

UNIVERZITET U SARAJEVU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

UČENJE I POUČAVANJE STRANOM JEZIKU U ODRASLOJ DOBI

Završni magistarski rad

MENTORICA

prof. dr. Mirjana Mavrak

STUDENT

Dalibor Ilić

Sarajevo, 2021.

UNIVERZITET U SARAJEVU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

UČENJE I POUČAVANJE STRANOM JEZIKU U ODRASLOJ DOBI

Završni magistarski rad

MENTORICA

prof. dr. Mirjana Mavrak

STUDENT

Dalibor Ilić

Sarajevo, 2021.

Sadržaj

UVOD	5
TEORIJSKA OSNOVA ISTRAŽIVANJA	7
Društvo koje uči i društvo znanja	7
Odrasli u procesu učenja i obrazovnom procesu.....	9
Mogućnosti i granice učenja odraslih	11
Motivacija u učenju odraslih.....	13
Razlozi uključivanja odraslih u obrazovanje i učenje.....	16
Barijere u participaciji u obrazovanju kod odraslih	18
Biološki i nebiološki faktori i kritično razdoblje u učenju stranog jezika kod odraslih ljudi	19
Fosilizacija	20
Nastava za odrasle i položaj nastavnika u andragoškom okruženju	21
METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	26
Predmet istraživanja.....	26
Cilj istraživanja	26
Zadatci istraživanja	27
Istraživačka pitanja	27
Metode i tehnike istraživanja	28
Instrumenti istraživanja.....	29
Uzorak istraživanja	30
ANALIZA I INTERPRETACIJA ISTRAŽIVAČKIH REZULTATA	32
Karakteristike i specifičnosti nastave i nastavnih metoda učenja stranog jezika s odraslim polaznicima – rezultat longitudinalnog sudjelujućeg promatranja	32
Rezultati intervjua.....	37
Akademska diskontinuitet	38
Prethodno iskustvo s učenjem stranih jezika	40
Prethodno radno iskustvo i faktori motivacije	41
Snalaženje odraslih u novom obrazovnom okruženju	42
Kognitivna ograničenja i karakteristike učenja stranog jezika.....	43
Afektivna ograničenja i karakteristike pri učenju stranog jezika.....	45
RASPRAVA	49
Karakteristike, teškoće i barijere prilikom učenja stranog jezika kod odraslih ljudi	49
Karakteristike i specifičnosti nastave i nastavnih metoda učenja stranog jezika s odraslim polaznicima.....	52

Metoda usmenog izlaganja.....	56
Metoda nastavnog razgovora	56
Metoda rada na tekstu	57
Ilustrativno-demonstrativna metoda	57
ZAKLJUČAK I PREPORUKE.....	59
LITERATURA	62
POPIS TABLICA I SLIKA.....	65
PRILOZI.....	66

UVOD

Ulazak u novo stoljeće sa sobom je donio modernizaciju i zamjenu industrijskog društva društvom znanja i tehnologije. To za posljedicu ima modernizaciju, prisilne i ekonomske migracije koje osobito zamaha uzimaju posljednjih 10 godina, kako u Europi, tako i na većem dijelu svijeta. U proteklom desetljeću, migracije su jedna od pojava o kojoj najviše čujemo u medijima, a ona je tema razgovora i u širem društvenom kontekstu. Trajnost i obimnost migracija je za produkt imalo njihov ulazak u fokus u političkim i drugim raspravama, a prirodno je da se posljedice velikih migracija odražavaju i na obrazovanje.

Bosna i Hercegovina, kao jedna od siromašnijih zemalja u Europi i zemlja koja je još uvijek u gospodarskog tranziciji, osobito je pogođena fenomenom migracija. Seoba stanovništva iz Bosne i Hercegovine je konstantna i u porastu, a čini se da će se taj trend nastaviti i u budućnosti. Za stanovnike Bosne i Hercegovine, zemlje zapadne i srednje Europe su osobito atraktivne; u prvom redu su tu Njemačka, Austrija, Slovenija, Luxembourg te Italija. Ove migracije su većinom ekonomski motivirane: potreba za novim i boljim zaposlenjem, potreba za većom socijalnom sigurnost, ali i gubitak povjerenja u postojeću političku strukturu.

Odlazak i potraga za zaposlenjem u stranoj državi nužno podrazumijeva i određenu asimilaciju u smislu prilagodbe i učenja stranog jezika. Ovisno od struke i zaposlenja koje je cilj migrantima, ovisi i nivo jezika za koje se odrasli polaznici odlučuju. Zbog toga je pohađanje nastave stranog jezika u školama i centrima za obrazovanje odraslih sve češća pojava. Odrasli koji planiraju migrirati, odlučuju se na različite oblike pohađanja kurseva stranih jezika. Upravo zbog toga, fokus pažnje obrazovnih stručnjaka se sve više pomjera prema ovoj vrsti i ovom dijelu obrazovnog sustava – neformalno obrazovanje. U skladu s tim, propitivanje nastavnih metoda, i obrazovnog procesa u andragogiji postaje istraživački imperativ, a rezultati ovih istraživanja dobijaju prijeko potrebnu aplikativnu funkciju.

Ipak, mora se prepoznati i potreba za usmjeravanjem istraživačkog interesa i na same polaznike, odnosno značajke učenja stranih jezika u odraslom dobu. Postojeća literatura nas upućuje na promjene koje odrasli doživljavaju procesom starenja, ali rezultati su vrlo često u kontrastu. Međutim, činjenica oko koje se slažu gotovo svi istraživači jeste da su promjene neizbježne i postojane, bile one pozitivne ili negativne.

U tome smislu, u istraživački fokus ovoga rada ulazi propitivanje nastavnih metoda u učenju stranih jezika odraslih polaznika. Osim toga, istraživač se bavi i propitivanjem samih

karakteristika učenja stranih jezika u odraslom dobu, a teorijska osnova ovog rada sačinjena je od postojećih teorijskih postavki i dostupnih istraživanja o fenomenima o kojima govorimo. Skraćeno kazano, zadatci ovoga rada su sljedeći: propitivanje postojećih istraživanja i teorija o učenju stranog jezika u odrasloj dobi i andragoškom okruženju, propitivanje postojanosti i karakteristika nastavnih metoda u nastavi stranog jezika u andragoškom okruženju, te propitivanje karakteristika i ograničenja u učenju stranog jezika kod odraslih ljudi.

TEORIJSKA OSNOVA ISTRAŽIVANJA

Društvo koje uči i društvo znanja

Početak 21. stoljeća, pa do danas, stopa stvaranja i širenja znanja značajno se povećala. Jedan od razloga je brzi napredak informacijskih i komunikacijskih tehnologija (IKT) koji su značajno smanjili troškove računarske snage i elektroničkog umrežavanja. S povećanom priuštivošću, porasla je računalna snaga i elektroničko umrežavanje, zajedno s učinkovitim širenjem postojećeg znanja (Chen, Dahlman, 2006). 21. stoljeće je stoljeće globalizacije, velikog ekonomskog napretka koji podrazumjeva ne samo razmjenu dobara i usluga, nego i razmjenu ljudi i ljudskih resursa na svjetskoj razini. Andragozi kako u prošlosti tako i danas, pokušavaju pronaći mjesto obrazovanja odraslih u ovako promjenjivoj okolini. Svaka vrsta obrazovanja, a posebno obrazovanje odraslih, danas više nego ikada prije dobija novo značenje koje se ne ogleda u stjecanju količine znanja, već u razvoju čovjeka, koji kroz razna životna iskustva postaje više nego on sam (Langarn, 1971, prema Kulić, Despotović 2005). Ove i ovakve promjene sa sobom su donijele fenomen "društva koje uči". Skupa sa razvojem znanosti i tehnologije, znanje i dostupnost znanja se užurbano povećava. U osnovi ekonomije gotovo svake zemlje danas, a osobito onih najrazvijenijih, jesu ljudska znanja i sposobnosti. Obrazovanje i učenje društva u cjelini jeste osnova društveno ekonomskog razvoja. Škole prestaju biti osnovni i isključivi kanal transmisije obrazovanja, te njih, ali i obrazovni sustav zamjenjuje kompletan društveni sustav. Savremena društva postaju društva koja uče (Kulić, Despotović, 2005).

Danas, društvo koje uči ima tri interpretacije:

1. Obrazovano društvo, društvo koje je posvećeno aktivnom građanstvu, liberalnoj demokraciji i jednakim pravima i mogućnostima;
2. Tržište učenja, na kome obrazovne institucije nude pojedincima usluge učenja, što je osnovni vid podrške tržišnoj ekonomiji i
3. Mreže učenja, u kojima su oni koji uče prihvatili pristup učenja koristeći sve dostupne resurse za svoj razvoj (Edwards, 1995, prema Kulić, Despotović 2005).

Osnovni resurs u funkcioniranju, kao i osnova svakog napretka u modernom društvu jeste znanje. Društvo koje uči jeste društvo znanja. U takvom društvu, obrazovanje je ključan faktor u društvenom razvoju, a ono kao takvo nudi prostor za obrazovanje i učenje odraslih. Dakle, u

društvu koje uči, obrazovanje i učenje jesu osnovni instrumenti cjelokupnog društvenog razvoja, rješavanja osnovnih društvenih problema i produkcije socijalnih, ekonomskih i tehnoloških promjena. Pravo na učenje i obrazovanje pripadaju nizu fundamentalnih ljudskih prava. Društvo znanja je sustav potrošnje i proizvodnje koji se temelji na intelektualnom kapitalu. Osobito se odnosi na sposobnost iskorištavanja znanstvenih otkrića i osnovnih i primijenjenih istraživanja. Ovo je predstavljalo veliku komponentu i osnovu gospodarskog razvoja i svih aktivnosti u gospodarstvu u većini razvijenih zemalja. Stoga se u društvu znanja značajna komponenta vrijednosti može sastojati od nematerijalne imovine kao što je vrijednost znanja radnika ili intelektualnog vlasništva. U 21. stoljeću koje možemo nazvati i informacijskim dobom, globalna ekonomija je krenula prema ekonomiji znanja donoseći sa sobom najbolje prakse iz gospodarstva svake zemlje. Također, čimbenici utemeljeni na znanju stvaraju međusobno povezano i globalno gospodarstvo gdje su izvori znanja, poput ljudske stručnosti i poslovne tajne, presudni čimbenici gospodarskog rasta i smatraju se važnim ekonomskim resursima. Povećana brzina u stvaranju i širenju znanja dovela je do brzog širenja modernih i učinkovitih proizvodnih tehnika, što je posljedično rezultiralo time da svjetsko gospodarstvo postaje mnogo konkurentnije. Pored veće razine kompetitivnosti, sama priroda te kompetitivnosti se mijenja. Od one koja se temeljila isključivo na odnosu ulaganje- troškovi, razvila se u onu u kojoj su brzina razvoja i inovacije jednako bitni (Chen, Dahlman, 2006). Tu svoje mjesto posebno pronalaze ljudsko znanje, kreativnost i intelektualni kapital. Izučavanje komponentni društva znanja jeste promišljanje i istraživanje o tome kako obrazovanje i znanje - odnosno ljudski kapital mogu poslužiti kao produktivna imovina ili poslovni proizvod koji se prodaje i izvozi u cilju donošenja dobrobiti pojedincima, poduzećima, gospodarstvu i društvu u cijelosti.

Prijelaz u kojem do tada industrijsko društvo postaje društvo koje uči, podrazumjeva povećana i dugoročna ulaganja u obrazovanje, modernizaciju informacijske infrastrukture i osiguravanje ekonomskog okruženja pogodnog za tržišne transakcije. Svjetska banka ove je elemente nazvala stupovima društva znanja i zajedno čine okvir društva znanja. „Preciznije, četiri stupa okvira društva znanja su:

1. Ekonomski poticaj i institucionalni režim koji pruža dobre ekonomske politike i institucije koje omogućuju učinkovitu mobilizaciju i raspodjelu resursa te potiču kreativnost i poticaje za učinkovito stvaranje, širenje i korištenje postojećeg znanja;
2. Obrazovani i kvalificirani radnici koji mogu kontinuirano nadograđivati i prilagođavati svoje vještine kako bi učinkovito stvorili i koristili znanje;

3. Učinkovit inovacijski sustav tvrtki, istraživačkih centara, sveučilišta, konsultanata i drugih organizacija koji mogu pratiti revoluciju znanja i iskoristiti sve veće zalihe globalnog znanja te ga asimilirati i prilagoditi lokalnim potrebama;
4. Moderna i primjerena informacijska infrastruktura koja može olakšati učinkovitu komunikaciju, širenje i obradu informacija i znanja (Chen, Dahlman, 2006:4).“

Ulaganje u navedena četiri stupnja znanja su nužna za kontinuirano stvaranje, usvajanje, prilagodbu i upotrebu znanja. To sa sobom nosi pretpostavku povećavanja ekonomskog uspjeha, ukupnog ekonomskog razvoja te povećanja konkurentnosti u globalnoj svjetskoj ekonomiji.

Odrasli u procesu učenja i obrazovnom procesu

U teorijskom propitivanju učenja i obrazovanja odraslih, vrlo važno je krenuti od saznanja da odrasli imaju bitno različite načine i kvalitete u odnosu na djecu. Na to utječu prethodno iskustvo, obrazovni nivo, psihofizičke osobine te socijalni status kojem se nalaze. U psihologijskom propitivanju obrazovanja odraslih, važno je deducirati karakteristike osobenosti sazajnog razvoja odraslih te propitati mogućnosti i granice istih. Takvo izdvajanje bitnih podataka postaviti će ključnu osnovu u razumijevanju karakteristika učenja stranih jezika kod odraslih ljudi.

Definiranju odraslih možemo pristupiti sa jako puno znanstvenih područja, a definicija bi vjerojatno bilo onoliko koliko i znanosti koje se indirektno ili direktno bave ljudskim razvojem. Tome možemo pridodati i činjenicu da u suvremenoj andragoškoj i psihološkoj literaturi postoje brojna neslaganja u vezi s definiranjem samog pojma odraslosti. Andragoška definicija odraslosti jeste da je odrastao čovjek pojedinac koji pripada kronološkom razdoblju nakon adolescencije, a njegovu odraslost karakteriziraju različiti tipovi zrelosti: biološka, emocionalna i psihosocijalna, profesionalna, kulturna te politička zrelost. Iz tog proizilazi da je odrasli polaznik svaka osoba koja pohađa bilo kakav program obrazovanja odraslih, a pri tome ga karakteriziraju prethodno navedeni biološki i socijalni faktori (Mavrak, 2018). Definiranju odraslosti pristupaju i Perlmutter i Hall (1992) koji odraslost i zrelost poimaju razvojno, te stoga možemo govoriti o ranoj odraslosti od osamnaeste do tridesete godine, srednjoj odraslosti od tridesete do pedesete godine, kasnoj odraslosti od pedesete do šezdeset i pete godine, starosti od šezdeset pete do sedamdesete godine te kasnoj starosti poslije osamdesete godine (Kulić, Despotović, 2005). Krajg (2002), na drugoj strani, smatra da je kronološki uzrast sam po sebi nedovoljan za definiranje odraslosti, pa u problematiziranje

pojma uključuje neophodnost razmatranja socijalnog, biološkog i psihološkog uzrasta individue, kao tri neovisna pojma. Objedinjavanje faktora socijalnog, biološkog i psihološkog dovodi do pojma zrelosti (Kulić, Despotović, 2005). Teorijskim promatranjem i sažimanjem brojnih i različitih poimanja odraslosti, izvodimo zaključak da odraslost određuju:

1. Psihofizička zrelost – biološka zrelost čovjekova organizma i njegovih funkcija;
2. Psihološka zrelost – podrazumijeva optimalno funkcioniranje motorike i psihomotorike, emocionalnu zrelost i inteligenciju, sposobnost sistematskog učenja i efikasnog korištenja znanja i sposobnosti, psihološku bliskost s drugim ljudima i sposobnost izbjegavanja i prevladavanja potencijalnih konfliktnih situacija u okruženju;
3. Socijalna zrelost – sposobnost osobe da uskladi svoje potrebe i postupke sa potrebama i postupcima drugih ljudi. To podrazumijeva i preuzimanje odgovornosti za postupke. Također, socijalno zrela osoba aktivno učestvuje u radu užih i širih socijalnih grupa i zajednica;
4. Profesionalna zrelost – sposobnost odraslog da kvalificirano obavlja posao koji ima, samostalno zarađuje za život te biva u stanju izdržavati članove svoje porodice, ukoliko je to potrebno (Kulić, Despotović, 2005).

U početnom dijelu ovoga odjeljka, kratko smo napomenuli da postoje brojne razlike u obrazovanju odraslih od obrazovanja čiji su glavni akteri djeca. Jedna od najočiglednijih, ali i najbitnijih razlika jeste zrelost odraslog. S odraslim ljudima je izrazito lakše utvrditi njihove obrazovne potrebe i obim pomoći koji im je potreban u postizanju njihovog cilja. „Četiri „kritične karakteristike odraslih učenika, koje ih razlikuju od djece i adolescenata:

1. Odrasli imaju različite uloge, zadatke i odgovornosti, pa prema tome i raznolike orijentacije prema učenju u odnosu na djecu i adolescente;
2. Odrasli su akumulirali veliko životno iskustvo („kvalitativno različito u odnosu na iskustvo djece“), koje je „veoma važan izvor za učenje“ i može podstaći individualne stilove učenja;
3. Odrasli učenici su prošli kroz brojne životne razvojne faze u fizičkoj, psihološkoj i socijalnoj sferi, odnosno u razvoju ličnosti, i prelazak iz prethodne u sljedeću fazu osigurava reinterpretaciju i ponovo „sređivanje iskustva“ i
4. Za odrasle koji „žive u dvosmislenom i paradoksalnom svijetu“ karakteristično je iskustvo anksioznosti i ambivalentnosti, što nalaže nastavnicima da stvore takvu „klimu

za učenje, koja će minimizirati anksioznost i ubrzati međusobno povjerenje“ (Smith, 1982, prema Kulić, Despotović, 2005:72-73).“

Važno je napomenuti i da se u odraslima osobito ističe značaj personalnog faktora. Odrasli, za razliku od djece i adolescenata, sebe opažaju kao istinski subjekt nastavne djelatosti, kao razvijajuću i stvaralačku ličnost.

Faktori koji poboljšavaju proces učenja kod odraslih u prvom redu jesu:

- Prethodno iskustvo, koje može pozitivno i negativno utjecati na spremnost i kapacitete za učenje;
- Odrasli žele da uče, a intrinzična motivacija je ključan faktor svakog odgojno obrazovnog procesa;
- Odrasli učenici su najsigurniji kada znaju zašto i kako uče;
- Njihovo učenje pospješuju izvori i sadržaji relevantni profesionalnim potrebama i interesima;
- Odrasli postižu najbolje rezultate u učenju kada je ono u službi rješavanja njihovih problema, te kada imaju povratnu informaciju o uspjehu u učenju (Kulić, Despotović, 2005).

Navedene teorijske osnove autora su ključne u razumijevanju pozicije i potreba odraslih ljudi u obrazovnom procesu, ali i za organizaciju procesa samog učenja. Ključni faktori dakle jesu potreba za učenjem, intrinzična motivacija, različiti stilovi učenja te problemski usmjeren oblik nastave koji odrasle stavlja u njima blisko i svakodnevno okruženje.

