

Kako se razvijamo odrasli?

How adults develop?

Sonja Žorga

Povzetek

Sonja Žorga, dr. psih., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana. *Razvoj posameznika je kompleksen, multideterminiran in integriran proces, ki poteka progresivno od spočetja pa do smrti. Pri odraslem lahko razumemo psihični razvoj zlasti kot napredovanje v smeri večje diferenciranosti in integriranosti nekaterih njegovih funkcij. Tudi v tem obdobju nastajajo razvojne spremembe oz. prihaja do psihičnega razvoja, vendar pa za razliko od otroštva, mladostništva in starosti, v odraslosti razvojne spremembe nimajo tako jasnih bioloških korelatov. Pač pa v razvojnem procesu toliko pomembnejše sodelujejo številni drugi dejavniki, kot so npr. izkušnje in okoliščine, v katerem posameznik živi ter njegova lastna dejavnost. V prispevku so predstavljeni nekateri teoretični pogledi na razvoj v odraslosti ter poskus njihove sinteze.*

Ključne besede: razvoj v odraslosti, samozavedanje, konflikt, aktivno prilagajanje, integracija, vseživljenjsko učenje, izkustvenoučenjska teorija razvoja

Abstract

The development of the individual is a complex, multidetermined and integrated process which runs progressively

from the individual conception to his/her death. The psychic development of the adult can be primarily understood as an advancement towards greater differentiation and integration of some of his/her functions. Developmental transformations occur also in this period, i.e. psychic development can be observed; it is true, however, that this development is different from the development in childhood, youth and old age, because developmental transformations in adulthood do not have clearly defined biological correlates. In this developmental process a much more important role is played by some other factors: experience, the individual's social context and one's own activity. The author presents some theoretical views on development in adulthood and an attempt of their synthesis.

Key words: *development in adulthood, self-consciousness, conflict, active adaptation, integration, life span learning, experiential learning theory*

1. Uvod

Tudi odrasli se razvijamo, vendar pa so mehanizmi razvoja pri odraslih nekoliko drugačni kot v obdobju otroštva in adolescence. Psihologija je dolgo zanemarjala obdobje odraslosti, v zadnjih desetletjih pa se je njeno zanimanje za razvoj odraslih bistveno povečalo. To lahko pripišemo zlasti naslednjim sklopom dejavnikov:

1. Teoretični okvir razvojne psihologije je bil vedno pod močnim vplivom biologije. Dejstvo, da obstaja v odrasli dobi psihološki razvoj, pa nima nobenih dokazov o tem, da bi le ta slonel na bioloških spremembah kot substratu tega razvoja (Ivić, 1985). Psihologija razvoja celotnega življenjskega cikla ter njeno kontekstualistično gledanje na razvoj sta bistveno spremenila razumevanje dejavnikov človekovega razvoja ter poudarila vlogo razvoja v celotnem življenjskem obdobju..
2. Razvoj tehnologije in s tem povezano pogostejše spreminjanje delovnih mest je pritegnilo pozornost tudi k sposobnostim prilagajanja na hitre spremembe, sposobnostim za novo učenje itd.. Tako se je psihološka znanost postopno zavedla socialne pomembnosti problemov odrasle dobe (Ivić, 1985).

3. Demografske spremembe, kot je npr. povečanje odstotka starejših oseb med prebivalstvom, so povzročile uveljavljanje gerontologije kot posebnega področja, ki se ukvarja s proučevanjem znanilcev staranja (Baltes, 1986).
4. Staranje raziskovalcev in udeležencev nekaterih klasičnih longitudinalnih raziskav je usmerilo njihovo pozornost z razvoja otroka tudi na kasnejša obdobja (Baltes, 1986).

Namen prispevka je s pomočjo nekaterih teoretičnih konceptov na področju razvojne psihologije bolj ali manj poznanih avtorjev razložiti, kako se razvijamo odrasli. Za nekatere v delu omenjene avtorje razvojna psihologija ni primarno področje ukvarjanja, vendar pa so njihove ideje zanimive in pomembne tudi s tega vidika. Ustvarjalno osvetljujejo posamezne ravni našega razvoja - zlasti tistega dela razvoja, ki ni v prvi vrsti pogojen z zorenjem in genetskimi dejavniki.

Pogledi različnih avtorjev (Baltes, Bateson, Jung, Kolb, Piaget, Vygotsky, Walter & Marks itd.) se po mojem mnenju lepo dopolnjujejo in prispevajo k bolj celovitemu razumevanju tega, kako se odrasli razvijamo. V zaključku primerjam njihove koncepte ter jih skušam strniti v dopolnjujočo se celostno razlago razvoja odraslih.

2. Razvoj v odraslosti

“Bistvo sprememb v odrasli dobi so spremembe v odnosih med posameznimi razsežnostmi ene funkcije ali med posameznimi funkcijami....Povečuje se integriranost posameznih dimenzij osebnosti, kar vodi k bolj celoviti osebnosti, večji uravnoteženosti med posameznimi področji vedenja ter boljšemu funkcionalnemu sodelovanju različnih psihičnih področij. Vse to se lahko odrazi v večji delovni sposobnosti ali subjektivnem doživljanju bolj skladne osebnosti oziroma v tistem, kar laično imenujemo **modrost**.” (Ivić, 1985:298)

Z osvetljevanjem (reflektiranjem) svojih uspehov in neuspehov razvije modra oseba v času poklicne kariere metazavedanje o procesnosti razmerja med seboj in svojim okoljem. “Osrednja značilnost modrosti je sposobnost preiti (transcendirati) ozko in specializirano razmišljanje in videti dogodke v njihovem širšem kontekstu” (Csikszentmihalyi in Rathunde, 1998: 662). Moder človek je pripravljen obrniti vsako situacijo sebi v prid, pri čemer se vztrajno giblje v smeri večja-

nja lastne harmonije. Nauči se uživati v učenju, srečevanju novih izzivov, premagovanju ovir in razvijanju lastnih potencialov.

Bateson (1996) poudarja, da je razvoj sameznika **kompleksen, multideterminiran in integriran proces**, ki poteka progresivno od spočetja pa do smrti. Pri odraslem lahko razumemo psihični razvoj zlasti kot napredovanje v smeri večje diferenciranosti in integriranosti nekaterih njegovih funkcij. Tudi pri odraslem torej nastajajo razvojne spremembe oz. prihaja do psihičnega razvoja, vendar pa za razliko od otroštva, mladostništva in starosti, v tem obdobju razvojne spremembe nimajo tudi tako jasnih bioloških korelatov. Zato pa v tem obdobju v razvojnem procesu toliko pomembneje sodelujejo številni drugi dejavniki, kot so npr. izkušnje in okolje, v katerem posameznik živi. Sodobni pogled na razvoj vse bolj poudarja pomen kontekstualnega modela razvoja, v katerem posameznik in socialno okolje vzajemno, v dinamični interakciji učinkujeta drug na drugega. Tako razvoj v odraslosti v veliki meri poteka v povezavi s posameznikovo lastno aktivnostjo, ustrezni zunanji stimulusi pa so spodbuda in usmerjajo omejeni proces. Na človeka torej pomembno vplivajo okoliščine, na katere se je sposoben tudi ustvarjalno odzvati.

Razvoj je v odraslosti usmerjen tudi k uresničevanju in sprejemanju samega sebe kot **soustvarjalca lastnega življenja** in k osvobajanju od predpostavke, da pravila in standardi iz otroštva določajo našo usodo, meni Gould (1978, cit. po Sugarman, 1986:118). Zato prihaja v dinamičnem obdobju odraslosti do mnogih sprememb, do osvobajanja samovoljnih notranjih omejitev, ki izvirajo iz notranjih standardov in pomenijo vrednote in pričakovanja staršev in drugih pomembnih oseb iz našega otroštva. Če naj bi živeli svobodno in ustvarjalno, moramo te predpostavke in vrednote zamenjati s takšnimi, ki bodo resnično naše. S spreminjanjem in popravljanjem napačnih predpostavk, ki so nas doslej po nepotrebnem omejevale in ovirale, prihaja do procesa rasti in transformacije, ki ga Gould imenuje "razvoj odrasle zavesti z osvobajanjem samega sebe od vezi in omejitev otroške zavesti".

Na razvoj zavesti lahko navežemo tudi Jungovo (1994) trditev, da na otroški stopnji zavesti še ni problemov. To utemeljuje z dejstvom, da v otroštvu nič ni odvisno od subjekta, ker je otrok še povsem odvisen od staršev. Celo kadar zunanje omejitve nasprotujejo otrokovim subjektivnim impulzom, ga te ne spravijo v neskladje s samim seboj.

Podredi se jim ali pa jih obide in tako ostaja enovit. Zato še ne pozna notranje napetosti, ki jo povzročajo problemi. Šele ko človek odraste, prične dvomiti o sebi in lahko pride v spor s samim seboj, meni Jung. Vsakdo namreč vstopa v življenje z določenimi domnevami, ki pa so včasih lahko napačne. Problemi so torej šele posledica razvoja zavesti, pri čemer je za posameznikov razvoj pomembno, da probleme oza-vešča, se z njimi sooča in išče ustrezne poti za njihovo razreševanje. V zvezi s tem Jung takole razmišlja: "Dokler smo stopljeni z naravo, smo v nezavednem, ki ne pozna problemov. Vse v nas, kar še sodi k naravi, se problemu izmika, zakaj drugo ime zanj je dvom; kjer pa je dvom, je tudi negotovost spričo različnih mogočih poti. In kjer so mogoče različne poti, smo se oddaljili od gotovosti instinktivnega smerokaza in se predali strahu. (...) Problemi nas torej vlečejo v osirotelo, izolirano stanje, ko nas je narava zapustila in se moramo oprijeti zavesti. (...) Sami moramo iskati rešitve in sprejemati odločitve, (...). Sleherni problem torej prinaša s seboj možnosti širjenja zavesti - a tudi nujnost slovesa od otroške nezavestnosti in zaupanja v naravo." (*ibid*:78)

Jung torej verjame, da se z odraščanjem razvija tudi zavest, posledica tega pa je, da se človek vedno bolj zaveda različnih možnih izbir, ki jih ima v življenju ter problemov, ki so povezani s tem. Razvoj zahteva, da se s problemi sooča in se vedno znova odloča, po kateri poti bo šel. Za to pa je potreben pogum in tveganje, kar Jung opisuje v naslednjem odlomku: "Spretno izmikanje problemu nam ne bo prineslo trdnosti; nasprotno - potrebna je širša in višja zavest, da bi prišli do gotovosti in jasnosti, ki ju potrebujemo. (...) Kadar se soočimo s problemi, se skušamo nagonsko izogniti stezam, ki vodijo skozi temo in nejasnosti. Slišati želimo samo nedvoumne resnice in pozabljamo, da je mogoče priti do njih le, če si drznemo stopiti v temo in se uspemo spet vrniti iz nje." (*ibid*:79)

Vendar pa Jung (1994) opozarja, da pomembnih življenjskih težav nikoli ne rešimo dokončno. Kajti namen in smisel problema ni v njegovi razrešitvi, temveč v tem, da se z njim trajno ukvarjamo. Čeprav nas samo to lahko reši pred poneumnjenjem in okostenelostjo, pa se ljudje veliko raje odvrčamo od problemov, jih ne omenjamo, ali pa jih celo zanikamo. S tem jih seveda nikakor ne rešimo, prej bi lahko rekli narobe. Skrivnosti in zatajevana čustva imajo lahko na posameznika celo uničevalen učinek, opozarja Jung v svojem eseju "Problemi

sodobne psihoterapije". Meni, da nas skrivnost, ki je nikomur ne razkrijemo, navdaja z občutkom krivde in nas ločuje od soljudi, medtem, ko je lahko skrivnost, ki jo delimo z drugimi (posamezniki ali skupino) celo dobrodejna. Seveda pa je za duševno zdravje škoda bistveno manjša, če se vsaj zavedamo tistega, kar skrivamo v sebi, kot pa če se tega sploh ne zavedamo ali če celo ne vemo, da v sebi nekaj skrivamo in skrivamo to tudi pred samim seboj. Samozavedanje je torej pomembna komponenta razvijajočega se posameznika.

Razvojni problemi in razvojne naloge izhajajo iz dinamičnih odnosov z okoljem, zlasti iz obvladovanja novih socialnih vlog (poklicnih, socialnih, družinskih). Zato Ivić poudarja, da zrela doba ne more biti brezkonfliktno obdobje življenja, saj je razvoj že v svojem bistvu neprekinjena konstrukcija novih socialnih situacij, novih prelomnih (kriznih) faz in novih izhodov iz teh kriznih situacij. Že Vygotsky je v svojih delih poudarjal, da lahko naravo razvoja dosti bolje razumemo, če faz razvojnih kriz ne obravnavamo kot bolezen razvoja temveč kot faze, v katerih se razkriva narava razvojnih sprememb, kot normo in normalnost razvoja torej. **Vloga razvojnih kriz** je namreč razgrajevanje starih vedenjskih struktur, pri čemer odmirajo manj zrele oblike vedenja in nastajajo nove. Vse to daje sicer vtis neravnotežja, neskladja in morda celo patologije, vendar pa prav v teh obdobjih nastajajo novosti v razvoju in prav to je bistvo razvoja. Osnovni, konstruktivni del razvoja se torej dogaja v kriznih fazah (Ivić, 1985: 303-305).

Baltes (1998) šteje razvoj za rezultat **prilagoditvenega procesa**, ki traja celo življenje. Posameznik igra pomembno vlogo v usmerjanju poteka svojega življenja in razvoja, okoliščine, v katerih živi, pa s svojim delovanjem ta potek bolj ali manj podpirajo, omogočajo ali ovirajo. Vendar je z načrtovanjem in zavestnim delovanjem **vsakdo zmožen vplivati na potek svojega življenja**, meni Bateson (1996).

Razvoj vedno sestavljajo tako pridobitve kot tudi izgube. Tako npr. fizične sposobnosti z leti upadajo, vendar narašča modrost. Baltes (cit. po Lerner, 1998) govori o uspešnem razvoju takrat, kadar prihaja do maksimalnih pridobitev ob minimalnih izgubah. Človek si v procesu razvoja pomaga vzdrževati ravnotežje med pridobitvami in izgubami z mehanizmi selekcije, optimizacije in kompenzacije. Model selektivne optimizacije s kompenzacijo je po mnenju Baltesa, Lindenbergerja in Staudingerjeve (1998) navzoč v razvoju vsakega posameznika.

Omenjeni avtorji razumejo selekcijo kot osredotočenost na cilje in

željene izide, pri čemer je narava modela selektivne optimizacije s kompenzacijo odvisna od vsakokratne osebne in družbene opredelitve zaželenih oz. nezaželenih ciljev in izidov. V procesu selekcije posameznik torej izbira med različnimi možnostmi in priložnostmi, kar povzroča tudi določene omejitve in odpovedi. Tako je npr. Marie Curie, da bi postala uspešna znanstvenica, izključila iz svojega življenja politiko in kulturo in s tem uporabila v danem trenutku zase učinkovito strategijo selekcije. Poleg tega je, v smislu optimizacije, dnevno preživljala določeno število ur v svojem laboratoriju in s tem poskrbela za sredstva ali vire, ki so potrebni za uspešno doseganje ciljev oz. razvojnih rezultatov. Kompenzatorno pa je ravnala, kadar je upoštevala nasvete kolegov, ker je naletela na probleme, ki so presegali njeno strokovno znanje. Kompenzacija je bila funkcionalni odgovor na izgubo pomembnih sredstev, ki jih je imela sicer na voljo za doseganje svojega cilja. Namen kompenzacije je namreč ohranjanje (vzdrževanje) uspeha oziroma željenega nivoja delovanja. Tako je Curiejeva z izborom ustreznih strategij selekcije, optimizacije in kompenzacije uspešno dosegla svoj cilj in tudi ohranjala željeni nivo delovanja.

3. Učenje pomeni razvoj

Morda je res, da si tradicionalni opredelitvi razvoja in učenja nista bili kaj prida podobni, zato pa sta si sodobni opredelitvi omenjenih pojmov presenetljivo blizu. Tako je učenje običajno opredeljeno kot proces razmeroma trajnega progresivnega **spreminjanja posameznika na podlagi izkušenj**. Razvoj pa je stalen, dinamičen proces, ki povzroča spremembe, za katere veljajo določene zakonitosti. Je proces sprememb, ki vodijo k porajanju novosti. Kadar gre v razvoju za proces spreminjanja, ki je predvsem posledica delovanja okolja in vzgoje, govorimo pravzaprav o procesu učenja, ki prinaša nove oblike vedenja in odzivanja. Znano je, da so za razvoj v odraslosti zlasti značilne spremembe, ki so pogojene z učenjem, le v manjši meri pa tudi z zorenjem.

Mezirow opredeljuje učenje kot proces, v katerem določeni izkušnji dajemo nov pomen ali pa popravljamo dotedanjega. To vpliva na naše nadaljnje razumevanje, ocenjevanje in delovanje (cit. po Merriam in Clark, 1992:5). Podobno kot Piaget, tudi Mezirow govori o tem, da mnoge izkušnje iz vsakodnevnega življenja z lahkoto asimiliramo v svojo miselno strukturo, ker se skladajo z izkušnjami, ki jih imamo

od prej. Vendar pa se nekatere izkušnje ne ujemajo s preteklimi in si jih zato ne moremo ustrezno razložiti z že obstoječo miselno strukturo. Take izkušnje so lahko npr. razveza, izguba službe ali pa premestitev na drugo delovno mesto. Izkušnje, ki jih ne moremo ustrezno asimilirati, izzovejo naše miselne strukture k reorganizaciji, kar nas, če jih ustrezno predelamo, pripelje do novih spoznanj (Piaget) oziroma do spremembe pogledov (Mezirow).

Piaget (cit. po Labinowicz, 1989) meni, da gre pri intelektualnem razvoju pravzaprav za proces **preoblikovanja spoznanj**. Kadar se nove informacije iz okolja ne ujemajo več z obstoječimi miselnimi strukturami, to v posamezniku povzroči **konflikt** ali neravnotežje, ki ga razreši z miselno dejavnostjo. V **procesu uravnotežanja** ali ekvilibracije sočasno potekata dva procesa: asimilacija (vključevanje naše zaznave novih izkušenj v obstoječe miselne okvire) in akomodacija (spreminjanje in bogatenje obstoječega miselnega okvirja pod vplivom informacij iz okolja). Za doseganje višjih stopenj razumevanja je treba vzpostaviti ravnotežje med obema procesoma (ekvilibrium). Rezultat je nov način mišljenja in strukturiranja sveta ter zadovoljstvo, ki pa je le začasno stanje.

Posameznik je v stalni interakciji z okoljem, zato mu nove **izkušnje** vedno znova porušijo ravnotežje in sprožijo nov proces uravnotežanja ter s tem - razvoja. Čim višje stopnje razumevanja posameznik dosega, tem obsežnejši in kompleksnejši so vzorci njegovega mišljenja, hkrati pa postaja njegov miselni okvir tudi vse bolj **integriran**. Intenzivnejše ko so njegove **interakcije z okoljem**, več ima spodbud za razvoj svojih notranjih struktur. Piaget ponazarja intelektualni razvoj z neprekinjenim procesom v obliki **spirale**, kjer je uravnotežanje gonilna sila posameznikovega prilagajanja okolju. (Po Labinowicz, 1989)

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s preučevanjem učenja pri odraslih ugotavljajo, da največ učenja v odraslosti poteka na podlagi življenjskih izkušenj in ne s formalnim izobraževanjem. Vsakdanje življenjske situacije nam ponujajo torej veliko možnosti za učenje, čeprav je res, da se ne učimo iz vsake izkušnje enako, temveč imajo določene izkušnje na nas veliko večji vpliv kot druge. Glede na to, da predstavlja delo pomemben delež v življenju odraslega človeka, je razumljivo, da so prav delovne izkušnje tiste, ki so po ugotovitvah nekaterih raziskav večji del materiala, iz katerega se v odraslosti učimo.

In pod katerimi pogoji se odrasli največ naučimo? Rezultati raziskave, v kateri sta Merriam in Clark (1992) zbrala podatke o življenjskih dogodkih 405 odraslih ljudi, so pokazali, da se več naučimo takrat, kadar nam gredo stvari v življenju dobro, po drugi strani pa je za učenje, ki poteka v tako imenovanih "težkih časih", značilno, da je bolj transformirajoče in pogostejše zajema človeka kot celoto.

Vendar pa se odrasli učijo drugače kot otroci, saj imajo več izkušenj, so bolj psihosocialno zreli in tudi bolj samostojni. Ne želijo poučevanja, temveč se želijo učiti sami. Knowles (cit. po Sawdon, 1996: 7) navaja naslednje značilnosti odraslih učencev:

1. z zorenjem se pojmovanje samega sebe giblje od doživljanja sebe kot odvisne osebnosti k vse večji samousmerjenosti;
2. akumulira se vse več izkušenj, ki so vedno bogatejši vir učenja;
3. pripravljenost za učenje se vse bolj usmerja k razvojnim nalogam, pred katere smo postavljeni zaradi svojih socialnih vlog (notranja motiviranost za učenje);
4. časovna perspektiva se spremeni od odložene k takojšnji uporabi znanja, skladno s tem pa se usmerjenost v učenju premakne od usmerjenosti na vsebino k usmerjenosti na problem (problemsko lotevanje učenja).

Odrasli se učijo zaradi pričakovanega prenosa znanja v konkretno življenje in delo, poudarja Erzarjeva (1999), zato njihovi cilji niso omejeni le na klasično pridobivanje znanja, temveč vsebujejo širše razsežnosti.

Walter in Marks (1981) ustvarjalno povezujeta učenje in razvoj, profesionalno in osebnostno rast ter nekatere procese, ki so pri tem udeleženi z dvanajstimi dimenzijami, ki so koristne pri razmišljanju o tem, kako voditi neko učno dejavnost. Nanašajo se na tisto, kar želimo z učno dejavnostjo doseči in zajemajo vrsto, namen in cilje učne izkušnje.

Glede na cilje ločita avtorja učne izkušnje, ki segajo na intelektualno, emocionalno ali pa psihomotorno področje, kar povzroči spremembe posameznika na omenjenih treh področjih.

V zvezi z namenom, ki ga lahko imajo učne izkušnje, pa govorita Walter in Marks o vključenosti, zavedanju, vpogledu in spremembi.

1. **Vključenost** se nanaša na stopnjo, do katere smo pritegnjeni oz.

vpleteni v načrtovano dejavnost. Če vanjo nismo vključeni, je posledica nizek angažma, zmanjšana možnost, da bi prišlo do medosebne izmenjave, povratnih informacij, pozitivne podkrepite in podpore, uresničevanje učne izkušnje pa je minimalno. Pomanjkanje vključenosti nam tudi zmanjša možnosti, da bi razvili zavedanje, uvid in spremembo.

2. **Zavedanje** se nanaša na ponotranjeno zaznavanje različnih značilnosti obravnavane teme in na povezovanje teh opažanj z znanjem, ki ga imamo. Za razliko od kopičenja informacij gre pri zavedanju za prenašanje svojega znanja na ustrezno učno situacijo.
3. **Vpogled** nastopi, kadar je dosežena zadostna stopnja zavedanja. Pri tem združimo posamezne delčke informacij v edinstveno celoto ali geštalt. Uvid nam pomaga, da organiziramo in ohranimo svoje znanje in okrepimo sodelovanje v učni izkušnji. Zavedanje in vpogled tudi pomembno prispevata k spremembi.
4. **Sprememba** je lahko specifična ali pa obsežna in se lahko nanaša na stališča ali pa na vedenje. Specifične spremembe zajemajo pridobivanje določenih spretnosti, medtem ko se širše spremembe nanašajo na posledice, ki jih ne moremo zlahka ločiti od posameznikove celotne osebnosti ali vedenja (npr. način, kako posameznik prisopa k drugim in kako shaja z njimi).

Tretji nivo razlikovanja dimenzij učenja pa se nanaša na vrsto oz. tip učenja. V zvezi s tem Walter in Marks (1981) razlikujeta izobraževanje, trening, strokovni razvoj, osebnostno rast in terapijo. Vsaka vrsta učne izkušnje zajema določen vzorec ciljev in namenov in jo avtorja opisujeta takole:

1. **Izobraževanje** skuša doseči predvsem cilje na kognitivnem področju. Pričakuje se povečano kognitivno razumevanje določene vsebine, pri čemer ni mišljeno, da bi udeleženci pridobili tudi zavedanje in uvid v to vsebino ali pa da bi spremenili lastno vedenje.
2. **Trening** si prizadeva za cilje na psihomotornem področju. Posledica osvajanja neke spretnosti je lahko sicer, da udeleženci dosežejo večje zavedanje in uvid vase, vendar pa to ni smisel, h kateremu bi se v učni izkušnji neposredno težilo.
3. **Strokovni razvoj** je že bolj kompleksen, zato zajema tako intelektualne kot tudi emocionalne in psihomotorne cilje. Zaradi kompleksnosti veščin, potrebe, da se jih postavi v pravo luč in integrira

v koherenten stil, je potrebna večja osebna vključenost udeleženca kot pri izobraževanju in treningu. Čeprav pa je vključenost lahko zelo intenzivna in osebna, so v ospredju tovrstne učne izkušnje spretnosti, ne pa udeleženčeva osebnost. Vendar pa sta v zvezi s pomenom, ki ga imajo določene poklicne spretnosti, pri strokovnem razvoju ključna zavedanje in uvid, udeležence pa se spodbuja tudi k spoznavanju raznih vidikov lastnega vedenja.

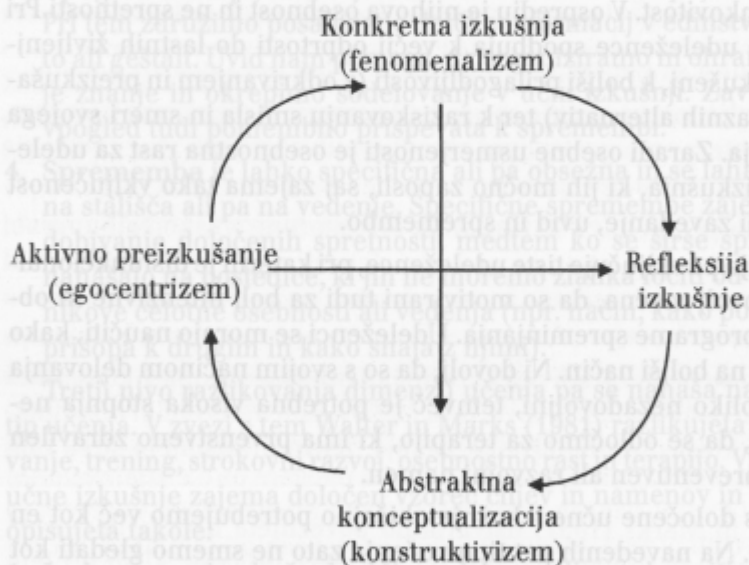
4. **Osebnostna rast** je usmerjena tako k povečanemu razumevanju posameznih vidikov udeleženčevega življenja kakor tudi k sposobnosti upravljanja s samim seboj. Gre za preventivni in razvojni proces, ki pomaga ustrezno delujočim posameznikom še povečati lastno učinkovitost. V ospredju je njihova osebnost in ne spretnosti. Pri tem se udeležence spodbuja k večji odprtosti do lastnih življenjskih izkušenj, k boljši prilagodljivosti (z odkrivanjem in preizkušanjem raznih alternativ) ter k raziskovanju smisla in smeri svojega življenja. Zaradi osebne usmerjenosti je osebnostna rast za udeležence izkušnja, ki jih močno zaposli, saj zajema tako vključenost kot tudi zavedanje, uvid in spremembo.
5. **Terapija** pa vključuje tiste udeležence, pri katerih je disfunkcionalnost dovolj močna, da so motivirani tudi za bolj intenzivne in obsežne programe spreminjanja. Udeleženci se morajo naučiti, kako shajati na boljši način. Ni dovolj, da so s svojim načinom delovanja le nekoliko nezadovoljni, temveč je potrebna visoka stopnja neugodja, da se odločimo za terapijo, ki ima prvenstveno zdravilen ne pa preventiven ali razvojni namen.

Za opis določene učne izkušnje običajno potrebujemo več kot en tip učenja. Na navedenih pet tipov učenja zato ne smemo gledati kot na vrste učnih izkušenj, ki se pojavljajo posamezno in le v specifični učni situaciji. V praksi se namreč izkaže, da gre pri posameznih učnih izkušnjah za kombinacijo vseh petih vrst učenja, ki pa so pri različnih izkušnjah zastopane v različnih razmerjih. Od razmerja pa je tudi odvisno, kako intenzivne bodo spremembe posameznika, ki je šel skozi učno izkušnjo in na katerem področju bo do njih prišlo.

4. Kolbova izkustvenoučenjska teorija razvoja

Zanimivo integracijo učenja in razvoja predstavlja Kolbova izkustvenoučenjska teorija razvoja. Kolb (1984) opredeljuje učenje kot cik-

ličen proces, v katerem se prepletajo štiri dejavnosti: (1) konkretna izkušnja, (2) refleksija te izkušnje oz. razmislek o njej, (3) abstraktna konceptualizacija oz. osmišljanje izkušnje in (4) praktično eksperimentiranje oz. narediti nekaj na drugačen način (slika 1). Vendar pa sama zaznava izkušnje za učenje ne zadošča, potrebno jo je ustrezno predelati. Do znanja pridemo torej šele s transformacijo izkušnje. Učni proces se lahko začne na katerikoli točki omenjenega cikla, vendar pa je pomembno, da zajema vedno vse štiri dejavnosti. Vendar pa pri ciklusu izkustvenega učenja ne gre za krog, temveč za spiralo, pri kateri vsaka izkušnja vsebuje nov potencial za gibanje. Zato je učenje proces, pri katerem prihaja do razvoja.



Slika 1: Grafični prikaz dveh temeljnih kontinuumov v razvoju mišljenja (po Piagetu) in modela učenja kot cikličnega procesa (po Kolbu)

Kolb (1984) šteje Deweya, Lewina in Piageta za najpomembnejše intelektualne praočete teorije izkustvenega učenja. Opozarja, da je Deweyev model procesa učenja presenetljivo podoben Lewinovemu; oba poudarjata učenje kot **dialektični** proces, ki integrira izkušnje in koncepte. Prav tako pa je, po Kolbovem mnenju, pomemben prispevek k razumevanju izkustvenega učenja Piagetov opis spoznavnega procesa kot dialektike med asimiliranjem izkušenj v sheme in akomodiranjem teh shem izkušnjam.

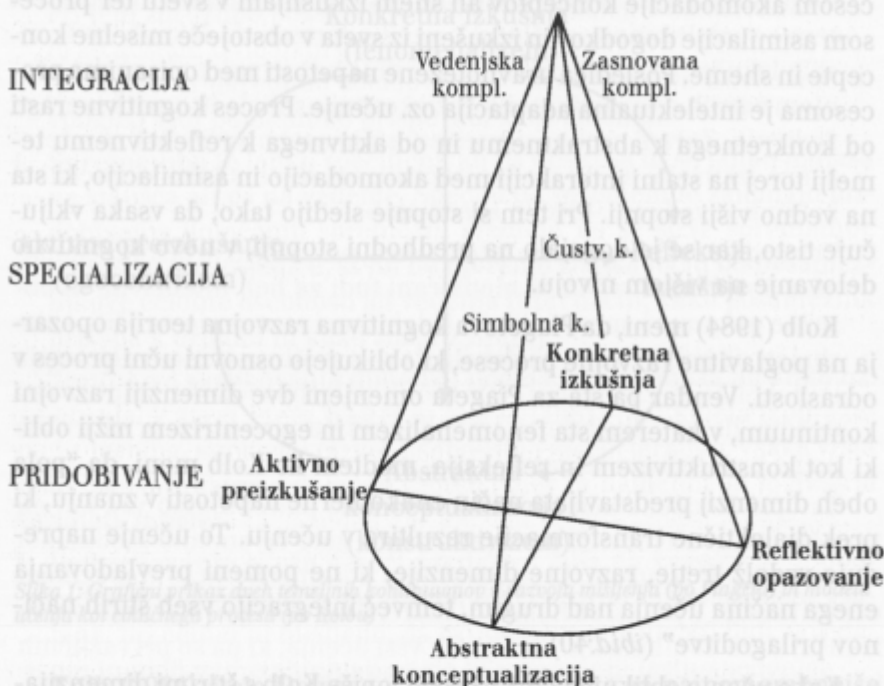
Za Piageta (1970, cit po Kolb, 1984: 23) „so dimenzije izkušnje in koncepta, refleksije in akcije osnovni kontinuumi v razvoju odraslega mišljenja (slika 1). Razvoj od dojenčka do odraslega se namreč giblje od konkretnega, fenomenološkega pogleda na svet, k abstraktnemu, konstrukcionističnemu gledanju in od aktivnega, egocentričnega pogleda k reflektivnemu, ponotranjenemu načinu vedenja. Po Piageto-vem mnenju sta to tudi temeljni smeri razvoja znanja v znanosti.

Proces učenja, v katerem ta razvoj poteka, je cikel **interakcije med posameznikom in okoljem**, ki je zelo podoben modelom učenja, o katerih govorita Dewey in Lewin. V Piagetovi terminologiji bi torej lahko rekli, da gre pri učenju za vzajemno interakcijo med procesom akomodacije konceptov ali shem izkušenj v svetu ter procesom asimilacije dogodkov in izkušenj iz sveta v obstoječe miselne koncepte in sheme. Posledica uravnotežene napetosti med opisanimi procesoma je intelektualna adaptacija oz. učenje. Proces kognitivne rasti od konkretnega k abstraktnemu in od aktivnega k reflektivnemu temelji torej na stalni interakciji med akomodacijo in asimilacijo, ki sta na vedno višji stopnji. Pri tem si stopnje sledijo tako, da vsaka vključuje tisto, kar se je dogajalo na predhodni stopnji, v novo kognitivno delovanje na višjem nivoju.

Kolb (1984) meni, da Piagetova kognitivna razvojna teorija opozarja na pglavitne razvojne procese, ki oblikujejo osnovni učni proces v odraslosti. Vendar pa sta za Piageta omenjeni dve dimenziji razvojni kontinuum, v katerem sta fenomenalizem in egocentrizem nižji obliki kot konstruktivizem in refleksija, medtem ko Kolb meni, da „pola obeh dimenzij predstavljata način enakomerne napetosti v znanju, ki prek dialektične transformacije rezultira v učenju. To učenje napreduje vzdolž tretje, razvojne dimenzije, ki ne pomeni prevladovanja enega načina učenja nad drugim, temveč integracijo vseh štirih načinov prilagoditve“ (*ibid*:40).

Kako učenje oblikuje potek razvoja, opiše Kolb s štirimi dimenzijami učenja: čustvene, zaznavne, simbolične in vedenjske kompleksnosti, ki so v procesu učenja med seboj povezane (slika 2). Čustvena kompleksnost posameznika v konkretni izkušnji rezultira v sentimentih višjega reda; zaznavna kompleksnost pri reflektivnem opazovanju ima za rezultat opažanja višjega reda; simbolna kompleksnost pri abstraktni konceptualizaciji rezultira v konceptih višjega reda in vedenjska kompleksnost pri aktivnem eksperimentiranju vodi k dejavnos-

tim višjega reda. Ta izkustvenoučenjski model razvoja ponazarja avtor teorije s stožcem, katerega osnovo predstavljajo nižje stopnje razvoja, vrh pa njihov vrhunec. To pomeni, da omenjene štiri dimenzije postajajo na višjih nivojih razvoja vse bolj integrirane. Za ta proces napredovanja pa je značilna naraščajoča sestavljenost in relativnost shajanja s svetom in s svojimi izkušnjami ter integracija konfliktov med štirimi osnovnimi načini učenja na višjem nivoju. Na nižjih stopnjah razvoja lahko poteka napredovanje na vsaki od omenjenih štirih dimenzij razmeroma neodvisno od ostalih, medtem ko na višjih stopnjah razvoja posameznikova zavezanost k učenju in ustvarjalnosti povzroča potrebo po integraciji vseh štirih načinov prilagajanja.



Slika 2: Izkustvenoučenjski model razvoja po Kolbu (1984).

Kolbova izkustvenoučenjska teorija razvoja je usmerjena na izmenjavo med notranjimi značilnostmi in zunanji okoliščinami, med osebno in družbeno vednostjo. Proces učenja iz izkušenj je pri tem tisti, ki oblikuje in uresničuje razvoj. Je socialen proces in tako je raz-

voj posameznika pogojen s kulturnim sistemom socialnega znanja. V zvezi s tem je že Vygotski (1977) poudaril, da se človekovi notranji razvojni potenciali udejanjajo prek izkušenj posnemanja in komuniciranja z drugimi ter v interakciji posameznika s fizičnim okoljem. Vzorce, ki jih je spoznal v svojem okolju, prakticira tako dolgo, dokler jih ne ponotranji kot neodvisen razvojni dosežek. Prek medsebojnega delovanja posameznika s svojimi biološkimi potenciali in družbe s svojimi simboli, orodji in drugimi kulturnimi pridobitvami, postane torej učenje motor človekovega razvoja. Tako z ustvarjanjem kulture in vseh njenih umetnih proizvodov pravzaprav pospešujemo svoj lastni razvoj.

Opisano aktivno prilagajanje je za ljudi značilno, zato se s spreminjanjem kulturnih orodij spreminja tudi potek človekovega razvoja. Zakonitosti in omejitve človekovega razvoja torej ne morejo biti nikoli dokončno znane, saj se človekova narava neprestano poraja iz transakcije med posameznikom in kulturo, poudarja Kolb (1984). Pri tem je razvoj konceptualiziran kot proizvod osebne in družbene vednosti. Razvojne strukture, ki jih lahko opazujemo pri človeku, pa so prav tako tudi značilnosti sistema družbene vednosti. To pomeni, da so vzorci razvoja lahko različni prav tako kot so različni sistemi socialnih vednosti.

Zaradi dialektičnosti učenja ljudje v razvoju nenehno napredujejo, kar se kaže v vse večji **diferenciranosti** in hierarhični **integriranosti** njihovega delovanja. Pri tem razlaga Kolb diferenciacijo kot naraščajočo kompleksnost enot ter upadanje medsebojne odvisnosti posameznih delov, hierarhično integracijo pa kot organizacijski odgovor organizma na kompleksnost in razpršenost, ki jo povzroča naraščajoča diferenciacija. Razvojni trend gre torej od stanja globalnosti in pomanjkljive diferenciranosti k stanju vse večje diferenciacije, artikulacije in hierarhične integracije.

Izkustvenoučenjska teorija razvoja razlikuje v razvojnem procesu tri širše razvojne stopnje: pridobivanje, specializacijo in integracijo. Kolb (1984) jih takole opisuje (slika 2):

Prva stopnja (pridobivanje) traja nekako od rojstva do adolescence in je zaznamovana s pridobivanjem osnovnih učnih zmožnosti in kognitivnih struktur. Postopno se porajajo ponotranjene strukture, ki omogočajo otroku vzpostaviti občutek samega sebe kot ločenega in različnega od okolja, ki ga obdaja.

Naslednje obdobje, za katerega je značilna specializacija, zajema obdobje formalnega izobraževanja in usposabljanja za poklic ter zgodnje delovne in življenjske izkušnje v odraslosti. V tem obdobju je posameznik postavljen pred izbire, ki pomembno vplivajo na potek njegovega nadaljnjega razvoja. Kot rezultat interakcije med izbirami in socializacijskimi izkušnjami prihaja v razvoju do vse večjega poudarjanja določenih osebnostnih značilnosti in spretnosti, ki bodo posamezniku omogočale uspešnejše izvajanje poklicnih nalog. Na ta način posameznik v razvojnem obdobju specializacije pridobi sposobnost shajanja z zahtevami poklicne kariere, ki si jo je izbral, ter s tem občutek individualnosti.

Specializiranost kot razvojni dosežek druge stopnje ima za posledico sicer socialno uveljavitev in varnost, vendar pogosto na račun podreditve potreb po osebni izpolnitvi. Tako torej mladost preživimo v iskanju identitete, ki je v službi družbe, nazadnje pa v prizadevanjih za doseganje celovitosti spoznamo, da nas zavest, ki nas združuje, pravzaprav ne zadovoljuje. Izpolnitev oz. individuacija, kot jo imenuje Jung, se lahko dovrši šele z izražanjem posameznikovih nedominantnih oblik shajanja s svetom (torej tistih delov, ki jih v obdobju specializacije ni razvijal) ter z integracijo njegovih nedominantnih in specializiranih oblik na višjem nivoju.

Potrebe zahodne specializirane družbe so bile dolgo v konfliktu s posamezniki in njihovo težnjo k integrativnemu razvoju, ugotavlja Kolb (1984). Prehod iz druge na tretjo stopnjo razvoja pa je po njegovem mnenju zaznamovan s posameznikovim osebnim, eksistencialnim sočudenjem s tem konfliktom. Osebna izkušnja **konflikta** med zahtevami družbe in potrebami posameznika po osebni izpolnitvi ter v zvezi s tem prepoznavanje sebe kot objekta pospeši posameznikov prehod na integrativno stopnjo razvoja. Ta izkušnja se lahko razvija kot postopen proces prebujanja, ki je vzporeden procesu specializacije, ali pa se pojavi nenadoma, kot posledica življenjske krize (npr. razveze ali izgube službe).

Čisti učinek teh sprememb je, po Kolbovem mnenju, povečan občutek samega sebe v procesu. Proces učenja, ki je bil prvotno zablokiran z zatiranjem nespecializiranih prilagoditvenih oblik, sedaj posameznik doživlja kot globoko bistvo samega sebe. Kolb opozarja, da nekateri nikoli ne pridejo do te izkušnje, saj so preveč pogreznjeni v sistem družbenega nagrajevanja, ki spodbuja opravljanje diferenciranih

ranih specializiranih funkcij. Zato se ni vsakdo sposoben soočiti z izzivi integrativnega razvoja, ne glede na to, kolikšna je njegova inteligentnost in strokovna usposobljenost. Vendar pa so v raziskavi Wall Street Journala (prav tam, s. 210) ugotovili, da vodilni delavci menijo, da je prav integriteta ena najpomembnejših kakovosti, ki so potrebne za njihovo napredovanje.

5. Zaključek

Razvoj v odraslosti je kompleksen dialektični proces, ki zajema številne pridobitve in izgube. Človek se v procesu razvoja dejavno prilagaja okolju in vzpostavlja ravnotežje z njim, pri čemer si pomaga z modelom selektivne optimizacije s kompenzacijo (Baltes, Lindenberger in Staudingerjeva, 1998). V procesu razvoja odraslih igra učenje pomembno vlogo. Učenje pomeni razvoj, pri čemer predstavljajo izkušnje vir učenja (Kolb, 1984; Mezirow, po Merriam in Clark, 1992; Piaget, 1961; Walter in Marks, 1981).

V interakciji z okoljem posameznik pridobiva nove izkušnje, ki v njem povzročajo neravnotežje in konflikt ter ga spodbudijo k aktivnosti. Razvoj posameznika zahteva ozaveščanje in soočanje s problemi, katerih rešitev ni nikoli dokončna (Jung, 1994). Zato stalno teži k uravnoveženosti posameznih področij, k harmoniji znotraj sebe in ne le med seboj in svojim okoljem (Ivić, 1985; Jung, 1994; Kolb, 1984; Piaget, 1961). Vendar je doseženo ravnotežje le začasno stanje, zato poteka razvoj v obliki spirale (Piaget, 1961; Kolb, 1984), kjer je vsaka nova izkušnja možnost za dvig na višje nivoje.

Tako prihaja v procesu razvoja do vedno večje diferenciacije in integracije posameznih dimenzij osebnosti (Bateson, 1996; Ivić, 1985; Piaget, 1961). Integracija poteka postopoma in pogosto boleče. Vendar se je dobro zavedati, da je vsakdo soustvarjalec lastnega življenja. Zmožen je vplivati na njegov potek in se vedno znova odločati, po kateri poti bo šel (Bateson, 1996; Gould, 1978, Jung, 1994).

6. Literatura

Baltes, P. B. (1986). Theoretical propositions of life-span development psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23 (5), 611-626.

Baltes, P. B., Lindenberger, U. & Staudinger, U. M. (1998). Life -

span theory in developmental psychology. V: Damon, W. & Lerner, R. M. (eds.): Theoretical Models of Human Development. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1029-1144.

Bateson, (1996). Design for a life. V: Magnusson, D. (ed.): The lifespan development of individuals: behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1-20.

Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1998). The development of the person: an experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. V: Damon, W. & Lerner, R. M. (eds.): Theoretical Models of Human Development. New York: John Wiley & Sons, Inc., 635-684.

Dixon & Lerner (1992). Roots of contemporary theories in developmental psychology. V: Bornstein & Lamb (ed.): Developmental Psychology. Hillsdale etc.: Lawrence Erlbaum associates.

Erzar Metelko, D. (1999). Supervizija skozi proces učenja odraslih. V: Milošević Arnold, V., Vodeb Bonač, M., Metelko Erzar, D. in Možina, M.: Supervizija - znanje za ravnanje. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije., 77-104.

Ivić, I. (1985). Razvojna psihologija celog životnog ciklusa čoveka. Posvetovanje psihologov Slovenije, zbornik referatov. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.

Jung, C. G. (1994). Sodobni človek išče dušo. Ljubljana: Julija Pergar.

Kolb, D. A. (1984), Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Engelwood Clifs, New Jersey: Prentice Hall.

Labinowicz, E. (1989). Izvirni Piaget; mišljenje - učenje - poučevanje. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: contemporary perspectives. V: Damon, W. & Lerner, R. M. (eds.): Theoretical Models of Human Development. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1-24.

Merriam, S. B. & Clark, M. C. (1992), Adult learning in good times and bad. Studies in Continuing Education 14 (1), 1-15.

Piaget, J. (1961). La psychologie de l'intelligence. Paris: Librairie Armand Colin.

Sawdon, C. & D. (1996). The supervision partnership. V: Good Practice in Supervision. London and Bristol: Jessica Kingsley Publishers.

Sugarman, L. (1986). Life-Span Development, