom_7485550/default/bar?lang=en&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMATAAR3fSefGjtPu_qWkyogdcS96nUqAl7sbHVQ4xcIRCDwZaounQxKpdxmzbUU_aem_AZHFbzan-

gDlSEZnYMqgtajGQzXl5FZMNxPHGqbwBcYwRZFWUjthF6uJVnNf4vIa2rde-QtX7E8T7anQzpOrNgMS

- Fishbein, M. i Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Freysinger, V. J. (1995). The dialectics of leisure and development for women and men in mid-life: An interpretive study. *Journal of Leisure Research*, 27(1), 61–84. <https://doi.org/10.1080/00222216.1995.11969977>
- Galić, S. i Tomasović Mrčela N. (2013). *Priručnik iz gerontologije, gerijatrije i psihologije starijih osoba- psihologije starenja*. Medicinska škola.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Gaskell, T. (1999). Motivation, process and participation: The effect of context. *Education and Ageing*, 14(3), 261–275.
- Goriup, J. i Lahe, D. (2018). *Poglavja iz socialne gerontologije*. Alma Mater Press.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17 (6), 611-626.
- Grosso, Tina (2018). Lifelong Learning: The Key to Successful Aging. *Journal of Educational Leadership in Action*, 5(2), 1-10. <https://doi.org/10.62608/2164-1102.1046>
- Gyeong-Ug, J.(2006) A Case Study on Elderly Education, Social Relations, and Life Satisfaction Welfare for the Elderly . *Journal of Welfare for the Aged* 23,127-156.
- Hafford-Letchfield, T., i Lavender, P. (2015). Quality improvement through the paradigm of learning. *Quality in Ageing and Older Adults*, 16(4), 195–207.
- Han, A., Radel, J., McDowd, J. M., i Sabata, D. (2016). Perspectives of People with Dementia About Meaningful Activities: A Synthesis. *American journal of Alzheimer's disease and other dementias*, 31(2), 115–123.

- Hastaoglu, F., i Mollaoglu, M. (2022). The effects of activities of daily living education on the independence and life satisfaction of elders. *Perspect Psychiatr Care*, 58 ,2978–2985. <https://doi.org/10.1111/ppc.13149>
- Havelka, M. (2001). Skrb za starije ljude u Hrvatskoj – potreba uvođenja novih modela. *Sociologija i prostor*, 39(1–2), 53–76.
- Havighurst, R. J., & Albrecht, R. (1953). *Older people*. Oxford, England: Longmans, Green.
- Hebestreit, L. K. (2006). *An evaluation of the role of the University of the third age in the provision of lifelong learning* (Doktorska disertacija). University of South Africa.
- Houle, C. (1961). *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press.
- Jacob, R. i Pearson, M. (2013). *A Good Life in Old Age?* OECD Publishing.
- Jamieson, A., Miller, A. i Stafford, J. (1998). Education in a life course perspective: Continuities and discontinuities. *Education and Ageing*, 13(3), 213–228. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1224036>
- Jamieson, A., Miller, A., & Stafford, J. (1998). Education in a life course perspective: Continuities and discontinuities. *Education and Ageing*, 13(3).
- Jarvis, P. (2001). *Learning in later life: An introduction for educators and carers*. Kogan Page.
- Jarvis, P. (2005). *Towards a philosophy of human learning: An existentialist perspective*. Routledge
- Jarvis, P. (2006). *Adult Education i Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledgefalmer
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society: Learning to be me*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words*. Routledge.
- Jarvis, P. (1989). Being, learning and aging. *Educational Gerontology*, 15 (2) 161–170. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0380127890150205>
- Jedvaj, S., Štambuk, A. i Rusac, S. (2014). Demografsko starenje stanovništva i skrb za starije osobe u Hrvatskoj. *Socijalne teme*, 1 (1), 135-154.

- Jelenc Krašovec, S., i Kump, S. (2016). Slovenia. In F. Findsen & M. Formosa (Eds.), *International perspectives on older adult education: Research, policies and practice* (pp. 389–398). Springer.
- Jeste, D. V., Deep, C. A., & Vahia, I. V. (2010). Successful cognitive and emotional aging. *World Psychiatry*, 9(2), 78–84. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00277.x>
- Joffe, H., i Yardley, L. (2004). Content and Thematic Analysis. U: Marks, D.F., & Yardley, L. (ur.). *Research Methods for Clinical and Health Psychology*. London: SAGE Publications, 56- 68.
- Johnson, M., Bengtson, V.L., Coleman, P.G., i Kirkwood, T.B. (2005). The Cambridge handbook of age and ageing.
- Jones, I. i Symon, G. (2001). Lifelong learning as serious leisure: Policy, practice and potential. *Leisure Studies*, 20, 269–283. <https://doi.org/10.1080/02614360110098676>
- Kaliterna Lipovčan, L., Brkljačić, T., Prizmić Larsen, Z., Brajša-Žganec, A., & Franc, R. (2018). Leisure activities and the subjective well-being of older adults in Croatia. *GeroPsych: The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry*, 31(1), 31–39. <https://doi.org/10.1024/1662-9647/a000179>
- Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: Conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education*, 5(2), 43.
- Kim S.H i Park S. A (2016). Meta-analysis of the correlates of successful aging in older adults. *Research on Aging*, 39(5), 657–677. <https://doi.org/10.1177/0164027516656040>.
- Kim, S. Y., & Sok, S. R. (2013). Factors influencing the life satisfaction in the older Korean women living alone. *Contemporary Nurse*, 44(1), 111–119. <https://doi.org/10.5172/conu.2013.44.1.111>
- Kiss, I. (2012). Faktorska analiza stavova odrasle populacije prema cjeloživotnom obrazovanju. *Napredak*, 153 (1), 77-94. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82861>
- Klarin, M., & Telebar, I. (2019). Zadovoljstvo životom i procjena zdravlja u osoba starije životne dobi. *Medica Jadertina*, 49(1), 5–13.

- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kops, B. (2008). Older Adults in Lifelong Learning: Participation and Successful Aging. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34(1), 37-62. <https://doi.org/10.21225/D5PC7R>
- Kydd, A. i Fulford, H. (2020). Access to learning opportunities for residents in care homes: reviewing the challenges and possibilities. *Maturitas* 140, 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2020.05.019>.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 470–474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.090>
- Laal, M. i Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>
- Laklija, M., Rusac, S. i Žganec, N. (2008). Trendovi u skrbi za osobe starije životne dobi u Republici Hrvatskoj i u zemljama Europske Unije. *Revija za socijalnu politiku*, 15 (2), 171-188. <https://doi.org/10.3935/rsp.v15i2.743>
- Law, V. T. S., Yee, H. H. L., Ng, T. K. C., i Fong, B. Y. F. (2023). Evaluating the impact of lifelong education on older adults: A case study from Hong Kong. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(2), 643-658. <https://doi.org/10.1177/14779714231156747>
- Lay, V. (2005). Integralna održivost i učenje. *Društvena istraživanja*, 14 (3 (77)), 353-377.
- Lemieux, A., & Martinez, S. M. (2000). Gerontagogy beyond words: A reality. *Educational Gerontology*, 26, 479–498
- Lin, Y. Y. (2011, June). *Older adults' motivation to learn in higher education*. Adult Education Research Conference. <https://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/60>
- Lučanin, D., Despot Lučanin, J., Košćec Bjelajac, A., Delale, E. A., & Štambuk, M. (2018). Zadovoljstvo životom starijih osoba u domovima za starije i u vlastitom domu. In *Međunarodni znanstveno-stručni skup XXI Dani psihologije u Zadru* (p. 71). Zadar.

- Lukenda, A. (2017). Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja. *Acta Iadertina*, 14 (1), 0-0.
Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190039>
- Malogorski, O. i Malogorski, D. (2024). Čovjek uči dok je živ – o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. *Bjelovarski učitelj*, 29 (1-3), 46-55.
- Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M., Možina, E. i Diez, J. (2014). *Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Project*. DIE <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf>
- Maolud, A. i Lu, S.Y. (2020). “I’m slowly ageing but I still have my value”: Challenging ageism and empowering older persons through lifelong learning in Singapore. *Educational Gerontology*, 46(10), 628-641. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1796280>
- Marić, D. (2022). Cjeloživotno obrazovanje za održivi razvoj. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet: diplomski rad.
- Marušić, S. (2006). *Upravljanje ljudskim potencijalima* (4. izmijenjeno i dopunjeno izd.). Adeco.
- Maureen Tam (2014): A distinctive theory of teaching and learning for older learners: why and why not?. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (16), 1-10.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2014.972998>
- Mikulec, B., Kump, S. i Košmerl, T. (2021). *Reflections on Adult Education and Learning: The Adult Education Legacy of Sabina Jelenc Krašovec*. Ljubljana University Press, Faculty of Arts.
- Miles, E. (2013). *Biopsychosocial Model*. In: Gellman, M.D., Turner, J.R. (eds) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_1095
- Miller, C.L., Manderfeld, M., & Harsma, E.A. (2020). *Learning Theories*. Experiential Learning.
- Miljković, D. (2013). Zdravlje i subjektivna dobrobit. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 7, 223–237.
- Moghimi, D., Scheibe, S., & Freund, A. M. (2019). The Model of Selection, Optimization, Compensation. In B. Baltes, C. Rudolph, & H. Zacher (Eds.). *Work Across the Lifespan*, 1, 81-110. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-812756-8.00004-9>

- Moon, J. H., & Kim, D. (2018). Factors influencing life satisfaction in elderly living alone. *Journal of the Korea Contents Association*, 18(1), 44–54. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2018.18.01.044>
- Morris-Foster J. M. (2024). The Influence of Lifelong Learning on Life Satisfaction and Successful Aging in Older Adults: A Narrative Literature Review. *Journal of gerontological nursing*, 50(8), 11–17. <https://doi.org/10.3928/00989134-20240702-02>
- Možanić, R. i Bukvić, Z. (2021). Lifelong Learning and Older People in the Context of ICT. *Croatian Journal of Education* 23(4), 1267-1292. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i4.4132>
- Mrnjaus, K. (2008). Obrazovanje za održivi razvoj. Cjeloživotno učenje za održivi razvoj = Lifelong learning for sustainable development. Ur.: Vinka Uzelac, Lidija Vujičić. - Rijeka : Učiteljski fakultet
- Mrzljak, J. (2022). Uspješno starenje uz pomoć e-tehnologije. *Sestrinski glasnik*, 27 (1), 24-29. <https://doi.org/10.11608/sgnj.27.1.3>
- Murrell, P.H., & Claxton, C.S. (1987). Experiential Learning Theory as a Guide for Effective Teaching. *Counselor Education and Supervision*, 27, 4-14.
- Narushima, M., Liu, J. i Diestelkamp, N. (2018). I Learn, Therefore I am: A Phenomenological Analysis of Meanings of Lifelong Learning for Vulnerable Older Adults. *Gerontologist* 58(4), 696–705. <https://doi.org/10.1093/geront/gnx044>
- Neikrug, S. M., Ronen, M., Glanz, D., Alon, T., Kanner, S., Kaplan, A. i Kinori, C. (1995). A special case of the very old: Lifelong learners. *Educational Gerontology*, 21(4), 345–355. <https://doi.org/10.1080/0360127950210405>
- Nejašmić, I. i Toskić, A. (2013). Starenje stanovništva u Hrvatskoj–sadašnje stanje i perspektive. *Hrvatski geografski glasnik*, 75 (1), 89-110. <https://doi.org/10.21861/HGG.2013.75.01.05>
- Nováková, D. i Lorenzová, J. (2020). Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age. *Sociální pedagogika/Social Education*, 8(2), 71–83. <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.05>