Mogućnosti i granice učenja odraslih

U odrastanju i sazrijevanju ljudskog organizma dolazi do brojnih promjena. Posebno se izdvajaju biološke, psihološke i socijalne promjene. U andragoškom radu ova teza poprima posebnu važnost s obzirom da uspješan andragoški rad ovisi u potpunosti usklađivanja metoda sa navedenim promjenama. U skladu sa predmetom istraživanja ovog rada, bazirat ćemo se na problematiziranje intelektualnih kapaciteta za učenje u odraslom dobu. Američki psiholog Thorndike svojim istraživanjima pokazuje da inteligencija progresivno raste do 26. godine, nakon što postepeno opada do 42. godine u prosjeku jedan posto godišnje. Također, odrasli polaznici pokazuju više brige i opreznosti u intelektualnim operacijama u odnosu na mlađe

odrasle. Na drugoj strani, istraživanja provedena nakon rada Thorndikea stavljaju novu perspektivu na Thorndikeove nalaze. Autori Kulić i Despotović (2005) izdvajaju tri bitna zaključka:

1. Pad intelektualnih sposobnosti nije toliko oštar kao što je to tvrdio Thorndike;
2. Prihvatanje prosječnih skorova odraslih različitog uzrasta i obrazovanja kao „univerzalnog ključa“ kojim se može objasniti slabljenje intelektualnih sposobnosti u periodu poslije adolescencije nije bez manjkavosti zbog proste činjenice da u okviru jedne starosne grupe postoje sposobni i sposobniji. „Američki andragog Noks (Knox, prema Savićević, 1983) pravi razliku između sposobnih i manje sposobnih. Sposobniji brže povećavaju svoje sposobnosti učenja u toku djetinjstva i mladosti a zatim ili zadržavaju sposobnosti ili nastavljaju sa postepenim povećanjem u odrasloj dobi. Nasuprot njima, manje intelektualno sposobni povećavaju svoje sposobnosti učenja laganije, ranije dostižu plato i kod njih se opadanje sposobnosti dešava brže (Savićević, 1983, prema Kulić, Despotović, 2005).“
3. Korištenje intelektualnih sposobnosti i opći nivo inteligencije, koji je u popriličnoj vezi sa formalnim obrazovanjem, se značajno odražava na ukupni intelektualni razvoj, odnosno slabljenje intelektualnih snaga u odrasloj dobi na drugoj strani (Kulić, Despotović, 2005).

U prilog prethodno navedenim tezama govore i druge studije. Relevantne longitudinalne studije pružaju ponajbolji uvid u promjenu kognitivnih i intelektualnih sposobnosti u odrastanju. Bradway i Thompson (1962) primijenili su Stanford-Binet i Wechslerovu skalu za inteligenciju odraslih. U studiji je učestvovalo 111 ispitanika u dobi od oko 30 godina koji su ranije rješavali Stanford-Binet test u predškolskom ili adolescentnom uzrastu. U prosjeku se mentalni rast povećao nakon 16 godina za oko 11 IQ bodova, više kod muškaraca nego kod žena. Najveći porast dogodio se u testovima apstraktnog rasuđivanja i rječnika. Rezultati druge studije, u kojoj je na inicijalnom testiranju učestvovalo 165 osoba preko 50 godina starosti te ponovno nakon 10 godina retestirano, upućuju na to da su ispitanici zadržali „relativno konstantan nivo inteligencije“ (McLusky, 1965). Nalazi ovih studija jasno upućuju na činjenicu da nema statistički značajne razlike u inteligenciji u starijem i mlađem dobu.

Nadalje, studije pokazuju povećan nivo samo-deprivacije u skladu s povećanjem godina (Bloom, 1961). Neki odrasli imaju sklonost mnogih odraslih da se smatraju mlađima od svojih kronoloških godina (Zola, 1961). Wallach i Kogan (1961) otkrili su da stariji muškarci imaju

manje samopouzdanja od mlađih muškaraca. U drugom istraživanju, Kogan i Wallace (1961) izvijestili su o padu razine samopouzdanja i samopoimanja s godinama i većoj spremnosti starijih osoba na samokritičnost. Veroff i sur. (1960) nalaze potreba za postignućima opada kod muškaraca, ali njihova potreba za moći raste s godinama; kod žena je i potreba za pripadnošću i potreba za moći opadala s godinama. Studije koje pokazuju "poravnavanje" emocionalnog odgovora s godinama, međutim, mogu dovesti u zabludu. Na primjer, Friedsam (1961) tvrdi da su ljudi u dobi od 60 i više godina mnogo više uznemireni od mlađih odraslih zbog gubitka osobne imovine uzrokovane katastrofom. Starije osobe smatraju da su gubitci nepovratni, dok su mlađe odrasle osobe imale vremena za zamjenu (McLusky, 1965). Ova razlika u reakciji dviju dobnih skupina ukazuje na iznimnu važnost vremenske dimenzije u procjeni, promatranju i analizi izgleda odraslih ljudi u različitim fazama ljudskog životnog vijeka kao i učenja stranih jezika.

Motivacija u učenju odraslih

Bilo da se radi o poslu, industriji, obrazovanju ili bilo kojem drugom području ljudskog djelovanja, razmatranje motivacije i održavanje ljudskog interesa za akciju je izuzetno bitna. Nije teško primjetiti da postoji relativni nedostatak empirijskih istraživanja koja bi se isključivo bavila motivacijom za učenje odraslih u obrazovnom procesu. Ovaj problem se javlja zbog čestog usmjerenja ljudi koji se bave obrazovanjem odraslih dalje od teoretskog prema praktičnom dijelu rada. Dakle, veliki dio motivacijskih teorija usmjerene su na samu proizvodnju više nego na učenje. U ovom dijelu rada, bavit ćemo se kritičkim propitivanjem postojećih teorija.

Houle (1961) je razvio tipologiju s obzirom na orijentaciju sudionika u obrazovanju odraslih. Na osnovu provedenog istraživanja koje je uključivalo 22 sudionika na području Chicaga je izdvojio tri motivacijska tipa:

1. Orijentirani na cilj - Houle ovu skupinu definira kao one koji koriste obrazovanje kao sredstvo za postizanje prilično jasnih ciljeva. Od ovih skupina ciljno orijentirane je najlakše razumjeti, ponajviše zato što se njihovi pogledi tako dobro podudaraju s uobičajenim uvjerenjima o obrazovanju. Houle sugerira da je obrazovanje tih ljudi u epizodama, od kojih svaka započinje s spoznajom potrebe ili identificiranjem interesa. Ne postoji ravnomjeran, stalan, kontinuiran tok učenja takvih ljudi, iako je to karakteristika njihovog života koja se stalno ponavlja, niti ograničavaju svoje aktivnosti na bilo koju instituciju ili metodu učenja. Pojavljuje se potreba ili interes i

oni to zadovoljavaju polaganjem tečaja, pridruživanjem grupi, čitanjem knjige ili odlaskom na putovanje (svijest o potrebi ili interesu ponekad se pobudi jer resurs za učenje postane dostupan). Ti ljudi, sugerira Houle, čitaju puno, ne slobodno ili široko, već uvijek u skladu s dobro definiranim interesima ili u vezi s tečajevima ili organizacijskim radom;

2. Orijentirani na aktivnost – Odrasli polaznici ovog tipa sudjeluju u učenju prvenstveno iz razloga koji nisu povezani sa svrhom ili sadržajem aktivnosti kojom se bave. Mogli bi se zadržati u okviru jedne institucije ili na više različitih mjesta, ali uz socijalni kontakt. Njihov odabir aktivnosti u osnovi se temelji na kolilini i vrsti ljudskih odnosa kojima bi to moglo rezultirati. Prema Houleu, ti ljudi su gotovo nezainteresirani za čitanje;
3. Orijentirani na proces učenja – Ova podgrupa se razlikuje od ostale dvije znatno izraženije od bilo koje od njih. Svako određeno obrazovno iskustvo usmjereno na učenje aktivnost je aktivnost s ciljem, ali kontinuitet i raspon takvih iskustava čine ukupan obrazac sudjelovanja mnogo više od zbroja njegovih dijelova. Houle kaže da su orijentirani na učenje, kontinuitet, tok i širenje uspostavljajući osnovnu prirodu sudjelovanja u kontinuiranom ili obrazovanju odraslih. Strastveni su čitatelji (i to od djetinjstva); pridružuju se grupama i nastavi iz obrazovnih razloga te biraju ozbiljne programe na televiziji i radiju (Gordon, 1993). Grafički, Houlovu koncepciju bismo mogli prikazati kao tri kruga, koja se međusobno dodiruju, ali se pretjerano ne isprepliću.



Slika 1: Houleova koncepcija orijentacije sudionika u procesu obrazovanja odraslih.

U ovom istraživanju se opredjeljujemo za ovaj model, ali grafički isprekidanim linijama naglašavamo poroznost zidova ovih skupina; vrlo logično je vjerovati da odrasli ponekad prelaze iz jedne kategorije u drugu, ili se nalaze u više njih istovremeno.

Houle (1969) nadodaje da postoji još jedna skupina, koju bismo mogli nazvati univerzalnim pristupom u učenju. Kod takvih ljudi, učenje je isprepletano u samo tkivo njihovog bića, da ga nikada zapravo nisu upotrijebili za svjesnu pažnju. Njihov život se sastoji od učenja i gotovo smatraju ponižavajućim razmišljanje o obrazovanju kao nečemu odvojenom od teksture njihova bića sugerira da postoji još jedna skupina koja ima ono što bi se moglo nazvati univerzalnim pristupom učenju.

Učenje je toliko isprepletano u samo tkivo njihovog bića da ga nikada zapravo nisu djelomično upotrijebili za svjesnu pažnju. Njihov se život sastoji od učenja i gotovo im smatraju ponižavajućim razmišljanje o obrazovanju kao nečemu odvojenom od cijele teksture njihova bića (Houle, 1961). Važno je napomenuti da Houle u kasnijim predavanjima naglašava postojanje i „šestofaktorskog modela“, ali nikada nije proveo empirijsku provjeru ni veću andragoški značaj.

Boshier i Collins (1983, prema Gordon, 1993) su nastojali istražiti koliko je dobro Houleova koncepcija sažela motivacijske orijentacije sudionika. Svrha studije Boshiera i Collinsa (1983) je bila testirati istinitost Houlove tipologije s velikom bazom podataka koja predstavlja mnoge odrasle osobe, mnoge programe i mnoge nastavne postavke. „Koristeći "stablo", Boshier i Collins odabrali su rješenje koje sadrži od 1 do 40 predmeta. Izdvojili su rezultate s tri klastera koji se u većoj mjeri poklapaju sa Houleovom tipologijom. Klaster 1 sastojao se od predmeta „kognitivni interes“ koji je u skladu s Houleovim usmjerenjem ka učenju. Klaster 2 bio je ograničen stavkama 2 i 35 i, u razumnom pogledu, nalikovao je usmjerenju prema aktivnosti. Klaster III, u podnožju "stabla", bio je ograničen "traženjem profesionalnog napretka" (stavka 3) i "stjecanjem znanja za pomoć u drugim tečajevima" (stavka 13) i najbliži je Houleovoj usmjerenosti prema cilju (Gordon, 1993:8).“ Boshierovo i Collinsovo istraživanje obuhvatilo je više od 12 tisuća ispitanika, a pojednostavljen zaključak je bio da Houleov, kasnije postavljeni „šestofaktorski model“ psihometrijski odbranljiv i relevantan. Istraživanje je pokazalo da razloge učešća odraslih u obrazovanju objašnjavaju sljedeći faktori:

1. Socijalni kontakt – ovi polaznici žele da formiraju prijateljstva, da budu prihvaćeni od drugih, da uspješno rješavaju vlastite probleme te poboljšaju odnose. Oni učestvuju u

obrazovanju odraslih zbog potrebe da budu aktivni u grupi te da zasnivaju prijateljstva koje se zasniva na sposobnostima i sličnostima u mišljenju;

2. Socijalna stimulacija – Ovi polaznici žele da pobjegnu od dosade, prevaziđu frustracije ili izbjegnu intelektualnu tjeskobu. Kao što samo ime nalaže, korištenje obrazovanja u svrhu otklanjanja dosade;
3. Profesionalno unaprijeđenje – odrasli u ovoj grupi žele osigurati profesionalno; napredovanje, viši status u profesiji ili znanje koje će im pomoći u daljem obrazovanju.
4. Služenje zajednici – odrasli u ovoj grupi žele da budu efikasniji građani, da služe zajednici, postignu viši nivo razumijevanja međuljudskih odnosa i poboljšaju interpersonalne sposobnosti;
5. Spoljna očekivanja – odrasli ove skupine većinom dolaze po nalogu nekoga drugog, poslodavca, prijatelja, savjetnika itd.;
6. Kognitivni interes – polaznici participiraju jer uživaju u obrazovanju i učenju (Kulić, Despotović, 2005).

Burges (1971) je faktorskom analizom upitnika provedenog istraživanja, a koje se tiče razloga participacije odraslih u obrazovanju odraslih, konstruirao sedam faktora zbog kojih se odraslih opredjeljuju za učešće u obrazovnim aktivnostima:

- I. Faktor – želja za znanjem;
- II. Faktor – želja da se postignu individualni ciljevi;
- III. Faktor – želja da se postignu socijalni ciljevi;
- IV. Faktor – želja da se postignu religiozni ciljevi;
- V. Faktor – želja da se učestvuje u socijalnim aktivnostima;
- VI. Faktor - želja za isticanjem;
- VII. Faktor - želja da se zadovolje formalni zahtjevi.

Još svega nekoliko autora se bavilo proučavanjem motivacije odraslih osoba u obrazovnom procesu. Međutim, vrlo je jednostavno zaključiti da jako mnogo andragoga razrađuje i produžuje koncepte upravo na osnovu Houleove koncepcije te stoga nećemo navoditi sve njih.

Razlozi uključivanja odraslih u obrazovanje i učenje

Društvo znanja, koje je znanje preuzelo kao dominantni kapital društvenog i ekonomskog razvoja, zahtijeva sve veći broj odraslih koji participiraju u različitim oblicima neformalnog

obrazovanja. Brojna istraživanja potvrđuju tu hipotezu. Međutim još uvijek postoji veliki broj odraslih ljudi koji ne participiraju niti u jednom obliku obrazovanja. Kao osnovni razlog manje participacije, stručnjaci navode manjak podrške i promocije obrazovnih programa među ovom grupom ljudi. Parametar neparticipacije je karakterističan za sljedeće grupe: „nezaposlene mlade osobe (posebno one koje su napustili školu); dijelove ruralne populacije; imigrante; starije odrasle; siromašno urbano stanovništvo; nezaposlene i zaposlene radnike na potencijalnim poslovima sa niskim nivoom obrazovanja; nekvalificirano i polukvalificirano osoblje; neke kategorije žena (žene iz najnižih socio-ekonomskih slojeva, na primjer); osobe sa lingvističkim problemima. Stoga ne iznenađuje što pojedini istraživači empirijski dolaze do zaključka da participanti u obrazovanju odraslih predstavljaju „aktivnu socijalnu manjinu“, koju odlikuju tri atributa: „dobar materijalni status (visoki prihodi i profesionalni nivo); visoka mobilnost (sposobnost da se anticipiraju i podstaknu socijalne promjene); kulturna familijarnost (viši nivo školovanja i kulturna praksa) (McGivney, 1990, prema Kulić, Despotović, 2005).“ Također, još neke važne odrednice obrazovanja su: prethodno obrazovanje, socijalna sredina (učesnici žive u gradskom području), visoka mjesečna primanja, veće prisustvo žena u svim oblicima obrazovanja (OECD, 1977, prema Kulić, Despotović 2005).

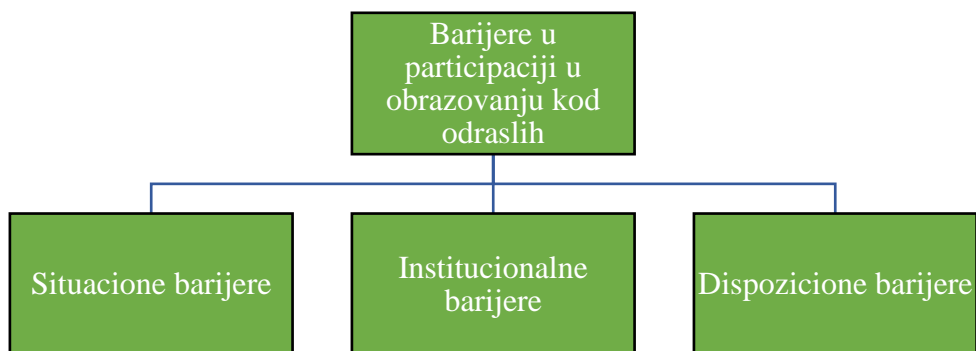
Razlog za participaciju u obrazovanju odraslih gotovo polovina pronalazi u želji za boljim informiranjem, želju za postizanjem socijalnih ciljeva i ciljeva usmjerenih na promjenu rutine. Prema istraživanju Carpa, Petersona i Roelfsa, „neinstrumentalni razlozi“ su razlozi koji opredjeljuju učešće odraslih u obrazovanju:

1. Želja za znanjem (bolje informiranje i zadovoljavanje radoznalosti);
2. Želja za ostvarenjem ličnog cilja;
3. Želja za ostvarenjem religijskog cilja;
4. Želja za ostvarenjem društvenog cilja
5. Želja za bjekstvom od dnevnih obveza;
6. Želja za učešćem u društvenim aktivnostima;
7. Želja za zadovoljavanjem formalnih zahtjeva i standarda;
8. Želja za ličnim samoostvarenjem i
9. Želja za kulturnim saznavanjem. (Carp, Peterson, Roelfs, 1974; Cross, 1981; Darkenwald, Meriam, 1982, prema Kulić, Despotović, 2005).

Jednostavno je zaključiti da su razlozi za učešće odraslih u obrazovanju različiti, ali da su u saglasju sa potrebitosti u životnim i logičkim situacijama polaznika.

Barijere u participaciji u obrazovanju kod odraslih

Razlozi participacije ili neparticipacije odraslih su mnogobrojni i kompleksni. Rezultati dosadašnjih istraživanja u određenoj mjeri rasvjetljavaju tu sliku, ali konkretni razlozi su mnogobrojni. Na ovom području, značajan je doprinos donio rad Patricie Cross. Ona je 1981. izložila svoju klasifikaciju barijere participacije: situacione, institucionalne i dispozicione barijere. Situacione barijere povezuju se sa životnim situacijama osobe u datom vremenu: cijena kursa i nedostatak vremena, odgovornost u kući i na poslu, problemi sa saobraćajem itd. U institucionalne barijere ubrajamo: problemi sa planiranjem i rasporedom nastave, problemi sa transportom i lokacijom, manjak interesantnih ili praktičnih kurseva, proceduralni proglemi i nedostatak informacija o postojećim programima obrazovanja odraslih te neprilagođenost obrazovnih programa odraslima. Jako veliki broj autora, informacione barijere smatra jednim od glavnih uzroka nedovoljne participacije odraslih u obrazovanju. Dispozicione barijere također zauzimaju veliko mjesto u razmatranju fenomena neparticipacije. Istraživanja Crossove (1981) pokazuju kako 5-15% je ispitanika kao glavni razlog neparticipacije navelo upravo dispozicione barijere. Dispozicione barijere možemo dovesti u vezi sa nespremnošću odrasli da izraze svoju nezainteresiranost za obrazovanje ili sumnju u svoje mogućnosti i sposobnosti (Kulić, Despotović, 2005). Savićević (1989) navodi da se često događa da „pojedinaac kaže da nema vremena za participaciju u programima obrazovanja odraslih, jer je to društveno poželjnije nego da kaže da za takve programe nema interesovanja (Savićević, 1989:211).“ U dispozicione barijere možemo ubrojati: negativni stavovi prema obrazovanju, negativno iskustvo sa prethodnim obrazovnim programom, stav da je osoba prestara za učenje, nedostatak samopouzdanja osobe te nesvjestanost o vlastitim obrazovnim potrebama.



