

Karakteristike odrasle osobe u procesu obrazovanja

Gazdek, Hrvoje

Undergraduate thesis / Završni rad

2017

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:348698>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-26**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Karakteristike odrasle osobe u
procesu obrazovanja

(završni rad)

Ime i prezime studenta: Hrvoje Gazdek

Matični broj: 00090715530

Oznaka studija: Sveučilišni preddiplomski jednopredmetni studij pedagogije

Ime i prezime mentora: prof. dr.sc. Anita Zovko

Rijeka, rujan 2017

Sažetak

Cilj ovog rada pojašnjava specifičnosti obrazovanja odraslih, odnosno opisuje po čemu se i zašto obrazovanje odraslih toliko razlikuje od osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Rad objašnjava karakteristike odraslih osoba, način na koji oni uče, pamte i zaboravljaju. Opisuje se i učenje kao psihološki proces te su objašnjeni najvažniji činitelji namjernog i sustavnog učenja. U nastavku se opisuju razlike između odraslih osoba i adolescenata, odnosno moguće zapreke i probleme s kojima se organizatori obrazovanja odraslih mogu susresti upravo zbog raznih specifičnosti koje rad i obrazovanje odraslih sa sobom nose. Detaljno je razrađena i organizacija obrazovanja odraslih koja obrađuje stilove i metode poučavanja, pristupe i principe obrazovanja odraslih te oblike izvođenja nastave, a objašnjeni su i stilovi i metode učenja koje koriste odrasli učenici. Posljednje poglavlje opisuje probleme i izazove s kojima se andragogija suočava te nudi potencijalna rješenja za izlaz iz nezavidnog položaja.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, specifičnosti učenja, osobine odraslog učenika, razlike između odraslih i adolescenata, organizacija učenja

Summary

The aim of this paper is to clarify the specifics of adult education and describe why is adult education so different from elementary and secondary education. This paper explains the characteristics of adults, the way they learn, remember and forget. Learning is also described as a psychological process and the most important factors of deliberate and systematic learning are explained. Paper also contains and explains differences between adults and adolescents and the possible obstacles and problems that adult education organizers can encounter precisely because of the various specifics that adult work and education carry with them. An adult education organization is also elaborated and deals with the styles and methods of teaching, approaches and principles of adult education, forms of teaching and styles and methods of learning used by adult learners are explained. The last chapter describes the problems and challenges that the andragogy faces and offers potential solutions for getting out of an unenviable position.

Key words: adult education, learning specificity, adult learner traits, differences between adults and adolescents, learning organizations

Sadržaj

| | |
|---|-----------|
| 1. UVOD | 5 |
| 2. TKO SU ODRASLI UČENICI? | 7 |
| 3. OSOBINE ODRASLOG UČENIKA | 9 |
| 4. SPECIFIČNOST OBRAZOVANJA ODRASLIH | 14 |
| 5. PROCES UČENJA | 16 |
| 5.1 UČENJE I PAMĆENJE | 17 |
| 5.2 RAZLOZI UČENJA ODRASLIH | 19 |
| 5.3 FAKTORI UČENJA ODRASLIH | 20 |
| 6. MOTIVACIJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH | 23 |
| 6.1 ISTRAŽIVANJE MOTIVACIJE | 24 |
| 7. RAZLIKE U UČENJU IZMEĐU ADOLESCENATA I ODRASLIH OSOBA | 26 |
| 7.1 RAZLIKE IZMEĐU ODRASLIH UČENIKA I MLAĐIH UČENIKA..... | 28 |
| 8. ORGANIZACIJA OBRAZOVANJA ODRASLIH | 32 |
| 8.1 STILOVI I METODE POUČAVANJA..... | 33 |
| 8.2 PRISTUPI OBRAZOVANJU ODRASLIH..... | 34 |
| 8.3 PRINCIPI ORGANIZACIJE OBRAZOVANJA ODRASLIH..... | 35 |
| 8.4 OBLICI IZVOĐENJA NASTAVE S ODRASLIMA | 37 |
| 8.5 USAVRŠAVANJE ORGANIZACIJE OBRAZOVANJA | 39 |
| 9. STILOVI I METODE UČENJA | 41 |
| 9.1 STILOVI UČENJA | 42 |
| 9.2 METODE UČENJA ODRASLIH | 44 |
| 10. PROBLEMI ANDRAGOGIJE | 46 |
| 11. ZAKLJUČAK | 48 |
| 12. LITERATURA | 50 |

1. Uvod

Andragogija kao znanost koja proučava problematiku odgoja i obrazovanja odraslih je jedna od ključnih sastavnica cjeloživotnog učenja. Suvremeno društvo je složen i dinamičan socijalni sustav koji karakteriziraju brojne proturječnosti koje se značajno odražavaju na razvoj i intenzitet obrazovanja odraslih (socijalna i ekonomska nejednakost, neusklađenost između rada, obrazovanja i slobodnog vremena, izmijenjen položaj i uloga žena...) pa je zbog različitih čimbenika obrazovanje odraslih neprestano izloženo promjenama. Nova zanimanja rađaju se svakodnevno, naročito pod utjecajem informacijske tehnologije, a ovakav razvoj snažno potiče potrebu za znanjem i obrazovanjem odraslih što se ne može u potpunosti kompenzirati kroz školski sustav obrazovanja. Odraslim je osobama u uvjetima ubrzanih izmjena u sadržaju rada i tehnologiji potreban ne samo veći stupanj obrazovanja i profesionalne pripreme već i osposobljavanje za nove poslove i zanimanja. Obrazovanje odraslih mora pratiti i omogućavati ostvarenje želja i ostvarivanje potreba odraslih osoba neovisno o tome kakvu funkciju ono ima. To može biti kompenzacijska funkcija (nadoknađivanje obrazovnih propusta iz mladosti), funkcija usavršavanja profesionalnih znanja, sposobnosti i vještina iz poslovnog i/ili privatnog života ili funkcija obogaćivanja stvaralačkih sposobnosti čovjeka i njegovog duhovnog svijeta te omogućavanje razumijevanja prirode svijeta, kulturnog naslijeđa i društva u kojem žive. Zapravo je prilično uvriježeno mišljenje da se pojmovi učenje, obrazovanje, metode i načini rada mogu projicirati jednako na sve učenike bez obzira na njihovu dob. Obrazovanje odraslih, naprotiv, zahtijeva potpuno drugačiji pristup planiranju, organiziranju, izvođenju i vrednovanju odgojno – obrazovnog rada.

Najprije je potrebno uočiti, a zatim prilagoditi se i uvažiti mnogo veći broj želja, zahtjeva i potreba. Bez shvaćanja činjenice da odrasli u ulozi učenika imaju drugačije potrebe i posebne zahtjeve u odnosu na učenike koji su mlađe dobi (djeca i adolescenti), otežano je provođenje kvalitetnog procesa obrazovanja. Ti specifični zahtjevi i potrebe proizlaze iz specifičnih životnih promjena, prethodnih životnih iskustava, motivacije za učenjem, stupnja mentalne kondicije, razloga sudjelovanja u obrazovanju i mnogih drugih. U 21. stoljeću, u svijetu koji se mijenja ne iz dana u dan već iz sata u sat, neophodno je pratiti obrazovne promjene, ostati u koraku s njima i nastaviti obogaćivati vlastito znanje i raditi na sebi, odnosno nikad ne prestati učiti.

Nužno je omogućiti da obrazovanje bude dostupno i prilagođeno svima koji žele učiti s posebnim naglaskom na odrasle osobe nevezano žele li one to ostvariti na formalnoj ili neformalnoj razini.

Ovaj će rad pokazati zašto je važno prije organiziranja bilo kakvog obrazovnog rada za odrasle od iznimne važnosti bitno upoznati odraslu osobu kao učenika, spoznati njegove sposobnosti, mogućnosti i granice, upoznati njegove želje i potrebe jer je upravo poznavanje razlika između „mladog“ i odraslog učenika ključ za uspješno učenje i poučavanje te zbog čega je posao andragoga toliko specifičan.

2. Tko su odrasli učenici?

Odraslim se učenicima smatraju osobe starije od 25 godina koje imaju prekid u formalnom obrazovanju, a nakon duge se stanke ponovno uključuju u obrazovni proces (Andrilović, 1985).

Odrasli učenici često se nazivaju netradicionalnim studentima, ali nisu svi netradicionalni studenti odrasli učenici (Compton i sur. 2006). Unatoč preklapanju između definicije netradicionalnih studenata i učenika odraslih (na primjer, učenici odraslih su i dvadeset i pet godina starosti), postoje obilježja odraslih učenika na koja vrijedi obratiti pažnju i priznanje da su ovi studenti različita skupina. Prvo, odrasli učenici imaju veću vjerojatnost da će provoditi program koji vodi do stručnog certifikata ili stupnja te se kao rezultat toga mnogi odlučuju za upis na sveučilišta. Drugo, odrasli učenici imaju ciljeve za njihovo obrazovanje, često vezane za stjecanje ili poboljšanje vještina rada. Mnogi odrasli učenici smatraju obrazovanje kao način transporta iz jedne faze života u drugu (prema Aslanian, 2001 iz Compton i sur. 2006). Treća karakteristika odraslih učenika jest činjenica da se iz vlastite perspektive češće karakteriziraju radnicima nego studentima. Obiteljski život i uloga supružnika i roditelja prioriteti su koji nadilaze sve druge odgovornosti. Ipak, odrasli učenici teže uklapanju obrazovanja u svoj svakodnevni život.

„Najjednoznačnije se odrasla osoba može odrediti kao ona u koje su završeni procesi biološkog rasta.“ (Andrilović, 1985: 17). To ne znači da biološke promjene kod osobe prestaju, ali te promjene nisu rast.

Pojam odraslosti se često povezuje s pojmom zrelosti, no ti pojmovi nisu sinonimi. Zrelost se određuje na sljedeći način: „Zrela osoba 1. ima širok pojam o sebi; 2. zna se ponašati srdačno s drugima i u prisnim i u drugim susretima; 3. posjeduje emocionalnu sigurnost i prihvaća sebe; 4. opaža, misli, djeluje s radošću u skladu s vanjskom realnošću; 5. sposobna je sebe objektivizirati; 6. živi u skladu s jedinstvenom životnom filozofijom.“ (Andrilović, 1976). Postoji više vrsta zrelosti: uz biološku, najvažnije su psihička, socijalna i profesionalna zrelost. Odraslost se obično naziva zrelošću obzirom da je karakteristika odraslog čovjeka maksimalna razvijenost različitih osobina ličnosti. Odraslost traje približno od dvadesete do pedesete ili šezdesete godine, nakon čega slijedi starost.

Psihička zrelost je „sposobnost diferenciranog reagiranja koje je prilagođeno postojećim prilikama, zatim konstruktivno i društveno prihvatljivo manifestiranje i zadovoljavanje potreba, čuvstava i napetosti, prihvaćanje postojećih realnosti te uspostavljanje odnosa međuzavisnosti s užom i širom socijalnom okolinom itd“ (Andrilović,1985). Kada za čovjeka kažemo da je „psihički nezreo“ obično primijetimo kako taj čovjek reagira neprimjereno u nekoj situaciji (npr. plače bez razloga) (Matijević, 2000). Važni aspekti psihičke zrelosti su i racionalno iskorištavanje svojih kapaciteta i sposobnosti te zadovoljstvo u poslu. Socijalna zrelost je sposobnost osobe da uspostavlja socijalne kontakte s okolinom i poštuje norme i običaje te okoline (Matijević, 2000) dok profesionalna zrelost podrazumijeva sposobnost čovjeka na pravilan izbor i uspjeh u zvanju. Profesionalno zrela osoba također je sposobna osigurati sama sebi sva potrebna sredstva za život (Matijević, 2000). Iz navedenog se može zaključiti kako je odrasla ona osoba kod koje je završen biološki rast, a ujedno je i psihički, socijalno i profesionalno zrela. Najvažnije vrste zrelosti iz perspektive obrazovanja odraslih jesu psihička i profesionalna (Andrilović, 1985).

Zbog razlika u shvaćanju i interpretaciji kronološke dobi, odnosno činjenici da se kronološki uzrast (rana odraslost, srednja odraslost, kasna odraslost, starost, kasna starost) ne može koristiti kao kriterij za određivanje odraslosti u obrazovanju, postoje različiti pristupi koji analiziraju odraslost iz različitih perspektiva: perspektiva inicijalnog obrazovanja (kontinuirano ili daljnje obrazovanje), perspektiva klase (narodno obrazovanje) i perspektiva za uspješno obavljanje različitih funkcija (strukovno obrazovanje, građansko obrazovanje, liberalno obrazovanje, socijalno obrazovanje i sl.) (Kušić, Vrcelj, Zovko, 2016). Uz navedene perspektive, postoji i perspektiva neuspjeha kao referentni okvir određivanja neuspjeha odraslih učenika koja svrstava odrasle učenike s obzirom na rizik od neuspjeha za završavanje programa obrazovanja odraslih (Levin 2007, prema Kušić, Vrcelj, Zovko, 2016). Ovakva vrsta tipologizacije doprinosi nerazumijevanju i sve većem jazu neshvaćanja razlika između tradicionalnih i netradicionalnih (odraslih) učenika, neprilagođenost programa na organizacijskoj i sadržajnoj razini kao i nepovezanost i minimalnu suradnju između obrazovnih institucija.

3. Osobine odraslog učenika

Osobine odraslog učenika uvelike se razlikuju od esencijalnih karakteristika odrasle osobe. Iako se čovjek definira odraslim nakon što ga okolina prihvati kao socijalno zrelu jedinku i nakon što sam sebe prihvati u tom statusu, na obilježja odraslih učenika utječe niz čimbenika. Svaka odrasla osoba mogla bi se okarakterizirati odraslim učenikom, no svaka odrasla osoba nije uključena u usmjereni proces učenja ili u određeni obrazovni program. Stoga se postavlja pitanje koje su to karakteristike svojstvene odraslim učenicima (Jarvis, 2004).

Osnovu svakog obrazovanja čini proces učenja, odnosno proces vlastitog unutrašnjeg mijenjanja „sebe“ što za posljedicu ima mijenjanje osobe kako i u unutrašnjem tako i u vanjskom ponašanju. Čovjeka, bez obzira na to iz koje perspektive se sagledava, uvijek se treba promatrati kao cjelovita ličnost sa svim svojim osobinama. Pritom se ističu tri skupine osobina odraslog čovjeka: 1) senzorne osobine i psihomotorika, 2) intelektualno – spoznajne osobine te 3) emocionalno motivacijske osobine (Andrić, 1976).

Andrić (1976) kao senzorne osobine navodi:

- brzina neuromišićnih reakcija – usko povezana sa slabljenjem oštine sluha i oštine vida (nisu od presudne važnosti za poboljšanje kvalitete učenja)
- snaga i izdržljivost neuromišićnih reakcija – rastu dugo nakon dostignute 20-e godine života sve do ulaska u četvrto desetljeće
- spretnost ruku (brzina izvršenja niza određenih pokreta) – najprije sporo, a kasnije sve brže smanjivanje.