- O'Sullivan, G. i Hocking, C. (2006). Positive ageing in residential care. *New Zealand Journal of Occupational Therapy* 53(1) 17–23.
- Oliver, A., Tomás, J. M., & Montoro-Rodriguez, J. (2017). Dispositional hope and life satisfaction among older adults attending lifelong learning programs. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 72, 80–85. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2017.05.004>
- Pappas, C. (2025). *The adult learning theory: Andragogy*. eLearning Industry. <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen.
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10 (2 (16)), 253-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/29568>
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Pečjak, V. (2001). *Psihologija treće životne dobi*. Prosvjeta.
- Penezić, Z. (1996). *Zadovoljstvo životom – provjera konstrukta* (Diplomski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zadru.
- Penezić, Z. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi. *Društvena istraživanja*, 15(4–5), 643–669.
- Phelan, E. A., & Larson, E. B. (2002). “Successful aging” – Where next? *Journal of the American Geriatrics Society*, 50(7), 1306–1308. <https://doi.org/10.1046/j.1532-5415.2002.50329.x>
- Phelan, E. A., Anderson, L. A., LaCroix, A. Z., & Larson, E. B. (2004). Older adults' views of “successful aging” – How do they compare with researchers' definitions? *Journal of the American Geriatric Society*, 52, 211–216. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2004.52056.x>
- Plećaš, B., Živković, L., & Potparević, B. (2009). Biologija i fiziologija starenja. *Arhiv za farmaciju*, 59(4), 357–372.

- Pravilnik o evidencijama u obrazovanju odraslih, NN 129/2008. (2008).
- Pravilnik o javnim ispravama u obrazovanju odraslih, NN 129/2008, 50/2010, 61/2014. (2008–2014).
- Pravilnik o minimalnim uvjetima za pružanje socijalnih usluga (Narodne novine, 2022).
- Pravilnik o sadržaju, obliku te načinu vođenja i čuvanja andragoške dokumentacije, NN 129/2008. (2008).
- Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih, NN 14/2023.
- Pruchno, R. A., Wilson-Genderson, M., Rose, M. i Cartwright, F. (2010). Successful aging: Early influences and contemporary characteristics. *The Gerontologist*, 50(6), 821–833. <https://doi.org/10.1093/geront/gnq04>
- Purdie, N. i Boulton-Lewis, G. (2003). The learning needs of older adults. *Educational Gerontology*, 29(2), 129-149. <https://doi.org/10.1080/713844281>
- Raditya-Ležaić, A., Boromisa, A. i Tišma, S. (2018). Komparativni pregled obrazovanja za održivi razvoj i istraživanje potreba za stručnjacima u Hrvatskoj. *Socijalna ekologija*, 27 (2), 165-180. <https://doi.org/10.17234/SocEkol.27.2.3>
- Rajić, V. (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak*, 153 (2), 235-247.
- Räsänen J. Age and ageing: What do they mean?. *Ratio*. 2021; 34: 33–43. <https://doi.org/10.1111/rati.12284>
- Rinnan, E., André, B., Drageset, J., Espehaug, B., & Malmedal, W. (2018). *Joy of life in nursing homes: A qualitative study of what constitutes the essence of Joy of life in elderly individuals living in Norwegian nursing homes*. *BMC Geriatrics*, 18(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12877-018-0842-2>
- Rodríguez-Martínez, A., De-la-Fuente-Robles, Y. M., Martín-Cano, M. d. C., & Jiménez-Delgado, J. J. (2023). Quality of life and well-being of older adults in nursing homes: Systematic review. *Social Sciences*, 12(7), 418. <https://doi.org/10.3390/socsci12070418>

- Rogić, A. M. (2014). *Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija. Acta Iadertina*, 11, 49-67.
- Roksandić Vidlička, S. i Šikoronja, S. (2017). Pravna zaštita starijih osoba, osobito s duševnim smetnjama, iz hrvatske perspektive: zašto nam je potrebna konvencija UN-a o pravima starijih osoba. *Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*, 38 (3), 1101-1129. <https://doi.org/10.30925/zpfsr.38.3.7>
- Rowe J. W., & Kahn, R. L. (1998). *Successful aging*. Pantheon Books.
- Rowe, J. W. & R. L. Kahn. (1987). Human Aging: Usual and Successful. *Science* 237, 143–156.
- Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (2015). Successful aging 2.0: Conceptual expansions for the 21st century. *The Journals of Gerontology: Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 70(4), 593–596. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbv025>
- Schmidt, B. (2007). Older employee behaviour and interest in continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 13, 156–174
- Seiffert, K. (2002). *We are becoming a “long-life society”*. UN Second World Assembly on Ageing: Longevity: Challenge and Chance. The Swiss Contribution to the Second World Assembly on Ageing. http://www.bsv.admin.ch/ahv/actuell/e/BCV_E.pdf.
- Shin B. K. i Lee S.J. (2016) Factors influencing on the length of time when the subjective and economic poverty occurs to the elderly after retirement. *Journal of Welfare for the Aged Institute* 71(4), 61-89.
- Stewart, J. M., Auais, M., Belanger, E., & Phillips, S. P. (2019). Comparison of self-rated and objective successful ageing in an international cohort. *Ageing and Society*, 39(7), 1317–1334. <https://doi.org/10.1017/S0144686X17001489>
- Stojanović, J. (2024). *Gerijatrijska medicina*. Novi redak.
- Strawbridge, W. J., Wallhagen, M. I., & Cohen, R. D. (2002). Successful aging and wellbeing: Self-rated compared with Rowe and Kahn. *The Gerontologist*, 42(6), 727–733. <https://doi.org/10.1093/geront/42.6.727>

- Sučić, G. (2022). *Obrazovni menadžment - smjernice za učinkovito upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom*. Školska knjiga.
- Svjetska zdravstvena organizacija (2002). *Active ageing: A policy framework*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. <http://www.who.int/iris/handle/10665/67215>
- Svjetska zdravstvena organizacija (2015). *World report on ageing and health*. Geneva Switzerland,: World Health Organization. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186463/1/9789240694811_eng.pdf
- Štatièné, S. (2015). Learning in later life: the perspective of successful ageing. *Applied Research in Health and Social Sciences: Interface and Interaction*, 12(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1515/arhss-2015-0003>
- Špan (2000). *Obrazovanje starijih ljudi*. Pučko otvoreno učilište Zagreb.
- Špan, M. (2000). *Obrazovanje starijih, tajna dugovječnosti*. Pučko otvoreno učilište.
- Tadinac, M. (2004). *Biopsihosocijalne odrednice bolesti i zdravlja. Mozak i um - trajni izazov čovjeku*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Tam, M. (2012). Perceptions of successful ageing and implications for late-life learning. *Studies in Continuing Education*, 35(3), 281–298. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.746228>
- Tam, M. i Chui, E. (2015). Ageing and learning: What do they mean to elders themselves? *Studies in Continuing Education*. 38(2), 195–212. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1061492>
- Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2023). Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(2), 407–417. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w>
- Trinh, M. (2019). *Learning Identity, Flexibility, and Lifelong Experiential Learning*. Oxford Research Encyclopedia of Business and Management.
- Tucak Junaković, I. (2023). Determinante zadovoljstva životom starijih osoba: što je najvažnije za zadovoljstvo životom u starijoj dobi?. *Socijalna psihijatrija*, 51 (2), 101-122. <https://doi.org/10.24869/spsih.2023.101>

- Tucak Junaković, I. i Nekić, M. (2016). Percepcija uspješnog starenja u starijih osoba. *Acta Iadertina*, 13 (2), 171-187.
- Tucak Junaković, I., Ambrosi-Randić, N. i Macuka, I. (2023). Psihosocijalne determinante objektivnih i subjektivnih pokazatelja uspješnoga starenja. *Društvena istraživanja*, 32 (3), 449-469. <https://doi.org/10.5559/di.32.3.04>
- Tucak Junaković, I., i Ambrosi-Randić, N. (2022). Lay definitions of successful ageing and contributing factors among Croatian older adults: A thematic analysis of qualitative data. *Psihologijske teme*, 31(3), 685–708. <https://doi.org/10.31820/pt.31.3.11>
- Tucak Junaković, I., Nekić, M. i Ambrosi-Randić, N. (2020). Konstrukcija i validacija skale samoprocjene uspješnog starenja. *Suvremena psihologija* 23(1), 7-20.
- Tucak Junaković, Ivana ; Ambrosi-Randić, Neala ; Vranić, Andrea ; Nekić, Marina ; Macuka, Ivana ; Šimić, Nataša ; Martinčević, Marina Psihosocijalne odrednice objektivnih i subjektivnih pokazatelja uspješnog starenja // 23. Dani psihologije u Zadru, međunarodni znanstveno-stručni skup: knjiga sažetaka, Zadar, 26. - 28. svibnja 2022. / Tucak Junaković, Ivana ; Macuka, Ivana ; Tokić, Andrea (ur.). Zadar: Sveučilište u Zadru, 2022. str. 147-148
- Udruga za cjeloživotno stručno obrazovanje-Struka, et al. (2021). *Smjernice za razvoj kompetencija starijih osoba* (Project No. 2020-1-HR01-KA204-077766). https://www.struka.hr/wp-content/uploads/GERAPP_IO1_Smjernice_HR.pdf
- UN (2001). *World population ageing: 1950.-2050.* https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/files/documents/2021/Nov/undes_a_pd_2002_wpa_1950-2050_web.pdf
- UN (2019). *World population ageing 2019.* <https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2019-Highlights.pdf>
- UNESCO (2025). *What you need to know on lifelong learning?* <https://www.unesco.org/en/lifelong-learning/need-know>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>
- UPCEA. (2023). *Results of global lifelong learning study released*. UPCEA. <https://upcea.edu/results-of-global-lifelong-learning-study-released/>
- Urtamo, A., Jyväkorpä, S. K., i Strandberg, T. E. (2019). Definitions of successful ageing: a brief review of a multidimensional concept. *Acta bio-medica : Atenei Parmensis*, 90(2), 359–363. <https://doi.org/10.23750/abm.v90i2.8376>
- Uzun, S., Kozumplik, O. i Mimica, N. (2022). Starenje kao životni ciklus i izazov. *Neurologia Croatica. Supplement*, 94-94.
- Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. In Saris, W.E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A.C., Bunting, B. (eds.). *A comparative study of satisfaction with life in Europe*. Budapest: Eotvos University Press.
- Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik*, 2 (3), 5-14. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172038>
- Vizek-Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 283-310. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/14421>
- Von Faber, M., Bootsma-van der Wiel, A., van Exel, E., Gussekloo, J., Lagaay, A. M., van Dongen, E., Knook, D. L., van der Geest, S., & Westendorp, R. G. J. (2001). Successful aging in the oldest old: Who can be characterized as successfully aged? *Archives of Internal Medicine*, 161(22), 2694–2700. <https://doi.org/10.1001/archinte.161.22.2694>
- Wang, G., Hu, M., Xiao, S. Y., i Zhou, L. (2017). Loneliness and depression among rural empty-nest elderly adults in Liuyang, China: A cross-sectional study. *BMJ Open*, 7(10), 016091. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-016091>
- Warner Schaie, K. i Willis, S.L. (2000). *Psihologija odrasle dobi i starenja*. Naklada Slap.
- Weinstein, L. B. (2004). Lifelong learning benefits older adults. *Activities, Adaptation and Aging*, 24(4), 1-12. https://doi.org/10.1300/J016v28n04_01

- Wenzel, K. C., Van Puymbroeck, M., Lewis, S., McGuire, F., & Vidotto, J. (2024). Characteristics and cognition of older adults engaged in lifelong learning. *Educational Gerontology*. <https://doi.org/10.1080/03601277.2023.2299647>
- Wertheimer-Baletić, A. (1999). *Stanovništvo i razvoj*. Mate.
- WGU (2020, January 27). *What is the transformative learning theory?* <https://www.wgu.edu/blog/what-transformative-learning-theory2007.html>
- Won Cho, K. i Sok Choe, C. (2019). The Effect of the Elderly's Motivation to Participate in Lifelong Education on their Life Satisfaction. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange* 5(2), 59-67. <http://dx.doi.org/10.21742/apjcri.2019.06.07>
- Yamashita, T., López, E. B., Stevens, J., i Keene, J. R. (2017). Types of Learning Activities and Life Satisfaction among Older Adults in Urban Community-Based Lifelong Learning Programs. *Activities, Adaptation & Aging*, 41(3), 239–257. <https://doi.org/10.1080/01924788.2017.1310583>
- Zakon o obrazovanju odraslih, NN 144/2021. (2021).
- Zloković, J. i Zovko, A. (2020). *Geronotologija. Izazovi i perspektive*. Hrvatska sveučilišta naknada.
- Živić, D. (2003). Suvremene tendencije u razvoju stanovništva Hrvatske. *Diacovensia*, 11 (2), 253-279. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/40180>

9. SAŽETAK

Starenje stanovništva jedan je od najistaknutijih globalnih fenomena u posljednjih nekoliko desetljeća, koji se očituje u sve većem broju osoba starije životne dobi u ukupnoj populaciji te produljenju očekivane životne dobi (Brajković i sur., 2023). Zemlje diljem svijeta razvijaju različita rješenja, planove i aktivnosti za skrb nad rastućom populacijom osoba starije životne dobi (Jacob i Pearson, 2013), a starenje postaje predmetom rasprava različitih stručnjaka (Brajković i sur., 2023). Osim po dobi, populacija osoba starije životne dobi mijenjat će se i po nekim drugim karakteristikama (Despot Lučanin, 2022). Produljenje radnog vijeka, porast broja starijih žena (koje prosječno žive duže od muškaraca) te sve potencijalno obrazovanije generacije, zahtijevat će prilagodbu svih segmenata društva, posebno u dijelu socijalnih i zdravstvenih usluga (Čurin, 2022). Kroz različite mjere, politike i strateške dokumente, promovira se uspješno starenje kao jedno od mogućih rješenja za poboljšanje kvalitete života i dobrobiti osoba starije životne dobi. Konceptualni okvir uspješnog starenja obuhvaća tjelesno, mentalno i socijalno zdravlje i funkcioniranje, odsustvo bolesti i invaliditeta, psihološku prilagodbu na starost, samostalnost te sudjelovanje u društvenim sferama života (Kim i Park, 2016; Urtamo i sur., 2019). Osobe starije životne dobi percipiraju uspješno starenje složenijim od mnogih istraživača te izražavaju i mnoge druge čimbenike, kao što su osjećaj svrhe i smisla života, duhovnost, učenje novih stvari, financijska sigurnost, produktivnost, postignuća, doprinos životu, fizički izgled i osjećaj humora (Strawbridge i sur., 2002). Konačno, cjeloživotno učenje predlaže se kao još jedna komponenta uspješnog starenja (Šatienè, 2015; Grosso, 2018), s obzirom na mnogobrojne pozitivne učinke na različite domene života osoba starije životne dobi (Gyeong-Ug, 2004; Shin i Lee, 2016; Won Cho i Sok Choe, 2019). Cjeloživotno učenje se, uz zadovoljstvo životom i samostalnost, prepoznaje kao prediktor uspješnog starenja (Mrzljak, 2022). S obzirom na brojne navedene dobrobiti za osobe starije životne dobi, cjeloživotno učenje trebalo bi biti ukorijenjeno kao vitalna i uobičajena usluga u domovima socijalne skrbi te je neophodno omogućiti stvaranje i održavanje okruženja za učenje (Kydd i Fulford, 2020). Unatoč tome, cjeloživotno učenje u domovima socijalne skrbi još uvijek nije dovoljno istraženo (Hafford-Letchfield, 2010; Kydd i Fulford, 2020; Mikulec i sur., 2021), posebice u vidu identificiranja potreba i želja za učenjem, kao i mogućnosti za provedbu programa cjeloživotnog učenja (Kydd i Fulford, 2020), što je pobudilo interes za provedbu ovog istraživanja. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati postoje li razlike u uspješnom starenju i

zadovoljstvu životom između osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja i osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje ne pohađaju programe cjeloživotnog učenja. Uz navedeno cilj istraživanja je ispitati međuodnos različitih elemenata cjeloživotnog učenja, uspješnog starenja te zadovoljstva životom osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi. U kvalitativnom dijelu, cilj istraživanja bio je dobiti uvid u percepciju djelatnika i korisnika u domovima socijalne skrbi o važnosti i potrebama za provedbom programa cjeloživotnog učenja prilagođenog korisnicima. Istraživanje je provedeno korištenjem mješovitog istraživačkog nacrtu, pri čemu su istovremeno prikupljeni i analizirani kvantitativni i kvalitativni podaci. Kvantitativni podaci prikupljeni su putem anketnih upitnika, dok je kvalitativni dio realiziran provođenjem polustrukturiranih intervjua s korisnicima i djelatnicima domova socijalne skrbi. Kvantitativni dio istraživanja, u kojem je sudjelovalo 400 korisnika domova socijalne skrbi, potvrdio je da cjeloživotno učenje značajno doprinosi uspješnijem starenju i većem zadovoljstvu životom. Sudionici koji sudjeluju u programima cjeloživotnog učenja iskazali su više razine tjelesne, psihološke i socijalne dobrobiti u usporedbi s onima koji u takve programe nisu uključeni. Statističke analize pokazale su visoko značajne razlike s velikim veličinama učinka, pri čemu su „razlozi za učenje“ i „značenje učenja“ identificirani kao snažni prediktori uspješnog starenja i zadovoljstva životom. Korišteni mjerni instrumenti pokazali su zadovoljavajuću pouzdanost i valjanost. Kvalitativni dio istraživanja, temeljen na intervjuima s djelatnicima i korisnicima, produbio je razumijevanje dobivenih kvantitativnih rezultata. Djelatnici domova prepoznali su cjeloživotno učenje kao mehanizam očuvanja kognitivnih, funkcionalnih i socijalnih kapaciteta korisnika, pri čemu njegova uspješna provedba ovisi o kombinaciji kadrovskih, vremenskih, financijskih, materijalno-prostornih i partnerskih resursa. Kao izazove istaknuli su zdravstvena i funkcionalna obilježja korisnika, nisku motivaciju i negativna prethodna iskustva s obrazovanjem, uz institucionalna ograničenja poput nedostatka osoblja, vremena i financijskih sredstava. Korisnici su cjeloživotno učenje povezivali s mentalnom aktivacijom kroz prisjećanje i usvajanje novih znanja, osjećajem osobne korisnosti, socijalnom povezanošću i smanjenjem usamljenosti te uspješnim starenjem kroz održavanje aktivnosti i životnog zadovoljstva. Kao preporuke naveli su razvoj participativnih i fleksibilnih programa prilagođenih različitim sposobnostima i interesima, jačanje zajedništva kroz grupne i interakcijske aktivnosti te pravodobno informiranje i ispitivanje potreba, pri čemu mentalno zdravlje i subjektivno zadovoljstvo prepoznaju kao važnije od fizičkih ograničenja. Sintezom kvantitativnih

i kvalitativnih nalaza oblikovan je Okvir cjeloživotnog učenja prilagođen korisnicima domova socijalne skrbi, koji povezuje individualizaciju sadržaja, usmjerenost na značenje učenja, sustavnu implementaciju uz osiguravanje resursa, kontinuirano praćenje kvalitete, participaciju korisnika, jačanje socijalne i međugeneracijske dimenzije te razvoj kompetencija djelatnika u jedinstvenu cjelinu primjenjivu u praksi. U konačnici, cjeloživotno učenje pokazalo se kao značajan resurs za uspješno i dostojanstveno starenje te prilika osobama starije životne dobi za očuvanje osobnog rasta, povezanosti i smisla u trećoj životnoj dobi.

10. SUMMARY

Population ageing is one of the most prominent global phenomena in recent decades, manifested in the growing number of older adults within the total population and the extension of life expectancy (Brajković et al., 2023). Countries around the world are developing various solutions, plans, and activities to care for the growing population of older adults (Jacob & Pearson, 2013), and ageing has become the subject of discussions among various experts (Brajković et al., 2023). In addition to age, the population of older adults will also change in other characteristics (Despot Lučanin, 2022). The extension of working life, the increase in the number of older women (who, on average, live longer than men), and increasingly educated generations will require adaptation in all segments of society, particularly in the area of social and health services (Čurin, 2022). Through various measures, policies, and strategic documents, successful ageing is promoted as one possible solution for improving the quality of life and well-being of older people. The conceptual framework of successful ageing includes physical, mental, and social health and functioning, the absence of disease and disability, psychological adaptation to ageing, independence, and participation in social spheres of life (Kim & Park, 2016; Urtamo et al., 2019). Older adults perceive successful ageing as more complex than many researchers do and emphasize other factors such as a sense of purpose and meaning in life, spirituality, learning new things, financial security, productivity, achievements, contribution to life, physical appearance, and a sense of humor (Strawbridge et al., 2002). Finally, lifelong learning is proposed as another component of successful ageing (Štatiénė, 2015; Grosso, 2018), due to its numerous positive effects on different domains of older adults' lives (Gyeong-Ug, 2004; Shin & Lee, 2016; Won Cho & Sok Choe, 2019). Lifelong learning, along with life satisfaction and independence, is recognized as a

predictor of successful ageing (Mrzljak, 2022). Given the numerous benefits for older adults, lifelong learning should be established as a vital and common service in residential care homes, and it is essential to enable the creation and maintenance of a learning environment (Kydd & Fulford, 2020). Nevertheless, lifelong learning in residential care homes is still insufficiently researched (Hafford-Letchfield, 2010; Kydd & Fulford, 2020; Mikulec et al., 2021), especially in terms of identifying learning needs and desires, as well as opportunities for implementing lifelong learning programs (Kydd & Fulford, 2020), which prompted interest in conducting this research.