Slika 2: Barijere u participaciji u obrazovanju kod odraslih

Izučavanje i propitivanje barijera same participacije odraslih osoba u obrazovnom procesu jeste od iznimnog značaja i predstavlja značajan problem u cjelokupnom andragoškom radu. S tim u vidu, dalje teorijsko i empirijsko propitivanje jeste od izuzetnog značaja u svrhu unaprijeđenja obrazovanja odraslih ljudi, ali i stjecanja mogućnosti suzbijanja samih barijera.

Biološki i nebiološki faktori i kritično razdoblje u učenju stranog jezika kod odraslih ljudi

Za razliku od lakoće i uspjeha učenja maternjeg jezika kod većine ljudi tipičnog intelektualnog razvoja, općenito se primjećuje da djeca i odrasli postižu različite razine znanja stranog jezika. Iako se istraživači uglavnom slažu da rano izlaganje stranom jeziku daje prednosti učenicima, stvarni čimbenici koji stoje u osnovi ovog opažanja predmet su znanstvene rasprave već duži period, a znanstveni konsensus će se teško postići. Prema hipotezi kritičnog razdoblja koju je predložio Lenneberg (1967), postoji granična točka do koje je moguće naučiti jezik poput tipičnog izvornog govornika. Međutim, nakon ove granične točke (tj. nakon kritičnog razdoblja), ovladavanje stranim jezikom kao izvorni govornik postaje gotovo nemoguće.

Unatoč prethodno prezentiranoj Lennebergovoj teoriji, sama hipoteza o kritičnom razdoblju nikada nije dovoljno potvrđena, budući da je u konfliktu s drugim studijama. Između ostalog, neki nalazi potvrđuju da postoje slučajevi u kojem pojedinci relativno kasno započinju sa učenjem stranog jezika, a koji dosegnu gotovo rodnu razinu (Bongaerts, Mennen, Van Der Slik, 2000; Hyltenstam, Abrahamsson, 2003, Birdsong, 2007).

Čak i ako zaista postoji kritično razdoblje za usvajanje jezika, starosne točke koje ga označavaju predmet su spora, jer postoje različiti jezični aspekti koji se mjere u jezičnoj kompetenciji i za svaki od njih postoji kritično razdoblje. Potencijalni razlog prethodno suprotstavljenih rezultata za i protiv hipoteze kritičnog razdoblja može biti u različitim jezičnim aspektima koji se mjere kako bi odražavali jezičnu kompetenciju. Neka istraživanja su istraživala znanje fonologije, poput percepcije fonema, naglaska i izgovora, dok su druga istraživanja fokus interesa usmjeravala na znanje morfologije i gramatike. Za dijete koje prolazi kroz faze kognitivnog i motoričkog razvoja, postoje i različite faze jezičnog dostignuća koje se odnose na fonologiju, sintaksu, morfologiju, semantiku i pragmatiku s vjerojatno različitim vremenskim rokovima unutar kojih se učeje obavlja. Sukladno tome, Werker i Hensch (2015) iznose tezu o višestrukom kritičnom razdoblju usvajanja jezika za različite uzrasne skupine. Svojom studijom autori potvrđuju da postoje kritična razdoblja za razvoj jezika koja su,

međutim, sa neurobiološkog i psihološkog stajališta, podložna produblivanju i produženom trajanju. „Razumijevanjem procesa koji funkcioniraju za održavanje stabilnosti (molekularne kočnice), možemo otkriti kako ukloniti te kočnice i ponovno otvoriti plastičnost. Otvaranje i zatvaranje CP-a je poput otvaranja i zaključavanja vrata. Nakon okretanja ključa ili postavljanja kombinacije vrata se zaključavaju. Međutim, ako netko ima ključ ili zna kombinaciju, vrata se mogu otključati (Werker, Hensch, 2015:17).“ Ovo je vrlo bitna polazna točka u teorijskom i praktičnom promišljanju na području učenja stranih jezika, a koja se tiče primarno neurobiologije, ali i psihologije, pedagogije i andragogije.

Uzimajući sve iznesene hipoteze u obzir, čini se da faktore za usvajanje stranog jezika možemo podijeliti na biološke i nebiološke. U prvom redu stoje neuroplastičnost i fleksibilnost relevantnih kognitivnih sposobnosti te fosilizacija, kao jedan od nezaobilaznih bioloških fenomena u učenju stranih jezika u odraslom dobu, dok su nebiološki čimbenici motivacija, obrazovanje, okolina pojedinca, koji također u određenoj mjeri mogu pridonijeti jezičnoj kompetenciji.

Fosilizacija

Fosilizacija je sveprisutan biološki faktor u promatranju i istraživanju učenja stranih jezika kod odraslih ljudi. Nastanak samog termina bio je uvjetovan činjenicom da postoje različiti nivoi mogućnosti svladavanja stranog jezika kod odrasli. Autori definiraju fosilizaciju kao „psiholingvistički fenomen koji se manifestira tako što govornici određenog jezika (prvog ili maternjeg jezika) imaju tendenciju zadržati neke lingvističke postavke, pravila i podsustave u svom međujeziku u odnosu na ciljni jezik, odnosno jezik koji žele naučiti, bez obzira na dob učenika ili količinu objašnjenja i upute koje dobijaju na svom ciljnom jeziku (Selinker, 1972, prema Han, 2018). Međutim, zaključak da je fosilizacija ipak postojana kod neke osobe se može izvesti samo ako je prestanak daljnjeg (međujezičnog) učenja zaustavljen uprkos sposobnosti osobe koja uči, mogućnostima i motivaciji za učenje ciljnog jezika i akulturaciju u ciljnom društvu. „Sintetizirajući rane i novije koncepcije, Han (2004) ažurira definiciju fosilizacije kao procesa u kojem učenje prestaje usprkos (a) odgovarajućoj motivaciji za učenje, (b) obilnoj izloženosti prilikama za učenje jezika i (c) obilnim mogućnostima komunikacijske prakse (razgovor na stranom jeziku) (Han, 2018:2).“ Ipak, fosilizacija je proces koji obuhvaća sve dobne skupine ljudi. Kao takva, zabilježena je kod djece, adolescenata i odraslih ljudi, u formalnom i neformalnom okruženju, ukoliko se radi o učenju stranih jezika. Poseban naglasak stavljamo na razlikovanju negativnog transfera i fosilizacije. Fosilizacija, kao takva, je

kontinuiran fenomen čije je postojanje u većoj ili manjoj mjeri konstantno prisutno, dok je negativni transfer privremen i postojane su strategije za njegovo suzbijanje.

Nastava za odrasle i položaj nastavnika u andragoškom okruženju

U prethodnim dijelovima argumentirali smo način na koje se učenje i motivacija odraslih osoba uvelike razlikuje od učenja djece. Različiti načini učenja, kako u pedagoškom, tako i u andragoškom okruženju, nužno zahtijevaju i različite metode poučavanja te kreiranja obrazovnog okruženja. Prema Knowlesu (1980), cilj obrazovanja odraslih trebao bi biti samoaktualizacija, pri čemu učitelj djeluje kao facilitator koji pomaže odraslima da uspostave samoregulacijsko i samousmjeravajuće učenje (Holmes, Abington-Cooper, 2000, prema Knockaert, 2018). Odrasli se vrlo često definiraju prethodnim iskustvom, te kao takvi su vrlo bogat izvor i resurs za učenje. Knowles (1980) prepoznaje šest principa za učenje odraslih ljudi:

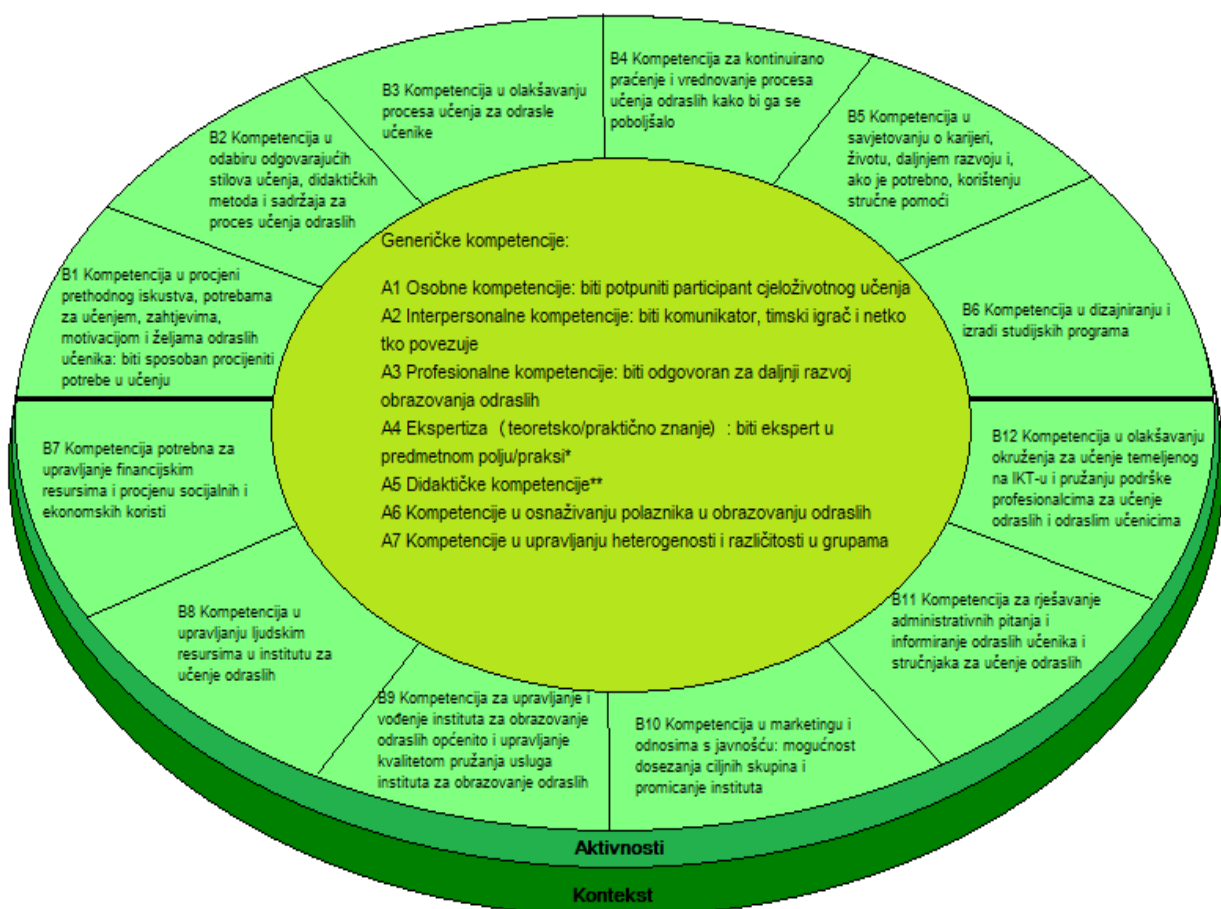
1. Odrasli ljudi su intrinzično motivirani i samousmjereni;
2. Donose životna iskutva i znanje u nastavno okruženje;
3. Usmjereni su ka cilju;
4. Usmjereni su na relevantnost;
5. Usmjereni su na praktičnost i
6. Vole biti poštovani (Knockaert, 2018).

Stoga, edukatori u andragoškom okruženju moraju staviti naglasak na metode koje zahtijevaju praktičnu uključenost i iskustveno znanje. Kurikulum u tome smislu se ne razvija na osnovu logičkog slijeda, kao što je to slučaj u pedagoškom okruženju, nego na osnovu različitih relevantnih problemskih područja.

Edukatori koji rade u andragoškom okruženju, jedna su od najvažnijih karika ukupnog obrazovnog procesa odraslih. Iako vrlo jasna i znanstveno prihvaćena činjenica, studije ipak pokazuju da mnogi nastavnici zaposleni u sektoru obrazovanja odraslih imaju veliko iskustvo u drugim profesionalnim okruženjima, ali u profesiju podučavanja ulaze bez dodatnog edukacijskog programa koji bi ih osposobio za obrazovanje odraslih (Research, Beleid, 2008, prema Knockaert, 2018). Tome možemo prirododati i činjenicu da na području Europe, danas, ne postoji formalni i unificirani program putem kojeg bismo postali edukatori za odrasle. Štoviše, u Europi ne postoji standardni put za postajanje edukatorom za odrasle te se malo pažnje posvećuje definiranju sadržaja i procesa za početno i kontinuirano usavršavanje osoblja

za obrazovanje odraslih (Buiskool i sur. 2010, Knockaert, 2018). „Osim toga, kontinuirani programi obuke često su usmjereni na nastavnike za odrasle koji su zaposleni s punim radnim vremenom i rade isključivo u obrazovanju odraslih. No prema Nuisslu (2010), oni predstavljaju u najboljem slučaju 10% svih onih ljudi koji su na ovaj ili onaj način aktivni u obrazovanju odraslih (Knockaert, 2018:8).“

Brojni teoretičari se slažu u tezi da je za rad u andragoškom okruženju i podučavanje odraslih potrebno posjedovati set vještina više ili manje neovisan od seta vještina koje zahtijeva pedagoško okruženje. Buiskool i sur. (2010) su prepoznali i izdvojili set ključnih kompetencija edukatora u andragoškom okruženju.



*Za profesionalce koji nisu izravno uključeni u proces učenja, stručnost se ne odnosi na predmetno znanje, već na specifično (na primjer menadžersko, administrativno ili IKT) znanje.

** Za profesionalce koji nisu izravno uključeni u proces učenja, ili koji imaju podržavajuću ulogu u menadžerskim i administrativnim poslovima, didaktička kompetencija je manje bitna.

Slika 3: Set ključnih kompetencija edukatora u obrazovnom okruženju za odrasle

Autori model dijele na slojeve, a zbog teorijskog značaja, u idućem dijelu ćemo nastojati prevesti i obrazložiti svaki od slojeva.

A) Prvi sloj, sastoji se od **generičkih kompetencija**. Sloj u sebi sadrži generičke kompetencije potrebne za uspješno izvođenje svih aktivnosti u području obrazovanja odraslih. Svaki profesionalac zaposlen u ovom sektoru bi trebao posjedovati dati set vještina, bilo da se bavi direktnim podučavanjem, menadžmentom ili administracijom (Buiskool i sur. 2010).

„A1) Osobne kompetencije u sistematskoj refleksiji na vlastitu praksu, učenje i osobni razvoj: biti potpuni i neovisni participant cjeloživotnog učenja.

A2) Interepersonalne kompetencije u komunikaciji i suradnji sa polaznicima i kolegama: biti komunikator, sklon timskom radu i umrežavanju.

A3) Kompetencije u svjesnosti i preuzimanju odgovornosti u institucionalnim okvirima gdje se događa obrazovanje odraslih na svim nivoima (instituti, sektori, profesija): biti odgovoran za razvoj učenja odraslih u budućnosti.

A4) Kompetencije u korištenju vlastite stručnosti u vezi s predmetom te korištenje dostupnih resursa za učenje: biti stručnjak.

A5) Kompetencije u korištenju različitih metoda učenja, stilova i tehnika, uključujući korištenje novih medija, kao i svjesnost novih mogućnost u pristupanju e-vještinama i kritičkom korištenju istih: biti u mogućnosti primjeniti različite metode učenja, stilova i tehnika u radu s odraslima.

A6) Kompetencije u osnaživanju odraslih učenika pri učenju i podržavanju sebe u njihovom razvoju: biti osoba koja motivira.

A7) Kompetencije u upravljanju grupnom dinamikom i heterogenosti grupe, potrebama u učenju, motivacijom i prethodnim iskustvom polaznika: biti u mogućnosti nositi se s heterogenošću i grupama.

Prve tri kompetencije (A1-A3) se odnose na aspekte u vezi s profesijom, dok su ostale četiri kompetencije (A4-A7) više usmjerene na pedagoške(andragoške)/didaktičke kompetencije (Buiskool i sur. 2010:12).“

B) **Specifične kompetencije** – ove specifične kompetencije su kompetencije koje su potrebne da se izvedu različite lepeze potencijalnih aktivnosti. Ove kompetencije su potrebne profesionalcima odgovornim za određeno područje aktivnosti (upravljanje institutom, osiguravanje učenja i sl.). To znači da

specifične kompetencije nisu potrebne svim profesionalcima koji su zaposleni u sektoru obrazovanja odraslih. Ova lista se sastoji od šest odvojenih vještina:

„B1) Kompetencija u procjeni prethodnog iskustva, potrebama za učenjem, zahtjevima, motivacijom i željama odraslih učenika: biti sposoban procijeniti potrebe u učenju.

B2) Kompetencija u odabiru odgovarajućih stilova učenja, didaktičkih metoda i sadržaja za proces učenja odraslih: biti sposoban dizajnirati proces učenja.

B3) Kompetencija u olakšavanju procesa učenja za odrasle učenike: biti facilitator znanja (praktičnog i / ili teorijskog) i stimulator vlastitog razvoja odraslih učenika.

B4) Kompetencija za kontinuirano praćenje i vrednovanje procesa učenja odraslih kako bi ga se poboljšalo: biti evaluator procesa učenja.

B5) Kompetencija u savjetovanju o karijeri, životu, daljnjem razvoju i, ako je potrebno, korištenju stručne pomoći: biti savjetnik / savjetnik.

B6) Kompetencija u dizajniranju i izradi studijskih programa: biti u mogućnosti razvijati program (Buiskool i sur. 2010:13).“

Autori pridodaju još šest dodatnih specifičnih kompetencija koje podupiru ili su neizravno povezane s procesom učenja:

„B7) Kompetencija potrebna za upravljanje financijskim resursima i procjenu socijalnih i ekonomskih koristi odredbe: biti financijski odgovoran.

B8) Kompetencija u upravljanju ljudskim resursima u institutu za učenje odraslih: biti menadžer.

B9) Kompetencija za upravljanje i vođenje instituta za obrazovanje odraslih općenito i upravljanje kvalitetom pružanja usluga instituta za obrazovanje odraslih: biti generalni menadžer.

B10) Kompetencija u marketingu i odnosima s javnošću: mogućnost dosezanja ciljnih skupina i promicanje instituta .

B11) Kompetencija za rješavanje administrativnih pitanja i informiranje odraslih učenika i stručnjaka za učenje odraslih: pružanje podrške u administrativnim pitanjima.

B12) Kompetencija u olakšavanju okruženja za učenje temeljenog na ICT-u i pružanju podrške profesionalcima za učenje odraslih i odraslim učenicima u

korištenju ovih okruženja za učenje: biti facilitator ICT-a (Buiskool i sur. 2010:13).“

Za optimalno shvaćanje ovog modela, važno je razumijevanje da navedene kompetencije predstavljaju okvir za razvoj, a njihova praktičnost određena je potrebama institucije, polaznika pa i države u kojoj je smješteno obrazovanje odraslih. Kao takve, pobrojane kompetencije služe kao korisna referenca u unaprijeđenju ili promjeni postojeće prakse.

Nastavnici stranog jezika u školi za jezike, kao i drugi andragoški praktičari, moraju razumijevati i poznavati značajke prethodno navedenog modela. Samo sudjelovanje u andragoškom obrazovnom procesu ne osposobljava praktičara za andragoško djelovanje. Napominjemo ovo zbog česte miskoncepcije o jednostavnosti izvedbe nastavnog procesa kao nečega što dolazi „prirodno“ ili „iskustvom“. Iz pobrojanog smo vidjeli da praktičar zaposlen u andragoškoj instituciji, osim didaktičkih kompetencija, ima i administrativnu i menadžersku ulogu koje rade u prilog unapređenja rada cjelokupne institucije. Ovdje bismo, kada se radi o učenju stranih jezika, posebno stavili naglasak na didaktičke kompetencije nastavnika, što zbog same složenosti gradiva, faktora koji mogu potencijalno biti ograničavajući u učenju jezika, toliko i zbog povećane potrebe za stranim jezicima i većem broju učesnika danas.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja

Istraživački problemi su specifične teme zbog kojih se provodi istraživanje. Problem istraživanja, ili *predmet*, kako se još naziva jesu praktični ili sazajni problemi koje pokušavamo razriješiti putem istraživanja (Fajgelj, 2007).

Vrlo lako zamjetna činjenica jeste da se nerijetko u andragoškim sredinama i sredinama učenja stranih jezika primjenjuju ustaljeni i utabani pedagoški/andragoški koncepti, odnosno ista radna metodologije na različite dobne skupine. Ipak, motivacija svakog odraslog učesnika je vidno različita, a vrlo je široka lepeza ograničavajući faktora i karakteristika učenja stranih jezika u odraslosti. Stoga, ovim radom objedinjujemo dva pomenuta fenomena, nastojeći propitati i ekstrahirati važne karakteristike i aplikativne andragoške principe propitivanih fenomena. Dakle, primarni fokus ovog rada jeste propitivanje svojstava učenja i poučavanja stranim jezicima u odraslom dobu. Pri tome, autor ovog rada područje interesa proširuju i na korištenje i karakteristike nastavnih metoda u podučavanju stranim jezicima u andragoškom okruženju.

Cilj istraživanja

Svako pojedino istraživanje ima određenu svrhu, cilj ili namjenu. Cilj istraživanja izvodi se iz problema istraživanja, odnosno on je u uskoj povezanosti sa problemom istraživanja. Cilj se za razliku od problema istraživanja odnosi na primjenjeni, odnosno praktični aspekt istraživanja (Fajgelj, 2007). Isto tako, cilj može označavati neku društvenu, ali i ličnu korist. Ciljem istraživač jasno određuje nakanu i svrhu ispitivanja ili istraživanja određenog fenomena, zbog čega radi ili piše svoj rad (Slatina, 2007:10).

Cilj ovog istraživanja nastao je kao potreba istraživača za rasvjetljavanjem i unapređenjem andragoške prakse u domeni učenja stranog jezika. Istraživač kvalitativnim istraživanjem, koristeći se metodama deskriptivne analize i analize sadržaja, potkrepljene tehnikom intervjuiranja nastoji propitati i utvrditi subjektivne značajke i barijere učenja stranog jezika u odraslom dobu, te propitati nastavne metode u poučavanju istog. Praktični cilj istraživanja nalazi se u andragoškim implikacijama proizašlih iz rezultata ovoga istraživanja, a koje će biti

primjenjive i praktično korisne svim andragozima, nastavnicima i drugim uposlenima u oblasti obrazovanja koji se direktno ili indirektno bave poučavanjem stranih jezika u andragoškom okruženju, te polaznicima koji planiraju postati dijelom takvog obrazovnog procesa.

Zadatci istraživanja

1. Analizirati relevantnu andragošku literaturu, a koja se sastoji u analizi literature relevantne za karakteristike učenja, motivacije i barijera u učenju u odrasloj dobi. Istovremeno, autor će se baviti teorijskim propitivanjem cjeloživotnog učenja te potrebe za učenjem stranih jezika koji proizilaze iz ovog koncepta;
2. Deskriptivno analizirati i opisati konkretne nastavne metode u podučavanju stranih jezika u odrasloj dobi te deskriptivno analizirati sam nastavni proces učenja stranih jezika u odrasloj dobi;
3. Propitati subjektivne karakteristike učenja stranih jezika u odrasloj dobi;
4. Propitati subjektivni osjećaj barijera u učenju stranih jezika u odrasloj dobi.

Istraživačka pitanja

1. Koje su to subjektivne karakteristike učenja stranih jezika u odrasloj dobi?
 - 1.1. Kako akademski diskontinuitet utiče na učenje u odraslom dobu?
 - 1.2. Koji motivacijski faktori stoje iza uključivanja u učenje stranih jezika kod odraslih ljudi?
 - 1.3. Postoje li promjene u kapacitetu upamćivanja kod odraslih ljudi?
 - 1.4. Postoji li i čime je uvjetovan subjektivni osjećaj straha uključivanja u proces učenja stranih jezika kod odraslih ljudi?
 - 1.5. Kakav je stav ispitanika o konceptu cjeloživotnog učenja/obrazovanja?
2. Koje teškoće i barijere postoje u učenju stranih jezika u odrasloj dobi?
 - 2.1. Koji su efekti pozitivnog i negativnog transfera u učenju stranih jezika kod odraslih ljudi?
 - 2.2. Postoji li i koje su značajke psiholingvističkog fenomena fosilizacije u učenju stranih jezika odraslih ljudi?

- 2.3. Postoji li i koje su karakteristike subjektivnog osjećaja pritiska mlađih na starije u procesu učenja stranih jezika?
- 2.4 Postoji li strah od odbacivanja iz grupe prilikom učenja?
- 2.5. Postoje li teškoće u području samopouzdanja kod odraslih uključenih u proces učenja stranog jezika?
3. Koje se nastavne metode koriste u podučavanju stranim jezicima u grupi odraslih polaznika?
 - 3.1. Koje su značajke samog nastavnog procesa i karakteristike odnosa odraslih prema procesu?

Metode i tehnike istraživanja

U ovom radu, koristi se kvalitativni pristup istraživačkom fenomenu. Prva metoda koja će biti korištena jeste metoda teorijske analize. “Metoda teorijske analize je istraživačka metoda koja se primenjuje u okviru fundamentalnih ili teorijskih pedagoških istraživanja, ali i ne samo u okviru njih. Taj značaj proizilazi iz uloge i važnosti koja se pridaje teoriji u svakoj nauci, pa i pedagogiji. Saznanja o procesima odgoja i obrazovanja neprestano se bogate i akumuliraju, bilo da su rezultat organizovanih istraživanja, bilo da su rezultat iskustvenog saznanja, bilo da su rezultat istorijskih proučavanja. Sva ta pojedinačna saznanja moraju se teorijski osmišljavati, međusobno povezivati, uopštavati i podizati na viši nivo saznanja u vidu teorijskih stavova i koncepcija. Svaka pedagoška teorija je izvorište novih naučnih hipoteza, ali i novih teorija” (Knežević Florić, O., Ninković, S., 2012:121). Metodi teorijske analize pristupamo u svrhu analiziranja relevantne i dostupne andragoške i psihologijske literature, kako bismo izdvojili važnu teorijsku osnovu u problematiziranju učenja i poučavanja stranim jezicima u odraslom dobu.

U svrhu propitivanja metoda u poučavanju stranim jezicima, koristit ćemo metodu promatranja. Metoda promatranja je, kako i sam naziv govori, način prikupljanja podataka promatranjem. Promatranje je klasificirano kao participativni oblik istraživanja, jer se istraživač mora uroniti u ambijent u kojem su njegovi ispitanici, dok bilježi i / ili snima. Promatranje kao metoda prikupljanja podataka može biti strukturirano ili nestrukturirano. U strukturiranom ili sustavnom promatranju, prikupljanje podataka vrši se pomoću specifičnih varijabli i prema unaprijed definiranom rasporedu. S druge strane, nestrukturirano promatranje provodi se na

otvoren i slobodan način u smislu da nema unaprijed utvrđenih varijabli ili ciljeva. Prednosti metode prikupljanja podataka promatranja uključuju izravan pristup istraživačkim pojavama, visoku razinu fleksibilnosti u pogledu primjene i generiranje trajnog zapisa o pojavama na koje ćemo se kasnije pozvati (Dudovsky, 2016).

Nadalje, tehnike kojima ćemo se koristiti u ovom istraživanju jeste intervjuiranje i analiza literature. Intervju definiramo kao kvalitativnu tehniku istraživanja koja uključuje provođenje intenzivnih individualnih intervjua s malim brojem ispitanika kako bi se istražile njihove perspektive o određenoj ideji, programu ili situaciji (Dudovsky, 2016). Intervju sudionicima omogućuje da raspravljaju o svojim interpretacijama svijeta u kojem žive i da izraze mišljenje o tome kako oni vide situaciju sa svog gledišta, a njegova prednost ogleda se u tome što omogućava veću dubinu nego druge metode prikupljanja podataka (Fajgelj, 2007). Sukladno potrebama ovoga rada, istraživač će se koristiti polustrukturiranim intervjuom. Druga tehnika kojom se koristimo u ovom radu jeste analiza literature. Analizu literature definiramo kao istraživačku tehniku gdje istraživač pristupa teorijskom propitivanju relevantne literature u cilju izdvajanja njenih važnih dijelova i kritičkog propitivanja pročitano. Na osnovu izdvojenog, istraživač formira istraživačke probleme i postavlja istraživačka pitanja. Tako definirana analiza literature predstavlja osnovu i polaznu točku ovog istraživanja.

Instrumenti istraživanja

1. Protokol intervjua

Protokol intervjua konstruiran je u skladu sa potrebama ovog istraživačkog rada. Teorijsku racionalu pitanja u intervjuu čini 6 područja istraživačkog interesa sadržanih u 14 pitanja otvorenog tipa.

Područja interesa jesu:

1. Akademski diskontinuitet (efekti akademske pauze i njeni efekti na budući obrazovni uspjeh);
2. Prethodno iskustvo s učenjem stranih jezika (pozitivan i negativan transfer u odnosu maternji jezik, strani jezik 1, strani jezik 2...);
3. Prethodno radno iskustvo (područje usmjereno na propitivanje svijesti o cjeloživotnom obrazovanju);

4. Snalaženje u novom obrazovnom okruženju (ponovno započinjanje obrazovnog procesa i usvajanje novih tehnologija);
5. Kognitivna ograničenja i karakteristike pri učenju stranog jezika (fosilizacija, snižavanje kapaciteta memorije, gubitak senzorne osjetljivosti i transfer maternjeg jezika);
6. Afektivna ograničenja i karakteristike pri učenju stranog jezika (strah od odbacivanja, strah od ismijavanja, manjak motivacije i samopouzdanja, pritisak mlađih ljudi u obrazovnom procesu).

Intervju u ovom istraživanju konstruiran je na principu polustrukturiranog intervjuja. Postupak prikupljanja podataka intervjuom trajao je 2 mjeseca. Sam postupak intervjuiranja trajao je 45 minuta (+/- 10min). Većina intervjuja provedena je licem u lice u prethodno dogovorenim prostorima, tj. prirodnoj sredini, što i jeste bio cilj ovakog istraživanja: u prirodnoj sredini ispitanik se osjeća ugodno, bolje ulazi u problematiku, istraživač bolje razumije ono što proučava i time u konačnici prikuplja kvalitetnije i relevantnije podatke za svoje istraživanje. Ipak, nekoliko intervjuja je provedeno putem online platforme Zoom, što je poslužilo u svrhu praktičnosti (neki ispitanici nisu iz Bosne i Hercegovine, ali su dio procesa učenja stranih jezika), te zbog ograničenja izazvanih pandemijom Covid-19. Budući da se radi o polustrukturiranom intervjuu, vođenje samog intervjuja bilo je fleksibilno. Uloga istraživača sastojala se postavljanju pitanja, usmjeravanju na iste, te vraćanja na temu ukoliko dođe do digresije. Za istraživanje sačinjen je protokol intervjuja koji je služio kao vodič i služio kao podsjetnik na interesna područja istraživanja. Odgovori na pitanja snimljeni su audio zapisom, uz prethodnu saglasnost svakog od ispitanika. Audio zapisi su poslužili za izradu transkripta. Nakon intervjuja, svaki od ispitanika imao je priliku da presluša svoje odgovore, te dopuni ili promijeni dio ukoliko to smatra potrebnim.

Uzorak istraživanja

Uzorak ovog istraživanja je prigodni i formiran je dvojako, s obzirom na teorijski dio rada i na istraživanje na terenu. U tom smislu je važno reći:

- Uzorak uključen u teorijsko propitivanje i kritičko analiziranje rada sastoji se od dostupne i relevantne literature za predmet istraživanja, dostupan u literaturi ovoga rada;
- Propitivanje karakteristika nastave i nastavnih metoda obavljeno je u grupi od 20 ispitanika, odabranih uz sudjelujuće promatranje istraživača;
- Uzorak od 20 ispitanika čine polaznici Škole za učenje stranih jezika Poliglot ili drugih koji su uključeni u neformalni proces učenja stranih jezika, a kojima je akademski diskontinuitet veći od pet godina; prigodan uzorak.

Ideja istraživačkog procesa i sam istraživački proces započeti su u Školi za strane jezike i informatiku Poliglot. Sama Škola za strane jezike i informatiku Poliglot, osnovana je 1940. sa ciljem unaprijeđenja informatičkih i jezičnih kompetencija odraslih i kao takva služi u svrhu osobnog unaprijeđenja i razvoja i u tome smislu poslužila je kao prostor za provedbu ovog istraživanja andragoške prirode. Sam istraživač, bio je dijelom obrazovnog procesa ove institucije u vidu pohađanja kursa stranog jezika, što ga je inspiriralo za provedbu te postalo čak i dijelom ovog istraživanja. Dio istraživanja, koji se sastoji od propitivanja nastavnih metoda i karakteristika nastave proveden je u ovoj instituciji u vidu sudjelujućeg promatranja. Povrh toga, određeni broj ispitanika u drugom dijelu istraživanja su također bili polaznici kursa stranih jezika u Školi. Škola za strane jezike i informatiku Poliglot u tome smislu predstavlja početnu točku i inspiraciju u konstruiranju i provedbi ovog istraživanja te ju je vrlo važno opisati i pomenuti u ovom dijelu rada.

Uzorak u intervjuu je sačinjavalo 20 ljudi, polaznika kursa, sa akademskim diskontinuitetom većim od 5 godina. Za istraživački proces je akademski diskontinuitet bitan, budući da je iskustveno, ali i konsultiranjem relevantne literature utvrđeno da akademski diskontinuitet produbljuje fenomene i ograničavajuće faktore (poput afektivnih i kognitivnih limita) i kao takve ih je važno propitati na takav način.

ANALIZA I INTERPRETACIJA ISTRAŽIVAČKIH REZULTATA

Karakteristike i specifičnosti nastave i nastavnih metoda učenja stranog jezika s odraslim polaznicima – rezultat longitudinalnog sudjelujućeg promatranja

Tijekom perioda od 6.10.2020. do 15.12.2020. praćenjem 128 nastavnih sati njemačkog jezika i aktivnim sudjelovanjem u nastavi u ulozi polaznika kao aktivnog sudionika, bilo je moguće uočiti neke karakteristike odraslih polaznika značajne za svakog voditelja andragoškog nastavnog procesa. Istraživački dnevnik koji je podrazumijevao bilježenje ne samo sadržaja poučavanja, već i metoda koje su pri tom korištene, omogućio je evidentiranje metoda koje su najzastupljenije u nastavnom procesu. Ovaj niz podataka opisuje trenutno stanje u nastavi stranih jezika kada su u pitanju karakteristike polazničke skupine i metoda koje su najzastupljenije. Rezultati koji govore o devet karakteristika odraslih polaznika i četiri metode (sa njihovim podgrupama) koje se koriste u nastavi zapravo su predstavljali temelj za dalji istraživački postupak u kojemu je slijedio intervju sa polaznicima.

Tijekom jednog andragoškog ciklusa, istraživač je deskriptivno bilježio značajne zamjetbe i podatke, a koji su u ovom kontekstu od izuzetnog značaja. Kao takve ih karakteriziramo na osnovu dva kriterija: visoka i primjetna pojavnost određenog ponašanja ili ponašanja koje ukazuje na datu karakteristiku i ponašanje koje se uvelike razlikuje od učenika u pedagoškom okruženju kojeg kao takvog možemo pripisati odraslosti i odraslim polaznicima.

Procesom sudjelujućeg promatranja te daljnjom deskriptivnom analizom prikupljenog sadržaja, apstrahirano je sljedećih 9 karakteristika odraslih u procesu učenja stranog jezika, potkrepljenih realnim primjerima bilježenim u procesu:

1. Samousmjeravanje. Odrasli žele imati kontrolu nad vlastitim učenjem. Inzistiraju na samoprocjeni, na pozitivnom odnosu s nastavnikom te traže suptilnu podršku;

Primjer 1: *„Odrasli polaznici, osobito oni sa većim akademskim diskontinuitetom zahtijevaju izvjesnost u vidu ispita, lekcija koje će se raditi u budućnosti te vrlo često postavljaju pitanja, a ne skrivaju nezadovoljstvo ukoliko se radi o učenju gradiva koje smatraju nevažnim. Od nastavnika nikad direktno ne traže podršku, ali im je veoma važan pozitivan feedback na napravljeno. Nezadovoljstvo izražavaju na različite načine ukoliko*

povratna informacija izostane (žamor, negativne emocije pa i direktno obraćanje nastavniku).“

Primjer 2: „Polaznici moje grupe, sa nastavnikom se nastoje povezati na svakojake načine i ostvariti prijateljski odnos. Ova nastojanja se sastoje u pozivanju na provođenje zajedničkog vremena, privatnim druženjima ili zajednički provedenim pauzama. Postavljaju jako mnogo pitanja i pored nastave, vezana za njemački jezik ili ne, čini se u svrhu upravo tog povezivanja.“

2. Usmjerenost na praktičnost i rezultate. Odrasli su usmjereni ka praktičnosti, te im je važno okruženje koje će zadovoljavati individualne potrebe svakog polaznika;

Primjer 1: *„Praktičnost je čini se motivacija najvećeg broja polaznika moje grupe. Preskaču „nebitno“, a od nastavnika traže riječi, fraze i učenje jezika koje bi im bilo od profesionalne pomoći. Djevojka koja studira stomatologiju usmjerena je na dio riječi koji se tiče medicine, dečko koji se planira zaposliti kao građevinski radnik postavlja pitanja u skladu sa svojim zanimanjem... Većina naglašava krajnji cilj, a to je stjecanje diplome potrebne za svoj posao. Nastavniku su vrlo često u stanju skrenuti pažnju na svoje individualne potrebe, radilo se o pauzama, zasićenosti, ali i lekcijama koje mogu biti tegobne, nezanimljive ili nepotrebne.“*

3. Manja spremnost na kompromis i veći otpor prema promjenama. Zrelost i duboko životno iskustvo obično dovode do krutosti, stoga profesonalci koji se bave kreiranjem kurikuluma i razrednog plana rada moraju obrazložiti svaku promjenu ili nove koncepte koji se mogu povezati s već uspostavljenim;

Primjer 1: *„Nove nastavne metode i odstupanje od ustaljenog puta nisu uvijek dobrodošle u grupama odraslih polaznika. Prošli sat njemačkog jezika, nastavnik je želio napraviti grupni rad, ali sudionici grupe bi bili nasumični i većinom ljudi koje ne poznajemo (ili se ne družimo s njima). Nakon što je to predložio polaznicima, većina je odbila, a razlog tomu naveli su nespремnost, tešku izvodljivost te nepoznavanje drugih polaznika.“*

Primjer 2: *„Na kraju B1.1. nivoa, nastavnik je predložio da umjesto pismenog imamo opsežniji usmeni ispit sa pitanjima koja nisu najavljena. Većina polaznika je izrazila negodovanje budući da je „obećao da će do kraja biti ispiti kakvi su bili i na početku“.“*

4. Sporije učenje, ali više integrativno znanje. Starenje utiče na učenje. Vrijeme potrebno za učenje se povećava s godinama. Međutim, dubina učenja se s vremenom povećava, prenoseći znanje i vještine na osobnu razinu;

Primjer 1: „Sjećam se da je učenje u pedagoškom okruženju bilo izuzetno brže nego sada. Iako se radi o intenzivnom kursu, gradivo se prelazi puno sporije kada uzmemo u obzir sate koje provodimo u učionici. Stariji polaznici su skloniji učenju kroz povezivanje sa iskustvom i situacijama koje su im se dogodile ili će im se dogoditi u životu, dok mlađi ispitanici to ne čine i stičem dojam da često mehanički uče sadržaj. Ono što je primjetno jeste da se, za razliku od pedagoške situacije, odrasli vrlo dobro prisjećaju i ponavljaju prethodno naučeno. Jednostavno, teže svladavaju gradivo, ali im očito duže ostaje u sjećanju.“

5. Najviše korišteni resurs u nastavi i učenju je osobno iskustvo. Odrasli su živjeli dulje, vidjeli i učinili više, imaju tendenciju povezivati svoja prošla iskustva s bilo čim novim i potvrđivati nove koncepte na temelju prethodnog učenja. Zato je ključno formirati razred sa odraslima koji imaju sličnu razinu životnog iskustva, potaknuti raspravu i razmjenu te općenito stvoriti zajednicu za učenje od ljudi koji mogu komunicirati na produbljenij i uzrastu prilagođenoj razini;

Primjer 1: „U mojoj grupi postoji polaznik koji je izvjestan period proveo u stranoj državi u kojoj se govori jezik iz iste grupe kao i njemački. Svoje učenje potpomaže referiranjem na riječi tog jezika koji poznaje. U momentima kada učimo o njemačkoj kulturi, često povezuje postojeća iskustva i znanje koje ima kako bi inkorporirao novo.“

Primjer 2: „Djevojka sa kojom dijelim školsku klupu, uvijek napominje gradivo koje učimo kao već poznato. Jasno je da se na takav način prisjeća starog te na osnovu već ranije usvojenog nadograđuje svoje znanje.“

6. Motivacija. Učenje u odrasloj dobi je obično na dobrovoljnoj razini. Stoga je pohađanje škole ili kursa radi poboljšanja vještina u poslu i postizanja profesionalnog rasta, a učenje je osobni izbor. Takva motivacija je u ovom slučaju pokretačka snaga učenja, te je ključno ispitati i iskoristiti unutarnje interese odraslog učenika kako bi se kreirali ispravni materijali za poticanje razmišljanja koje će zainteresirati polaznika, ali i potaknuti ga na samostalno istraživanje i učenje;

Primjer 1: „Apsolutno svi polaznici koji su se zadržali više od jednog nivoa uče jezik jer žele pronaći zaposlenje u državama njemačkog govornog područja. Zanimljivo mi je bilo i što većina ističe kako ne voli njemački jezik ističući njegovu grubost i nepotrebnu složenost. Jednostavno je zaključiti da je vanjska motivacija ključna.“

7. Odgovornosti na više razina. Odrasli učenici gotovo uvijek imaju puno stvari kojima se bave više ili manje: obitelj, prijatelji, posao, potreba za vlastitim slobodnim vremenom. Zbog toga je odrasloj osobi teže napraviti mjesta za učenje, dok je apsolutno ključno dati mu prioritet. Osoba koja kreira nastavni plan mora stvoriti fleksibilan program, prilagoditi se zauzetim rasporedima i prihvatiti činjenicu da bi osobne obveze mogle ometati proces učenja;

Primjer 1: „Osobe sa kursa sa kojima imam priliku provesti neko vrijeme mimo nastave, nerijetko ističu umor nastao drugim obvezama, koji ugrožava njihovu mogućnost učenja stranog jezika. Posao, privatne obveze, partner ili djeca, samo su neki od razloga, koji po njihovom mišljenju, jesu ograničavajući faktor za bilo koji oblik optimalnog učenja.“

Primjer 2: „Nastava kursa odvija se svaki dan, osim srijede, u terminu od 17:00-21:00 sa jednom pauzom od 15 minuta. Mislim da postoji odsustvo fleksibilnosti u tome, iako se radi o intenzivnom kursu.“

8. Visoka očekivanja. Odrasli učenici imaju velika očekivanja, od sebe i od nastavnika. Žele situaciju učenja koja će zadovoljiti njihove individualne potrebe.

Primjer 1: „U grupi se ponekad stvori situacija gdje se u polaznicima javlja negativna situacija uzrokovana dosadom gradiva ili zasićenosti. Primjećujem da su visoka očekivanja od nastave i voditelja izuzetno prisutna, a njihovo odsustvo narušava radnu atmosferu.“

9. Topla emocionalna klima i međusobno prihvaćanje. Odrasli učenici imaju potrebu za međusobnim prihvaćanjem, dobrom emocionalnom klimom i beskompromisnim poštovanjem u relacijama nastavnik-polaznik, kao i polaznik-polaznik.

Primjer 1: „Polaznici trebaju prijateljski zasnovan odnos i poštovanje. Nekoliko polaznica na prethodnim nivoima, koje su od samog početka bile izostavljene iz grupe i koje su se osjećale neprihvaćeno ili da su njihove mogućnosti manje od mogućnosti ostalih, napustile su kurs nakon samo jednog nivoa.“

U ovom dijelu rada, predstaviti ćemo kratko nastavne metode koje su najzastupljenije, a koje su produkt sudjelujućeg promatranja istraživača. Nešto veća interpretativna analiza nastavnih metoda i prethodno navedenih karakteristika nalazi se u raspravi ovog rada.

Nastavne metode koje su najzastupljenije u nastavi učenja stranih jezika su:

1. Metoda usmenog izlaganja;

2. Metoda nastavnog razgovora:
 - Instruktivni razgovor (korišten pri ponavljanju i obradi novog sadržaja);
 - Razvojni razgovor (korišten pri obradi novog sadržaja);
 - Slobodni razgovor (najviše korišten oblik razgovora koji je služio u svrhu poboljšanja motivacije i dodatnog interesa ispitanika);
 - Posredni razgovor (služio za zapisivanje riječi, prevođenje i korekciju polaznika koji su uključeni u razgovor od strane drugih polaznika);
 - Razgovor s malom grupom;
 - Razgovor s velikom grupom;
 - Diskusija (jedan od jako zastupljenih oblika učenja, obično je uslijedio nakon gledanja videozapisa ili slušanja pjesme).
3. Metoda rada na tekstu
4. Ilustrativno-demonstrativna metoda

Istraživač je sudjelovao na ukupno 128 sati njemačkog jezika, što je ukupno 32 susreta, odnosno 32 nastavna dana. Pri tome je brojčano bilježio zastupljenost pojedinih metoda u radu. Metoda usmenog izlaganja, metoda nastavnog razgovora (i njene podvrste) i metoda rada na tekstu bile su zastupljene na svakom pojedinom nastavnom satu i kao takve čine osnovu cjelokupnog procesa učenja stranog jezika. Ilustrativno-demonstrativna metoda korištena je 3 puta, kad je tip gradiva koje se obrađuje to dopuštao. Nije rijedak slučaj bio niti da se u toku jednog ciklusa (4h) neke ili sve metode ponavljaju više puta. 4 od 32 susreta su bila namjenjena pismenom ispitu i sistematizaciji znanja kada nije bilo klasične nastave.

Tablica 1. Zastupljenost nastavnih metoda u nastavi stranog jezika

Metoda	Pojavnost metode na nastavi stranog jezika (broj susreta)
Metoda usmenog izlaganja	28
Metoda nastavnog razgovora	28
Instruktivni razgovor	28
Razvojni razgovor	17
Slobodni razgovor	28
Posredni razgovor	28
Razgovor s malom grupom	20
Razgovor s velikom grupom	28
Diskusija	3

Metoda rada na tekstu	28
Ilustrativno-demonstrativna metoda	3

Ovi pregledni podatci vezani su uz istraživački zadatak povezivanja andragoško-didaktičkih teorijskih koncepata o kojima je bilo riječi na petogodišnjem studiju pedagogije sa praktičnim učenjem stranih jezika u odrasloj dobi. Osim što ilustriraju točku iz koje je istraživanje počelo, ovi podatci bili su osnova i za dalji postupak analize čiji su rezultati prikazani u raspravi o dobijenim podacima.

Rezultati intervjua

Intervjuiranje je tehnika pomoću koje smo prikupili podatke relevantne za analizu i odgovaranje na drugi i treći istraživački zadatak postavljen u metodološkom dijelu ovoga rada. Uzorak ovoga rada sastojao se od 20 ispitanika koji su u procesu učenja stranog jezika ili su neposredno završili sa jednim od njih. Od 20, 16 ispitanika je sa područja Bosne i Hercegovine, 2 ispitanika su državljani Republike Srbije, dok su također 2 ispitanika državljani Demokratske Republike Italije. Istraživački intervju imao je formu polustruktiranog dubinskog intervjua. Šest je područja istraživačkog interesa sadržano u intervjuu:

1. Akademski diskontinuitet (efekti akademske pauze i njeni efekti na budući obrazovni uspjeh);
2. Prethodno iskustvo s učenjem stranih jezika (pozitivan i negativan transfer u odnosu maternji jezik, strani jezik 1, strani jezik 2...);
3. Prethodno radno iskustvo (područje usmjereno na propitivanje svijesti o cjeloživotnom obrazovanju);
4. Snalaženje u novom obrazovnom okruženju (ponovno započinjanje obrazovnog procesa i usvajanje novih tehnologija);
5. Kognitivna ograničenja i karakteristike pri učenju stranog jezika (fosilizacija, snižavanje kapaciteta memorije, gubitak senzorne osjetljivosti i transfer maternjeg jezika);
6. Afektivna ograničenja i karakteristike pri učenju stranog jezika (strah od odbacivanja, strah od ismijavanja, manjak motivacije i samopouzdanja, pritisak mlađih ljudi u obrazovnom procesu).

Nakon uspješno provedenih 20 intervjua, istraživač je pristupio pravljenju transkripta te kodiranju dobijenih odgovora u svrhu apstrahiranja podataka bitnih za odgovaranje na istraživačka pitanja. Rezultate ćemo predstaviti u vidu podnaslova interesnih područja.

Akademski diskontinuitet

Za potrebe ovog istraživanja namjerno su birani ispitanici čiji je akademski diskontinuitet veći od pet godina. Razlog tomu jesu teorijski postulati, ali i osobno iskustvo samog istraživača, koji upućuju na bitne i primjetne razlike u učenju i poimanju učenja stranih jezika u odraslom dobu u odnosu na doba u kojem su polaznici bili u procesu formalnog obrazovanja (osnovna škola, srednja škola ili fakultet). Takav nerasvijetljeni prostor postaje istraživačka inspiracija, ali i prostor za unaprijeđenje postojeće teorije i razjašnjavanja pojava koje se potencijalno događaju s prekidanjem formalnog školovanja.

Svih dvadeset ispitanika zadovoljava postavljeni kriteriji, odnosno niti jedan od ispitanika nije sudjelovao u formalnom obrazovnom procesu više od 5 godina. Ispitanik sa najvećim akademskim diskontinuitetom je 20 godina, a s najmanjim 5 godina. Zbog praktičnih i etičkih razloga (zaštita podataka ispitanika i prava na anonimnost), ispitanike obilježavamo brojevima od 1 do 20, u skladu s vremenom izvođenja intervjua.

Tablica 2. Akademski diskontinuitet ispitanika u istraživanju

Broj ispitanika	Akademski diskontinuitet	Broj ispitanika	Akademski diskontinuitet
Ispitanik 1	9	Ispitanik 11	10
Ispitanik 2	5	Ispitanik 12	5
Ispitanik 3	5	Ispitanik 13	8
Ispitanik 4	5	Ispitanik 14	15
Ispitanik 5	9	Ispitanik 15	20
Ispitanik 6	7	Ispitanik 16	5
Ispitanik 7	6	Ispitanik 17	5
Ispitanik 8	10	Ispitanik 18	7
Ispitanik 9	8	Ispitanik 19	8
Ispitanik 10	6	Ispitanik 20	5
Prosječni akademski diskontinuitet; $x = 7.9$ godina			

Utvrdivši trajanje akademskog diskontinuiteta, područje istraživačkog interesa premiješta se na samo propitivanje njegovog utjecaja na mogućnost učenja jezika. Što se tiče samih rezultata istraživanja, nalazi su u djelomičnoj suprotnosti. Većina ispitanika (n=15) smatra kako njihovu mogućnost učenja jezika ugrožava pauza između obrazovnih ciklusa.

“Smatram da je pauza negativno utjecala na moje učenje, teže mi se fokusirati i zapamtiti neke stvari ili riječi.” – Ispitanik 8

Ispitanici posebno naglašavaju važnost mentalne kondicije i kontinuiranog učenja. Važno je napomenuti i da najčešće svoj neuspjeh ili manjak motivacije u učenju pripisuju izostanku kontinuiteta u učenju.

“Može se reći da pauza utiče, ali ne previše. Poznat je izraz da se “mozak ulenji” i zaista, u prošlosti mi je bilo dovoljno da pročitam 2 puta ono što učim i upamtim, sada je to drugačije.

Premda, učenje jezika i jeste od drugačije od učenja, recimo lekcije iz zdravstvene nege.” –

Ispitanik 20

„Mislim da je jako važan kontinuitet u obrazovanju, kako formalnom tako i neformalnom, jer svaka veća vremenska razlika najčešće utiče na zapostavljanje učenja jezika, posebno ukoliko nemamo prilike za svakodnevnu primjenu.“ -

Ispitanik 3

Nekoliko ispitanika ističe važnost okruženja u kojem se učenje događa. Zaključujemo da je formalno obrazovanje prostor u kojem postoji jako puno ekstrinzične motivacije, a koja izostaje u andragoškom okruženju a nagrada za utrošeno vrijeme slijedi puno kasnije. Ispitanici ne skrivaju frustraciju zadacima koji su uobičajeni u formalnom obrazovanju, ali ponekad naglašavaju kako je im je upravo takvo okruženje doprinjelo u učenju i spriječilo samopropitivanje.

“Puno lakše mi je bilo učiti jezik u školi nego ovako. U školi su nas učitelji forsirali različitim zadaćama i zadacima, tu su bili i kontrolni. Jednostavno sam znao da moram. Ovako, povremeno odgađam učenje i obaveze jer nemam volje za tim, a to utječe na moje učenje.” –

Ispitanik 9

Iz priloženog, te analiziranih odgovora ostalih ispitanika zaključujemo da su odrasli u okruženju za učenje stranih jezika neuspjeh skloni pripisivati akademskom diskontinuitetu te izostanku ekstrinzične motivacije u obliku u kojem je to postojalo u formalnom obrazovanju.

“Mislim da pauza ne utječe na mogućnost, ali mislim da utječe na volju. Nemam volje za učenjem kao prije, ni približno.” - Ispitanik 17

“Mislim da da. Slabije pamćenje, manja zainteresiranost je primjetna.” - Ispitanik 15

“Smatram da pauza negativno utječe na moje učenje. Primjećujem da mi je motivacija i želja za učenjem manja nego prije.” - Ispitanik 8

Iz navedenih odgovora vidimo da određeni broj ispitanika prepoznaje i pad motivacije za samo učenje izazvan akademskim diskontinuitetom, što je također faktor koji ograničava mogućnosti učenja.

Prethodno iskustvo s učenjem stranih jezika

Sljedeće područje istraživačkog interesa u procesu intervjuiranja bilo je prethodno iskustvo s učenjem stranih jezika, odnosno prepoznavanje pozitivnog i negativnog transfera. Transfer učenja je pojava pri kojoj se već naučena znanja, vještine i stavovi uspješno koriste u drugoj, novoj situaciji. U ovom slučaju govori se o pozitivnom transferu – iskustvo stečeno u jednoj situaciji unapređuje ponašanje u drugoj. S druge strane, kod negativnog transfera, učenje u jednoj situaciji otežava ponašanje i učenje u drugoj. Negativan transfer također se naziva interferencija (Kozłowski i sur., 2000). Kao što samo ime kaže, takav transfer može u potpunosti onemogućiti i blokirati mogućnost učenja novog stranog jezika. Svih dvadeset ispitanika je došlo u dodir sa stranim jezikom prije pohađanja bilo kakvog kursa za učenje stranih jezika. Većina ispitanika prepoznaje pozitivan transfer kada se radi o jezicima, odnosno smatra da je njihovo prethodno iskustvo pozitivno utjecalo na mogućnost učenja ovog jezika.

“Definitivno, bazna polazna znanja engleskog jezika su mi jako pomogla za nadogradnju znanja na kursu engleskog jezika.”- Ispitanik 3

“Stvarno nemam neka sada velika negativna iskustva. Nekad sam imala problema kada u isto vrijeme pohađam više jezika da mi se počnu miješati pa na jednom kursu pričam suprotni jezik. Ali u suštini ne utiče na učenje i sasvim normalno mogu nastaviti učiti i nove jezike.” -

Ispitanik 2

“Pošto jesam imao iskustva učenja jezika prije kursa, ako pričamo o engleskom, nisam imao loš uticaj kad sam kasnije službeno upisao kurs. Čak mi je veoma lagano išao taj kurs i brze sam ga završio. Sada trenutno učim njemački i puno lakše savladavam jer imam veliko predznanje engleskog.” Ispitanik 4

Prethodno radno iskustvo i faktori motivacije

Naš istraživački interes u ovom odijeljku premiještamo na utjecaj radnog iskustva na razvijanje svijesti o cjeloživotnom obrazovanju, odnosno odnos samih ispitanika prema konceptu cjeloživotnog obrazovanja. U tome smislu, pitanja su usmjerena na razloge zbog kojih su se ispitanici odlučili na učenje stranog jezika.

Odgovori se ne šire u prevelikom rasponu. Većina ispitanika se na učenje stranog jezika odlučila prisiljena odlaskom u stranu državu. Izdvojit ćemo neke odgovore na pitanje o razlozima pohađanja kursa stranog jezika:

“Novac kroz zaposlenje u drugoj zemlji.” - Ispitanik 18

“Zaposlenje u stranoj državi.” - 19

“Želim otići na posao u drugu državu.” – Ispitanik 17

“Razlog je, pre svega nemogućnost pronalaska posla u sopstvenoj zemlji, bolji uslovi i život u inostranstvu.” - Ispitanik 20

Analizom svih odgovora utvrdimo da su većinu ispitanika motivirali ekstrinzični, vanjski faktori. Ispitanici koji su motivirani zaposlenjem ili odlaskom iz države tvrde da se ne bi odlučili za učenje stranog jezika da to posao ne zahtijeva od njih.