Istraživanja intelektualno – spoznajnih osobina (Andrić, 1976) pokazala su da je najpogodnije razdoblje za učenje između 20. i 25. godine života nakon čega sposobnost učenja opada za 1% godišnje. Nadoknada tog pada može se postići povećanim iskustvom i motivacijom za učenje, a u intelektualno – spoznajne osobine se ubrajaju: (Andrić, 1976)

- sposobnost za učenje - vrijeme potrebno za svladavanje zadatak
- brzina učenja (i verbalnog i psihomotornog) - opada
- kvaliteta učenja vještina - s godinama raste što se može pripisati staloznosti i ozbiljnosti

- inteligencija kao sposobnost rješavanja novih, nepoznatih situacija (problema) je najviša između 16. i 25. godine života; ona najprije počinje sporo, a zatim sve brže opadati, no nipošto nije presudan faktor u učenju
- „snaga“ inteligencije opada sporije nego „brzina“ inteligencije pa je također iskustvo i motivacija mogu nadoknaditi ili barem kompenzirati
- mentalna kondicija je psihofizičko stanje koje je rezultat duljeg sustavnog učenja - odrastao čovjek se najčešće „odviknuo“ sustavnog učenja pa ova osobina može, ali i ne mora biti presudna za bolje i kvalitetnije učenje.
- iskustvo - „učvršćeni obrasci ponašanja“ u kojima su znanja, vještine, navike i stavovi mnogo puta ponovljeni
- bogatstvo jezika - upotreba i razumijevanje riječi, fond i vokabular riječi
- mišljenje - „zahvaćanje bitnih odnosa među percipiranim podacima“
- pamćenje - „količina uspješnosti“ u prepoznavanju i/ili reprodukciji prije doživljenih sadržaja.

Kao treću skupinu osobina odraslog čovjeka, Andrić (1976) navodi emocionalno – motivacijske osobine za koje smatra da su najbolji pokazatelji zrelosti i odraslosti. U njih se ubrajaju:

- emocionalna stabilnost – kod odraslog su čovjeka raspoloženja jasno definirana i motivirana, adekvatna su i prikladna situaciji u kojoj se čovjek nalazi
- motivi i ciljevi – jasni su, imaju egzistencijalno obilježje; interesi odrasla čovjeka najčešće su praktični
- odgovornost – odrasle osobe imaju niz obaveza (vlastitih, egzistencijalnih, obiteljskih, društvenih), što iako ga čini motiviranijim za učenje, istovremeno mu i otežava koncentraciju
- ekonomično ponašanje – usko povezano s iskustvom i već „iskušanim ponašanjima“ što za posljedicu ima teže „odvikavanje“ od rutinskog, stereotipnog reagiranja i slabu mentalnu kondiciju
- smanjena sposobnost iznenađenja – čovjek godinama proživljava iste situacije, stječe rutine, ponavlja iste stvari zbog čega postaje sve manje osjetljiv na ono što je uistinu novo

- tolerancija na frustracije – prihvaćanje konflikta i tenzije može odraslom čovjeku odmoći u učenju jer su veće vjerojatnosti da će odustati od svladavanja neke teže lekcije misleći da je to normalno i samo formalno naučiti gradivo
- broj interesa – uobičajeno je vjerovanje da tijekom života, odrastao čovjek svoje sudjelovanje i angažiranje u različitim aktivnostima selekcionira, racionalizira te da dolazi do specijalizacije (što automatski dovodi do zanemarivanja ostalih interesa)
- nestrpljivost u postizanju ciljeva učenjem – odrasli su ljudi po ovom pitanju nestrpljiviji nego pripadnici mlađe generacije jer obrazovni cilj žele postići što prije i što brže, što najčešće dovodi do toga da biraju najmanje kvalitetan put do njega.

Značajne individualne razlike između odraslih učenika ukazuju na činjenicu da se razvoj odvija u više smjerova, odnosno da je multidimenzionalan. Osobe koje koriste, uvježbavaju i rade na vlastitim intelektualnim kapacitetima vjerojatnije će ih i zadržati dok druge, zbog nedovoljno stimulirane okoline ili zbog bolesti pokazuju rani intelektualni pad (Berk, 2008).

Starenjem se osoba razvija i na kognitivnom području pa tako različite teorije opisuju promjene koje se događaju u strukturi mišljenja (Berk, 2008). Postformalno mišljenje koje zastupa Piaget razvija se u odrasloj dobi te se u mišljenju odraslih osoba održava svijest o mnogostrukim istinama, bolje se podnosi raskorak između idealnog i stvarnog te se integriraju stvarnost i logika. Prema Schaievoj teoriji, s odrastanjem se mijenjaju i ciljevi mentalne aktivnosti pa tako stadij stjecanja (rana i adolescentska dob), postaje stadij postignuća koji se pretvara u stadije odgovornosti i izvršavanja te konačno u reintegrativni stadij u kasnoj odrasloj dobi. Perryeva teorija zastupa tezu da odrasle osobe razvijaju relativističko mišljenje ili svijest o postojanju više različitih istina za razliku od dualističkog mišljenja koje se češće javlja u mladosti, a u kojem se informacije dijele na točne i netočne (Berk, 2008).

Berk (2008), navodi i razvojna obilježja odraslog čovjeka na kognitivnom području u ranoj, srednjoj i kasnoj odrasloj dobi:

Rana odrasla dob

- Sužavanje opcija za zanimanje i odabir određene karijere
- Ulaskom u brak i zapošljavanjem više se fokusira na primjenu znanja u svakodnevnom životu nego li na njegovo stjecanje, a kasnije se širenjem obiteljskog i radnog života poboljšava sposobnost usklađivanja i balansiranja između mnogih odgovornosti
- Razvijanje stručnosti (stjecanje širokog znanja u odabranom području)
- Kreativnost (generiranje korisnih originalnih produkata) raste

Srednja odrasla dob

- Kristalizirana inteligencija se poboljšava dok se fluidna smanjuje
- Količina informacija zadržanih u radnoj memoriji smanjuje se ponajviše zbog smanjene uporabe strategije pamćenja
- Dosjećanje informacija iz dugoročnog pamćenja postaje teže
- Na složenim se zadacima smanjuje sposobnost podjele i kontrole pažnje što se može kompenzirati iskustvom i vježbom jednako kao i brzina procesiranja
- Opće faktografsko znanje, znanje povezano sa zanimanjem i proceduralno znanje se povećava ili ostaje isto

Kasna odrasla dob

- Brzina obrade i dalje opada dok kristalizirana inteligencija ostaje uvelike nepromijenjena
- Količina informacija koja može biti zadržana u radnom pamćenju i dalje opada
- Dozivanje riječi iz dugoročnog pamćenja postaje teže
- Pamti se bit informacija, a ne detalji
- Smanjuje se vještina rješavanja problema u tradicionalnom smislu dok rješavanje svakodnevnih problema ostaje adaptivno

Reakcija na svaku situaciju ovisi o repertoaru mogućih reakcija koje osoba posjeduje, prethodnom iskustvu, općim osobinama osobe i sl. Te karakteristike određuju hoće li se osoba uspjeti prilagoditi ili će odustati nakon nekoliko prvih neuspjelih pokušaja. Isto vrijedi i u školskim situacijama – spremnost za učenje određena je svim karakteristikama učenika: njegovim osobinama, stavovima, navikama, sposobnostima, vještinama.

Promjene u kognitivnom funkcioniranju u zreloj dobi, a posebice one koje su povezane s rastom kristalizirane inteligencije, stručnosti i mudrosti, rezultat su kontinuiranog učenja (Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007). U nekim je sredinama još uvijek prisutno tradicionalno shvaćanje obrazovanja po kojem obaveza za učenjem prestaje završetkom formativnog razvoja u adolescenciji i ranoj odrasloj dobi no u posljednje se vrijeme važnost cjeloživotnog učenja sve više naglašava radi brzine društvenih i tehnoloških promjena u razvijenim zemljama svijeta. Mali broj odraslih se uključuje u formalno obrazovanje odraslih. Jedno je istraživanje pokazalo kako se uključuje tek 10% odraslih što je iznimno malen broj. (Sargant, 1990. prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007). Zbog tako zabrinjavajuće male brojke, istraživači su htjeli doznati zbog čega ta brojka nije veća. Istraživanje je pokazalo da su razlozi sljedeći: nedostatak vremena i novca, negativno školsko iskustvo, nedostatak samopouzdanja, nemogućnost pohađanja nastave prijevodne, udaljenost od obrazovnog centra i teškoće s prijevozom, nevoljkost izlazaka navečer te uvjerenje da je obrazovanje nevažno u životu. Ove su razloge najčešće navodili nezaposleni i nekvalificirani ljudi, pripadnici etičkih manjina, majke s mlađom djecom i starije osobe. Navedeni iskazi idu u prilog ranije spomenutoj povezanosti spremnosti za učenje i duljine inicijalnog obrazovanja.

Jedna od karakteristika odraslih učenika je dihotomija potreba učenja. Ona se očituje u potrebi savladavanja praktičnih vještina i s druge strane dijametralno suprotno - težnji ka usavršavanju. Stupanj zrelosti samih učenika potiče ih i motivira na ostvarivanje postignuća, no sama činjenica o potrebi savladavanja određenih vještina koje još ne posjeduju ponekad je i demotivirajuća (Sachs, 2001).

4. Specifičnost obrazovanja odraslih

Definicija „obrazovanje odraslih“ ne može se formulirati mehaničkim povezivanjem definicije obrazovanja i definicije odraslosti zbog toga što obrazovanje odraslih nije isto što i obrazovanje mladih primijenjeno na odrasle. Djeca i adolescenti se obrazovanjem i odgojem pripremaju za životne uloge koje ih očekuju dok se odrasli obrazuju kako bi svoje uloge bolje i kvalitetnije obavljali – bili bolji u izvršavanju svojih zadataka i rješavanju problema. (Pastuović, 1999) Također, razlika leži i u činjenici da je u obrazovanju mladih naglasak na stjecanju znanja, vještina, navika i stavova te razvoju sposobnosti, dok je kod odraslih naglašeno usavršavanje već postojećih znanja i vještina kao i promjena postojećih stavova, vrijednosti i mišljenja (Pastuović, 1999).

Stručnjaci koji organiziraju obrazovanje za odrasle ističu važnost njihovog životnog iskustva, koje predstavlja sveukupnost znanja, vještina, stavova i sustava vrijednosti. Odrasli se polaznici, naime, veoma razlikuju upravo po toj varijabli. Zbog toga stručnjaci za obrazovanje odraslih nastoje što bolje upoznati iskustva polaznika. Česta je pogreška organizatora obrazovanja da starije odrasle učenike podcjenjuju i ne koriste njihovo dugogodišnje iskustvo kao izvor znanja. (Špan, 2013). Veoma je važna i mentalna kondicija koja označava psihofizičko stanje koje je rezultat duljeg sustavnog učenja. Na primjer, osobe koje su mnogo čitale prije nego što su upisale neki program obrazovanja odraslih imaju bolju mentalnu kondiciju nego one koji to nisu (Matijević, 2000).

Svako iskustveno učenje podrazumijeva povezivanje teorije s praksom. Prethodno iskustvo povećava individualne razlike između osoba u procesu učenja, a te individualne razlike povećavaju mogućnost učenja iz raznolikih primjera. Usmjeravanje na vlastito iskustvo jača samosvijest i osobni identitet, a može aktivirati ukorijenjene predrasude, pogrešne percepcije i uvjerenja koji mogu otežati novo učenje (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

Odrasli donose bogatstvo životnih i radnih iskustava u učionicu – oni koji slobodno dijele svoja iskustva s drugim učenicima u situaciji učenja obogaćuju rasprave pridonoseći stvarnim primjerima. Međutim, postoje i učenici koji su nepovjerljivi ili ne žele podijeliti iskustva usprkos ohrabrenju predavača, a razlog tome može biti osjetljivost ili povjerljivosti slučajeva (Gom, 2009).

Bez obzira verbaliziraju li odrasli učenici svoja iskustva u kontekstu učenja, oni neupitno posjeduju životna i radna iskustva koja se mogu povezati s učenjem.

Čovjek može učiti zbog snažnog vlastitog interesa za neko područje, odnosno može sam odlučiti posvetiti određeni dio svog slobodnog vremena učenju bez obzira hoće li mu to stečeno znanje ikad ili trebati ili ne. Ovakav motiv za učenje naziva se unutarnji (intrinzični). Vanjski ili ekstrinzični motiv može se manifestirati u obliku želje za poboljšanjem socioekonomskog statusa, zahtjevom poslodavca ili ugledanjem na člana obitelji ili prijatelja.

Prema Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2012), neka od načela koja se odnose na odrasle koji sudjeluju u procesu cjeloživotnog učenja, a koja mogu pomoći nastavnicima i svima koji rade s odraslima u prilagođavanju načina rada su:

1. Motivacija – odrasli su motivirani učiti ako postoji razlog, svrha ili cilj zbog kojeg sudjeluju u obrazovnom procesu.
2. Kontrola – odrasli imaju potrebu za kontrolom svog života. Oni su samousmjereni i preuzimaju odgovornost za vlastito učenje.
3. Iskustvo – odrasli, svjesno ili podsvjesno, povezuju novo učenje s onime što već znaju, što su spoznali, bilo životnim iskustvom ili putem obrazovanja.
4. Različitost – odrasli se međusobno razlikuju po životnom iskustvu i godinama što može obogatiti obrazovanje procese grupnim diskusijama ili projektima s ciljem razmjene iskustava.
5. Godine – brzina i sposobnost učenja smanjuje se s godinama, ali dubina razumijevanja/učenja se povećava te cjeloživotnim učenjem odrasli osiguravaju fleksibilnost moždanih aktivnosti prema usvajanju novih informacija i znanja.
6. Cilj – odrasli se obrazuju s ciljem i teže primjeni naučenog što je moguće prije te žele da im se informacije predstave organizirano i sistematizirano, s ključnim elementima koji su jasno vidljivi.
7. Relevantnost (važnost) – odrasli žele znati zašto nešto uče pa zbog toga sadržaji poučavanja moraju biti relevantni potrebama onih koji sudjeluju u edukaciji i primjenjivi u profesionalnom ili privatnom životnom okruženju.
8. Navike – odrasli često imaju oblikovane navike, koje mogu biti u suprotnosti od onih koje se žele postići u procesu učenja pri čemu se mogu javiti otpor i smanjeni stupanj fleksibilnosti u prihvaćanju novih znanja
9. Promjene – dok neke odrasle promjena motivira, drugi joj se odupiru. Učenje obično zahtijeva promjenu stavova, uvjerenja, oblika ponašanja i načina djelovanja.
10. Poštovanje – odrasli očekuju i zahtijevaju poštovanje, a ono im se iskazuje uvažavanjem njihovih ideja i mišljenja.

5. Proces učenja

Kolić - Vehovec (1998) učenje definira kao svaku relativno trajnu promjenu u ponašanju ili znanju uzrokovanu određenom interakcijom s okolinom. Promjene izazvane našim fiziološkim potrebama nisu učenje. Primjerice, osoba ne uči spavati kada joj se spava i ne zaboravlja način na koji se spava kada se probudi. Zato kažemo da je učenje relativno trajna promjena. Također, učenje se nikad ne dogodi osobi već uvijek odgovara na okolinu zbog čega kažemo da je učenje prouzrokovano interakcijom iz okoline (Kolić- Vehovec, 1998). Pastuović, pak, učenje definira kao proces stjecanja razmjerno trajnih promjena subjekta, a te promjene smatra rezultatom psihičke aktivnosti istog tog subjekta. Promjena koju subjekt nauči omogućava mu promjenu u ponašanju u situacijama u kojima se to od njega očekuje (Pastuović, 1999).

Učenje je osnova svakog obrazovanja. Kluckhohn i Murray (1953 prema Pongrac 1990) kažu da je svaki čovjek u izvjesnom pogledu: a) kao svi drugi ljudi b) kao neki drugi ljudi c) kao ni jedan drugi čovjek.

To znači da svaki čovjek mora imati na raspolaganju izbor različitih mogućnosti učenja. Američki andragog C. O. Houle je formulirao teoriju orijentacije prema kojoj postoje 3 osnovne orijentacije u procesu učenja odraslih (Pongrac, 1990):

- Pojedinci orijentirani ciljem, koji koriste učenje kao sredstvo da bi postigli neke, za njih važne i jasne ciljeve,
- Sudionici orijentirani aktivnošću, koji sudjelovanjem u obrazovanju nastoje savladati usamljenost, dosadu (u prvom planu su kontakti a ne sadržaj učenja),
- Ljudi orijentirani učenjem, koji traže znanje zbog znanja te nalaze zadovoljstvo u sistematskom stjecanju novih spoznaja

Osim teorija orijentacije, razlikujemo i dvije teorije učenja: biheviorističke i kognitivne teorije. Biheviorističke teorije naglašavaju ponašanje osobe. „Istražuju promjene u ponašanju koje se mogu opažati, a ignoriraju ili minimaliziraju unutarnje procese koji su u osnovi promjena ponašanja.“ (Kolić- Vehovec, 1998:14) Za razliku od biheviorističkih, kognitivne teorije istražuju unutarnje procese koji se odvijaju za vrijeme učenja (Kolić- Vehovec, 1998).

Kognitivno (spoznajno), motorno i afektivno – motivacijsko područje jesu područja čovjekovog učenja. Čovjek u spoznajnom području saznaje nešto što prije nije poznao, uči rješenje nekog problema itd. U motornom području on uči nove sklopove pokreta kojima može obaviti radnje koje prije nije mogao, dok u afektivno- motivacijskom području čovjek stječe i mijenja svoje stavove, sklonosti, interese itd. Afektivno- motivacijskom području često se pridaje manje pažnje negoli spoznajnom i motornom iako, upravo o afektivnim osobinama čovjeka ovise pojedinačne tendencije u ponašanju. Također, hoće li neko učenje početi i kakvo će ono biti ovisi upravo o afektivnim osobinama čovjeka (Andrilović, 1985).

5.1 Učenje i pamćenje

Didaktika je posebna disciplina koja se bavi unapređivanjem nastave, a uz nju se sve više i više u svijetu razvija još jedna disciplina, disciplina koja za cilj ima unapređivanje učenja – matetika. Učenje je privatni proces, unutrašnje mijenjanje čovjeka – njime se čovjek prilagođuje okolini, ali je i mijenja pa se zato učenje pretežno odvija u interakciji s fizičkom i društvenom okolinom.

Učenje ima svoje društvene, političke i biokemijske aspekte, no ono je najprije psihološki proces. Dokazano je da postoji kratkoročno i dugoročno pamćenje – da bi nastalo dugoročno, najprije se mora dogoditi kratkoročno koje se zatim pomoću proizvodnje određenih proteina i pojačanom aktivnosti enzima pretvara u dugoročno, a veliku ulogu pri tome ima i (ne)prisutnost ribonukleinske kiseline (RNK) (Kolić- Vehovec, 1998).

Nerijetko se postavlja pitanje pristupa informacijama u kratkoročnom pa zatim i u dugoročnom pamćenju koje se ne mogu uvijek upotrijebiti. Čovjek se određenih informacije ne može uvijek prisjetiti, pa stoga treba naglasiti da brzina zaboravljanja ovisi u velikoj mjeri o stupnju naučenosti građe, a mnogo manje o njenoj težini.

Postoje tri glavne teorije zaboravljanja koje, svaka u svom određenom području, imaju eksperimentalnu podršku (Andrilović i sur., 1985) :

- Teorija pogrešnog plana (ključa) reprodukcije – danas ima najviše pristalica, a temelji se na teoriji da se prilikom samog učenja, u procesu, stvara i plan reprodukcije pa ukoliko se prilikom dosjećanja primijeni neki drugi, a ne isti plan, dolazi do greške u reprodukciji

- Teorija slabljenja – ova se teorija zasniva na činjenici da trag pamćenja slabi zato što se naučena informacija ne reproducira dovoljno, odnosno da se „ne koristi“
- Teorija interferencije - ova teorija tvrdi da trag informacije u mozgu ne slabi, već dolazi do „interferiranja“ odnosno preklapanja s ostalim informacijama te se time smanjuje njihova upotrebljivost tj. mogućnost prizivanja.

Količina informacija prikladna za obradu u kratkoročnom pamćenju ovisi o osobinama osobe koja uči, obilježjima sadržaja koji se uče te o fazi i ciljevima učenja. Uče li se opći pojmovi (široke kategorije) ili pojedinosti, količina informacija u oba ova slučaja mora tvoriti smislenu cjelinu. Prema tome, već pri primanju određene količine informacija, mora se započeti s obradom istih te nakon završetka obrade, prima se nova količina informacija što dovodi do zaključka da optimalno smjenjivanje primanja i obrade informacija pridonosi dobroj organizaciji učenja.

Prilagođavanje uvjetima učenja kod adolescenata traje kraće nego kod odraslih osoba što se u praksi pokazuje kao negativan trend odustajanja već na početku učenja zbog otežanog svladavanja gradiva. Također, iskustvo koje posjeduju odrasle osobe može pozitivno, ali i negativno utjecati na novo učenje, odnosno prethodno iskustvo će interferirati s novim i spriječiti obradu. Učenje (kod odraslih osoba) treba i što više individualizirati: jače stimulirati (govor, osvjetljenje), dopustiti više vremena, dopustiti vlastiti tempo rada, odstraniti negativne utjecaje, potkrepljivati uspješna ponašanja, hrabriti učenika. Individualizacija se sama po sebi odnosi na dva glavna aspekta: put učenja i izvore obavijesti te sadržaj učenja (Andrić i sur., 1985). Putovi učenja i izvori obavijesti ovise o osobinama pojedinca i opremljenosti ustanove u kojoj uči dok sadržaj učenja također ovisi o osobinama pojedinca, kao i njegovim ciljevima te o prethodnim iskustvima, ali i o ciljevima zajednice u kojoj živi.

Temeljna zadaća andragoške teorije i prakse jest posvećivanje pozornosti prirodni obrazovnih potreba, njihovom cjelovitom proučavanju i promišljanju, a ne samo pragmatičnom identificiranju i analizi obrazovnih potreba. Kada se obrazovne potrebe odraslih promatraju kao primarno ljudske, a zatim i kao društvene potrebe, one tada trebaju biti u funkciji razvoja pojedinca te trebaju podupirati i poticati osobni razvoj usklađen s društvenim potrebama s tim da je granica društvenih potreba osobna sreća i zadovoljstvo pojedinca, a granica individualnog sama društvena potreba (Klapan, 2004).

Potrebe su generatori aktivnosti svih živih bića. Kako ustanoviti obrazovne potrebe ljudi, a zatim stečene spoznaje priključiti u obrazovanje odraslih, temeljno je andragoško pitanje (Klapan, Pongrac, Lavrnja, 2001). Potrebe označavaju nedostatak, odnosno manjak, iz čega proizlazi da ljudi trebaju ono čime bi ga uklonili ili kompenzirali. Potreba usklađivanja sadržaja i oblika obrazovanja odavno je uočena. Sugovorništvo i raspravljanje su još i u srednjem vijeku bili svojevrsni načini produblјivanja i razumijevanja znanja.

5.2 Razlozi učenja odraslih

Vrlo je važno odgovoriti na pitanje zašto odrasli uče. *"Svrha razvoja je zajednički ili krajnji cilj različitih razvoja, tj. ono čemu bi svi pojedinačni razvoji trebali služiti, ono što razvoju daje smisao, pa daje smisao i obrazovanju koje razvoju treba doprinosti."* (Pastuović, 2016). Motivi za uključivanje odraslih u učenje jesu ili ekstrinzični ili intrinzični. O ekstrinzičnoj motivaciji govorimo kada je za učenje potreban nekakav vanjski pokretač, primjerice veća plaća. Neki su odrasli i prisiljeni učiti od strane poslodavca. O intrinzičnoj motivaciji govorimo kada vanjski pokretač za učenje nije potreban, već osoba uči jer je zanima neki sadržaj. Kada osoba upozna područje koje je zanima veoma je zadovoljna, a to je zadovolјstvo dovoljan pokretač za nastavak učenja, bez obzira hoće li znanje o tom području trebati toj osobi. Želja za učenjem i obrazovni status pojedinca usko su povezani. Što je obrazovna razina pojedinca veća, veća je i njegova želja za stalnim učenjem. Zbog toga je u obrazovni proces najteže pridobiti nedovolјno obrazovane i nepismene pojedince (Matijević, 2000). Nadalje, odrasli se većinom ne obrazuju u školi. „Većina odraslih, koji se obrazuju doživotno, ne vraćaju se u školu već se obrazuju neškolskom edukacijom.“ (Pastuović, 1999:35). Samoobrazovanje odnosno informalno obrazovanje je, u skladu s time, osobito značajno za odrasle (Pastuović, 1999).

Postoje osobine koje su zaista važne za učenje: senzorne osobine i psihomotorika (primjerice, oštrina vida i sluha), intelektualno spoznajne osobine (primjerice, brzina učenja i inteligencija) i emocionalno - motivacijske vještine (primjerice, odgovornost i emocionalna stabilnost).

Čovjek može uspješno učiti ukoliko je adekvatno motiviran te posjeduje potrebnu mentalnu kondiciju. Rezultati učenja ovise o mentalnoj kondiciji pojedinca koja, nadalje, utječe na motivaciju za učenje. Ukoliko su sadržaji koje mlad i odrastao čovjek trebaju naučiti novi za obojicu, odrastao čovjek će, ipak, sporije naučiti (Andrilović, 1976).

5.3 Faktori učenja odraslih

Faktori koji utječu na čovjekovo učenje i pamćenje jesu motivacija, obrada informacija (pamćenje), iskustvo, mentalna kondicija te osobine ličnosti.

„Visoko i nisko motivirani pojedinci razlikuju se u toku učenja u brzini čitanja i shvaćanja pročitanoa.“ (Andrić, 1985:130). Nisko motivirani pojedinci brže zaboravljaju naučeno te im je slabija koncentracija na predmet učenja. Također, oni često pogrešno shvaćaju ono što uče te imaju uži opseg znanja od visoko motiviranih pojedinaca. Interes za građu jedan je od najvažnijih činioca motiviranosti. Kod odraslih je ljudi razvijanje interesa za građu veoma zahtjevan posao obzirom da su interesi odraslih ljudi vezani uz neku korist. Primjerice, ta korist može biti primjena naučenoga u poslu kojeg obavljaju. Početni interes odraslih za neku građu je nizak s obzirom da svaku građu ocjenjuju prema interesima s kojima su došli u odgojno - obrazovnu ustanovu. Nastavnik zbog toga treba početno nezanimljive informacije povezati s interesima polaznika. Najteže je razvijati interes za građu onih polaznika koji su došli u odgojno - obrazovnu ustanovu kako bi postigli neki cilj povezan s njihovom ekstrinzičnom motivacijom. Te polaznike ne zanima put do njihovog cilja pa s njima valja strpljivo raditi.

Što se tiče iskustva, odrasle osobe ga posjeduju u značajno većoj mjeri nego mladi ljudi. To iskustvo može pozitivno djelovati na učenje, no može djelovati i negativno zbog povećane proaktivne interferencije. Točnije, staro znanje može ometati usvajanje novog znanja. To je jedan od uzroka zašto odrasli ljudi neke teme moraju učiti dulje nego mladi. Efikasnije je ono obrazovanje odraslih koje se provodi za njima poznate aktivnosti (Andrić, 1985). Iskustvo mlade osobe je nedovoljno provjereno, neučvršćeno te su mladi zato prilagodljiviji, dok odrastao čovjek već ima niz repertoara ponašanja (Andrić, 1976).

Brz kognitivni razvoj više se ne može očekivati u odraslih ljudi. Teškoća s manjkavom mentalnom kondicijom imaju posebice oni pojedinci koji dulje vrijeme nisu sustavno učili, primjerice, od osnovne škole. „Oni nisu vješti u transformiranju sadržaja učenja, teško razlučuju bitno od nebitnoga, nerijetko su i spori čitači.“ (Andrić, 1985:132) Najvažniji dijelovi mentalne kondicije jesu: sposobnost za pravilnu organizaciju učenja, sposobnost logičkog čitanja i kreativnost. Fizičko zdravlje također ima veliki utjecaj na mentalnu kondiciju (Andrić, 1976).

Osobina ličnosti koja značajno određuje proces učenja je anksioznost (Andrilović, 1985). Anksioznost starijih ljudi prilikom učenja može biti posljedica stereotipa da starije osobe imaju slabije pamćenje ili da su slabiji učenici. Najvažnije je da im nastavnici i okolina u kojoj se odvija učenje budu podrška (Scahaie i Willis, 2000).

Najvažniji činitelji namjernog i sustavnog učenja odraslog čovjeka su motiviranost i mentalna kondicija, no današnje dijagnostičke metode ne omogućavaju mjerenje tih osobina već ih se može samo procijeniti (Andrilović, 1976). Učenje uvijek započinje nekim poticajem koji može doći iz samog subjekta (učenika) ili izvana, a tom pojmu obično korespondira pojam „informacija“. Tako u slučaju u kojem su i stupanj motiviranosti i stupanj mentalne kondicije zadovoljavajući, subjekt (učenik) aktivno reagira na primljenu informaciju, odnosno spontano povezuje iskustvo s ciljevima. Kada je subjekt zadovoljavajuće motiviran, no njegova mentalna kondicija nije zadovoljavajuća, on pokušava nešto učiniti s primljenom informacijom, tj. pokušava „mehanički „ memorirati – zapamtiti bez dovoljnog razumijevanja. Ako je stupanj učenikove motiviranosti nezadovoljavajući, a mentalna kondicija zadovoljavajuća, on najčešće zauzima negativan stav prema informaciji. U slučaju kad su i motiviranost i mentalna kondicija nezadovoljavajući, učenik ne zauzima nikakav stav i neaktivan je.

U prvom slučaju, kada su i stupanj motiviranosti i stupanj mentalne kondicije zadovoljavajući, učenik stavlja primljenu informaciju u suodnos prema svojim prijašnjim iskustvima (prošlosti) i prema svojim ciljevima (budućnosti). U tom slučaju, učenik može učiti samostalno, ali i uz pomoć izvana što ne mora biti nužno potrebno, no kad bilo koji od ta dva stupnja ne zadovoljava, pomoć izvana je potrebna sve do trenutka kad nezadovoljavajući stupanj postane zadovoljavajući. Kako bi se proces učenja završio, odnosno da bi se informacija mogla smatrati naučenom, potrebno je da se „prenese“ iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje te se tada može iskoristiti u različitim situacijama i automatski postaje dijelom učenikova iskustva.

Responditivna aktivnost se, u najširem smislu, može opisati kao reagiranje na informaciju. Prilikom namjernog i sustavnog učenja, reagiranje na informaciju je uvijek kognitivno, odnosno čovjek uvijek reagira nastojeći oblikovati određenu cjelinu. U skladu s njom, postoji i receptivna aktivnost koja označava aktivnost primanja informacije i one se obje najčešće događaju usporedno.

Tako se npr., prilikom čitanja nekog teksta koji je izvor informacija, odvija implicitno anticipativno odgovaranje – vješt čitalac ne obuhvaća pojedinačne riječi, još manje pojedinačna slova već percipirajući samo početne slogove svake riječi on „pretpostavlja“ smisao čitave rečenice. Podrazumijeva se da točnost implicitnog anticipiranja ovisi o razvijenosti čitalačke vještine, no obje ovisi i o tzv. subjektivnoj informaciji. Tako u slučaju u kojem učenik A čita pjesmu koju već zna napamet, njemu je subjektivna informacija minimalna dok su veličina i točnost implicitnog anticipiranja maksimalne, dok u drugom slučaju učenik B, koji o istoj pjesmi ne zna ništa, ima veliku subjektivnu informaciju, ali minimalnu veličinu i točnost implicitnog anticipiranja (Andrilović, 1976).

Učenje se određuje kao usvajanje i zadržavanje novih informacija kroz iskustvo ili neku vježbu, a dosjećanje kao ponovno pronalaženje informacija koje su pohranjene u sjećanju. Zbog toga se opći sustav učenje – pamćenje sastoji od 3 procesa: usvajanje (kodiranje), pamćenje (pohranjivanje) i dosjećanje (ponovno pronalaženje). Način na koji se, prilikom kodiranja, informacije obrade ključan je zbog činjenice kako mnogi (stariji) pojedinci ne mogu uspješno zapamtiti neke informacije upravo iz razloga neadekvatne obrade novih informacija. (Schaie, Willis, 2001).

Otkrivene su 4 glavne kategorije faktora (Andrilović, 1976), od kojih svaka na drukčiji način utječe na pamćenje pojedinca:

1. Karakteristike osobe (uključuju obilježja i sposobnosti osobe – dob, znanje, vještina)
2. Faktori dosjećanja (utječu na uvjete i kontekst pod kojima se pamte informacije - prepoznavanje, dosjećanje, rješavanje problema)
3. Materijalni faktori (uključuju obilježja sadržaja koji treba zapamtiti, a koja mogu ili otežati ili olakšati kodiranje – težina, organizacijske strukture)
4. Faktori kodiranja (utječu na faze učenja ili usvajanja – organizacija, upute, dubina procesiranja, mnemotehnike)

Provedena istraživanja (Schaie, Willis, 2001) obuhvaćala su i starije i mlađe ispitanike podijeljene u dvije grupe sa zadatkom učenja lista riječi, pokazala su korelaciju dvije vrste faktora sa sposobnošću pamćenja kod starijih pojedinaca. Stariji pojedinci postižu bolje rezultate kad im se jasno da uputa da organiziraju materijal (faktor kodiranja), no isto tako stariji pojedinci sa slabijim verbalnim sposobnostima imaju znatno niže rezultate u nekim vrstama pamćenja (povezano s karakteristikama osobe).

6. Motivacija u obrazovanju odraslih

Motivacija je utjecaj ili poticaj. On tjera ljude na postizanje određenog cilja u životu. Nastojanja ljudi provode se na zadanom zadatku u kojem se njihovo ponašanje istodobno mijenja prema postizanju cilja. Motivaciju je teško razumjeti (Arends, 1994, prema Gom, 2009). Činjenica je da su ljudi motivirani učiti na različite načine – neki ljudi motivirani su ekstrinzičnim čimbenicima, dok su drugi motivirani intrinzičnim čimbenicima. Ekstrinzičnom motivacijom učenici su motivirani da nauče postići nagrade ili izbjeći kazne dok su polaznici vođeni intrinzičnom motivacijom motivirani na učenje zbog osobnog zadovoljstva stjecanjem novih znanja i vještina.

Učenje bez razumijevanja učinka motivacije je recept za katastrofu. McKeachie (1978, prema Gom 2009) ističe da učitelji trebaju razumjeti motivaciju prije nego što upućuju studente u učenje kako bi se olakšalo učinkovito učenje. Na primjer, ako su učitelji svjesni čimbenika koji utječu na učenikovo učenje, to će im pomoći da pripreme svoje lekcije i isporuku na način koji donosi maksimalni učinak - ili učenje.

Očito je da su neke teme u formalnom studijskom programu nekim učenicima relevantnije nego drugim učenicima, a time se i motivacija i sudjelovanje mogu razlikovati ovisno o relevantnosti tema za potrebe učenika.

Motivacija je inherentna ljudima i pokretačka je snaga da se ljudi ponašaju na određene načine kako bi postigli ciljeve. Teorija o očekivanoj vrijednosti X (Feather, 1982 prema Gom, 2009) predlaže da odrasli učenici budu motivirani kad vide vrijednost u tome što čine nešto što ih potiče na nastojanje da ostvare očekivani ishod.

Motivi pojedinaca/polaznika, ali i svih drugih subjekata koji sudjeluju u obrazovanju odraslih (nastavnici, instruktori, ustanove i dr.) ključni su dio u ostvarivanju uloge izobrazbe. Ostvareni rezultati bit će visoki ako će visoka biti i motivacija polaznika za sadržaje iz kojih će stjecati znanja, a jedan od najčešćih i „najpoticajnijih“ motivatora su pogodnosti koje će im nova znanja osigurati na privatnom ili poslovnom planu. Jednako je važna i nastavnikova motivacija koja će biti visoka ukoliko rezultati njegovih učenika utječu na njegov status i nagrađivanje adekvatno ostvarenom doprinosu (Bilandžija, 1998).

Motivacija je dio identiteta, ali je i velikim dijelom dio učenja. Čak i ako su dvije osobe naučile isto, nisu ako postoji razlika u njihovoj motivaciji.

Ako je učenje vođeno intrinzičnom motivacijom otpornije je na zaborav, a rezultati učenja mogu se primijeniti u širem opsegu situacija nego u slučaju kad je učenje vođeno ekstrinzičnom motivacijom. i u veći opseg će biti uključen u učenje nego da je motivacija ekstrinzična. (Rogers, 2003). Neosporno je da je motivacija dio svakog učenja, da postoje razlike u motivaciji odraslih i djece te da postoje razlike u učenju odraslih i djece i one se temelje upravo na motivaciji.

Programski sadržaji ne smiju se strogo držati tradicije, već moraju biti aktualni i sastavljeni na način da omogućuju stjecanje znanja koja su polaznicima potrebna za obavljanje određenih poslova. Glavna zadaća čitavog sustava obrazovanja odraslih je praćenje novih tehnologija i potreba koje se uvode u praksu da bi se u konačnici mogle i uspješno primijeniti.

Motivacija za obrazovanje odraslih može se očitovati i u smanjivanju nezaposlenosti zbog čega je nužno da sustavi obrazovanja odraslih stalno prate promjene u tehnologiji rada i prema njima prilagođavati i osposobljavati polaznike za njihovu primjenu. Tim se pitanjem moraju baviti i subjekti redovnog obrazovanja kako bi se spriječio porast nezaposlenosti. S druge strane, neprestano usavršavanje i osposobljavanje zaposlenih mora biti svojevrsna garancija da će oni biti sposobni kontinuirano pratiti i biti u toku sa suvremenim događanjima i promjenama u njihovoj djelatnosti, odnosno kako će sami sebi osigurati zadržavanje radnog mjesta. Kako bi poslodavci i tvrtke izbjegli otpuštanje, poželjno je da sami organiziraju i/ili provode odgovarajuće oblike dopunskog obrazovanja ili osposobljavanja za primjenu novih tehnologija u procesu rada. (Bilandžija, 1998).

6.1 Istraživanje motivacije

Primarni pokretač u procesu uključivanja u obrazovni proces kod odraslih učenika je motivacija. Faktori koji pokreću motivaciju su: stavovi, potrebe, stimulacija, emocija, kompetencija i učvršćivanje (Wlodkowski, 1985 prema Jarvis, 2004). Autor (Jarvis, 2004) ističe da se motivacija za učenjem zapravo temelji na motivaciji uključivanja u neki obrazovni program.

Odrasli učenici muškog spola češće se uključuju u obrazovne programe ukoliko su isti povezani s njihovim tekućim poslovima i ukoliko su usmjereni na daljnji razvoj njihove karijere. Odrasli učenici ženskog spola, za razliku od muških učenika, prije će se uključiti u obrazovne programe koji nisu direktno povezani s njihovim poslovima, no omogućuju im razvoj kompetencija i vještina.

| Motiv za učenjem | % odraslih učenika muškog spola | % odraslih učenika ženskog spola |
|---|---------------------------------|----------------------------------|
| Potreba za učenjem proizlazi zbog povezanosti s poslom | 54 | 46 |
| Planiranje budućeg zapošljavanja | 46 | 54 |
| Inicijalno ne postoji povezanost s poslom, ali postoji mogući utjecaj | 47 | 53 |
| Nema poveznica s poslom | 37 | 63 |

Tablica 1: Motivacija odraslih učenika za uključivanjem u obrazovni proces (Beinart i Smith, 1998 prema Jarvis, 2004)

Razlozi suzdržavanja od uključivanja u obrazovni proces najčešće su: nedostatak vremena, negativna iskustva iz prijašnjeg školovanja, nedostatak financijskih sredstava, nedostatak samopouzdanja, distanciranje od obrazovnih skupina, nedostatak vremena ili pronalaženja odgovarajuće skrbi za djecu, itd. (Jarvis, 2004).

U nastojanju potvrđivanja zajedničkih karakteristika odraslih učenika, Jarvis (2004) je svojim istraživanjima početkom 90-tih potvrdio neke teze prijašnjih istraživanja. Primijećeno je da se u obrazovne programe u većoj mjeri uključuju osobe ženskog spola dobne skupine 22-45 godina, dok se iz starosne skupine 65 godina i više uključuje otprilike 5% polaznika. Također je potvrđeno postojanje pet skupina koje su uglavnom podzastupljene u liberalnom obrazovanju: neiskusni/ polukvalificirani radnici, nezaposlene osobe, žene s malodobnom djecom, stariji odrasli i etničke manjinske skupine. Prilikom istraživanja identificirana je dodatna skupina odraslih s osnovnom razinom znanja koje karakterizira nesigurnost, nepovjerenje, niske aspiracije, ograničeno vrijeme, negativni stavovi prema edukaciji, sram zbog niske razine vlastitih postignuća itd. Isto tako zapažen je značajan broj polaznika koji se nalaze u bračnom statusu rastavljen - razveden i koji se nastoje vratiti obrazovanju. Polaznici se najčešće odlučuju za one programe u kojima posjeduju barem minimum predznanja, iako ono nije nužno (primjerice, polaznik će se prije odlučiti za učenje stranog jezika koji je prethodno učio nego potpuno nepoznatog jezika). Isto tako odrasli učenici skloniji su uključivanju u obrazovne programe koji im po završetku omogućuju formalnu potvrdu stečenog stupnja kompetencija/znanja (Jarvis, 2004).

7. Razlike u učenju između adolescenata i odraslih osoba

Odrasli ljudi uče sporije od adolescenata i verbalne i motoričke sadržaje. Kod motoričkih sadržaja ne treba to pripisati smanjenoj brzini pokreta već činjenici da se brzina kojom središnji živčani sustav obrađuje informacije smanjuje s porastom životne dobi (Schaie i Willis, 2000). Učenje treba organizirati na način da se u početnoj fazi učenja dogodi što manje grešaka zbog toga što se one teško uklanjaju. Sama pripremna faza učenja kod odraslih treba trajati što dulje. Također, odrasle je osobe korisno poučavati pravilima učenja kako ne bi ustrajali na pogrešnim strategijama učenja.

Prilagođavanje uvjetima učenja dulje je u odraslih nego u mladih ljudi te odrasli često odluče odustati od učenja u početnoj fazi jer im se čini kako neće moći prevladati probleme. S obzirom da se u odrasloj dobi smanjuju i senzorne i druge osobine čovjeka preporučuje se: jače stimulirati (npr. glasniji govor), dati čovjeku da predvidi nove uvjete u kojima će se naći, dopustiti mu da sam izabere brzinu svoga učenja, omogućiti mu povratne informacije, odstraniti utjecaje koji izazivaju neugodu, umor i stres, hrabriti ga da sve više upravlja sam sobom te potkrepljivati uspješna ponašanja (Schaie i Willis, 2000).

Razlike u kognitivnom funkcioniranju mladih i odraslih osoba mogu biti uvjetovane i drugim činiteljima osim kronološke dobi. Primjerice, starije generacije imaju manje godina obrazovanja nego li mlađe. U društvima koja se brzo mijenjaju odrasle se osobe moraju uključivati u različite oblike formalnog obrazovanja kako bi se mogle prilagoditi promjenama u profesionalnim standardima, prilagoditi umirovljenju te životu u drugoj dobnoj fazi. „Obrazovanje odraslih može značajno doprinijeti i nadoknadi nekih sposobnosti koje se gube tijekom procesa starenja.“ (Schaie i Willis, 2000).

U obrazovanju odraslih vrijedi da novo učenje može pomoći da se savladaju krize starenja, ali s druge strane može doći do novih kriza što se tiče učenja. Osoba postane svjesna da više nije u dobroj kondiciji za učenje kao što je bila dok je bila mlađa te se pita je li još uvijek sposobna za učenje. Treniranje učenja moguće je kao i, primjerice, treniranje nogometa. Zato tijekom starenja treba trenirati učenje. Kod učenja su odrasli učenici motiviraniji nego mlađi jer ih uglavnom nitko nije natjerao na učenje (Klapan i sur. 2001). Primjerice, odrastao čovjek shvati kako bi trebao usavršiti svoje vještine kuhanja pa upiše tečaj. Taj tečaj čovjek sam financira svoje obrazovanje zbog čega se i puno više trudi i ustrajniji je u radu.

Odrasli puno bolje rabe svoje znanje i sposobnosti u rješavanju svakodnevnih problema jer se služe modelima rješavanja problema koji ne zahtijevaju formalne operacije (Pastuović, 1999).

Rogers (2003) tvrdi kako bitna razlika između učenje djece i odraslih leži u činjenici da su djeca ovisna. Ona nemaju nikakve mogućnosti za preživljavanje i razvoj bez potpore odraslih i uče što se može učiti o kulturi u kojoj su odrasli dok su suprotno tome, odrasli neovisni. Generalno, djeca uče ono što im drugi kažu da moraju za razliku od odraslih i što ih ne zanima. No ipak, nisu svi odrasli neovisni. Postoji mnogo odraslih studenata koji nisu namjerno odabrali što će studirati već su pritisnuti ili čak primorani na obrazovanje odraslih ili cjeloživotno obrazovanje te stoga nisu motivirani za učenje i njihovo učenje je, u najboljem slučaju, površno. Osnovna je škola u većini zemalja obavezna te su djeca na neki način primorana na učenje i oni to prihvaćaju no kad porastu, doživljavaju situacije u kojima uče nešto što ne prihvaćaju. U određenoj dobi, najčešće u ranom pubertetu, počinju se ozbiljno suprotstavljati takvim slučajevima i to je jedan od mnogih načina kako postaju odrasli.

S druge strane, obrazovanje učenika u kasnoj odrasloj dobi još uvijek nije u potpunosti razvijeno, odnosno aktivno se starenje tek se počinje razvijati i kao potreba ulaziti u svijest društva. (Špan, 2013) Razvitak gerontoloških centara i otvaranja raznih mogućnosti obrazovanja starijih osoba predstavljaju početak osvještavanja društva u brizi za starije osobe i dokaz da cjeloživotno obrazovanje kao ideja života doista može zaživjeti.

Tijekom života dolazi do određenih promjena u psihičkim funkcijama o kojima ovisi proces obrade informacija te promjene o kojima ovisi motivacija za učenje. Raznim su istraživanjima dokazane određene razlike između mladih i odraslih u svim fazama pamćenja i kontrolnim mehanizmima koji tvore sustav procesiranja informacija (Pastuović, 1999).

- Promjene u osjetnim sustavima

Razlike u osjetnim sustavima između mladih i odraslih osoba očituju se ponajprije u smanjenju apsolutne i diferencijalne osjetljivosti odraslih. Preslabi podražaji ne mogu dovesti do kodiranja informacija u kratkoročnom pamćenju i njihovom prijenosu u dugoročno. To se slabljenje može kompenzirati povećanom pozornošću osobe, koju međutim nije moguće održavati kroz dulje razdoblje pa je ključno održavati pozornost na način da se osobe usmjerava na ključne (dijelove) sadržaja, da im se pojašnjavaju nerazumljivi dijelovi, ponavljaju najvažniji sadržaji te s vremena na vrijeme nakratko prekine nastava radi odmora.

Pomoći može i uključivanje više osjetnih sustava istovremeno iz razloga što se različiti signali podupiru te kombiniranje usmene i vizualne prezentacije sadržaja. Razlog opadanja funkcionalnih sposobnosti osjetnih sustava je najčešće fiziološke (zdravstvene) naravi.

- Promjene u skladištenju informacija

Istraživanja su pokazala da mlađe odrasle osobe bolje pohranjuju informacije od starijih odraslih. Ta uspješnost ovisi ponajprije o korištenoj tehnici, tj. strategiji obrade informacija gdje najvažniju ulogu ima organizacija novog gradiva. Starije odrasle osobe ne mogu spontano organizirati primljene informacije kao mlađe odrasle osobe, ali mogu dobro organizirati gradivo kad se potaknu specifičnim i detaljnim naputcima i upozorenjima. Unatoč uvriježenom vjerovanju, pamćenje odraslih ne slabi toliko u pogledu kapaciteta koliko u brzini prisjećanja i kvaliteti obrade informacija.

- Dobne razlike u pronalaženju informacija

Sposobnost dosjećanja u odraslih osoba opada brže od sposobnosti prepoznavanja iz razloga što je prepoznavanje lakše od dosjećanja koje traži mnogo dublju obradu informacija. Odrasle osobe nužno je podučiti da informacije treba što dublje obraditi i zatim organizirati/skladištiti jer je to učinkovit način poboljšavanja efikasnosti pretraživanja.

- Dobne razlike u mišljenju

Tijekom odraslosti, više se traži i očekuje primjena iskustva, određena znanja te tzv. „životna mudrost“ koja je rezultat stečenih iskustva tokom životnog razdoblja pri čemu kognitivni stil odraslih postaje manje impulzivan, a više refleksivan te zato odrasli bolje rabe svoja stečena iskustva i znanja u svakodnevnom rješavanju problema (Pastuović, 1999).

7.1 Razlike između odraslih učenika i mlađih učenika

Specifične karakteristike poput odgovornosti pri donošenju odluka, postavljanje ciljeva i ishoda učenja razlikuju odrasle od mlađih učenika. Posebno se ističe važnost uloge iskustva, spremnosti na učenje te važnost motivacije u samom procesu učenja (Jovita, 2003). Postoje četiri obilježja (Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007) po kojima se odrasli razlikuju od mlađih učenika:

1. Odrasli imaju višestruke životne uloge i odgovornosti pa se teško odlučuju za obrazovni proces zbog mogućeg preopterećenja. S druge strane, kada se ipak odluče, odgovornije se ponašaju prema obavezama nego li mlađi učenici.
2. Odrasli imaju mnogo životnih iskustava u kojima su razvili određene osobine koje je teško mijenjati. Te osobine određuju njihove preferencije za metodama poučavanja, strategijama učenja, stilovima unosa i obrade informacija.
3. Odrasli su prošli kroz više životnih faza nego mladi ljudi pa uz pomoć prijašnjih iskustava promatraju i kritički evaluiraju poučavanje kojem su izloženi.
4. Tijekom učenja, odrasli su izloženi većoj razini stresa jer prepoznaju manje šansi za nadoknađivanje neuspjeha koji im se može dogoditi u budućnosti.

Svrha učenja, svijest o sebi, životno iskustvo, spremnost na učenje, usmjerenost na učenje i motivacija jesu elementi po kojima se razlikuju mlađi i stariji učenici. Odraslima je važno koju će korist imati od učenja odnosno zašto moraju nešto naučiti prije nego odluče hoće li uložiti određeni napor u učenje. Nadalje, odraslima je važno da ih druge osobe u obrazovnom okruženju smatraju sposobnima za preuzimanje odgovornosti za učenje i samo-usmjeravanje vlastitog učenja. Odrasli se u učenje uključuju s velikom količinom prethodno stečenog znanja i vještina, specifičnim životnim iskustvom i izgrađenim mentalnim sklopovima. Što se tiče spremnosti, odrasli su najspremniji za učenje kada im se jako promijene životne ili radne okolnosti. Odrasli uspješnije uče u nekim problemskim situacijama koje trebaju riješiti te pomoću nekih primjera određenih situacijom u kojoj se nalaze. Tada vlastito iskustvo mogu uspoređivati s ostalim odraslim učenicima. Iako je učenje odraslih često potaknuto određenom koristi za njih (npr. veća plaća), uspješnost u njihovom učenju najuže je povezana s motivom za osobnim razvojem i usavršavanjem (Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007). Iz jednog se istraživanja, uz prethodno spomenuti motiv učenja iz zadovoljstva, iskristaliziralo još pet faktora motivacije obrazovanja odraslih, a to su: socijalni kontakt, bijeg od dosade i frustracija svakodnevnog života, profesionalno napredovanje, poboljšanje građanske efikasnosti i očekivanja drugih (Pastuović, 1999).

Svrha obrazovanja i učenja mladih i odraslih nije ista. Naime, mladi se time pripremaju na životne uloge koje ih očekuju, a odrasli se obrazuju i uče kako bi bolje obavljali svoje uloge tj. kako bi uspješnije zadovoljavali vlastite potrebe i rješavali probleme u zajednici u kojoj žive.

U obrazovanju mladih naglasak je stavljen na stjecanje znanja, vještina, vrijednosti, navika i stavova te razvoj sposobnosti, a kod odraslih na usavršavanju već postojećih znanja i vještina te promjeni postojećih stavova, navika i vrijednosti (Pastuović, 1999).

Odrasli sami sebe usmjeravaju kada uče, dok mlade uvijek usmjerava netko drugi. „Djeca uglavnom (na)uče ono što im se kaže da trebaju naučiti, a odrasli najbolje uče kada vide potencijalni ishod/rezultat koji im može biti od osobne koristi. Mladi tek trebaju iskusiti život i imaju sposobnost brzog upijanja novog znanja. Odrasli su, s druge strane, iskusili život i uče sporije, iako uče uspješno.” (ASOO, 2009). Mladi će spremno prihvatiti nove ideje dok će odrasli promisliti o tome budući da imaju vlastito iskustvo. Kod mladih prevladava ekstrinzična motivacija. Primjerice, uče jer će ih roditelji pohvaliti ili im nešto kupiti. Odraslima je važnija ona intrinzična, njima je važan osjećaj uspjeha, postignuća, samovrednovanja i većeg samopoštovanja. Razlike u učenju djece/mladih i odraslih jesu ove (ASOO, 2009):

| DJECA/MLADI | ODRASLI |
|--|--|
| 1. Drugi odlučuju što je njima važno za naučiti | 1. Sami odlučuju što je njima važno za naučiti |
| 2. Očekuju da će im naučeno biti važno u budućnosti | 2. Očekuju da će im naučeno biti važno odmah |
| 3. Prihvaćaju informacije koje su im prikazane vizualnim putem | 3. Vrednuju informaciju na temelju svojih vjerovanja i vrijednosnih orijentacija |
| 4. Imaju malo ili nimalo iskustva za izvođenje zaključaka | 4. Imaju iskustvo prema kojem mogu izvoditi zaključke |
| 5. Nisu jednako obrazovani kao predavač | 5. Mogu iznositi jednako obrazovane izvore kao i predavač |

Tablica 2: Razlike u učenju djece/mladih i odraslih

Četrdesete godine smatraju se prijelomnima za većinu ljudi kada se počinju primjećivati određeni gubici vezani za učenje i pamćenje. Ljudi stariji od četrdeset godina skloniji su teškoćama u učenju zbog djelovanja prije stečenih znanja i vještina. No, pojedinci natprosječnih intelektualnih sposobnosti, a posebice oni koji cijeloga života intelektualno rade, često i poboljšavaju rezultate učenja i pamćenja bez obzira na porast životne dobi.

Aktivnost i opća intelektualna razina značajno se odražavaju na opadanje intelektualnih sposobnosti u doba zrelosti. Brži i veći pad s porastom životne dobi primjećuje se u snazi intelektualnog funkcioniranja, a ne u brzini. U doba djetinjstva i mladosti veću važnost za intelektualno ponašanje ima generalni faktor inteligencije, a s porastom životne dobi sve veću važnost dobivaju specifični faktori. Naravno, sve je to ponajviše povezano s raznim sposobnostima pojedinca. Dakle, svaka je osoba individua za sebe. Kod pojedinaca nižih intelektualnih sposobnosti pad je veći, a kod pojedinaca viših sposobnosti pad je blag ili raste sa životnom dobi.

Do 40. godine života sposobnosti koje sudjeluju u učenju ne opadaju te ljudi do te životne dobi mogu uspješno učiti. Nakon 40.-ih godina sposobnosti opadaju oko 1% godišnje, što se može i zanemariti (Andrilović, 1985). Do značajnijeg opadanja dolazi tek oko osamdesetih godina, ali ne u svim područjima jednako već najčešće u jednoj ili dvije sposobnosti (Vizek-Vidović, 2007). Pokazalo se kako odrasli nisu toliko slabiji od mlađih u fazi učenja već u fazi upotrebe. Ti gubici nastaju zbog promjena u motivaciji, češćeg korištenja verbalnih nego vizualnih posrednika i veće podložnosti pojavi interferencije u učenju i pamćenju. Valja naglasiti kako sve ove stavke prvenstveno ovise o pojedincu, odnosno općenito postoje velike individualne razlike među ljudima pa tako i na području učenja i pamćenja. Također, osjećaj postignuća različito se manifestira kod odraslih i kod mlađih učenika (Jovita, 2003).

„Rezultati istraživanja pokazuju da su mogućnosti učenja više povezane sa zdravljem nego s kronološkom dobi. Zdravi pojedinci uče s uspjehom sve sadržaje i u kronološkoj starosti.“ (Andrilović, 1985).

8. Organizacija obrazovanja odraslih

Pojam „obrazovanje odraslih“ u različitim državama ima različito značenje. Tako primjerice u Engleskoj, ovaj pojam označava samo liberalno obrazovanje, odnosno opismenjavanje odraslih dok u drugim zemljama (primjerice Francuskoj), pod ovaj pojam ulaze svi oblici i sadržaji obrazovanja odraslih. Radi izbjegavanja nesporazuma UNESCO je 1976. donio određenje prema kojem učenje i obrazovanje odraslih uključuje različite ciljeve razvoja pojedinca i društva u cjelini, formalne, informalne i neformalne oblike učenja te opće i strukovne sadržaje. (Kušić, Vrcelj, Zovko, 2016). Obrazovanje odraslih je prema tom određenju najkraće opisano kao skup akcija do poslijediplomskog obrazovanja, daljnjeg stručnog obrazovanja i samoaktualizacije čovjeka u slobodnom vremenu.

Danas je raznovrsnost organizacijskih oblika obrazovanja ogromna – postoji više vrsta gotovo svakog organizacijskog oblika. Prilikom planiranja obrazovanja, najvažniji čimbenik, odnosno pitanje koje se mora postaviti jest: „Koji organizacijski oblik najviše odgovara predviđenim sadržajima i najpogodniji je za sudionike?“. Planiranje, pripremanje i realizacija organizacijskog oblika stručan je andragoški posao, što znači da su improvizacija, dilatatizam i komercijalizacija kojoj je glavni cilj postići brz financijski efekt bez ulaganja u organizaciju, nepoželjni (Pongrac, 1990).

Izbor organizacijskog oblika temelji se na procjeni različitih faktora značajnih za poučavanje i učenje koji su primjereni određenim obrazovnim potrebama. Najvažniji čimbenici su: cilj i zadaci obrazovanja, sadržaj obrazovanja, interesi i motivacija sudionika, njihovi materijalni uvjeti, uvjeti života i rada te sposobnost andragoga za načine rada u određenom obliku obrazovanja (Klapan, Pongrac, Lavrnja, 2001).

Raznolikost, kao i dostupnost medija danas, u 21. stoljeću, omogućila je čovjeku da mu bilo gdje i bilo kada budu dostupne informacije koje mu mogu poboljšati i omogućiti kvalitetu rada i življenja. Ta „modernizacija“ medija i tehnologije omogućila je i nove mogućnosti na području učenja i podučavanja te je dovela do preispitivanja tradicionalnih oblika i načina učenja i podučavanja. Termin tehnologija (grč. tehne – umijeće, vještina, logos – riječ, govor) u suštini označava znanost o preradi sirovina u gotove proizvode, a sam je termin preuzet iz područja materijalne proizvodnje (Matijević, 2000).

Tehnologija obrazovanja sama po sebi obuhvaća, odnosno povezuje/integrira znanstvene spoznaje didaktike, psihologije, kibernetike, teorije curriculumuma, teorije sistema, teorije informacija i drugih znanosti, a za svrhu ima ubrzati, racionalizirati, ekonomizirati i olakšati proces obrazovanja. Tehnologija obrazovanja, promijenila je i tzv. „didaktički trokut obrazovanja“ kojeg su činili učenik, nastavnik i nastavni sadržaj uvodeći i četvrti pojam: nastavnu tehnologiju. Sukladno tome, glavni nositelji nastavnih sadržaja, postali su apersonalni mediji umjesto nastavnika (Matijević, 2000). Najčešća podjela apersonalnih medija je ona prema dominantnim osjetilima za primanje informacija pa tako postoje auditivni, vizualni (koji se dalje dijele na statične i dinamične) te audiovizualne medije koji mogu biti dvodimenzionalni i trodimenzionalni. Sudionici obrazovanja odraslih nerijetko prilikom učenja koriste dva ili više medija koji se međusobno dopunjuju i obogaćuju što tvori pojam „multimedijско obrazovanje“ pri čemu je kombinacija dva ili više odabrana medija je pomno didaktički i komunikološki osmišljena i isplanirana.

8.1 Stilovi i metode poučavanja

Glavnu ulogu u poučavanju zapravo ima učiteljev karakter. Poučavanje se nastoji standardizirati naglašavanjem metoda dok se naglašavanjem stila ističe učiteljska individualnost i istovremeno priznaje činjenica da je svaki razred jedinstven i drugačiji (Jarvis, 2003).

Stilovi i metode poučavanja odraz su umjetnosti i znanosti poučavanja i vrlo je važno oba elementa proučavati paralelno jer bi promatranje samo metoda rezultiralo neshvaćanjem procesa učenja i poučavanja dok bi inzistiranje samo na stilovima omogućilo neprihvatljivu ekscentričnost i neodgovornost.

Metode su usmjerene na tehnike koje učitelji koriste, odnosno na tehnike koje reprezentiraju procese i načine rada. Riječ „stil“ također može označavati obrazac/način rada, ali se češće koristi u smislu „izražavanja“ nego samog izvođenja procesa. Osnovna razlika između metode i stila poučavanja leži u činjenici da se stil odnosi na umjetnost, a metoda na znanost poučavanja (Jarvis, 2003). Nadalje, kod stilova poučavanja, naglasak je na učiteljima i njihovom načinu ponašanja tokom poučavanja dok se tehničkim procesima poučavanja bave metode.

Samu znanost poučavanja čine prenošenje teorije ili poučavanje vještine te je ona instrumentalna racionalna aktivnost čije se tehnike mogu ocijeniti, a rezultati mjeriti. Ideja da uvijek postoji najbolja metoda kojom bi se postigao zamišljeni cilj podrazumijeva postojanje samo jednog pravog načina. No ona, smatrajući da svaki kompetentan učitelj s pravilnom metodom može postići željeni cilj, u obzir ne uzima razlike u samim učiteljima, klasne razlike i kulturne razlike. Takav pristup također podrazumijeva da je učenje uvijek mjerljivo, naglašava ishode, a u obzir ne uzima ishode nenamjernog učenja, općenit je te mu nisu važne kulturne, individualne i socijalne razlike (Jarvis, 2003).

Istraživanje stilova koje su Lippitt i White proveli 1958. kod mladih vođa, naglašavaju trostruku podjelu:

- Autoritarna – autoritarni vođe stvaraju ovisnost skupine o vođi, smatraju da se nikakav rad ne odvija u njihovoj odsutnosti i da jedino oni drže skupinu na okupu
- *Laissez – free* – vođe ovakvog stila obave malo posla bez obzira jesu li prisutni ili odsutni
- Demokratska – demokratski vođe bez obzira na prisutnost/odsutnost postižu harmonične radne odnose kao i koheziju skupinu.

8.2 *Pristupi obrazovanju odraslih*

Svaki je opći pristup u odgoju i obrazovanju uvid i procjena postojećeg stanja i tendencija (Pongrac, 1990). Opći pristupi se mijenjaju s vremenom, a uz opće, postoje i pristupi pojedinim edukativnim djelatnostima. U pristupima obrazovanju odraslih pažnju privlače i metodičko-komunikacijski pristupi te pristupi stručnom i znanstvenom andragoškom radu.

✓ Jednodimenzionalni selektivni pristup

U novinskim tekstovima (o obrazovanju odraslih) dominira pristup „sada i ovdje“. Ovaj pristup je vrlo rasprostranjen i postoji u referatima, papirima patiniranim andragogijom i na skupovima gdje se odlučuje o obrazovanju odraslih. Problem ovakvog pristupa koji će i dalje postojati jest što u središte stavlja samo andragošku sadašnjost koju ne povezuje s njezinom prošlošću i ne obrađuje pitanje njezine budućnosti.

✓ Kompleksniji pristupi

Širi i temeljitiji uvid u obrazovanje odraslih osiguravaju timski stručni i znanstveni radovi, multidisciplinarni i interdisciplinarni pristupi odabranim temama, rezultati akcijskih istraživanja kao i rezultati komparativnih proučavanja. Neophodno je za razvoj andragogije da se otvaraju prostori za multidisciplinarna istraživanja s više znanstvenih područja (kooperacija putem paralelnih istraživanja) kao i za interdisciplinarnu kooperaciju (simultani uzajamni utjecaji pri istraživanjima).

8.3 *Principi organizacije obrazovanja odraslih*

Kako je obrazovanje odraslih pojam koji obuhvaća širi opseg od nastave kao najmasovnijeg i najorganiziranijeg vida obrazovanja te posebno odgojno – obrazovno područje, pri utvrđivanju principa je neophodno gledati dalje od principa školskog rada (Filipović, 1961). Mnogi su pedagozi i andragozi doprinijeli u osmišljavanju principa organizacije obrazovanja odraslih pa je tako primjerice Theodor Ballauff istaknuo princip korisnosti i prikladnosti, princip djelotvornosti, efekta obrazovanja odraslih i dr. Boris Samolovčev bavio se ponajviše principima didaktičkog značaja dok je Malcolm Knowels pokušao definirati bit praktičnih zahtjeva kako bi pridonio lakšem rješavanju andragoških pitanja.

Polazeći od saznanja dobivenih u dosadašnjoj praksi, stručnjaci za obrazovanje odraslih definirali su sljedeće principe koje je detaljnije opisao Filipović (1961):

- Princip raznovrsnosti i dinamičnosti
- Princip koordinirane reakcije
- Principe stroge svrsishodnost
- Princip integralnog djelovanja
- Princip mjerenja i kontrole postignutog

✓ Princip raznovrsnosti i dinamičnosti

Ovaj princip podrazumijeva postojanje većeg broja različitih organizacijskih oblika obrazovanja (škola, javna predavanja, seminari, tečajevi, samoobrazovanje i dr.) i njihovu prilagođenost i elastičnost i u pojedinim institucijskim oblicima i u njihovim međusobnim odnosima u čitavom sustavu koji svi zajedno čine.

Ovaj princip naglašava veliku elastičnost čitavog sustava koja bi uključivala pojedinca u dio sustava koji mu najbolje odgovara bez pretjeranog naglašavanja prethodnih kvalifikacija te naglašava diferenciranje sadržaja kako bi se postigla što veća mogućnost orijentacije pojedinca na velik broj područja.

✓ Princip koordinirane akcije

Princip koordinirane akcije odnosi se na podjelu dužnosti koje moraju biti usklađene i provedene na način da na kraju čine jednu cjelinu. Kompletna obrazovna situacija postiže se izvođenjem koordiniranih akcija, odnosno akcija u kojima se vodi računa o pravilnom redu i vremenu uključivanja u djelovanje pojedinih činitelja obrazovnog procesa. Ovaj princip zahtijeva povezivanje i skladno djelovanje svih faktora te teži cjelini i potpunosti. Ono je nužno već i u pri planiranju odgojno – obrazovnog procesa i nastavlja se sve do neposrednog odgojno – obrazovnog rada pa čak i nakon, odnosno prilikom vrednovanja i evaluacije istog.

✓ Princip stroge svrsishodnosti

Kako bi se postigli maksimalni rezultati obrazovnog procesa nužno je zadovoljiti princip stroge korisnosti. Svaka pokrenuta akcija i djelovanje mora biti opravdana, temeljito provedena i ima za zadatak doprinijeti što ekonomičnijoj, lakšoj i bržoj realizaciji postavljenih ciljeva. Temelji se na tri osnovna imperativa: *adekvatnost* (usklađenost s odgovarajućim obrazovnim potrebama), *temeljnost* (izbjegavanje svake površnosti i improvizacije te detaljna i temeljita organizacija i priprema) i *pravovremenost* (rad i posvećenost aktualnim temama i pitanjima).

✓ Princip integralnog djelovanja

Pridržavanje ovog principa pomaže u održavanju sklada raznih institucijskih i organizacijskih oblika rada s odraslima te utječe na njihovo nadopunjavanje i povezivanje umjesto potiskivanja i obezvređivanja. Princip sadrži zahtjeve koji se odnose na: faktore koji imaju utjecaj na sustav obrazovanja odraslih, pripremanje predobrazovne situacije radi što uspješnijeg polaznika u obrazovni proces te na pripremu pogodnog terena za uspješno izvođenje obrazovnog rada.

✓ Princip mjerenja i kontrole postignutog

Dobiveni rezultati evaluacije i kontrole postignutog služe i kao putokaz ka daljnjem napretku, a ne samo kao ocjena. Ovaj se princip temelji na mjerenju i vrednovanju svake poduzete aktivnosti nakon, a ponekad i u toku njena izvršavanja. Zahtijeva i vođenje detaljne evidencije svakog posla i aktivnosti koji vode prema ostvarivanju zadaća i ciljeva kako bi se izbjegla neobaviještenost i nemogućnost izbjegavanja već jednom počinjenih pogrešaka.

Procjenjivanje rezultata, kao posljednja faza obrazovnog procesa, ključno je radi utvrđivanja daljnjih smjerova i koraka koje je nužno poduzeti kako bi se produktivnost programa povećala. Obrazovanje odraslih pokazalo je kako neefikasan rad na ovom području dovodi do sporijeg ili bržeg opadanja broja polaznika (Filipović, 1961). Zato je osim same procjene pojedinačnog znanja (u smislu ocjenjivanja) potrebno provesti i kontrolu efikasnosti određenih faktora o kojima ovisi ostvarivanje obrazovnog procesa.

8.4 *Oblici izvođenja nastave s odraslima*

Učiti se može na razne načine: čitanjem udžbenika, prisustvovanju (slušanju) nastavnika, sudjelovanjem na obrazovnim radionicama, gledanjem obrazovne emisije i mnogim drugim. Svaki ovaj način učenja može se nazvati i „didaktičkom strategijom za ostvarivanjem obrazovnih ciljeva“ (Matijević, 2000) i svaka od njih ima određene nedostatke i prednosti zbog čega izbor pojedine strategije u obrazovnom procesu ponajprije ovisi o nastavnom sadržaju, prirodi nastavnih ciljevima te mentalnoj kondiciji i prethodnim iskustvima učenika.

Prema Pravilniku o uvjetima i načinu izvođenja i stjecanja srednjoškolskog obrazovanja odraslih, oblici izvođenja programa su: redovna nastava, dopisno konzultativna nastava, konzultativno – instruktivna nastava te multimedijaska nastava (Bilandžija, 1998):

1. Redovna nastava

- Polaznici kontinuirano prate i ocjenjuju te im se nakon završene školske godine izdaju svjedodžbe
- Podrazumijeva da polaznici redovito pohađaju nastavu te da se kao i kod redovnih učenika, njihova znanja prate i ocjenjuju
- Broj nastavnih sati se ostvaruje u cijelosti kao i s redovnim učenicima.

2. Dopisno konzultativna nastava

- Organizira se za polaznike koji žive i/ili rade izvan područja u kojem se nalazi ustanova koja pruža obrazovanje
- Nastava se organizira dopisnim putem, odnosno, pisani materijal se izrađuje i dostavlja polaznicima koji samostalno uče za ispit
- Često se organiziraju i konzultacije u ustanovi ili izvan ustanove koje mogu polazniku pružiti dodatna informacije i pojašnjenja u vezi sa sadržajem predmeta
- Fond sati ove nastave je u pravilu do 25% sati u odnosu na redovnu nastavu za odrasle i glavina sati se odnosi na konzultacije.

3. Konzultativno – instruktivna nastava

- Organizira se s ciljem da se polaznici uspješno pripreme za polaganje ispita ispred predmetnog nastavnika
- Podrazumijeva pripremu nastavnika koja za cilj ima davanje instrukcija polaznicima
- Uključuje i davanje individualnih instrukcija
- Fond sati je do 50% u odnosu na redovnu nastavu.

4. Multimedijaska nastava

- Organizira se za stjecanje znanja potrebnih za polaganje ispita iz određenih programa
- Zahtijeva posebne pripreme i posebna sredstva
- Nastava se organizira uz korištenje raznih elektronskih i drugih medija (radio, televizija, telefon, Internet).

Obrazovanje mladih i odraslih ne bi trebalo organizirati na isti način s obzirom da postoje dobne razlike u dva važna područja: procesiranju informacija i motivaciji (Pastuović, 1999). Povećanjem kronološke dobi smanjuje se apsolutna i diferencijalna osjetljivost te je zato potrebno pojačavati intenzitet podražaja kojima se prenose informacije kako bi ti podražaji bili percipirani. Slabljenje senzorne osjetljivosti osobe nastoji se nadoknaditi povećanom pozornošću. Povećanjem kronološke dobi se smanjuje i uspješnost pohranjivanja informacija, a ona ovisi o strategiji obrade informacija. Stariji također teže dijele pozornost na dva zadatka koja treba obaviti istovremeno jer je njihovo pamćenje osjetljivije na vanjske podražaje.

Stariji odrasli uz to teže pronalaze zapamćene informacije od mlađih odraslih, a taj je gubitak neovisan o obrazovnoj razini pojedinca. Nadalje, stariji su odrasli osjetljivije na interferenciju te zbog toga prije i nakon učenja treba postojati razdoblje odmora. Odrasli sporije misle, imaju teškoće u održavanju pozornosti, pronalaženju riječi za izražavanje, te je kod njih prisutan proces osiromašivanja ideja. „Važan čimbenik učenja je količina prethodnog znanja.“ (Pastuović, 1999).