The aim of this research was to examine whether there are differences in successful ageing and life satisfaction between older adults in residential care homes who attend lifelong learning programs and those who do not. In addition, the research aimed to investigate the interrelationships between different elements of lifelong learning, successful ageing, and life satisfaction of older adults in residential care homes. In the qualitative part, the aim was to gain insight into the perceptions of staff and users in residential care homes regarding the importance and needs for implementing lifelong learning programs tailored to users. The research was conducted using a mixed-methods design, in which quantitative and qualitative data were collected and analysed concurrently. Quantitative data were collected through survey questionnaires, while the qualitative part was carried out through semi-structured interviews with residents and staff of residential care homes. The quantitative part of the research, in which 400 residents of residential care homes participated, confirmed that lifelong learning significantly contributes to more successful ageing and greater life satisfaction. Participants involved in lifelong learning programmes reported higher levels of physical, psychological, and social well-being compared to those who were not included in such programmes. Statistical analyses revealed highly significant differences with large effect sizes, with "reasons for learning" and "meaning of learning" identified as strong predictors of successful ageing and life satisfaction. The measurement instruments used demonstrated satisfactory reliability and validity. The qualitative part of the research, based on interviews with staff and residents, deepened the understanding of the quantitative findings. Staff in the homes recognised lifelong learning as a mechanism for preserving residents' cognitive, functional, and social capacities, with its successful implementation depending on the synergy of human, time-related, financial, material-spatial, and partnership resources. As challenges, they highlighted the residents' health-related and functional limitations, low motivation, and negative previous

educational experiences, alongside institutional constraints such as a lack of staff, time, and financial resources. Residents associated lifelong learning with mental activation through recollection and the acquisition of new knowledge, a sense of personal usefulness, social connectedness and reduced loneliness, and successful ageing through the maintenance of activity and life satisfaction. Their recommendations included the development of participatory and flexible programmes adapted to different abilities and interests, the strengthening of community through group and interactive activities, and timely information and the assessment of needs, whereby mental health and subjective satisfaction were recognised as more important than physical limitations. Through the synthesis of quantitative and qualitative findings, a Framework of Lifelong Learning Adapted to Residents of Residential Care Homes has been developed, which integrates the individualisation of content, a focus on the meaning of learning, systematic implementation supported by adequate resources, continuous quality monitoring, resident participation, the strengthening of the social and intergenerational dimension, and the development of staff competencies into a coherent whole applicable in practice. Ultimately, lifelong learning emerged as a significant resource for successful and dignified ageing and as an opportunity for older adults to preserve personal growth, connectedness, and meaning in the third age.

11. PRILOZI

Informirani pristanak za upitnik

Poštovani,

na samom početku hvala Vam što ste pristali biti sudionikom ovog istraživanja. Ja sam Silvija Hinek. Po zanimanju sam socijalna radnica. Trenutno sam doktorandica na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

Cilj istraživanja kojeg provodim u svrhu prikupljanja podataka za doktorsku disertaciju je ispitati postoje li razlike u uspješnom starenju i zadovoljstvu životom između osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja i osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje ne pohađaju programe cjeloživotnog učenja. Uz navedeno cilj istraživanja je ispitati međuodnos različitih elemenata cjeloživotnog učenja, uspješnog starenja te zadovoljstva životom osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi. U kvalitativnom dijelu, cilj istraživanja je dobiti uvid u percepciju djelatnika u domovima socijalne skrbi o važnosti i potrebama za provedbom programa cjeloživotnog učenja prilagođenog korisnicima.

Molim Vas da pažljivo pročitate sljedeće informacije i potpišete obrazac pristanka prije ispunjavanja ovog upitnika.

Ja, _____ (IME I PREZIME), pristajem biti sudionikom ovog istraživanja.

Potvrđujem da sam pročitala/o tekst Informiranog pristanka.

Razumijem da će se prikupljene informacije koristiti u svrhu izrade doktorske disertacije/znanstvenih radova i da će biti objavljene. Međutim, moje pravo na privatnost neće biti narušeno budući da rezultati ni na koji način neće biti povezani s mojim odgovorima.

Razumijem cilj i svrhu ovog istraživanja te ne postoje nikakvi rizici bilo koje vrste povezani s mojim sudjelovanjem u ovom istraživanju.

Razumijem da je moje sudjelovanje u istraživanju potpuno dobrovoljno i da se mogu povući u bilo kojem trenutku bez ikakvih posljedica.

U slučaju da imate bilo kakvih dodatnih pitanja vezanim za istraživanje, njegovo provođenje i njegove rezultate, možete mi se obratiti na e-mail: silvija.hinek@gmail.com

Potpis _____

Datum _____

1. Istraživanje o učenju i starenju

Dio A Osnovne informacije

Molimo da stavite kvačicu (✓) u odgovarajuću kućicu koja najbolje opisuje Vaš odgovor na sljedeća pitanja.

1. Spol

- Muško
- Žensko

2. Dob

- 55 – 59
- 60 – 64
- 65 – 69
- 70 – 74
- 75 i više

3. Bračno stanje

- Oženjen / udana
- Udovac / udovica
- Nikada se nisam oženio / udala
- Razdvojen/a ili rastavljen/a

4. Imate li djece?

- Da
- Ne
- Nije primjenjivo

5. Koja je najviša razina Vašeg obrazovanja?

- Nemam završenu školu
- Osnovna škola
- Srednja škola
- Fakultet

- Doktorski studij

6. U smislu Vaše trenutne financijske situacije, smatrate li da ste:

- Vrlo dobrostojeći/a
- Prilično dobrostojeći/a
- Ne previše dobrostojeći/a
- Uopće nisam dobrostojeći/a
- Ne znam

7. Kao starija osoba, koliko se osobno osjećate cijenjeno u zajednici?

- Vrlo cijenjeno
- Poprilično cijenjeno
- Ne previše cijenjeno
- Uopće se ne osjećam cijenjeno
- Ne znam

Inačica doktorskog rada u postupku ocjene

Dio B Učenje u starijoj dobi

Sudjelovanje u učenju

8. Jeste li sudjelovali u nekom obliku cjeloživotnog učenja u posljednjih 6 mjeseci?

(Napomena: pod cjeloživotnim učenjem podrazumijevamo mogućnosti učenja koje ste imali u Domu ili u obrazovnim i neobrazovnim institucijama u obliku tečajeva, radionica, seminara i predavanja)

- Da
- Ne
-

9. Što od sljedećeg najbolje opisuje Vaše iskustvo učenja u posljednjih 6 mjeseci?

- Tijekom posljednjih 6 mjeseci sudjelovao/la sam u cjeloživotnom učenju **u domu socijalne skrbi** (npr. predavanja, tečajevi, radionice)
- Tijekom posljednjih 6 mjeseci sudjelovao/la sam u cjeloživotnom učenju **u lokalnoj zajednici** (npr. predavanja, tečaje, radionice)
- Sudjelovao/la sam u **informalnom učenju** (npr. čitanje, gledanje televizijskih obrazovnih programa, putovanje, online učenje) *(Molimo idite na PITANJE 38)*
- Tijekom posljednjih 6 mjeseci **nisam sudjelovao/la ni u jednoj od navedenih aktivnosti učenja.**

(Molimo idite na PITANJE 38)

Ako ste tijekom posljednjih 6 mjeseci sudjelovali u programu cjeloživotnog učenja, bilo formalnom ili neformalnom, molimo navedite:

10. Što ste naučili? _____

11. Gdje ste učili? _____

Ako ste tijekom posljednjih 6 mjeseci sudjelovali u informalnom učenju (npr. čitanje, gledanje televizijskih obrazovnih programa, putovanje, online učenje), molimo navedite:

12. Što ste naučili? _____

13. Gdje ste učili? _____

Razlozi učenja

Za one koji uče, molimo naznačite svoje razloge sudjelovanja u aktivnostima učenja u posljednjih 6 mjeseci.

Naznačite u kolikoj se mjeri slažete sa svakom od sljedećih tvrdnji zaokruživanjem odgovarajućeg broja između 1 i 6 – „1” znači da se u uopće ne slažete s tvrdnjom, a „6” znači da se u potpunosti slažete s tvrdnjom.

	U potpuno sti se slažem (6)	Slaže m se (5)	Donekl e se slažem (4)	Donekl e se ne slažem (3)	Ne slažem se (2)	Uopće se ne slažem (1)
14. Oduvijek sam želio/željela ići u školu	6	5	4	3	2	1
15. Za samoispunjenje	6	5	4	3	2	1
16. Za obogaćivanje života	6	5	4	3	2	1
17. Za razonodu	6	5	4	3	2	1
18. Kao pratnja članovima obitelji ili prijateljima	6	5	4	3	2	1

19.	Zbog interesa za određene tečajeve ili predmete	6	5	4	3	2	1
20.	Kako bih se zaokupio/la i ostao/la aktivan/na	6	5	4	3	2	1
21.	Kako bih bio/la u korak s društvom	6	5	4	3	2	1
22.	Kako bih stekao/la nove prijatelje	6	5	4	3	2	1
23.	Kako bih stekao/la kvalifikacije	6	5	4	3	2	1
24.	Kako bih poboljšao/la svoju zapošljivost	6	5	4	3	2	1
25.	Kako bih poboljšao/la sposobnost komunikacije s drugim generacijama i kako bih se integrirao/la u njih	6	5	4	3	2	1
26.	Kako bih tragao/la za smislom u životu	6	5	4	3	2	1
27.	Kako bih iskoristio/la besplatne ili jeftine obrazovne usluge	6	5	4	3	2	1
28.	Kako bih doprinio/la društvu vlastitim znanjem	6	5	4	3	2	1
29.	Kako bih se bolje prilagodio/la starenju	6	5	4	3	2	1
30.	Kako bih stekao/la nove vještine za ponovno zapošljavanje	6	5	4	3	2	1

31.	Kako bih promišljao/la o svrsi života	6	5	4	3	2	1
32.	Kako bih bio/la koristan/na društvu, a ne teret	6	5	4	3	2	1
33.	Kako bih naučio/la nova znanja i vještina	6	5	4	3	2	1
34.	Kako bih postigao/la bolju kvalitetu života	6	5	4	3	2	1
35.	Kako bih se suočio/la sa životnim događajem (primjerice smrt u obitelji)	6	5	4	3	2	1
36.	Kako bih bio/la cijenjen/a član/ica društva	6	5	4	3	2	1

37. Ostalo (molimo navesti)

Prepreke sudjelovanju

Za one koji ne uče ili su prestali učiti, molimo navedite što Vas sprječava u sudjelovanju u aktivnostima učenja.