“Mislim da se ne bih odlučila za nadogradnju znanja iz engleskog jezika, da nisam bila „primorana” vanjskim faktorima.” - Ispitanik 3

“Ne bih se odlučio na učenje jezika samoinicijativno, nemam vremena za to.” – Ispitanik 10

“Ne bih učio strani jezik bespotrebno vjerovatno nikada.” – Ispitanik 11

Primjetno je da su ispitanici koji su na učenje stranog jezika motivirani intrinzičnim faktorima odgovarali potvrdno na pitanje o tome da li bi se odlučili na učenje stranog jezika u svakom slučaju. Naglašavaju da to čine iz osobnih razloga, samorazvoja ili zadovoljstva, a kao posebne razloge navode ljubav prema jeziku i kulturi koja s njim dolazi.

“Moj razlog za učenje je prije svega ljubav prema samom jeziku, državi i njihovoj kulturi. Mogućnost komunikacije sa strancima, proširenje svog znanja i naravno radi posla... a i započela sam da učim strani jezik iz ljubavi prema njemu, tako da bih ga svakako učila” –

Ispitanik 2

Jako mali broj ispitanika uistinu shvaća značaj cjeloživotnog obrazovanja onako kako mi to definiramo ovim radom. To zaključujemo s obzirom na to da najveći broj ispitanika uči strani jezik motivirani odlaskom iz zemlje i novcem (ekstrinzična motivacija), a da pri tome nikad nisu pristupili kursu nekog drugog jezika i ne bi planirali to učiniti u budućnosti.

Snalaženje odraslih u novom obrazovnom okruženju

U ovom dijelu rada bavimo se propitivanjem karakteristika samog povratka odraslih u obrazovno okruženje kakvo su prostorije u kojima se odvija učenje stranog jezika. Tu se usmjeravamo i na sam odnos prema IKT-u, novim načinima rada i samom školskom okruženju u kojemu su se ispitanici našli ponovno nakon završenog formalnog obrazovanja. Samo pitanje je usmjereno na prilagodbu na nova okruženja učenja, osjećaje pri povratku u učionicu, iskustva u prilagodbi na nove tehnologije te prave li ispitanici i kakvu razliku između rada u školi (pedagoškog) i andragoškog tipa rada.

I ovdje je moguća generalizacija odgovora ispitanika. Povratak većeg broja ispitanika pratila je neugoda, neobičnost, gubitak volje i djelomičan strah od nepoznatog.

“Ispočetka mi je bilo jako teško da se prilagodim na okruženje učenja (kako ljudi tako i on-line nastave), pogotovo jer imam “barijeru” za učenjem i korištenjem stranog jezika u konverzaciji. Ali nakon par časova kursa, oslobodila sam se i posmatrala sam časove kao način učenja a ne potvrde mog ili nečijeg drugog znanja.” – Ispitanik 3

“Pri povratku u učionicu sam imao tremu, nelagodu i neki strah od odbacivanja, ali to je bilo prvi put i vrlo kratko je trajalo. Što se tiče novih tehnologija, nisam imao pretjeranih problema, ali ni kontakta s njima jer radimo uživo.”

- Ispitanik 12

“Jako neugodno mi se bilo ponovno vratiti u “školu” nakon toliko vremena, svi ti novi ljudi... Koristim računalo svaki dan, a većina nastava i časova je bila online, tako da nije bio problem.

“– Ispitanik 6

“Relativno lako sam se navikao, ništa strašno. Malo mi je bilo neugodno “na prvu”, ali kasnije je bilo super.” – Ispitanik 15

Ipak, nekoliko ispitanika je istaklo i pozitivne emocije poput uzbuđenja, želje za upoznavanjem novih prijatelja i pozitivne treme.

Ispitanici nerijetko prave razliku između školskog i andragoškog okruženja. Kao najčešće primjere navode poštovanje profesora, bolju organiziranost, pozitivnije okruženje i efikasnije strategije za učenje.

“Pravim, nastavnici imaju puno više poštovanja i strpljenja, ne povisuju ton i ne “glume” ništa.” – Ispitanik 13

“Pravim razliku između rada u školi i andragoškog tipa rada. Odnos nastavnika je drukčiji i puno interesantiji u andragoškom okruženju.” – Ispitanik 12

“Da, odnos nastavnika je drukčiji, nema dosadnih domaćih zadaća kao prije i radimo većinom gradivo koje želimo.” – Ispitanik 15

Kognitivna ograničenja i karakteristike učenja stranog jezika

U ovom dijelu, istraživački interes je usmjeren na propitivanje samoprocjene kognitivnih karakteristika učenja stranih jezika. U teorijskom dijelu ovoga rada izdvojili smo i predstavili postojeće teorije iz ovog područja andragogije. Istraživač nastoji propitati karakteristike i prisutnost fosilizacije, karakteristike usvajanja gramatike u odraslom dobu, postojanost negativnog transfera u odnosu maternji jezik i strani jezik koji se uči te ispitujuemo kapacitete zapamćivanja u odnosu na period u formalnom obrazovanju, ali ovaj put dajemo ispitanicima da predstave i obrazlože potencijalne razloge smanjenog/povećanog kapaciteta upamćivanja, nevezanog za učenje stranog jezika. Otprilike polovica ispitanika naglašava da ima teškoće u usvajanju gramatike jezika koji uči, stoga je nemoguće izvući posebnu generalizaciju. Ispitanici kao potencijalne teškoće u usvajanju gramatike najviše navode glagolske oblike, padeže, rodove i tečnu konverzaciju na drugom jeziku. Ostali ispitanici tvrde kako se jako dobro snalaze i kako im učenje gramatike ide u redu. Na pitanje susreću li se s teškoćama u učenju gramatike jezika koji uče, neki ispitanici su odgovorili na sljedeći način:

“Sa gramatikom jezika nemam mnogo problema, i mnogo je brže usvajam i primjenjujem. Konverzacijski dio mi predstavlja veći problem zbog manjka vokabulara.” - Ispitanik 3

“Nepravilni glagolski oblici ponajviše.” - Ispitanik 8

“Da. Padeži i padežni oblici i raspored riječi u rečenicama.” – Ispitanik 10

“Da, tu i tamo se susrećem s teškoćama usvajanja gramatike jezika kojeg učim. Obično su to složenice i složene riječi, nepravilni glagoli i složene rečenice.” – Ispitanik 12

Drugo pitanje ovog interesnog područja sastojalo se od propitivanja teškoća u odvajanju usvojenih pravila maternjeg jezika od pravila stranog jezika koji ispitanici uče.

„Bilo je situacija kada mi je gramatika stranog jezika bila nerazumljiva jer ta pravila ne vrijede u maternjem jeziku. Ali u tim situacijama, prihvatim to kao nešto novo i ne povezujem sa maternjim jezikom.“ – Ispitanik 3

“Jedina teškoća kod pravila su rodovi, ostale stvari su puno bolje u odnosu na srpski.” – Ispitanik 20

“Ponekad, ali ništa ozbiljno.” – Ispitanik 7

Ispitanici koje navode teškoće, navode poopćene stvari koje su njima teške u vezi sa stranim jezikom, ali niti jedna teškoća nije dovoljno specifična kako bi upućivala na fosilizaciju.

Iduće pitanje propituje jesu li kapaciteti zapamćivanja promijenjeni i razloge za njihovu promjenu ukoliko se to dogodilo

“Da, brže sam pamtio dok sam išao u školu.” – Ispitanik 7

“Mislim da jesu, jako puno. Nisam učio ništa godinama i sada kada sam ponovno počeo, jako teško je bilo zapamćivati i upotrebljavati naučeno.” – Ispitanik 11

“Da, tada sam učio u kontinuitetu”- Ispitanik 6

“Da, samo sam lenja, a kapaciteti za učenje su identični.” - Ispitanik 19

“I jesu i nisu. Mislim da je više stvar volje i da zbog tog nekad imam poteškoće.” – Ispitanik 17

Svi ispitanici su naglasili određenu promjenu, ali su naveli različite razloge. Veliki broj ispitanika misli da su njihovi kapaciteti smanjeni, dok drugi navode kontinuitet, manjak motivacije, volje i želje za učenje stranog jezika.

Afektivna ograničenja i karakteristike pri učenju stranog jezika

Prvo pitanje koje je zanimalo istraživača u ovom interesnom području jeste pitanje koje je imalo zadaću propitivati važnosti pripadanja grupi. Nas je zanimalo koliko zapravo odrasli ispitanici žele osjećati pripadnost u grupi u kojoj uče strani jezik, odnosno koliko misle da je važna u jednom andragoškom okruženju za učenje. Devetnaest ispitanika smatra da je pripadnost grupi izričito važna. Samo jedan ispitanik smatra da pripadnost grupi nije važna jer je učenje jezika prolazno kao i ljudi s kojima se uči. Na već spomenuto pitanje, neki od ispitanika su dali sljedeće odgovore:

“Za mene je pripadnost grupi jako važna. Ukoliko grupa nije kolegijalna ili ljubazna, ne osjećam se dobro u njoj. Vjerujem da me nitko ne može odbaciti na takav način, ali može napraviti da se osjećam loše. U grupi odraslih ljudi zajedničko učenje smatram izrazito važnim. Srećom, moja grupa je jako dobra i kolegijalna.” Ispitanik 7

“Jako mi je važna pripadnost grupi, a istini za volju ne osjećam se uvijek prihvaćeno. Dosta je mlađih polaznika (kada se ne radi o individualnim časovima) i uvijek je prisutna atmosfera smijeha ili ruganja kod greške. Bar se meni tako čini. Često imam strah od odlaska na nastavu uživo jer mi smetaju te neugodne situacije. Ne osjećam se dobro a i ograničavaju moje učenje.” – Ispitanik 13

“Po prirodi sam introvert, pa je pripadnost i prihvaćanje u grupi imperativ. Osjećao sam se prihvaćeno jer sam već poznavao par ljudi, ali vjerujem da do odbacivanja može doći ukoliko se neko baš ne uklapa. Ispočetka sam se plašio, kasnije je to bilo super i zabavno.” – Ispitanik 15

“Ne mislim da je presudno, ali je sigurno poželjno da grupa funkcioniра dobro. U svojoj grupi se osjećam prihvaćeno većinu vremena. Ponekad, kada su u pitanju usmeni ispiti, imam

problem sa izražavanjem onoga koliko znam i koliko sam naučio. Ne mislim da odbacivanje fatalno narušava dinamiku grupe. Ne mogu reći da se plašim, ali ne bih volio da se se odbacivanje ikog dogodi.” – Ispitanik 11

Iduće pitanje ticalo se straha od ismijavanja od strane mlađih polaznika istog kursa. Tu su odgovori podijeljeni, ono što je primjetno jeste da ljudi koji su imali veći akademski diskontinuitet, odnosno stariji ispitanici imaju veću strah od ismijavanja od strane mlađih polaznici. Mlađi polaznici su bili skloni davanju odgovora koji sugeriraju da, iako dožive neugodnost, nastoje to prevazići fokusiranjem na sebe i učenje stranog jezika.

“Iskreno nemam tih problema jer ja učim jezik za sebe i svojim tempom dok oni za sebe.” - Ispitanik 4

“Ne, ukoliko ismejava neko nekoga, to je samo njegovo ogledalo. Ružno je.” – Ispitanik 20

Kao što smo već naglasili, drugi polaznici čak naglašavaju nezanemariv strah, najčešće prilikom grešaka.

“Da, posebno se plašim grešaka.” - Ispitanik 5

“Nisam nikada doživila neugodne situacije, ali javlja mi se strah i ne povjerenje u mene.” Ispitanik 2

„Na početku jesam doživljavala stid od grešaka, ali ne u smislu da bi me neko ismijavao, nego više u smislu krivice za vlastitu grešku. Iako, uvijek ima doza nelagode od drugin nakon učinjene greške.“ - Ispitanik 3

Pa iako u ovoj situaciji nije moguće pristupiti bilo kakvoj generalizaciji ili identificirati pojavu ageizma, primjetno je i važno nepomenuti da se strah izazvan pritiskom drugih (ili mlađih) polaznika ipak javlja u nezanemarioj mjeri, a kada se radi o učenju stranih jezika.

Nadalje, bavili smo se propitivanjem pojave pada motivacije na nastavi stranog jezika i razloga zbog kojih se to događa. Pad motivacije se događa kod svih 20 ispitanika. Kod 18 ispitanika, pad motivacije je izazvan privatnim obavezama koje dolaze s odraslošću: zaposlenje, umor od posla, djeca, partner, nedostatak vremena za učenje i slobodnog vremena.

“Doživim. Zbog djece, gubljenja motivacije, privatnih obaveza ili jednostavno što nemam strpljenja za predugo učenje.” – Ispitanik 13

“Posao, privatne obveze, sporo pamtim, djeca itd, sve su to razlozi koji narušavaju negdje moju motivaciju za učenjem.” - Ispitanik 11

Dva ispitanika su dali drukčije odgovore. Jedan odgovor se tiče demotivacije izazvane odbojnošću prema stranom jeziku, dok je drugi slučaj demotiviranja izazvan osobama koje predaju strani jezik, odnosno voditeljima kursa.

“Svakodnevno zato što ne volim da učim nemački, ali dobro, to je barijera koju sam sama izgradila.” – Ispitanik 20

“Da, često zbog osoba koje predaju strani jezik.” – Ispitanik 1

Posljednje pitanje ovoga intervjua bazirano je na propitivanju stavova ispitanika o samopouzdanju i važnosti samopouzdanja na nastavi stranog jezika. Većina ispitanika (n=15) prepoznaje bitnost samopouzdanja za svaku životnu situaciju, ali ne osobito za učenje stranog jezika niti situaciju učenja u kojoj se mogu naći. Primjetno je da neki ispitanici naglašavaju da samopouzdanje pronalaze „u želji za odlaskom“ ili u tome što „moraju“ svladati jezik. Tri ispitanika stavljaju primat podrške prijatelja i nastavnika u odnosu na samopouzdanje. Dva ispitanika govore da samopouzdanje crpe iz jezika samog i benefita odnosno unutarnje satisfakcije koju doživljavaju učenjem. Navodimo neke od odgovora:

“Za mene je samopouzdanje jedna od važnijih stvari u jako puno oblasti u životu. Za učenje jezika je također bitno, pogotovo kada se nalazite u situaciji kao ja da niste pristupili obrazovnoj instituciji 20 i više godina. Ispočetka mi nije bilo lako, ali sad sam se navikao na novo razredno okruženje. U početku je moje samopouzdanje narušavao osjećaj da ne znam dovoljno, da neću moći savladati gradivo kao drugi i tako dalje. Samopouzdanje sam našao u želji za boljom budućnošću, kako god to zvučalo.” – Ispitanik 11

“Jako bitno, nekada ga imam puno, nekad mi manjka. Ispočetka mi je bilo teško, ali sam se navikao. Pad samopouzdanja mi najviše potiče neznanje i neprilagođenost nastavnih sredstava odraslim. Samopouzdanje nalazim u želji za što brzim odlaskom.” Ispitanik 10

“Ne mogu reći da imam previše samopouzdanja u životu, a nisam ni sigurna koliko je važno za učenje. Mislim da je podrška u učenju bitnija nego samopouzdanje. Samopouzdanje u nastavi se trudim imati, ali ne ide mi uvijek zbog stvari koje sam rekla u prethodnim pitanjima. Vjerovatno je moj manjak potaknut iskustvima u životu i u ovakvim situacijama. Ne volim posebno sjediti u klupi, niti školu. Samopouzdanje ili bolje rečeno interes nalazim u tome što mi je to zaista potrebno – razmišljam o budućnosti.” – Ispitanik 13

“Samopouzdanje nalazim iz volje ka učenju jezika. Fasciniraju me svi jezici, način govora, način ponašanja. Iz jezika izvlačimo kulturu nekog naroda i njihovu historiju, a samim tim više vrjedimo sto vise jezika znamo tako da odatle izvlačim.” – Ispitanik 4

RASPRAVA

Karakteristike, teškoće i barijere prilikom učenja stranog jezika kod odraslih ljudi

U raspravi istraživačkih rezultata, mislimo da je važno da se vratimo na istraživačka pitanja postavljena u metodološkom dijelu ovoga rada, a na koja vjerujemo da smo odgovorili kroz višestruki istraživački proces:

1. Koje su to subjektivne karakteristike učenja stranih jezika u odrasloj dobi?
 - 1.1. Kako akademski diskontinuitet utiče na učenje u odraslom dobu?
 - 1.2. Koji motivacijski faktori stoje iza uključivanja u učenje stranih jezika kod odraslih ljudi?
 - 1.3. Postoje li promjene u kapacitetu upamćivanja kod odraslih ljudi?
 - 1.4. Postoji li i čime je uvjetovan subjektivni osjećaj straha uključivanja u proces učenja stranih jezika kod odraslih ljudi?
 - 1.5. Kakav je stav ispitanika o konceptu cjeloživotnog učenja/obrazovanja?
2. Koje teškoće i barijere postoje u učenju stranih jezika u odrasloj dobi?
 - 2.1. Koji su efekti pozitivnog i negativnog transfera u učenju stranih jezika kod odraslih ljudi?
 - 2.2. Postoji li i koje su značajke psiholingvističkog fenomena fosilizacije u učenju stranih jezika odraslih ljudi?
 - 2.3. Postoji li i koje su karakteristike subjektivnog osjećaja pritiska mlađih na starije u procesu učenja stranih jezika?
 - 2.4. Postoji li strah od odbacivanja iz grupe prilikom učenja?
 - 2.5. Postoje li teškoće u području samopouzdanja kod odraslih uključenih u proces učenja stranog jezika?
3. Koje se nastavne metode koriste u podučavanju stranim jezicima u grupi odraslih polaznika?
 - 3.1. Koje su značajke samog nastavnog procesa i karakteristike odnosa odraslih prema procesu?

U istraživačkom procesu koji je trajao nešto više od 6 mjeseci, tehnikom intervjuiranja koje smo nastojali nadopuniti sudjelujućim promatranjem istraživača, riješili smo rasvijetliti određene fenomene i karakteristike učenja stranih jezika u odraslom dobu, kao i nastave u

andragoškom okruženju koje se time bavi. Ovim istraživačkim metodama prikupljeni su vrijedni podatci za analizu.

Namjerno je birano propitivanje subjektivnih karakteristika učenja u odrasloj dobi budući da smatramo da se na takav način mogu najbolje kvalitativno propitati određeni fenomeni. Generalizaciju nije uvijek moguće formirati, budući da priroda istraživanja i ne zahtijeva takvo što. Ipak, pojedini fenomeni su bili univerzalni za cijelu grupu ispitanika, pa čak i kada se radi o različitim državama i kursevima koje su ispitanici pohađali.

Kada govorimo o akademskom kontinuitetu, predzadatak ovog istraživanja je bio prikupiti ispitanike koji imaju veći akademski diskontinuitet od pet godina. To znači da je svaki ispitanik napravio minimalnu pauzu od pet godina, prije nego je pristupio kursu za učenje stranog jezika. U skladu s literaturom i osobnom iskustvom i mišljenjem istraživača, akademski kontinuitet je ključan za stjecanje kvalitetnijeg uvida u promjene koje se događaju sa starenjem, a koje se tiču percepcije vlastitih kognitivnih procesa i mogućnosti za učenje. Tome prirodajemo i društveni stereotip o većoj spretnosti i mogućnosti učenja stranog jezika u ranijem dobu, ali zbog konfliktnosti rezultata istraživanja koji se time bave, to ne čini validnu hipotezu u ovom radu. Dakle, akademski diskontinuitet je kriterij postavljen od strane istraživača zbog očite različitosti u samoprocjeni ljudi u formalnom procesu i ljudi koji su napustili formalni obrazovni proces. Svi ispitanici su imali akademski diskontinuitet veći od pet godina, a prosječan je bio 7.9 godina, kako je prikazano u *Tablica 2*. Nadalje, pitanje koje postavljamo jeste utiče li i kakav je njegov utjecaj na učenje u odraslom dobu. Petnaest ispitanika navodi kako njihovu mogućnost učenja stranog jezika ugrožava pauza koju su napravili između obrazovnih ciklusa, te kako je mentalna kondicija i kontinuirano učenje ključno kako bi se održala mogućnost za jednaku mogućnost učenja. Nekontinuiranom učenju pripisuju svoj manjak motivacije za učenje stranog jezika. Također, ispitanici navode važnost školskog okruženja kao onoga gdje se „mora“, dok se neformalnom obrazovanju pristupa dobrovoljno. U ovom slučaju nekolicina ispitanika ekstrinzičnu motivaciju školskog okruženja navodi kao pozitivnu i motivirajuću.

Kada govorimo o motivacijskim faktorima za učenje stranog jezika, rezultati su poprilično jednostrani. Većina ispitanika je na učenje stranog jezika motivirana ekstrinzično, odnosno željom za napuštanjem svoje matične zemlje. Kao razloge navode novac, bolju budućnost, bolji život i želju za odlaskom. Važno je napomenuti i da ispitanici koji su motivirani prethodno navedenim faktorima, daju odgovore da se gotovo nikad ne bi odlučili na učenje nekog stranog

jezika, a da to radno mjesto ne zahtijeva od njih. Pak ispitanici koji su se na učenje odlučili motivirani intrinzičnom motivacijom, kao razloge navode samozadovoljstvo, ljubav prema jeziku i kulturi koja s njim dolazi, te bi se na učenje odlučili neovisno od države u kojoj žive ili zaposlenja. Ova analiza odgovora nam daje uvid i u svijest o potrebi za cjeloživotnim obrazovanjem o kojem smo govorili u uvodnom dijelu ovoga rada. Ne možemo da ne primjetimo da iako je u pitanju nešto manji uzorak, velika većina odraslih ne osjeća potrebu za samousavršavanjem u vidu učenja stranih jezika. To možemo pripisati dva razloga: svijest o cjeloživotnom obrazovanju nije dovoljno snažna ili odrasli ljudi ne poimanju poznavanje stranih jezika kao samousavršavanje. Sačuvani bilo kakve generalizacije, sugeriramo proširenje istraživanja u ovom polju.

Subjektivni osjećaj straha kod odraslih koji se uključuju u obrazovni proces je pojava koju možemo generalizirati na sve ispitanike, a koja izvire od straha od nepoznatog, te pomalo stereotipa o odraslim osobama koje se vraćaju u okružje sa učenje. Negativne emocije koje se javljaju, a koje navode su najčešće: neugoda, neobičnost, gubitak volje te strah od nepoznatog. Ipak, nekoliko ispitanika je istaklo i pozitivne emocije poput uzbuđenja, želje za upoznavanjem novih prijatelja i pozitivne treme.

Ispitanici nerijetko prave razliku između školskog i andragošskog okruženja. Kao najčešće primjere navode poštovanje profesora, bolju organiziranost, pozitivnije okruženje i efikasnije strategije za učenje.

Transfer u učenju stranih jezika gotovo svi ispitanici prepoznaju u vidu pozitivnog transfera. Najčešći odgovori jesu da im prethodno poznavanje nekog jezika uvelike pomaže u učenju novog jezika. Negativan transfer se javlja isključivo u slučajevima neposrednog učenja dva različita jezika. Slučajevi u kojima ispitanici navode da ponekad pogriješe nešto su sporadični i tako ih i objašnjavaju, kao miješanje sličnih riječi ponekad i sl.

Kada govorimo o fosilizaciji, otprilike samo polovica ispitanika naglašava da ima teškoće u usvajanju gramatike jezika koji uči, stoga je nemoguće izvući posebnu generalizaciju. Ispitanici kao potencijalne teškoće u usvajanju gramatike najviše navode glagolske oblike, padeže, rodove i tečnu konverzaciju na drugom jeziku. Ostali ispitanici tvrde kako se jako dobro snalaze i kako im učenje gramatike ide kako je išlo i prije. Također ispitanici navode i da nemaju problema u diferenciranju gramatike maternjeg jezika od gramatike jezika kojeg uče. Teškoće u usvajanju gramatike možemo pripisati standardnim teškoćama u učenju, a to upućuje na to da je fosilizacija u ovoj grupi ispitanika nepostojana.

Ovim istraživanjem smo utvrdili da je postojana povezanost između starosti ispitanika i pritiska koji doživljavaju od mlađih ljudi. Stariji ispitanici su isticali taj strah, koji je najviše posredovan strahom od pravljenja greške. Mlađi ispitanici su skloniji davati blaže odgovore, ili sasvim negativne odgovore, odnosno da uopće ne osjećaju pritisak od svojih mlađih kolega. Kao što smo već prethodno napomenuli, na ovolikom uzorku je nemoguće ustanoviti pojavu ageizma, ali je primjetna i nezanemariva pojava pritiska pa čak i straha usmjerena od mlađih prema starijim kolegama.

Ukupno 19 ispitanika ističe pripadnost grupi kao izričito važnu pojavu, a da ukoliko je kohezija grupe narušena, grupa i/ili pojedinac će imati teškoće u učenju. Možemo zaključiti da je odraslim polaznicima pripadnost i neodbačenost iz grupe jedan od bitnijih faktora za optimalno učenje stranog jezika. Međutim, što se tiče samopouzdanja, rezultati su magloviti. Pak, svi istraživači smatraju samopouzdanjem jednim od najbitnijih kvaliteta čovjeka u životu, ali ga svi ne prepoznaju kao ključni faktor za učenje stranog jezika. Često ga prepoznaju "važnim", ali ne presudnim. Dva ispitanika daju prednost podršci u odnosu na samopouzdanje.

Karakteristike i specifičnosti nastave i nastavnih metoda učenja stranog jezika s odraslim polaznicima

Kao polaznici kursa stranog jezika, odrasli imaju višestruke identitete u svom dinamičnom i promjenjivom životu. Obično mogu pouzdano i učinkovito komunicirati na svom maternjem jeziku i mogu „šetati“ između nekoliko drugih jezika. Neki su vrlo pismeni u svom maternjem jeziku dok drugi nisu. Neki kreću sa početnog nivoa, dok drugi imaju jako uporište i poznavanje jezika koji pohađaju. Većina polaznika želi razviti vlastiti identitet u okvirima korištenja drugog jezika, a svaki polaznik je svjestan da je nerealno mjeriti vlastiti napredak prema modelu izvornog govornika. Jezik je neodvojivi dio svake kulture, a polaznici koji uče strani jezik, s njime prihvaćaju i dio kulture koja neizostavno dolazi. Zbog toga su njihovi napori dvojaki: čisto usvajanje jezika i „suhih“ riječi, te usvajanje, shvaćanje i reorganiziranje kulturnog uklona koji sa učenjem jednog jezika dolazi. Smatramo da je dio miskoncepcije o „supermoći“ djece za učenjem jezika dio ovoga što smo prethodno naveli. Djeca sa učenjem jezika automatski usvajaju i kulturni dio, a odrasli moraju reorganizirati vlastiti kako bi shvatili drugi. Tome još možemo pridodati i nivo samosvjesnosti i samopouzdanja koji odrasli ljudi razvijaju tijekom cijelog života, kao i unutrašnje i vanjske faktore koji se razvijaju tokom starenja.

Kao što smo prethodno naglasili, rezultati istraživanja u području učenja stranih jezika u odrasloj dobi su u jakoj suprotnosti, iako neka nude važne nalaze u obradi podataka. Odrasle osobe imaju veće kognitivne i jezične sposobnosti i konceptualnu složenost od mlađih učenika, iako su te sposobnosti (poput raspona pažnje, obrade informacija bogatog sadržaja te kapaciteta memorije za pohranu) uvelike individualne. Odrasli također mogu raspravljati o svojim stilovima učenja i strategijama na način na koji to djeca ne mogu. Posljednjih godina razvio se pozitivniji pogled na učenje jezika u odrasloj dobi, unatoč intenzivnoj raspravi i ponekad kontradiktornom rezultatu istraživanja središnje hipoteze o kritičnom razdoblju koja nalaže da odrasli učenici ne mogu u potpunosti ovladati stranim jezikom, a posebno naglaskom sličnim izvornom govorniku. Sudjelujući duži period u obliku intenzivnog kursa učenja stranih jezika, u stanju smo izvesti bitne karakteristike učenja i ponašanja odraslih ljudi u nastavi stranog jezika:

1. Samousmjeravanje. Odrasli osjećaju potrebu preuzeti odgovornost za svoj život i odluke koje donose u njemu i zato im je važno imati kontrolu nad svojim učenjem. Stoga su samoprocjena, odnos vršnjaka s nastavnikom (voditeljem skupine), više mogućnosti i početna, ali suptilna podrška-imperativ;
2. Usmjerenost na praktičnost i rezultate. Odrasli su usmjereni ka praktičnosti, zamijeraju voditelju „suhu“ teoriju i mehaničko učenje, trebaju im informacije koje se mogu odmah primijeniti u skladu s njihovim profesionalnim potrebama i općenito preferiraju praktično znanje koje će poboljšati njihove vještine, olakšati njihov rad i povećati njihovo samopouzdanje. Zato je važno stvoriti okruženje koje će pokrivati i zadovoljavati individualne potrebe svakog od njih i imati korisniji sadržaj;
3. Manja spremnost na kompromis i veći otpor prema promjenama. Zrelost i duboko životno iskustvo obično dovode do krutosti, koja je koja može biti kontaminirajući faktor u okruženju za učenje. Stoga profesionalci koji se bave kreiranjem kurikuluma i razrednog plana rada moraju obrazložiti svaku promjenu ili nove koncepte koji se mogu povezati s već uspostavljenim;
4. Sporije učenje, ali više integrativno znanje. Starenje utiče na učenje. Vrijeme potrebno za učenje se povećava s godinama. Međutim, dubina učenja se s vremenom povećava, prenoseći znanje i vještine na osobnu razinu;
5. Najviše korišteni resurs u nastavi i učenju je osobno iskustvo. Odrasli su živjeli dulje, vidjeli i učinili više, imaju tendenciju povezivati svoja prošla iskustva s bilo čim novim i potvrđivati nove koncepte na temelju prethodnog učenja. Zato je ključno formirati

razred sa odraslama koji imaju sličnu razinu životnog iskustva, potaknuti raspravu i razmjenu te općenito stvoriti zajednicu za učenje od ljudi koji mogu komunicirati na produbljenoj i uzrastu prilagođenoj razini;

6. Motivacija. Učenje u odrasloj dobi je obično na dobrovoljnoj razini. Stoga je pohađanje škole ili kursa radi poboljšanja vještina u poslu i postizanja profesionalnog rasta, u tom smislu, uvijek osobni izbor. Takva motivacija je u ovom slučaju pokretačka snaga učenja, te je ključno ispitati i iskoristiti unutarnje interese odraslog učenika kako bi se kreirali ispravni materijali za poticanje razmišljanja koje će zainteresirati polaznika, ali i potaknuti ga na samostalno istraživanje i učenje;
7. Odgovornosti na više razina. Odrasli učenici gotovo uvijek imaju puno stvari kojima se bave više ili manje: obitelj, prijatelji, posao, potreba za vlastitim slobodnim vremenom. Zbog toga je odrasloj osobi teže napraviti mjesta za učenje, dok je apsolutno ključno dati mu prioritet. Ako je život polaznika težak, ishod učenja je ugrožen. Uzimajući to u obzir, osoba koja kreira nastavni plan mora stvoriti fleksibilan program, prilagoditi se zauzetim rasporedima i prihvatiti činjenicu da bi osobne obveze mogle ometati proces učenja;
8. Visoka očekivanja. Odrasli učenici imaju velika očekivanja, od sebe i od nastavnika. Žele biti poučeni stvarima koje će im biti korisne u poslu, očekuju da će imati trenutne rezultate, traže tečaj koji će im vrijediti i ne gubiti vrijeme ili novac. Zato je važno stvoriti tečaj koji će maksimizirati njihove prednosti, zadovoljiti njihove individualne potrebe i odgovoriti na sve izazove učenja.
9. Topla emocionalna klima i međusobno prihvaćanje. Odrasli učenici imaju potrebu za međusobnim prihvaćanjem, dobrom emocionalnom klimom i beskompromisnim poštovanjem u relacijama nastavnik-polaznik, kao i polaznik-polaznik. Odrasli neće tolerirati nepravdu, konstantne nedostatke i propuste u nastavi i neozbiljnost, od strane nastavnika ili drugih polaznika. Važno je da nastavnik kreira sigurno okruženje oslobođeno stereotipiziranja ili bilo kakvog oblika nepriličnog ponašanja sa svoje strane ili od strane polaznika. To radi u prilog kreiranju kohezivnosti grupe i u konačnici određuje ishode učenja.

Važno je napomenuti da se rezultati nastali kao rezultat sudjelujućeg promatranja i intervjua poklapaju, što upućuje na njihovu valjanost i relevantnost.

U znanstvenoj i didaktičkoj literaturi, na različite načine je definiran i opisan veliki broj nastavnih metoda. Postoje znatne razlike u shvatanju nastavnih metoda, a osobito je primjetna

razlika između autora sa Balkana i stranih autora. Velike razlike u definiranju postoje zbog brojnih različitosti u koncipiranju i odnosima prema obrazovanju na makro, te odnosima nastavnika i učenika na mikrorazini. Najpoopćenija definicija nastavne metode bila jeste da su to načini zajedničkog rada učitelja i učenika, a pri čemu učenici razvijaju svoje sposobnosti i unaprijeđuju znanja. Prije ulaska u dublju analizu nastavnih metoda pri učenju stranog jezika, važno je spomenuti nekoliko bitnih stvari. Ne postoji strogo određena niti najbolja nastavna metoda, a svaki individualac preferira jednu ili više nastavnih metoda koje su u skladu s njegovim stilom i preferencijama za učenje. Opće pravilo jeste da je nastava u andragoškom okruženju najefikasnija kombiniranjem nastavnih metoda. Ali ipak, u razmatranju i propitivanje metoda ne smijemo pasti u zamku jednostranosti i biti isključivo usmjereni na ishode učenja; nastavne metode određuju i drugi važni čimbenici: nastavni sadržaji, dostupna nastavna sredstva, suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije i opremljenost učionice te pripremljenost, stručnost i iskustvo nastavnika (Vodič ustanovama za obrazovanje odraslih; Od ideje do javne rasprave, 2012).

Iskustvo provedbe sudjelujućeg promatranja obogatilo je i proširilo znanje i kritičko propitivanje istraživača u ovom polju. U skladu sa istraživačkim i prethodno navedenim nalazima zaključujemo da korištenje nastavnih metoda u andragoškom okruženju ponajviše ovisi od nastavnog sadržaja, iskustva nastavnika, ali i od potrebe polaznika i njihovih mogućnosti. Metode u slučaju ovog sudjelujućeg promatranja bile su u potpunosti određene nastavnim sadržajem koji se obrađuje, a manje potrebama ispitanika. U sljedećem dijelu nastojat ćemo opisati metode.

Nastava stranog jezika, budući da se radilo o intenzivnom kursu stranog jezika, je trajala 4 sata, 4 dana tjedno sa pauzom od 15 minuta. Jedan nivo jezika ukupno je trajao dva tjedna, s tim da je svaka razina podijeljena na još dvije razine (npr. B1 razina je podijeljena na B1.1. i B1.2.; ista logika vrijedi i za ostale razine). Pauza je obično uslijedivala nakon pada pažnje polaznika ili nekog drugog razloga. Dominantni oblici rada u nastavi stranog jezika su frontalni oblik rada, grupni oblik rada, individualni oblik rada, rad u paru te kombinacija nekih od prethodno navedenih oblika rada. Veličina grupe je ovisila od nivoa koji polaznici pohađaju, a obično je to bilo od 15-20 odraslih ljudi. Nastava započinje ugodnim dočekivanjem polaznika i pozdravom te se nastavlja u vidu nekoliko šala, ponavljanja prethodnog gradiva i predstavljanja plana od strane nastavnika za učenje koje slijedi. Nakon čitanja teksta i izvlačenja nepoznatih riječi iz teksta, obično slijedi grupni, individualni ili rad u paru svih polaznika. Svi polaznici

su jednako uključeni, a ako to ne žele njihova odluka se poštuje. Svatko ima pravo za govor ili da traži pauzu.

Metoda usmenog izlaganja

Metoda usmenog izlaganja jeste metoda koja je usmjerena na aktivnost nastavnika: nastavnik je osnovni posrednik te je njegov govor srednje sredstvo poučavanja. Ovo je metoda koja je dosta zastupljiva u nastavnoj praksi, osim za elemente sadržaja kojima nije prilagođena. Nastavnici su se u nastavi koristili klasičnim predavanjem, pripovijedanjem i objašnjavanje različitih termina, izraza, riječi ili fraza. Nastojanje nastavnika da prevlada nedostatke ove metode, koja se uglavnom ogleda u jednostranoj komunikaciji, sastojalo se od konstantnog traženja povratne informacije od polaznika u grupi. Nastavnik je pažnju zadržavao promjenom dinamike ili davanjem pauze. Iz *Tablica 1* vidimo da je metoda usmenog izlaganja bila primjenjena 28 puta.

Metoda nastavnog razgovora

Metoda nastavnog razgovora i dijaloga jeste široko rasprostranjena metoda i jedna od metoda koja je najprilagođenija učenju stranih jezika. Njena osnova je u verbalnoj komunikaciji, što je izrazito pogodno za učenje i usvajanje stranog jezika. Pitanja i odgovore istovremeno postavljaju i daju svi polaznici, a nastavnik ima ulogu facilitatora, osobe koja prati, usmjerava, popravlja i nudi pomoć ukoliko je to ispitanicima potrebno. Razgovor se konstantno potiče, daju se izvještane životne situacije o kojima polaznici imaju zadaću govoriti na različite načine. To za posljedicu ima poticanje mašte, povećanu potrebu za riječima koje se onda uče, doprinosi zanimljivosti i praktičnosti nastave. Nedostatak ove metode u klasičnoj nastavi u vidu ograničenosti na dio nastavnih sadržaja jeste prednost u nastavi stranog jezika. Razgovor je osnova i najbolja metoda učenja stranog jezika. Potiče promišljanje, snalažljivost i proširuje fond riječi polaznika. Što se tiče metoda unutar metode nastavnog razgovora, primjenjivani su sljedeći oblici (brojčani prikaz sadržan u *Tablica 1*):

- Instruktivni razgovor (korišten pri ponavljanju i obradi novog sadržaja);
- Razvojni razgovor (korišten pri obradi novog sadržaja);
- Slobodni razgovor (jedan od najzastupljenijih oblika koji je služio u svrhu poboljšanja motivacije i dodatnog interesa ispitanika);

- Posredni razgovor (služio za zapisivanje riječi, prevođenje i korekciju polaznika koji su uključeni u razgovor od strane drugih polaznika);
- Razgovor s malom grupom;
- Razgovor s velikom grupom;
- Diskusija (jedan od relativno malo zastupljenih oblika učenja, obično je uslijedio nakon gledanja videozapisa ili slušanja pjesme).

Metoda rada na tekstu

Metoda rada na tekstu je jedna od najčešće upotrebljivanih metoda rada u nastavi stranog jezika. U središtu ove metode jeste određeni tekst koji služi nastavniku i učenicima za dolaženje do novog znanja (učenje stranih riječi, učenje čitanja teksta), za sistematizaciju već naučenog, te za uvježbavanje već naučenog (ponavljanje stranih riječi i utvrđivanje gradiva). Tekst u nastavi stranog jezika se koristio na različite načine. Ponajviše je to služilo za prethodno navedene aktivnosti, ali je tekst posluživao kao sredstvo rada u paru, rada u grupi ili kao ispitni materijal. Nastavnik prije svake nastavne aktivnosti provjeri valjanost teksta, njegovu prilagođenost, a tokom njegovog korištenja uvijek stoji na raspolaganju i pripomaže oko izgovora, prijevoda i da uputu za čitanje. Obično je to bila podjela paragrafa ili teksta na jednake dijelove ovisno od broja polaznika u grupi, kako bi svatko imao dio teksta za pročitati i prevesti.

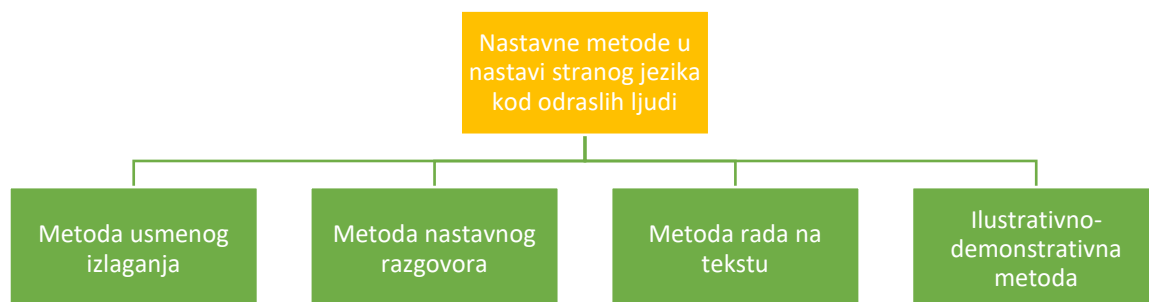
Ilustrativno-demonstrativna metoda

Iako ne često primjenjivana metoda, jako bitna za nastavu stranog jezika. Putem ilustrativno-demonstrativne metode, polaznici imaju priliku dobiti uvid u pojedine aspekte stranog jezika: kultura određenog jezika, izravne govornike, običaje, sredinu u kojoj se jezik govori... Putem toga se angažiraju sva osjetila polaznika, vizualni, auditivni, afektivni i kognitivni dio što je izuzetno povoljno za usvajanje novog sadržaja, osobito ako se radi o odraslim polaznicima nastave stranog jezika. Metodu je nastavnik često upotrebljavao u kombinaciji sa drugim metodama, metodom razgovora (zaustavljanje videa i razgovor o nekim njegovim aspektima).

Opservirana nastava stranog jezika je jedan organiziran i efektivnijih načina učenja stranih jezika. Mislim da prethodno navedene karakteristike ostavljaju dojam dobro pripremljene, organizirane i inovativne nastave, u skladu s potrebama kursa stranog jezika. Metode su različite, ne jednako zastupljene, ali uvijek prilagođene potrebama polaznika. Ono što je

vjerojatno najveći nedostatak ovakvog načina rada jeste vrijeme koje se provodi u učionici (3 sata ili više ukoliko je u pitanju nadoknada). Ipak, bitno je razumijevati da se radilo o intenzivnom kursu stranog jezika u grupi odraslih polaznika, a tempo koji nije primjeren je uvijek moguće promijeniti.

Grafički metode koje se primjenjuju u nastavi možemo prikazati na sljedeći način:



Slika 4. Podjela nastavnih metoda u nastavi stranog jezika kod odraslih ljudi

Kao što smo prethodno napomenuli, jedna metoda ne zamjenjuje niti isključuje drugu. Česta je nadopuna i kombinacija više njih istovremeno.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

U prethodnim dijelovima, nekoliko puta smo naglašavali važnost dio obrazovanja odraslih koji se bavi podučavanjem stranih jezika, što zbog jako velike potražnje, što zbog delikatnosti obrazovnog procesa u kojem sudjeluju odrasli. Taj dio neformalnog obrazovanja, mora konstantno raditi na svom unaprijeđivanju, osnaživanju te biti živi organizam koji će u skladu sa postojećim i novim znanstvenim saznanjima, osnaživati svoj rad i poboljšavati postojeću praksu. Rad kao ovaj, nudi pregled i osnovu postojeće prakse te karakteristika funkcioniranja odraslih u kontekstu učenja stranih jezika, što može predstavljati osnovu i plodno tlo za unaprijeđenje trenutne prakse, nastavnih metoda i rada sa odraslim osobama u andragoškom okruženju za učenje. Iz rezultata ovog rada, izdvajamo smjernice ili preporuke koje se mogu pretvoriti u aplikativne ciljeve, a koje u konačnici bivaju konstruirane u želji za unaprijeđenjem prakse i teorije u budućnosti:

1. Povećanje fleksibilnosti u kursovima stranih jezika odraslih polaznika – odrasli ljudi su većinom zaposleni ljudi koji su napustili formalni obrazovni proces. S tim dolaze obveze poput zaposlenja, obitelji ili dr., a što može biti kontaminirajući faktor za učenje stranog jezika. U tome smislu, škole za učenje stranih jezika, kreatori kurikulumu i nastavnici, trebaju biti u stanju ponuditi veću fleksibilnost i prilagođenost nastavnog plana i programa obavezama svakog polaznika. Individualna prilagođenost nastave, ispita ili metoda rada moraju biti jedan od važnijih faktora jer, kako smo utvrdili rezultatima ovog istraživanja, odrasli polaznici zahtijevaju takvu vrstu ustupaka, a njen izostanak jeste jedan od glavnih faktora koji narušavaju učenje;
2. Veće ulaganje u emocionalnu komponentu nastavnog procesa – većina ispitanika ovog intervjua naglasilo je važnost emocionalne potpore i dobre radne klime u grupi u kojoj uče. Stoga, nastavnici trebaju više obraćati pažnju na tu komponentnu. Emocionalna sigurnost i topla klima je za odrasle polaznike nerijetko jednako važna kao i obrazovna komponenta;
3. Oformljenje grupa za učenje u skladu sa starošću polaznika – kao što smo naglasili u rezultatima, nemoguće je izvući generalizaciju o ageizmu ili sličnoj pojavi, ali značajan broj ispitanika i polaznika kursa stranog jezika naglašava da osjeća određeni pritisak od mlađih polaznika. Smatramo da grupe formirane u skladu sa starošću i interesom polaznika, ne bi doprinjele samo suzbijanju prethodno navedenog fenomena, nego doprinjele i kohezivnosti i u konačnici kvalitetnijim ishodima učenja;

4. Podizanje društvene svijesti o važnosti cjeloživotnog obrazovanja – preporuka koja se tiče obrazovnih stručnjaka čiji je primarni fokus obrazovanje odraslih ljudi. Kao što smo vidjeli u rezultatima ovog istraživanja, jako mali broj ispitanika shvata učenje stranog jezika kao osobnu satisfakciju; više kao „nužno zlo“ potrebno za ostvarenje profesionalnih ciljeva. To možemo tumačiti dvojako: odrasli ljudi učenje jezika ne smatraju prostorom za osobni razvoj ili društvena svijest nije dovoljno svjesna potrebitosti za cjeloživotnim obrazovanjem. Subjektivna interpretacija istraživača, u skladu s postojećim rezultatima jeste da društvena svijest nije dovoljno razvijena ukoliko govorimo o cjeloživotnom obrazovanju kao poželjnoj pojavi 21. stoljeća. Ovaj zaključak formiramo na izuzetnoj primjetnoj ekstrinzičnoj motivaciji kod većine ispitanika, nerijetkoj odbojnosti prema stranim jezicima i manjkom motivacije za „učenje radi učenja“;
5. Podizanje kvalitete obrazovnih programa stranih jezika – u Bosni i Hercegovini, postoje brojne škole i centri za učenje stranih jezika. Kada govorimo o npr. njemačkom jeziku, međunarodno priznati su certifikati samo dvije škole, a to su ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) te diploma Goethe Instituta. Za engleski jezik su to TOEFL, IELTS te Cambridge ESOL ispiti. U tome smislu, pohađanje nastave stranog jezika drugih škola služi isključivo kao priprema za polaganje nekog od navedenih testova. Stoga je važno ukazati na rad u polju podizanja kvalitete nastave, postizanje akreditiranosti i povećanja priznatosti nastave i znanja drugih škola koje nude prostor za učenje stranog jezika;
6. Profesionalno usavršavanje nastavnika – škola i centri za obrazovanje odraslih, shvaćeni kao „živi organizam“, zahtijevaju konstantno unaprijeđivanje i rad na tom polju. Nastavnici trebaju biti u stanju prihvatiti i isprobati nove metode i trendove u obrazovanju odraslih, provoditi istraživanja i postati istraživači i praktičari, u svrhu konstantnog i konačnog cilja stalnog podizanja kvalitetnog obrazovanja;
7. Potreba za većim brojem istraživanja u ovom istraživačkom polju – većina obrazovnih stručnjaka će se složiti da je dobra teorija najbolja praksa, a i obrnuto. U tome smislu, istraživači i obrazovni stručnjaci moraju više resursa i energije ulagati na područje andragogije i, uže, na područje učenja stranih jezika. Potreba se ogleda u povećanju broja ekonomskih i drugih migranata i sve većem broju odraslih koji se uključuju u proces učenja stranog jezika.

Osim navedenih preporuka, smatramo da kvalitativni rezultati predstavljeni u ovom radu sačinjavaju vrijednost zbog unaprijeđenja i nadogradnje postojećeg znanja te predstavljaju eventualno temelj nekog budućeg istraživanja u polju učenja stranih jezika odraslih ljudi, nastavnih metoda u nastavi za odrasle ili drugom polju kojeg se tiče ovakva analiza.

LITERATURA

1. Avdagić, E. (2016). *Menadžment modeli u organizacijama za obrazovanje odraslih*. Sarajevo: Institut za međunarodnu suradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola – DVV International (Ured u Bosni i Hercegovini)
2. Bloom, K. L. (1961). Age and the Self Concept. *American Journal of Psychiatry*, 118: 534-38.
3. Buiskool, B. J. i sur. (2010). *Key competences for adult learning professionals*. European comission: Zoetermeer. Dostupno na: http://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf
4. Castañeda, S. B. (2017). Lifelong learning and limiting factors in second language acquisition for adult students in post-obligatory education, *Cogent Psychology*, 4:1, Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311908.2017.1404699>
5. Chen, D. C., Dahlman, C. J. (2006). *The knowledge economy, the kam methodology and world bank operations*. Dostupno na: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/695211468153873436/pdf/358670WBI0The11dge1Economy01PUBLIC1.pdf>
6. Dudovsky, J. (2019). *The Ultimate Guide to Writing a Dissertation in Business Studies: A Step-by-Step Assistance*.
7. Fajgelj, S. (2007). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
8. Friedsam, H.J. (1961). Reactions of older persons to disaster-caused losses: An hypothesis of relative deprivation. *Gerontologist* 1: 34-37. Dostupno na: <https://doi.org/10.1093/geront/1.1.34>
9. Giannoukos G. i sur. (2015). The Role of the Educator in Adult Education. *Journal of Education and Learning*. Vol. 9(3) pp. 237- 240. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/282488360_The_Role_of_the_Educator_in_Adult_Education
10. Glickman, C., Gordon, S., and Ross-Gordon, J. (2007). *Supervision and instructional leadership: A development approach*. New York: Pearson.
11. Welch, C., Piekkari, R. (2006). *Crossing Language Boundaries: Management International Review*, 46, 417-437. Dostupno na: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11575-006-0099-1.pdf>

12. Gordon, H. R. D. (1993). *Houle's Typology: Time for reconsideration*. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363785.pdf>
13. Han, Z. (2012). *Fossilization*. The Encyclopedia of Applied Linguistics. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/316092875_Fossilization
14. Houle, C. O. (1961). *The doctorate in adult education*. The University of Chicago. Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074171366101100302>
15. Jacob, S. A., Furgerson, S. P. (2012). *Writing Interview Protocols and Conducting Interviews: Tips for Students New to the Field of Qualitative Research*. The Qualitative Report, 17(2), 1-10. Dostupno na: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol17/iss42/3/>
16. Klein, K. J., Kozlowski, S. W. J. (2013). *Multilevel theory, research and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
17. Knežević Florić, O., Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
18. Knockaert, J. (2018). *Being a competent adult education teacher. Perceived readiness of novice teachers by CVO-principals in Flanders*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/324007121_Being_a_competent_adult_education_teacher_Perceived_readiness_of_novice_teachers_by_CVO-principals_in_Flanders
19. Kozlowski, S. i sur. (2000). *A multilevel approach to training effectiveness: Enhancing horizontal and vertical transfer*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/232514117_A_multilevel_approach_to_training_effectiveness_Enhancing_horizontal_and_vertical_transfer
20. Kulić, R., Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Filozofski fakultet.
21. Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59–67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>.
22. Mcluskay, H. Y. (1965). Psychology and learning. *American Educational Research Association*: 191-200.
23. Mavrak, M. (2018). *Program socijalizacija s pravom: andragoški priručnik*. Sarajevo: Triptih
24. Muminović, H. (2013). *Osnovi didaktike*. DES doo: Sarajevo.
25. Popović, A. M. i sur. (2012). *Vodič ustanovama za obrazovanje odraslih: Od ideje do javne isprave*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Dostupno

na:

https://www.asoo.hr/UserDocsImages/Vodic_ustanovama_za_obrazovanje_odraslih.pdf

26. Savićević, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva : Institut za pedagoška istraživanja : Filozofski fakultet, Katedra za andragogiju.
27. Slatina, M. (2007). *Seminarski i diplomski rad u univerzitetskoj nastavi*.
28. Smith, A. F. V., Strong, G. (2009). *Adult Language Learners: Context and Innovation*. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED523343>
29. Veroff, J., Atkinson, J. W., Feld, S. C., Gurin, G. (1960). The use of thematic apperception to assess motivation in a nationwide interview study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 74(12), 1–32. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/h0093760>
30. Wallach, M. A., Kogan, N. (1961). Aspects of judgment and decision making: Interrelationships and changes with age. *Behavioral Science*, 6, 23–36. Dostupno na: <https://doi.org/10.1002/bs.3830060104>
31. Werker, J. F., Hensch, T. K. (2015). Critical periods in speech perception: New Directions. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 173–196.
32. Zola, I. K. (1961). Feelings About Age Among Older People. *Journal of Gerontology* 17: 65-68.

POPIS TABLICA I SLIKA

Tabela/slika	Naziv tabele/slike	Strana
Tablica 1.	Zastupljenost nastavnih metoda u nastavi stranog jezika	36-7
Tablica 2.	Akademski diskontinuitet ispitanika u istraživanju	38
Slika 1	Houleova koncepcija orijentacije sudionika u procesu obrazovanja odraslih.	14
Slika 2	Barijere u participaciji u obrazovanju kod odraslih	18
Slika 3	Set ključnih kompetencija edukatora u obrazovnom okruženju za odrasle	22
Slika 4	Podjela nastavnih metoda u nastavi stranog jezika kod odraslih ljudi	58

PRILOZI

Prilog 1. – Protokol intervjua

Protokol intervjua

Lokacija: _____; Vrijeme: _____; Intervjuer: _____; Nadnevak: _____

Područje istraživanja	Faktor interesa	Pitanja
Akademski diskontinuitet	Akademski diskontinuitet	1. Što ste po struci/zanimanju? 2. Jeste li napravili pauzu u obrazovanju nakon posljednje stečene diplome? Ako da, koliko dugo? 3. Smatrate li da pauza između formalnog i neformalnog obrazovanja utječe na vašu mogućnost učenja jezika? Ako da, kako se to manifestira?
Prethodno iskustvo s učenjem stranih jezika	Pozitivan/negativan transfer	4. Jeste li učili neki strani jezik prije pohađanja kursa/učenja ovog stranog jezika? 5. Ako jeste, utječe li činjenica da ste prije učili strani jezik pozitivno ili negativno na učenje novog jezika. Ako niste, utječe li to na učenje novog stranog jezika? Kako biste opisali ovaj utjecaj? Što se događa? Što to za Vas znači, kako Vi to doživljavate?
Prethodno radno iskustvo	Utjecaj radnog iskustva na razvijanje svijesti o cjeloživotnom obrazovanju	6. Koji su razlozi koji su vas potakli na učenje stranog jezika? Je li trenutno ili prethodno radno mjesto utjecalo na vaš odabir ili nešto sasvim drugo? Opišite to. <i>Biste li se odlučili na učenje stranog jezika i da niste prisiljeni vanjskim faktorima (ukoliko ispitanik da odgovor koji je zasnovan na vanjskim faktorima).</i>
Snalaženje u novom obrazovnom okruženju	Vraćanje u obrazovni proces/IKT tehnologije	7. Možete li podijeliti vlastita iskustva u prilagodbi na nova okruženja učenja? Kakve ste osjećaje imali u odnosu na povratak u učionicu? Kakva su vaša iskustva u prilagodbi na nove tehnologije? Pravite li razliku između rada u školi i ovog (andragošskog tipa rada)?
Kognitivna ograničenja i karakteristike pri učenju stranog jezika	Ograničenja	8. Susrećete li se s teškoćama usvajanja gramatike jezika koji učite? Ako da, koje su prirode te teškoće? 9. Doživljavate li teškoće u odvajanju od usvojenih pravila vašeg maternjeg jezika kada učite pravila stranog jezika? 10. Smatrate li da su vaši kapaciteti zapamćivanja promijenjeni u odnosu na

		period kad ste bili u formalnom obrazovanju i na koji način?
Afektivna ograničenja i karakteristike pri učenju stranog jezika	Ograničenja, pritisak mlađih etc	<p>11. Koliko Vam je važna pripadnost grupi u kojoj učite strani jezik? Osjećate li se prihvaćeno? Postoji li mogućnost da budete odbačeni u toj grupi? Postoji li općenito mogućnost odbacivanja u grupi zato što Vam ne ide zajedničko učenje? Plašite li se te mogućnosti kada je Vaša grupa u pitanju?</p> <p>12. Doživljavate li strah od ismijavanja i pritisak od mlađih polaznika istog kursa? Što to za vas znači?</p> <p>13. Doživljavate li pad motivacije pri učenju i nastavi stranog jezika i zbog čega?</p> <p>14. Što je za vas samopouzdanje? Koliko je važno u životu, a koliko za učenje jezika? Imate li problem sa samopouzdanjem na nastavi stranog jezika? Što mislite da je to potaklo? Otkud ipak nalazite samopouzdanje?</p>