8.5 *Usavršavanje organizacije obrazovanja*

Odrasli učenici kontinuirano stvaraju prijelaze - od zaposlenika do roditelja do učenika i natrag. Stručnjaci za obrazovanje odraslih trebaju biti svjesni tog prijelaza, priznavanja i podupiranja većeg konteksta življenja odraslih učenika i zahtjeva postavljenih na njih. Cilj obrazovanja trebao bi pomoći razvoju cjelokupne osobe, a ne samo pojedinačnom aspektu pojedinca. Ako su stručnjaci za obrazovanje odraslih studenata i nastavnici (andragozi) uistinu zainteresirani za stvaranje okruženja usmjerenog na učenika, moraju uzeti u obzir mnoge čimbenike. Kao što je pokazano, odrasli učenici imaju mnogo konkurentskih interesa za svoje vrijeme, pažnju i energiju, a sve to može izazvati veliku količinu stresa.

Nužno je omogućiti odraslim učenicima da se lakše „kreću“ kroz sustav preko provjera iskustvenog učenja iz životnog i radnog iskustva. Također, važno je osigurati da su tečajevi ponuđeni u različitim oblicima i provjeriti imaju li studenti izbor instruktora. Instruktori, savjetnici i službe podrške također moraju biti dostupni kada ih učenici trebaju (Compton i sur., 2006).

Savjetovaništa trebaju biti na raspolaganju kako bi se učenici lakše nosili s emocionalnim, fizičkim, intelektualnim, kulturnim, stručnim, relacijskim i drugim prijelazima (Haggan, 2000 prema Compton i sur., 2006). Takvi centri trebaju ponuditi programe ili radionice o stresu kako bi pomogli učenicima da razumiju stres i da se s njima odgovaraju na odgovarajući način.

Studijski programi za odrasle učenike moraju biti fleksibilni s obzirom na vremenske obveze i kriterije evaluacije. Ti programi također moraju biti praktični u smislu unapređivanja ciljeva karijere odraslih učenika.

Studije (Sachs, 2001) su pokazale kako je za odrasle učenike učenje bilo značajno ako je bilo cijenjeno i proširilo njihove vještine i sposobnosti dok obveze vezane uz posao i obitelj čine odrasle učenike da pragmatičnijim u vlastitom pristupu učenju.

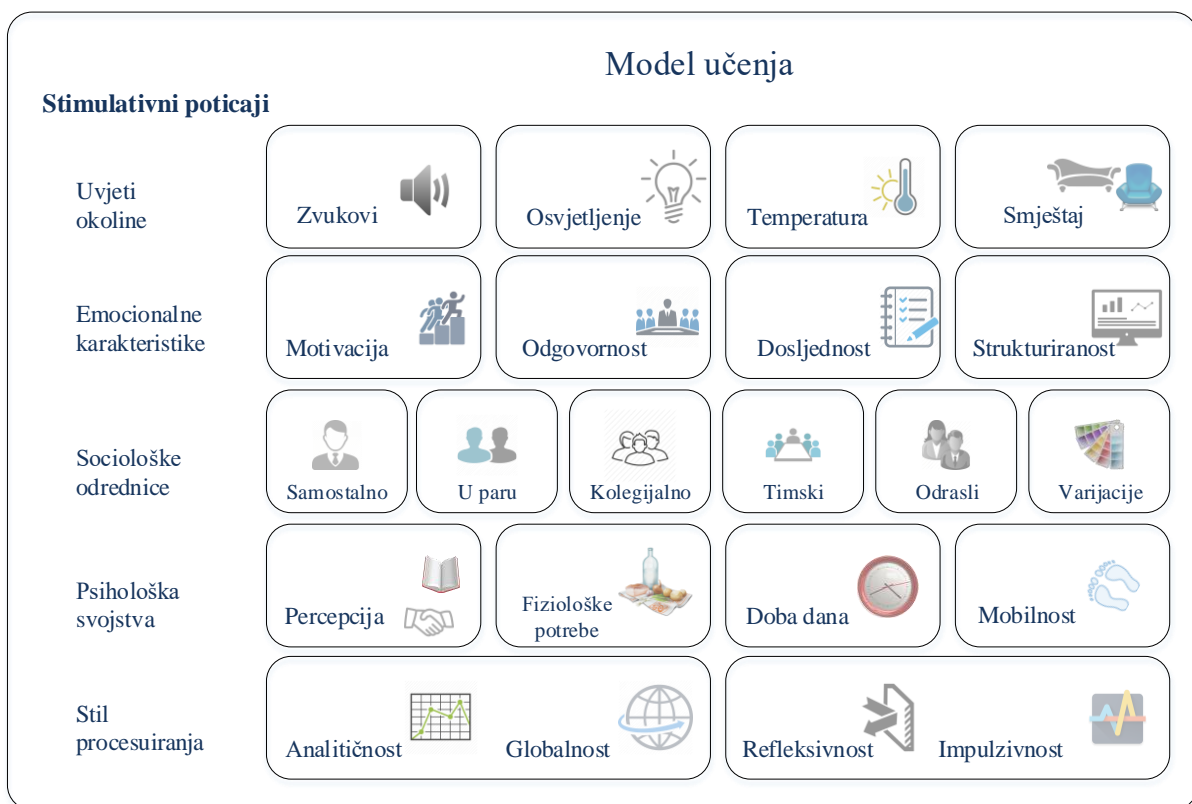
Institucije moraju i proaktivno pristupiti otkrivanju potreba odraslih učenika, umjesto da čekaju tradicionalni izlazni intervju ili "obdukcijско istraživanje" kako bi upoznali probleme (Bean i Metzner, 1985 prema Compton i sur., 2006.). Proaktivan pristup posluživanju odraslih učenika zahtijeva fleksibilnost, prilagodljivost i kreativnost.

Implikacije za usavršavanje organizacije obrazovanja koje bi pospješile efektivnost učenja i poučavanja uključuju sljedeće (Trivete i sur., 2009):

- Zajednički element metoda učenja odraslih koji su najučinkovitiji je aktivno sudjelovanje učenika u procesu učenja. Ovo je u skladu s osnovnim načelima teorije učenja odraslih, kao i istraživanja koja pokazuju da aktivno sudjelovanje u učenju novih znanja ili prakse ima koristi od dodane vrijednosti.
- Mogućnosti osposobljavanja vjerojatno će biti najučinkovitije ako uključuju velike doze samoprocjene učenika u njihovim iskustvima, a instruktor olakšava procjenu učenika o njegovu učenju od nekog niza standarda ili kriterija. Što više mogućnosti učenik mora stjecati i koristiti nova znanja ili prakse, to se češće pojavljuju te mogućnosti, a što se učenik više bavi razmišljanjem o tim prilikama pomoću nekog vanjskog standarda, to je veća vjerojatnost optimalnih koristi.
- U mjeri u kojoj je to moguće, osposobljavanje učenicima treba uključivati mali broj sudionika kojima se obuka pruža u više navrata. Što je manje učenika, to je vjerojatnije da instruktor može dati potrebnu pozornost najvećoj većini učenika. Što više treninga pruža, više mogućnosti za obradu, refleksiju i procjenu majstorstva.

9. Stilovi i metode učenja

Dunn i Honigsfeld (2006) definiraju stil učenja kao biološki i razvojni skup osobnih karakteristika koje omogućuju provedbu identične aktivnosti ili zadatka čiji će ishod za neke studente biti učinkovit, a za neke neučinkovit. Stil definiraju i kao način na koji se pojedinci usredotočuju na proces, internalizaciju i na pamćenje novih kompleksnih akademskih informacija, a model učenja koji predlažu obuhvaća 21 element strukturiran u 5 stimulativnih područja koja prikazuju kako pojedinac može efektivnije učiti oslanjajući se na svoje prednosti.



Slika 1: Model učenja (Dunn i Honigsfeld, 2006)

Stimulativni poticaji u modelu učenja odnose se na uvjete okoline koji omogućavaju ili ometaju koncentraciju (zvukovi, osvjetljenje, temperatura, udobnost/ergonomija smještaja). U poticaje se ubrajaju i emocionalne karakteristike poput motivacije, stupnja odgovornosti, dosljednosti u rješavanju zadataka i strukturiranosti. Sociološke odrednice se nadalje odnose na preferenciju učenja koje može biti samostalno, u paru, timski itd. Psihološka svojstva poput moći percepcije, zadovoljene razine fizioloških potreba, posjedovanja energije u određeno doba dana kao i sposobnost mobilnosti, također su stimulansi koji utječu na proces učenja.

Stil procesuiranja informacija odnosi se na individualna obilježja učenja pojedinca čiji pristup može biti analitički, globalni, reflektivan ili impulzivni. (Dunn i Honigsfeld, 2006). Autori također navode da su, od ukupno 21 uspostavljene varijable (stimulansa), pojedinci najčešće izloženi od 6 do 14 stimulansa koji utječu na njihov proces učenja.

Provedenim istraživanjima u kojima je primijenjen predstavljeni model utvrđeno je da postoje razlike u stilovima učenja odraslih obzirom na spol. Primijećene su razlike u stupnju motivacije, odgovornosti i dosljednosti, koji je nešto veći kod žena nego kod muškaraca. Zanimljivo je da su odrasli učenici koji su postizali bolje rezultate najčešće učili analitički i u sličnim uvjetima: u tišini, dobrom osvjetljenju, formalnijem smještaju i najčešće samostalno sve do završetka određenog zadatka/teme/cjeline. Učenici koji su postizali nešto slabije rezultate, najčešće su učili uz glazbu u pozadini, u neformalnom smještaju (kauč, krevet) te u skupinama uz česte stanke (Dunn i Honigsfeld, 2006).

Prepoznavanjem čimbenika koji utječu na učenje i stil učenja u pozitivnom kontekstu, voditelji mogu preporučiti svojim učenicima kombinaciju najoptimalnijih varijabli za postizanje pozitivnih rezultata. Usporedbom stilova također je moguće utvrditi individualne preferencije u modelu učenja i naglasiti da je svakom učeniku dopuštena uspostava kontrole nad vlastitim procesom učenja.

9.1 Stilovi učenja

U svrhu učinkovitijeg obrazovanja pojedinaca provedena su brojna istraživanja i razvijane su razne teorije učenja kako bi nastavnici maksimizirali proces učenja za učenike. Bilo bi kontraproduktivno jednostavno ponuditi obrazovanje koje odgovarala jednoj vrsti učenika. Nadalje, „bistriji“ učenici mogli bi razviti negativne stavove prema obrazovanju ako se uputa ističe stilom koji se razlikuje od vlastite (Seiler 2011).

Izuzetno je važno da odgojitelji prihvaćaju različite stilove učenja. Instruktori moraju imati razumijevanja kako učenici uče, kako bi učenicima pružili najkvalitetniju obrazovnu sredinu. Nekoliko široko prihvaćenih stilova učenja navedeno je u studiji „Learning Style Inventory“ Davida Kolba.

Kolbova četiri stila učenja (Seiler, 2011):

1. Pretvarači (*eng. convergers*): učenici - konvergenti stječu znanje razmišljanjem/analiziranjem i praktičnom primjenom novih ideja i/ili koncepata. Sposobnost praktične primjene ideja je najveća snaga ovakvog tipa učenika. Oni organiziraju informacije putem hipotetskog deduktivnog zaključivanja, a posebno se ističu racionalnim i konkretnim razmišljanjem u koje često ne uključuju vlastite emocije.
2. Divergenti (*eng. divergers*): učenici - divergenti stječu znanje intuicijom. Pojedinci s ovakvim stilom učenja oslanjaju se na svoje maštovite sposobnosti i sposobnosti da gledaju složene situacije iz mnogih perspektiva. Također posjeduju sposobnost učinkovite integracije informacija u smislene cjeline.
3. Asimilatori (*eng. assimilators*): sposobnost stvaranja teorijskih modela i razloga induktivno je najveća snaga ovakvih učenika. Asimilatori uče razmišljanjem i analizom, a zatim planiraju i reflektiraju no pritom ne naglašavaju praktičnu primjenu već se usredotočuju na razvoj teorija, a često odbacuju činjenice ako se ne uklapaju u teoriju.
4. Akomodatori (*eng. accommodators*): za razliku od asimilatora, akomodatori će odbaciti teoriju ako se činjenice ne uklapaju. Njihova najveća snaga je njihova sposobnost da dovrše projekte i postanu u potpunosti uključeni u nova iskustva.

Problemima pristupaju intuitivno, metodom pokušaja i pogrešaka te dobivanjem informacija od drugih

Ideje asimilacije i akomodacije potječu od Jean - Piagetove definicije inteligencije kao ravnoteže između procesa prilagodbe koncepata prema vanjskom svijetu (akomodacija) i procesa uklapanja promatranja u svijet postojećih pojmova (asimilacija).

9.2 Metode učenja odraslih

Svaka metoda učenja odraslih koja predstavlja fokus analize uključuje slične značajke kao i elemente jedinstvene za svaku strategiju (Trivette, Dunst, Hamby, O'Herin, 2009):

1. Ubrzano učenje.

U početku nazvana *suggestopedia* (Lozanov, 1978 prema Trivette i sur., 2009), ova metoda učenja odraslih obuhvaća postupke za stvaranje opuštenog emocionalnog stanja, orkestriranog i višesenzornog okruženja za učenje te aktivnog angažmana učenika u procesu učenja (Meier, 2000 prema Trivette i sur., 2009). Opušteno emocionalno stanje uključuje vježbe opuštanja i disanja, prijedlog i pozitivnu atmosferu učenja. Orkestrirano okruženje uključuje slike, dramatična čitanja, video upute i periferne uređaje (plakati i vizualni zasloni). Aktivno učenje uključuje igre ili skice, igranje uloga, vježbe vježbi, grupne aktivnosti i pisanje časopisa. Ubrzano učenje smatra se holističkom metodom učenja odraslih koja ima za cilj promicati stvaranje (a ne potrošnju), povećati zadržavanje i ubrzati proces učenja.

2. Podučavanje.

"Podučavanje je metoda prijenosa vještina i stručnosti od iskusnijih i obrazovanijih praktičara ... do manje iskusnih." (Hargreaves i Dawe, 1990, 230 prema Trivette i sur., 2009). Metoda za učenje odraslih obuhvaća postupke zajedničkog planiranja i postavljanja ciljeva, dijeljenja informacija i modeliranja trenera, prikupljanja podataka o učenicima i vježbanju, analizu i razmišljanje o iskustvima učenika i trenerskim odgovorima (Leat i sur., 2006 prema Trivette i sur., 2009). Podučavanje je proces vođen učenjem, koji je olakšan trenerovim poticanjem i korištenjem njegovih ili njezinih znanja i vještina za promicanje razumijevanja i korištenja novih stečenih znanja i vještina učenika (Gallacher, 1997 prema Trivette i sur., 2009).

3. Vođeni dizajn.

Vođeni dizajn razvijen je za promicanje kritičkog razmišljanja i samoupravnog učenja (Hancock, Coscarelli i White, 1983 prema Trivette i sur., 2009). Ova metoda učenja odraslih karakterizira proces odlučivanja i rješavanja problema koji uključuje postupke za upotrebu problema u stvarnom svijetu za svladavanje sadržaja učenja pomoću rukovanja malim skupinama ili timovima te vodstva i povratnih informacija facilitatora.

Postupak je prvo upotrijebljen za podučavanje vještina odlučivanja studentima inženjerstva (Colvin, Kilmer i Smith, 1972 prema Trivette i sur., 2009), ali se danas široko koristi u nizu područja koja uključuju odlučivanje i rješavanje problema. Prednosti ove metode učenja odraslih uključuju rješavanje problema s višim redoslijedom i sposobnosti meta-kognitivnog razmišljanja.

4. *Trening u slobodno vrijeme.*

Pravovremeno usavršavanje uključuje niz različitih metoda i strategija koje se koriste u kontekstu izazova stvarnog života i kao odgovor na zahtjeve učenika za usmjeravanjem ili mentorstvom (Beckett, 2000 prema Trivette i sur., 2009). Često je zamišljen kao učenje koje se može odviti bilo gdje, bilo kada i koje je dovoljno samo po sebi za pojedinca koji ga provodi. Ključne karakteristike ove metode učenja odraslih uključuju pristup ili pružanje informacija potrebnih za poboljšanje performansi ili dovršenje zadatka, korištenje informacija ili smjernica na poslu i dostupnost podataka mentora, supervizora ili trenera na (Bersin i O'Leonard, 2005 prema Trivette i sur., 2009). Primarni ishod ove metode obuke je kontekstno specifično poboljšanje znanja i performansi.

10. Problemi andragogije

Na prvi pogled, obrazovanje odraslih nema kapacitet značajnog doprinosa društvenoj transformaciji društvene pravde. Osim možda u nordijskim zemljama, obrazovanje odraslih uglavnom se nalazi na marginama javnih obrazovnih sustava. Ono se bori s ograničenim proračunima, skromnim razinama stručnog osoblja i, u najboljem slučaju, s raznovrsnim objektima (Tuckett, 2015).

Izvješća o izvještavanju o globalnom izvješću o praćenju odgoja i obrazovanja za 2015. godinu da "obrazovanje odraslih u zemljama s visokim dohotkom čini se da su uglavnom služili onima koji su završili srednje obrazovanje umjesto odraslih koji nemaju osnovne vještine" (UNESCO, 2015 prema Tuckett, 2015).

Navodi se i da nakon 25 godina globalnih ciljeva kojima je prioritet bio smanjenje nepismenosti, 781 milijuna odraslih osoba još je uvijek nepismeno, a od njih 64% žene, postotak koji je ostao nepromijenjen od 1990. godine; Te da etničke i jezične manjine, odrasle osobe s invaliditetom, seoske i autohtone zajednice vrlo malo profitiraju od programa.

Ipak, unatoč tim dokazima, odgojitelji odraslih nadmoćno vide svoju ulogu kao pokretača društvene transformacije. Oni vide svoju ulogu kao podupirućih odraslih kroz proces koji najbolje opisuje velški europski kulturni kritičar i odgojitelj odraslih, Raymond Williams (Williams, 1983 prema Tuckett, 2015). Tvrdio je da se u vrijeme promjena ljudi okrenuli učenju kako bi razumjeli što se događa, prilagodili na njega i najvažnije oblikovati promjene. To je posao koji može osigurati promjene na razini pojedinaca, zajednica i rjeđe naroda. Možda najznačajniji dokaz nacionalnog utjecaja potječe iz Danske iz 19. stoljeća, gdje je Grundtvigov utjecaj na razvoj Folklornih škola temeljen na dijalogu i suradničkom učenju doveo poljoprivrednike iz zemlje, suočeni s bankrotom, da nauče izlaz iz svojih teškoća prepoznavanjem (Korsgaard, 2011 prema Tuckett, 2015). Dansko iskustvo utjecalo je na evoluciju "demokracija studijskih krugova" diljem Skandinavije i imalo je posredan učinak pridonijeti stvaranju nekih od najmanje nejednakih

Nema sumnje da kroz inovativne odredbe, strategije motiviranja i uključivanja učenika i saveza s vladom i drugim društvenim akterima, obrazovanje odraslih može napraviti razliku. No unatoč tome, marginalizacija obrazovanja odraslih raste, a proračuni se smanjuju u većini zemalja svijeta.

Znatan andragoški zastoje leži u problemu popularizacije znanja. Znanja iz društvenih znanosti šire se brojnim programima različite kvalitete i učinka. U današnjem svijetu dominiraju programi ideološko-političkog obrazovanja, a postavlja se pitanje kako se u tom području obrazovanja odraslih može ojačati progresivna socijalna funkcija edukacije. Iskustva pokazuju da je moguća integralna obrazovno-kulturna djelatnost, što se postiže jedinstvenim programima, npr. iz profesionalnog obrazovanja, upoznavanja umjetnosti i razvijanja kulture svakodnevnog života. Mnogostrani razvoj ličnosti postaje temeljni andragoški cilj koji se može (i mora) ostvariti kroz osnaženo međunarodno komuniciranje, međudržavnu suradnju kao i kroz razvoj proizvodnih, trgovačkih, turističkih i kulturnih angažmana koji otvaraju nove prostore obrazovanju odraslih.

Na širenje popularizacije znanja uvelike utječe i nedostatak standardnih međunarodnih i nacionalnih klasifikacija ekonomskih aktivnosti kojima se obrazovanje odraslih uglavnom karakterizira nedefiniranom skupinom (drugo, ostalo). U tom duhu, ono je definirano kao neformalno, vanškolsko obrazovanje odnosno kao liberalno, niže stručno obrazovanje. Stoga ne čudi što se nedostatak motivacije nerijetko javlja usred nedovoljno jasno uspostavljenih stupnjeva znanja, kvalifikacija te ostalih potencijalnih postignuća i mogućnosti koje se mogu postići uključivanjem u neke od obrazovnih programa odraslih (Despotović, 2016).

Demografski pokazatelji koji ukazuju na sveprisutnu pojavu starenja stanovništva ubrzo će postati i istaknuti problemi andragogije. Prepoznavanje ljudskih potencijala i razvoja mogućnosti dodatnog obrazovanja odraslih, uzevši u obzir rapidan trend starenja stanovništva Europe, uskoro će predstavljati temelj za kreiranje relevantne politike obrazovanja. Politika obrazovanja trebala bi uspostaviti osnovu za poboljšavanje općeg stanja ekonomske nerazvijenosti, stupnja nezaposlenosti i siromaštva. Budući da starosna skupina osoba starijih od 65 godina, primjerice na Zapadnom Balkanu, čini otprilike trinaest do osamnaest posto ukupne populacije, u skorijoj budućnosti može se predvidjeti pojava nedostatka radne snage. Upravo usklađivanjem mjera ekonomske i obrazovne politike taj se problem može neutralizirati. Pritom se u kreiranju obrazovne politike naglasak naprosto mora staviti i na andragogiju odnosno na iskorištavanje potencijala, znanja i vještina koje stječu odrasli učenici (Despotović, 2016).

11. Zaključak

Učenje nije i ne smije biti standardizirani proces koji se odvija u točno određenom vremenu po točno određenom planu i programu na točno određen način već traži, a pogotovo u obrazovanju odraslih, najkvalitetniji put do zadovoljavana obrazovnih potreba koji nerijetko zahtjeva prilagodbe samog učenika, učitelja, nastavnog sadržaja, oblika nastave te oblika obrazovanja. Ovaj je rad predstavio sve osobine odraslih učenika, objasnio s kojim se izazovima i oni i njihovi učitelji suočavaju s obzirom na specifičnosti koje obrazovanje odraslih nosi te objasnio zašto se obrazovanje odraslih ne može izjednačiti s obrazovanjem mladih. Posao andragoga nije nimalo jednostavan jer on mora obratiti pažnju i uzeti u obzir mnogo više faktora i čimbenika prilikom pripremanja, organiziranja i izvođenja nastave za odrasle učenike, mora poznavati principe, metode i stilove poučavanja te specifičnosti učenja odraslih. No upravo poznavanje osobina i karakteristika odrasle osobe kao učenika te traženje i prilagodba oblika obrazovanja kao i postavljanje odraslog učenika kao subjekta obrazovanje čine ovaj posao specifičnim i izazovnim.

Stručnjaci koji organiziraju obrazovanje za odrasle ističu važnost njihovog životnog iskustva, koje predstavlja sveukupnost znanja, vještina, stavova i sustava vrijednosti. Odrasli se polaznici, naime, veoma razlikuju upravo po toj varijabli, a uz važnost iskustva, ističe se motivacija odraslih kao možda i ključan faktor njihovom obrazovanju. Obrazovni sustav potrebno je njegovati i razvijati te unaprjeđivati obrazovni proces potpomaganjem tehnološke infrastrukture, primjenjivati modele primjerene određenim stilovima učenja i neprestano prilagođavati sustav prijenosa znanja svakom pojedinom odraslom učeniku.

Organizacija obrazovanja odraslih mora nastaviti baviti se ispitivanjima i istraživanjima koristeći i kombinirajući više pristupa u obrazovanju odraslih, od onih općih do pristupa posebnim andragoškim pitanjima. Uloga koju obrazovanje odraslih ima u društvu i ulogu koju ima u njegovom unapređenju značajnija je nego što joj se priznaje. Planovi za iskorjenjivanje siromaštva za razdoblje, mjere za suzbijanje i iskorjenjivanje HIV / AIDS-a, bitka za ravnopravnost spolova, izazovi klimatskih promjena i potreba za održivim životom, zahtijevaju razumijevanja odraslih, prilagođavanja ponašanja i posjedovanja određenih znanja te traže od ljudi da nauče kako živjeti drugačije. Svi planovi i ciljevi mogu se ostvariti samo ako ljudi razumiju i prilagode svoje ponašanje u svjetlu onoga što uče.

Sve u svemu, obrazovanje odraslih je neophodna, ali ne dovoljna komponenta društvenih promjena. Društvo mora prihvatiti i usvojiti koncept cjeloživotnog učenja kako bi znanje moglo koristiti kao moć, a prvi korak tome je gdje korištenje strukture obrazovanja čija konstruktivna i dinamična uloga može unaprijediti društvo i osigurati nadolazećim generacijama bolju budućnost.

12. Literatura

- [1] Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) (2009). *Andragoški modeli poučavanja*. Dostupno na: <http://www.asoo.hr/>, pristupljeno 18.8.2017.
- [2] Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) (2012). *Kako uspješno poučavati odrasle*. Dostupno na: <http://www.asoo.hr/projekt>, pristupljeno 18.8.2017.
- [3] Andrilović, V. (1976). *Kako odrastao čovjek uči*. Zagreb: Školska knjiga.
- [4] Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S., Špan, M. (1985). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- [5] Berk, L.E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- [6] Bilandžija, D. (1998). *Obrazovanje odraslih: organizacija, marketing i izvođenje*. Zagreb: Mardid
- [7] Compton, J.I., Cox, E., Santos Laanan F. (2006). Adult Learners in Transition. *New directions for student services*, 114: 73-80. Dostupno na: www.interscience.wiley.com, pristupljeno 21.7.2017.
- [8] Despotović M (2016). *Obrazovanje odraslih na Zapadnom Balkanu*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
- [9] Filipović, D. (1961). *Organizacija obrazovanja odraslih*. Beograd: Pedagoška biblioteka Rada
- [10] Gom, O. (2009). Motivation and Adult Learnin. *DWU Research Journal*, 10:17 – 2. Dostupno na: http://www.dwu.ac.pg/en/images/Research_Journal/2009_Vol_10/2_Gom_17-25_Motivation_Adult_Learning.pdf, pristupljeno 18.8.2017.
- [11] Honigsfeld A., Dunn R. (2006). Learning-Style Characteristics of Adult Learners. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72 (2): 4-31. Dostupno na: <https://www.paulding.k12.ga.us/cms/lib/GA01903603/Centricity/Domain/2566/Learning%20Styles.pdf> , pristupljeno 18.8.2017.
- [12] Jarvis, P. (2003). *Poučavanje : teorija i praksa*. Zagreb : Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta, Andragoški centar
- [13] Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. 3rd edition. Theory and Practice.*, London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group. Dostupno na: <https://pendidikanmatematika.usn.2004.pdf>, pristupljeno 18.8.2017.
- [14] Klapan, A. (2004). *Teme iz Andragogije*. Rijeka: vlastita naklada.

- [15] Klapan, A., Pongrac, S., Lavrnja, I. (2001). *Andragoške teme*. Rijeka: vlastita naklada.
- [16] Kolić-Vehovec, S. (1999). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- [17] Kušić, S., Vrcelj, S., Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet
- [18] Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru – uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*. Zagreb: Birotehnika.
- [19] Pastuović, N. (1999). *Edukologija - integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- [20] Pastuović N. (2016). Ciljevi i svrha obrazovanja odraslih u suvremenom društvu. *Andragoški glasnik*, 20 (1-2): 7-23
- [21] Pongrac, S. (1990). *Inoviranje obrazovanja odraslih*. Zagreb: Andragoški centar
- [22] Jovita, R.G. (2003). Adult Learners in the Classroom. *New directions for student services*, 102: 43-54. Dostupno na: <http://robert-yroman.com/resources/Adult%20Learners%20in%20the%20Classroom.pdf> , pristupljeno 21.7.2017.
- [23] Rogers, A., Illeris, K. (2003). How Do Adults Learn? *Adults Learning*. 15(3) str. 24-27. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ678555>, pristupljeno 18.8.2017.
- [24] Seiler, D (2011). Age and Learning Style in the Adult Learner. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 7(2): 133-138. Dostupno na: <http://www.hraljournal.com/Page/15%20David%20Seiler.pdf> , pristupljeno 18.8.2017.
- [25] Sachs, J. (2001). A Path Model for Adult Learner Feedback. *Educational Psycholog*, 21 (3): 267-275. Dostupno na: <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/42672/1/71035.pdf?accept=1>, pristupljeno 21.7.2017.
- [26] Schaie, K. W., Willis, S. L. (2001). *Psihologija odrasle dobi i starenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- [27] Špan, M. (2013). Dostojanstvo starosti. *Napredak*, 154 (1 - 2): 235 - 239
- [28] Trivette, C.M., Dunst, C.J., Hamby, D.W., O’Herin, C.E. (2009). Characteristics and Consequences of Adult Learning Methods and Strategies. *Research Brief Volume*, 3(2): 1-33. Dostupno na: <http://tnt.asu.edu>, pristupljeno 21.7.2017.
- [29] Tuckett, A. (2015). Adult Education, Social Transformation and the Pursuit of Social Justice. *European Journal of Education*, 50(3): 245 – 250. Dostupno na: <http://onlinelibrary.wiley.com/wol1/doi/10.1111/ejed.12135/full>, pristupljeno 18.8.2017.
- [30] Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*. Dostupno: <http://hrcak.srce.hr/>, pristupljeno 21.7.2017.