U potpuno sti se slažem (6)	Slaže m se (5)	Donekl e se slažem (4)	Donekl e se ne slažem (3)	Ne slažem se (2)	Uopće se ne slažem (1)
---	----------------------	---------------------------------	------------------------------------	---------------------------	---------------------------------

38.	Osobni zdravstveni razlozi	6	5	4	3	2	1
39.	Zdravlje člana obitelji	6	5	4	3	2	1
40.	Strah od promjene	6	5	4	3	2	1
41.	Loše pamćenje	6	5	4	3	2	1
42.	Poteškoće s prijevozom	6	5	4	3	2	1
43.	Novac (programi su preskupi)	6	5	4	3	2	1
44.	Dugo vrijeme putovanja	6	5	4	3	2	1
45.	Njega članova obitelji	6	5	4	3	2	1
46.	Manjak podrške obitelji	6	5	4	3	2	1
47.	Manjak povjerenja u vlastitu sposobnost učenja	6	5	4	3	2	1
48.	Niska razina prethodnog obrazovanja	6	5	4	3	2	1
49.	Nedostatak vremena zbog drugih obaveza	6	5	4	3	2	1
50.	Nisam mogao/la upisati tečajeve koje sam želio/željela	6	5	4	3	2	1
51.	Nisam ispunio/la uvjete za upis tečajeva	6	5	4	3	2	1
52.	Nisam se osjećao/la dobrodošlo	6	5	4	3	2	1

53.	Previše čitanja i domaćih zadaća	6	5	4	3	2	1
54.	Poteškoće s učenjem ili zadržavanjem informacija	6	5	4	3	2	1
55.	Manjak motivacije	6	5	4	3	2	1
56.	Administrativna birokracija (primjerice dugačak postupak prijave)	6	5	4	3	2	1
57.	Loša prethodna iskustva u školi	6	5	4	3	2	1
58.	Manjak informacija o dostupnim tečajevima/predavanjima	6	5	4	3	2	1
59.	Nedovoljna ponuda tečajeva/predavanja koji me zanimaju	6	5	4	3	2	1

60. Ostalo (molimo navesti)

Interesi i sklonosti za učenje

61. Što imate sklonost učiti?

Molimo da stavite kvačicu (✓) u odgovarajuće kućice. Možete odabrati više od jedne mogućnosti ponuđenih dolje.

- Umjetnost (glazba, ples, fotografija, slikanje, zanati)

- Književnost (analiziranje, drama, pisanje)
- Znanosti (biologija, astronomija, geologija, okolišne)
- Humanističke znanosti (politika, povijest, sociologija)
- Tehnologije (računala, komunikacijska tehnologija)
- Slobodno vrijeme (popravci u kući, kuhanje, putovanja, vrtlarstvo)
- Zdravlje (prehrana, sport, fitness)
- Osobni razvoj (samootkrivanje/poboljšanje)
- Financije (financijsko planiranje, ulaganje)
- Filozofija i religija (život i smrt, smisao života)
- Osnovno obrazovanje (osnovnoškolsko/srednjoškolsko)
- Pismenost i gramatika (materinji i strani jezici)
- Ostalo (molimo navesti) _____

62. Na koji način imate sklonost učiti?

Molimo da stavite kvačicu (✓) u odgovarajuće kućice. Možete odabrati više od jedne mogućnosti ponuđenih dolje.

- U grupi
- S mentorom ili učiteljem
- U formalnoj okruženju učitelj-učionica
- Kroz praktičan rad
- Gledanjem informativnih televizijskih/video zapisa ili slušanjem radio/audio programa
- Prikupljanjem informacija pa samostalno učiti
- Kroz tečajeve za samostalno učenje
- Pohađanjem predavanja, seminara ili radionica (u/ne u školi, učilištu ili fakultetu)
- Čitanjem novina, časopisa, knjiga ili znanstvenih časopisa
- Kroz uključenost u društvenu grupu ili volontersku organizaciju
- Obrazovna putovanja
- Učenje na internetu
- Ostalo (molimo navesti) _____

Važnost učenja

63. Koliko Vam je učenje važno u mirovini ili u kasnoj fazi života?

- Jako važno
- Prilično važno
- Srednje važno
- Prilično nevažno
- Jako nevažno

Zašto? (Molimo navesti) _____

Značenje učenja u starijoj ili kasnijoj dobi

Što za Vas znači učenje u ovoj fazi Vašeg života?

Molimo naznačite koliko se slažete sa svakom od sljedećih tvrdnji zaokruživanjem odgovarajućeg broja između 1 i 6.

	U potpuno sti se slažem (6)	Slaže m se (5)	Donekl e se slažem (4)	Donekl e se ne slažem (3)	Ne slažem se (2)	Uopće se ne slažem (1)
64. Učenje je stjecanje novih znanja ili vještina.	6	5	4	3	2	1
65. Učenje je prilagodba s ciljem prevladavanja izazova starije životne dobi.	6	5	4	3	2	1
66. Učenje je pravo na obrazovanje čak i u starijoj životnoj dobi.	6	5	4	3	2	1

67.	Učenje je širenje mojih horizonata.	6	5	4	3	2	1
68.	Učenje je stjecanje kvalifikacije za ponovno zapošljavanje ili prekvalificiranje.	6	5	4	3	2	1
69.	Učenje je potraga za smislom života.	6	5	4	3	2	1
70.	Učenje je intelektualno bavljenje područjem / predmetom interesa.	6	5	4	3	2	1
71.	Učenje me čini zauzetim/om i aktivnim/om.	6	5	4	3	2	1
72.	Učenje je cjeloživotni proces koji bi se trebao odvijati u bilo kojoj fazi života.	6	5	4	3	2	1
73.	Učenje mi daje osjećaj kontrole nad vlastitim životom.	6	5	4	3	2	1
74.	Učenje mi daje osjećaj korisnosti i produktivnosti čak i u starijoj životnoj dobi.	6	5	4	3	2	1
75.	Učenje je refleksivan proces koji me potiče na razmišljanje o svrsi u životu.	6	5	4	3	2	1
76.	Učenje mi pruža vještine kritičkog razmišljanja u svrhu rješavanja problema.	6	5	4	3	2	1
77.	Učenje me održava fizički i psihički zdravim/om.	6	5	4	3	2	1
78.	Učenje me čini osobom punom vrlina.	6	5	4	3	2	1

79.	Učenje mi daje samoispunjenje i samopouzdanje.	6	5	4	3	2	1
80.	Učenje mi omogućuje nastavak rada ili ponovno pridruživanje radnoj snazi nakon umirovljenja.	6	5	4	3	2	1
81.	Učenje je stav prema životu.	6	5	4	3	2	1

82. Drugi komentari na temu učenja starijih ili učenja u kasnijoj životnoj dobi – što želite dodati raspravi?

Dio C Uspješno starenje i osjećaj zadovoljstva

Percepcije starenja i uspješnog starenja

83. Doživljavate li starenje kao pozitivnu ili negativnu fazu u životu ili nešto između?

- Vrlo pozitivno
- Prilično pozitivno
- Između
- Prilično negativno
- Vrlo negativno
- Ne znam

Što smatrate uspješnim starenjem?

Naznačite u kolikoj se mjeri slažete sa svakom od sljedećih tvrdnji zaokruživanjem odgovarajućeg broja između 1 i 6 – „1” znači da se u uopće ne slažete s tvrdnjom, a „6” znači da se u potpunosti slažete s tvrdnjom.

	U potpunosti se slažem (6)	Slažem se (5)	Donekle se slažem (4)	Donekle se ne slažem (3)	Ne slažem se (2)	Uopće se ne slažem (1)
84. Živjeti jako dugo	6	5	4	3	2	1
85. Ostati dobrog zdravlja do smrti	6	5	4	3	2	1
86. Osjećati se zadovoljno vlastitim životom većinu vremena	6	5	4	3	2	1
87. Imati gene (ili nasljeđe) koje omogućuje kvalitetno starenje	6	5	4	3	2	1
88. Imati obitelj koja je uz mene	6	5	4	3	2	1
89. Imati prijatelje koji su uz mene	6	5	4	3	2	1
90. Ostati uključen/a u svijet i ljude oko sebe	6	5	4	3	2	1
91. Biti u mogućnosti donositi odluke o stvarima koje utječu na moje starenje, poput prehrane, tjelovježbe i pušenja	6	5	4	3	2	1

92.	Biti u mogućnosti zadovoljiti sve svoje potrebe i neke od svojih želja	6	5	4	3	2	1
93.	Ne osjećati se usamljeno ili izolirano	6	5	4	3	2	1
94.	Prilagođavanje promjenama povezanima sa starenjem	6	5	4	3	2	1
95.	Biti u mogućnosti brinuti se o sebi do blizu vremena smrti	6	5	4	3	2	1
96.	Imati osjećaj mira kada razmišljam o činjenici da neću živjeti vječno	6	5	4	3	2	1
97.	Osjećati da sam imao/la priliku pozitivno utjecati na živote drugih	6	5	4	3	2	1
98.	Ne razmišljati o žaljenju koje možda osjećam zbog toga kako sam proživio/la svoj život	6	5	4	3	2	1
99.	Mogućnost obavljanja plaćenog ili volonterskog rada nakon uobičajene dobi umirovljenja	6	5	4	3	2	1
100.	Živjeti bez kroničnih bolesti	6	5	4	3	2	1
101.	Nastaviti učiti nove stvari	6	5	4	3	2	1

	Moći djelovati sukladno						
102.	vlastitim unutarnjim standardima i vrijednostima	6	5	4	3	2	1
103.	Biti financijski dobrostojeći/a	6	5	4	3	2	1

U kojoj se mjeri slažete ili ne slažete sa sljedećom izjavom:

104. Starim uspješno ili dobro

- U potpunosti se slažem
- Slažem se
- Donekle se slažem
- Donekle se ne slažem
- Ne slažem se
- Uopće se ne slažem

Osjećaj zadovoljstva i zdravlje

105. Koliko ste općenito zadovoljni svojim životom danas?

- Iznimno zadovoljan/na
- Vrlo zadovoljan/na
- Zadovoljan/na
- Nezadovoljan/na
- Vrlo nezadovoljan/na

106. Koliko se općenito osjećate sretno većinu vremena?

- Sretan/na i osjećam interes za život
- Donekle sretan/na

- Donekle nesretan/na
- Nesretan/na s malo interesa za život
- Toliko nesretan/na da život nema vrijednosti

107. Kako općenito ocjenjujete svoje zdravlje s obzirom na Vašu dob?

- Izvrsno (zdravlje me nikada ne sprječava u obavljanju aktivnosti)
- Dobro (zdravlje me rijetko sprječava u obavljanju aktivnosti)
- Prosječno (zdravlje me ponekad sprječava u obavljanju nekih aktivnosti)
- Slabo (zdravlje me često sprječava u obavljanju mnogih aktivnosti)
- Loše (zdravstvene tegobe ili stalni osjećaj slabosti sprječavaju me u obavljanju većine aktivnosti ili zbog zdravlja sam vezan za krevet)

108. Koliko je po Vašem mišljenju sudjelovanje u kontinuiranom učenju važno

za uspješno starenje?

- Vrlo važno
- Važno
- Donekle važno
- Malo važno
- Nije važno

109. Drugi komentari na temu uspješnog starenja i osjećaja zadovoljstva – što želite dodati raspravi?

2. Skala uspješnog starenja

Čestice	Uopće se ne odnosi NE mene	Uglavnom se NE odnosi na mene	Niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene	Uglavnom se odnosi na mene	U potpunosti se odnosi na mene
Mislim da ću živjeti vrlo dugo.	1	2	3	4	5
Dobroga sam zdravlja.	1	2	3	4	5
Zadovoljan/na sam svojim životom većinu vremena.	1	2	3	4	5
Imam gene (nasljeđe) koji mi pomažu da dobro starim.	1	2	3	4	5
Imam prijatelje i obitelj koji su tu zbog mene.	1	2	3	4	5
Uključen/na sam u svijet i ljude koji me okružuju.	1	2	3	4	5
Sposoban/na sam odabrati stvari koje se tiču mog starenja, kao što su prehrana, vježbanje i pušenje.	1	2	3	4	5
Sposoban/na sam postići sve ono što trebam i nešto od onoga što želim.	1	2	3	4	5
Osjećam se usamljeno ili izolirano.	1	2	3	4	5
Uspješno se prilagođavam promjenama koje su povezane sa starenjem.	1	2	3	4	5
Sposoban/na sam brinuti se o sebi.	1	2	3	4	5

Imam osjećaj mira kada razmišljam o tome da neću živjeti vječno.	1	2	3	4	5
Imam osjećaj da sam bio/bila sposoban/na utjecati na tuđe živote na pozitivan način.	1	2	3	4	5
Ne žalim za načinom na koji sam proveo/la svoj život.	1	2	3	4	5
Radim na plaćenim ili volonterskim aktivnostima nakon uobičajene dobi za umirovljenje.	1	2	3	4	5
Osjećam se dobro sa samim/samom sobom.	1	2	3	4	5
Sposoban/na sam uspješno se suočiti s promjenama u svojim kasnijim godinama.	1	2	3	4	5
Kronične bolesti značajno smanjuju kvalitetu mog života.	1	2	3	4	5
Nastavljam učiti nove stvari i u kasnijim godinama.	1	2	3	4	5
Sposoban/na sam djelovati u skladu s mojim standardima i vrijednostima.	1	2	3	4	5

3. Skala zadovoljstva životom

Ispred Vas nalaze se određene tvrdnje koje se odnose na procjenu Vašeg života. Molimo Vas da što iskrenije odgovorite koliko se slažete ili ne slažete sa svakom od njih. Uz svaku tvrdnju označite odgovarajući broj. Koristite pri tome skalu na kojoj brojevi imaju sljedeća značenja:

1-uopće se ne slažem

2-ne slažem se

3-djelomično se ne slažem

4-niti se slažem niti se ne slažem

5-djelomično se slažem

6-slažem se

7-u potpunosti se slažem

1.	U više aspekata moj je život blizak idealnom.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Uvjeti mog života su izvrsni.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Zadovoljan sam svojim životom.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Do sada sam dobio/la sve važne stvari koje sam želio u životu.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Kada bih ponovno živio svoj život, ne bih mijenjao/la gotovo ništa.	1	2	3	4	5	6	7

Protokol za intervju

Poštovani,

Na samom početku hvala Vam što ste pristali biti sudionikom ovog istraživanja. Ja sam Silvija Hinek. Po zanimanju sam socijalna radnica. Trenutno sam doktorandica na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

Cilj istraživanja kojeg provodim u svrhu prikupljanja podataka za doktorsku disertaciju je ispitati postoje li razlike u uspješnom starenju i zadovoljstvu životom između osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje pohađaju programe cjeloživotnog učenja i osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi koje ne pohađaju programe cjeloživotnog učenja. Uz navedeno cilj istraživanja je ispitati međuodnos različitih elemenata cjeloživotnog učenja, uspješnog starenja te zadovoljstva životom osoba starije životne dobi u domovima socijalne skrbi. U kvalitativnom dijelu, cilj istraživanja je dobiti uvid u percepciju djelatnika u domovima socijalne skrbi o važnosti i potrebama za provedbom programa cjeloživotnog učenja prilagođenog korisnicima.

Sudjelovanje u ovom istraživanju dobrovoljno je i povjerljivo. Na samom početku pitat ću Vas pristajete li na provedbu istog te slažete li se da intervju bude sniman diktafonom. Također, ako smatrate da u bilo kojem trenutku ne možete nastaviti s intervjuom, možete odustati. Povjerljivost će Vam biti osigurana na način da ćete dobiti identifikacijsku oznaku, sačinjenu od slova i brojki (npr. S01), kako se ne bi otkrio Vaš identitet. Kako bi se dodatno osigurala povjerljivost, sve detalje koje spomenete, a po kojima bi se moglo otkriti tko ste (npr. ime neke ulice i sl.), zamijenit ću u tekstu nekom drugom oznakom. Audio zapis intervjuja naknadno ću prepisati kako bih mogla napraviti analizu. U prijepis intervjuja imat ćemo uvid moja mentorica i ja, a u radu će biti prikazani i dijelovi intervjuja (ali pod šiframa, tako da se nikako neće moći povezati s Vama).

Intervju bi trebao trajati oko 30 minuta. Pitanja su unaprijed pripremljena, no u slučaju da neke stvari treba produbiti pitat ću vas i potpitanja. Pitanja će biti uglavnom otvorenog tipa. Možete reći sve što Vam padne na pamet, nema točnih i netočnih odgovora, to je Vaše osobno iskustvo. Pitanja koja ću vam postavljati odnose se Vašu osobnu percepciju cjeloživotnog učenja za osobe starije životne dobi u domovima socijalne skrbi. Prije samog početka molim Vas da potpišete Informirani pristanak. Prije toga me pitajte za bilo koji aspekt istraživanja koji Vas zanima ili zbunjuje, a da ja to nisam spomenula ili pojasnila. Jedan primjerak pristanka zadržat ćete Vi, a jedan će se čuvati u materijalima istraživanja. Ako se u bilo kojem trenutku pojave nedoumice, slobodno me pitajte za pojašnjenje.

Imate li nekih pitanja i/ili nejasnoća oko samog provođenja intervjuja? Ukoliko nemate dodatnih pitanja, predlažem da krenemo.

- **Podaci o sudioniku/sudionici:**

Spol: M Ž

Dob _____

Postignuti stupanj obrazovanja: Osnovna škola/Srednja škola/Viša škola/ Fakultet/
Poslijediplomski studij

Zanimanje: _____

1. Kako biste definirali cjeloživotno učenje osoba starije životne dobi?

2. Kakve programe cjeloživotnog učenja provodite u Vašem Domu?
3. Koliko smatrate važnim provedbu takvih programa i koje koristi u tome vidite za korisnike?
4. Tko kreira programe cjeloživotnog učenja u Vašem Domu?
5. Prema Vašem mišljenju, koliko su korisnici zainteresirani za programe cjeloživotnog učenja? Molim pojasnite.
6. Kako mislite da bi se programi cjeloživotnog učenja mogli prilagoditi potrebama Vaših korisnika?
7. Koje prepreke ili izazove vidite u provedbi programa cjeloživotnog učenja u Vašem Domu?
8. Kako mislite da bi se ove prepreke mogle savladati?
9. Koji su Vam resursi potrebni za poboljšanje programa cjeloživotnog učenja u Vašem Domu?
10. Imate li još nešto što želite dodati ili naglasiti u vezi s našom temom?

Informirani pristanak za intervju

Ja _____ (IME I PREZIME) potvrđujem da sam pročitala/o tekst Informiranog pristanka te sam imala/o priliku postavljati pitanja.

Potvrđujem da sam dobrovoljno i samostalno donio/donijela odluku o sudjelovanju u ovom istraživanju te da svoj pristanak mogu povući tijekom provedbe intervjuja ili nakon njega, a do kraja postupka transkribiranja podataka, tj. prijepisa audio zapisa u tekst, bez navođenja razloga i bez ikakvih posljedica. Istaknuto mi je da sudjelovanje mogu prekinuti u bilo kojem trenutku, da ne postoje „točni“ odgovori na pitanja koja će mi biti postavljena te da je važna iskrenost pri odgovaranju.

Pristajem na audio snimanje. Razumijem da će pristup mojim osobnim podacima (kroz ovaj Informirani pristanak i prijepis razgovora) imati samo istraživačica. Dajem dozvolu istraživačici za pristup mojim osobnim podacima. Razumijem da će pristup anonimiziranom prijepisu razgovora imati istraživačica i njezina mentorica. Dajem dozvolu za njihov pristup tim podacima, koje neće moći povezati sa mnom.

Također dajem dozvolu da se u ovom istraživačkom radu i u drugim znanstvenim radovima koriste citati onoga što je rečeno bez navođenja osobnih podataka.

Potpis _____

Datum _____

U slučaju da imate bilo kakvih dodatnih pitanja vezanim za istraživanje, njegovo provođenje i njegove rezultate, možete mi se obratiti na e-mail: silvija.hinek@gmail.com

Kvalitativna analiza podataka:

ISTRAŽIVAČKO PITANJE 1: Kakva je percepcija djelatnika u domovima socijalne skrbi o važnosti provedbe programa cjeloživotnog učenja prilagođenog korisnicima?

Tema	Kategorija	Kod	Izjava
Cjeloživotno učenje kao očuvanje funkcionalnosti i kvalitete života korisnika	Očuvanje kognitivnih sposobnosti kroz kontinuiranu mentalnu aktivaciju	učenje održava mentalnu aktivnost i kognitivne funkcije	<i>„Korisnici na taj način održavaju svoje sposobnosti, prvenstveno kognitivne.“ (D4)</i> <i>„Prvenstveno zato što time vježbaju svoj mozak. A danas je upravo to najvažnije, da ga očuvaju što je više moguće, kako bi mogli što duže samostalno funkcionirati“ (D11)</i>
		učenje omogućuje	<i>„... mogućnost da starije osobe do kraja svog života održavaju svoja postojeća</i>

		stjecanje novih spoznaja i znanja	<p><i>znanja, vještine i sposobnosti, a ujedno i da stječu neka nova.“ (D4)</i></p> <p><i>„to uključuje i usvajanje novih vještina, ako netko želi učiti nešto drugo. Mislim da je dosta važno i usvajanje novih tehnologija, koliko je to moguće, kako bi mogli barem donekle pratiti suvremeni svijet. I ono što im zapravo treba, to je prilagodba, da prilagode sebe, odnosno svoje znanje, novim okolnostima.“ (D9)</i></p>
	Zaštita od socijalne izolacije kroz aktivno uključivanje u aktivnosti	sudjelovanje u aktivnostima smanjuje socijalnu izolaciju	<i>„Na taj način nisu prepušteni sami sebi i svakodnevici uz televizor, već imaju priliku i dalje biti dio društvenog života.“ (D1)</i>
		programi potiču uključenost u društveni život	<i>„Više su se uključili u društvo, dok su prije bili puno više izolirani.“ (D2)</i>
	Jačanje osobne vrijednosti kroz iskustvo postignuća i korisnosti	učenje povećava osjećaj osobne vrijednosti	<i>„...zadovoljniji su sami sobom, jer smatraju da nikada prije nisu bili sposobni raditi to što sada rade, pogotovo u ovoj dobi...“ (D2)</i>
		sudjelovanje stvara osjećaj	<i>„Žele imati osjećaj važnosti. Mislim da im je to jako važno, da se ne osjećaju kao da su na</i>

		korisnosti i važnosti	<i>margini društva i kao da su zaboravljeni....“ (D8)</i>
		postignuća potiču ponos i samopoštovanje	<i>„Dobivaju osjećaj vlastite važnosti i budu ponosni na sebe kada shvate da još uvijek mogu nešto napraviti.“ (D14)</i>
	Prilagodba sadržaja kroz individualizaciju i usklađivanje s interesima korisnika	prilagođeni sadržaji povećavaju razumijevanje	<i>„Svako predavanje treba prilagoditi njihovoj razini razumijevanja, da oni to mogu shvatiti...“ (D10)</i>
		sadržaji usklađeni s interesima potiču sudjelovanje	<i>“Većina korisnika zapravo je najviše zainteresirana za taj zdravstveni dio... Od takvih predavanja svakako imaju koristi... uvijek se na kraju postavljaju pitanja, pa sve to zajedno bolje sjedne i mogu primijeniti neke preventivne mjere. A osim toga, budu i u društvu, socijaliziraju se, razgovaraju. Na taj način možda i osjete da su važni, da im se posvećuje pažnja.“ (D7)</i>
		praktični sadržaji olakšavaju uključivanje	<i>„A naročito je korisno ako možemo temu povezati s nečim opipljivim i praktičnim, da oni to mogu isprobati, vidjeti, doživjeti. Slika, primjer, nešto konkretno ... to im ostane u sjećanju nakon predavanja.“ (D10)</i>

ISTRAŽIVAČKO PITANJE 2: Koji su resursi potrebni za provedbu programa cjeloživotnog učenja iz perspektive djelatnika?

Tema	Kategorija	Kod	Izjava
Resursi kao preduvjet kvalitete i održivosti programa	Kadrovski resursi kao preduvjet individualiziranog i kontinuiranog rada	veći broj djelatnika omogućuje individualizirani rad	<i>„Premalo je radnika. Da ih je više, stvarno bi se moglo više pristupiti korisnicima, saslušati njihove želje i realizirati ih. I to bi se moglo uključiti u korisničku perspektivu.” (D2)</i>
		dodatni stručnjaci povećavaju kvalitetu programa	<i>„Treba baš nekog tko se bavi samo s tim, dolazi cijel dan i motivira....“ (D9)</i>
		manjak kadra ograničava opseg aktivnosti	<i>„...uz još jednu osobu koja bi mi ovdje mogla pomoći. I ako ta osoba ne bi bila baš za osmišljavanje radionica, mogla bi preuzeti ovaj moj dio administracije, kako bih se ja mogla više posvetiti drugom dijelu posla. Tako da, sigurno bi još jedna osoba bila velika pomoć..“ (D11)</i>
	Vrijeme kao ograničeni resurs koji utječe na kvalitetu rada	dovoljno vremena omogućuje kvalitetnu pripremu	<i>„Pa meni osobno možda je ta prepreka što ponekad nemam dovoljno vremena za sve stvari koje bih ja htjela s njima provesti.... Meni treba dosta</i>

			<p><i>dana da se priprelim za određenu temu. Dok ja to istražim na internetu, dok vidim može li se to uopće prilagoditi našem podneblju. Na primjer, dosta toga gledam što se radi u Japanu, jer tamo imaju jako kvalitetne radionice, predavanja i općenito teme za starije osobe. Pokušavam to prenijeti ovdje, ali to sve oduzima dosta vremena.“ (D11)</i></p>
		<p>individualni pristup zahtijeva dodatno vrijeme</p>	<p><i>„Znate, ako imate dovoljno vremena da svakome iznova pristupite i stalno ih potičete na neku novu aktivnost, veća je vjerojatnost da će i oni pristati sudjelovati. Ali ako imate puno korisnika i ne stignete im individualno pristupiti, onda se sve to počinje osipati. (D9)</i></p> <p><i>“Bilo bi dobro da imaju individuiziraniji pristup. Mislim to zahtijeva dodatne resurse i ulaganja..“ (D8)</i></p>
		<p>opterećenost drugim poslovima smanjuje kvalitetu</p>	<p><i>Ako uz to još radite i druge poslove, ne možete biti prisutni sto posto na radionicama, i onda radionice počinju</i></p>

			<i>stagnirati i polako se gase.“ (D9)</i>
	Financijski resursi kao temelj planiranja i razvoja programa	financijska sredstva omogućuju planiranje programa	<i>“...neka određena financijska sredstva da možemo nešto planirati...” (D14)</i>
		nedostatak sredstava ograničava aktivnosti	<i>“Tako je, eto. A financijska sredstva su uvijek ključna. Nisu to samo materijalna sredstva.. i ljudski resursi su financijska sredstva. Znači, kada bismo imali dovoljno sredstava da zaposlimo još jednog ili dva radna terapeuta, ali terapeuta koji će stvarno raditi...” (D5)</i>
		financije omogućuju uključivanje vanjskih stručnjaka	<i>„A samim time i vanjski suradnici bi mogli doći, da imamo financije...” (D3)</i>

	Materijalni i prostorni uvjeti kao podrška pristupačnom i suvremenom učenju	oprema omogućuje suvremene oblike učenja	<i>Tako da mislim da bi možda, gledajući u perspektivu i ono što nam budućnost nosi, bilo dobro imati informatičku radionicu ovdje. Znači, neki prostor u kojem bi, recimo, bilo desetak laptopa, gdje bi korisnici mogli čitati novine, surfati internetom i slično. Nove generacije koje će nam dolaziti sve su više informatički pismene.” (D1)</i>
		didaktička sredstva povećavaju razumijevanje	<i>„...naročito je korisno ako možemo temu povezati s nečim opipljivim i praktičnim, da oni to mogu isprobati, vidjeti, doživjeti. Slika, primjer, nešto konkretno ... to im ostane u sjećanju nakon predavanja.“ (D10)</i>
		prostor utječe na kvalitetu provedbe aktivnosti	<i>„Imali smo taj takozvani informatički kutak...tako smo ga mi zvali. Bio je smješten odmah na početku, kad se uđe, gdje su bili postavljeni kompjutori. Tamo su se korisnici znali educirati, a i djelatnici doma su im pomagali.“ (D8)</i>

	Partnerski resursi kao proširenje kapaciteta i sadržaja programa	vanjski stručnjaci obogaćuju programe	<p>„Imamo i vanjske izvođače, kako ih nazivamo, koji dolaze prema interesu korisnika. Nedavno nam je bila policija koja je održala edukaciju o internetskim prevarama. Također smo ih zamolili da održe predavanje o sudjelovanju u prometu, jer su naši korisnici teže pokretni, koriste hodalice, motorna kolica i slično. Imaju usporene reflekse, pa ih je dobro malo osvijestiti o važnim stvarima vezanima uz sigurnost. Imali smo i predavanje medicinske škole, kao i druge edukacije koje su korisne za njih, uglavnom vezane uz zdravlje i svakodnevno funkcioniranje.“ (D13)</p>
		volonteri povećavaju dostupnost aktivnosti	<p>„...ali možda nekakvi volonteri...studenti. Oni se osjećaju sigurnije kad je netko uz njih.“ (D8)</p>
		lokalna zajednica proširuje mogućnosti djelovanja	<p>“Pa angažiranjem vanjskih stručnjaka, dionika, bilo da su to volonteri, udruge ili specijalizirane tvrtke koje se bave upravo tom</p>

			<i>problematikom i tom populacijom.” (D4)</i>
--	--	--	---

ISTRAŽIVAČKO PITANJE 3: Koji su identificirani izazovi pri provedbi programa cjeloživotnog učenja iz perspektive djelatnika?

Tema	Kategorija	Kod	Izjava
Izazovi proizlaze iz korisničkih ranjivosti i institucionalnih ograničenja	Zdravstvena i funkcionalna ograničenja kao prepreka sudjelovanju	nepokretnost ograničava sudjelovanje	<i>“Činjenica je da je većina korisnika nepokretna, i oni uglavnom nemaju ni volje ni mogućnosti za sudjelovanje.” (D2)</i>
		senzorna oštećenja otežavaju praćenje sadržaja	<i>„Imamo različite korisnike, korisnike koji su nagluhi, gotovo gluhi, korisnike koji slabije vide. Zapravo, to je ta nekakva nemogućnost da sudjeluju u određenim programima.” (D3)</i>
		kognitivna oštećenja smanjuju mogućnost uključivanja	<i>„...o korisnicima s demencijom, posebno onima kojima je dijagnosticiran Alzheimer. Zbog svog mentalnog, odnosno psihofizičkog stanja, nisu u mogućnosti sudjelovati.” (D3)</i> <i>„S obzirom na to da nam se mijenja struktura korisnika i da se, prema potrebama</i>

			<p><i>smještaja, naši odjeli sve više pretvaraju u odjele palijativne skrbi, jer takvih mjesta u sustavu uopće nema dovoljno, naš stacionar na četvrtom katu već sada funkcionira gotovo kao hospicij. Struktura korisnika odražava se i na njihove potrebe. Korisnici nam dolaze u sve težim zdravstvenim stanjima, što dodatno utječe na mogućnosti sudjelovanja u aktivnostima...“</i></p> <p><i>(D6)</i></p>
	Niska motivacija	korisnike nije moguće prisiliti na sudjelovanje	<p><i>„...mi nikoga ne možemo prisiliti da sudjeluje u bilo čemu, ali potpuno je drugačiji mentalni sklop kod korisnika koji su aktivni u nečemu i onih koji su zatvoreni u svojim sobama i ne žele sudjelovati ni u čemu. (D1)</i></p>
		starija dob povezana je s padom interesa	<p><i>„I nekako je došlo vrijeme da i u domu dolaze sve u nekoj starijoj životnoj dobi, pa je i svjesni smo da njihove godine možda im utječu na smanjanje interesa.“ (D13)</i></p>
		dio korisnika ne želi ulagati trud	<p><i>„...više ne žele aktivno uključivati u razne aktivnosti. Često znaju reći: "Ah, ja sam</i></p>

		u nove aktivnosti	<i>svoje dao, dosta je bilo." Da, da, i to je razumljivo. Zato se neki od njih i ne uključuju. "</i> (D8)
	Negativna iskustva kao barijera uključivanju	korisnici se sami isključuju zbog nesigurnosti	<i>„...odmah same sebe u startu stopiraju, da šta oni znaju, da niš ne znaju, da niš ne mogu naučiti. "</i> (D2)
		ranija iskustva smanjuju spremnost na učenje	<i>„Znači neka negativna prethodna iskustva. "</i> (D2)
	Institucionalna ograničenja kao prepreka kvaliteti programa	nedostatak osoblja ograničava rad	<i>„Prvo, tu je nedostatak osoblja... "</i> (D14) <i>„Premalo je radnika. Da ih je više, stvarno bi se moglo više pristupiti korisnicima, saslušati njihove želje i realizirati ih. "</i> (D2)
		nedostatak vremena smanjuje kvalitetu	<i>„Pa meni osobno možda je ta prepreka što ponekad nemam dovoljno vremena za sve stvari koje bih ja htjela s njima provesti. , (D11)</i>
		financijska ograničenja smanjuju dostupnost programa	<i>“neka određena financijska sredstva da možemo nešto planirati... "(D14)</i>

ISTRAŽIVAČKO PITANJE 4: Kakva je percepcija korisnika domova socijalne skrbi o važnosti provedbe programa cjeloživotnog učenja?

Tema	Kategorija	Kod	Izjava
Učenje kao temelj mentalne aktivnosti, zadovoljstva i socijalne uključenosti	Mentalna aktivacija kroz prisjećanje i usvajanje novih znanja	učenje potiče prisjećanje ranije usvojenog znanja	<i>„Volim da me to prisjeti. Recimo, cimerica i ja gledamo Potjeru i onda zajedno to pratimo... Ona zna filmove, pjevače i tako, a ja ću povijest, zemljopis, i onda Biblija ili tako.“ (K2)</i>
		učenje omogućuje nova znanja	<i>„Pa, uvijek, ovaj, nešto novo doznam. Kroz ta predavanja...“ (K6)</i>
	Osobna korist kroz osjećaj korisnosti i zadovoljstva	učenje povećava osjećaj osobne korisnosti	<i>“Pa vidim za sebe da se ja onda osjećam bolje i korisno u vezi sebe. Ne idem ja radi drugog, u vezi sebe. U vezi sebe se osjećam jako dobro i bolje se osjećam.” (K8)</i>
		aktivnosti doprinose subjektivnom zadovoljstvu	<i>„Koristi mi, to mi pomaže. Mozak mi malo više radi. A fizički sam sposobna, pa mi je to dobro. Volim biti aktivna.“ (K4)</i>
	Socijalna povezanost kroz zajedničke aktivnosti i druženje	aktivnosti omogućuju druženje i zajedništvo	<i>„Vrlo je važno. Prvo, odlazimo na druženja... to je vrlo bitno. Za mene...po meni, volim ta okupljanja. Predavanja posebno.“ (K2)</i>

		sudjelovanje smanjuje usamljenost	<i>„Pa volim da se družim s ljudima, da nisam osamljena, da mi nekako prođe to vrijeme ljepše kada imaš društvo.” (K7)</i>
	Uspješno starenje kroz održavanje aktivnosti i životnog zadovoljstva	aktivnost doprinosi uspješnom starenju	<i>„Kad sam aktivna, bolje je...” (K10)</i>
		zadovoljstvo životom definira kvalitetu starosti	<i>„Znači, da je zadovoljan sa životom koji provodi, i da je to najvažnije, da bude zadovoljan. To je uspješno starenje.” (K4)</i>
	Prilagodba promjenama kroz učenje novih vještina	učenje pomaže u svakodnevnom snalaženju	<i>„E pa mobitel, to sam morala naučiti... prilagodba neka...” (K5)</i>
		nova znanja povećavaju samostalnost	<i>„Za mene je jako važno da se uključim svugdje gdje je moguće. Ja mogu svuda gledati, to mi je jako važno. Zato sam svugdje, gdje god treba i gdje sam pozvana ... tu sam ja, tu idem. Koristi mi, to mi pomaže. Mozak mi malo više radi.” (K4)</i>

ISTRAŽIVAČKO PITANJE 5: Koje su preporuke korisnika za provedbu programa cjeloživotnog učenja u odnosu na njihovu percepciju uspješnog starenja?

Tema	Kategorija	Kod	Izjava
Programi trebaju biti participativni, fleksibilni i usmjereni na potrebe korisnika	Participacija korisnika kroz uključivanje u planiranje i evaluaciju	informiranje unaprijed povećava uključenost	<i>„Jedino recimo, da prije nekih predavanja budemo unaprijed obaviješteni, pa da se dogovorimo, pa nas više da objedinimo interese, da ne bi tamo bilo nas 15 koji se namećemo s različitim idejama. (K2)</i>
		ispitivanje potreba povećava interes	<i>„Trebalo bi možda provesti anketu, jel da vidimo šta, jel ono žele isto to jel. Ja vjerujem da bi se našlo ljudi, sigurno...“ (K6)</i>
	Uvažavanje različitosti kroz fleksibilne oblike sudjelovanja	programi trebaju biti prilagođeni različitim sposobnostima	<i>„Svi smo mi ovdje, kako bih rekla, skupljeni s brda i dola. Ima nas sa svih mogućih obrazovnih razina i kulturnih pozadina, da ne nabrajam. I vjerski i svakakvih, jel' da? Svakakvih, da. I svi imamo neke svoje želje i zahtjeve, i svatko bi nešto po svom. Teško se svima prilagoditi...socijalni radnici to znaju najbolje izabrati.“ (K1)</i>
		i pasivno sudjelovanje ima vrijednost	<i>A onaj koji ne može, bilo da mu ruka ne da ili slično, lijepo je da dođe poslušati, da se opet</i>

			<i>malo nađemo, da popričamo, dakle da se družimo....“ (K2)</i>
	Jačanje zajedništva kroz grupne i interakcijske aktivnosti	grupne aktivnosti potiču druženje	<i>„Da se mogu družiti. Da možemo ponegdje otići. Teško se krećem. Ali eto, dam snagu od sebe, pa negdje. Gdje se ide, što bih rekla, gdje se kolo igra, to sam prva ja. Samo fešte. Može i fešte, sva moguća druženja, radionice i tako.” (K2)</i>
		zajednički razgovor kao prostor učenja i razmjene iskustava	<i>„Možda bi se moglo malo više kolektivnog razgovora organizirati, da recimo, da ljudi izraze svoje, što im se sviđa, što im se ne sviđa, što bi moglo biti i što ne... Pa se onda i kroz to može nešto novo naučiti.“ (K4)</i>
	Uspješno starenje kao cilj kroz očuvanje zadovoljstva i mentalnog zdravlja	zadovoljstvo životom kao ključ kvalitete starosti	<i>„da je zadovoljan sa životom koji provodi, i da je to najvažnije, da bude zadovoljan..“ (K4)</i>
		mentalno zdravlje važnije od fizičkih ograničenja	<i>„Bitno je da vam je u glavi sve u redu, a ovo drugo i da vas noge bole i što ja znam to je podnošljivo. Samo da ste tu. Ako niste tu, teško se prilagodite, jako teško...“ (K3)</i>

12. ŽIVOTOPIS

Silvija Hinek, magistra socijalnog rada, zaposlena je kao Voditeljica stručnog i znanstvenog razvoja u Centru za nestalu i zlostavljajuću djecu. Trenutno pohađa Doktorski studij na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti te je naslovna asistentica na Studiju socijalnog rada Pravnog fakulteta u Osijeku te Odsjeku za edukacijsku rehabilitaciju i logopediju Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. U edukaciji je za psihoterapeuta u Centru za sistemsku obiteljsku psihoterapiju.

Tijekom višegodišnjeg rada u sustavu socijalne skrbi stekla je bogato iskustvo u radu s djecom, mladima, odraslima i osobama starije životne dobi. Godine 2023. napredovala je u djelatnosti socijalne skrbi te stekla status mentora. Aktivno sudjeluje na domaćim i međunarodnim znanstvenim konferencijama, kongresima i stručnim skupovima te je autorica petnaest znanstvenih članaka.

Sudjeluje u različitim savjetodavnim tijelima i radnim skupinama, na regionalnoj i nacionalnoj razini, s ciljem promicanja struke socijalnog rada, unapređenja socijalnih i obrazovnih politika te zaštite najranjivijih društvenih skupina.

Kontinuirano ulaže u svoje osobno i profesionalno usavršavanje, završivši brojne edukacije iz područja socijalnog rada, psihologije, pedagogije, obrazovanja te primjene psihoterapijskih alata. Među značajnijim programima dodatnog obrazovanja ističu se edukacija za Voditelja izrade i provedbe projekata financiranih iz EU fondova te Pedagoško-psihološko-didaktičko-metodička izobrazba.

Istaknuti radovi:

Izvorni znanstveni rad:

1. Hinek Silvija, Perkušić Ivana

Cjeloživotno učenje kao smislotvorni resurs uspješnog starenja // Obnovljeni život, (2026).

2. Berbić Kolar, Emina; Hinek, Silvija
Društvena, kulturna i tradicijska uloga klupa u slavonskim selima // *Obnovljeni život*, 80 (2025), 3; 325-338. doi: 10.31337/oz.80.3.3
3. Stanić, Ivana ; Hinek, Silvija ; Lukić, Ksenija
Efficiency of management competencies of directors during the COVID-19 pandemic // *Ekonomski vjesnik*, 35 (2022), 1; 191-202. doi: 10.51680/ev.35.1.15
4. Stanić, Ivana ; Hinek, Silvija ; Perkušić, Mili
Effects of Communication during the COVID-19 Pandemic on Employees of Homes for the Elderly and Infirm // *Život i škola = Life and school*, 67 (2021), 2; 9-20. doi: 10.32903/zs.67.2.1
5. Perkušić Stanić, Ivana; Hinek, Silvija; Ivanda, Josip
Role of Life Habits as a Construct in Dementia Prevention // *Southeastern European medical journal*, V (2021), 1; 135-144. doi: <https://doi.org/10.26332/seemedj.v5i1.177>
6. Hinek, Silvija ; Stanić, Ivana ; Škarica, Jadranka
Importance of promoting quality of life of elderly people under the influence of globalization // *Ekonomski vjesnik*, 32 (2019), 1; 9-21
7. Hinek, Silvija ; Tokić Milaković, Ana
Growing up with a brother diagnosed with autism spectrum disorder: the siblings' perspective // *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55 (2019), 1; 1-12. doi: 10.31299/hrri.55.1.1
8. Stanić, Ivana ; Hinek, Silvija ; Barna, Branka
Predispositions Contributing to Quality of Life of the Elderly Accommodated in Decentralized Homes // *Collegium antropologicum*, 42 (2018), 3; 193-198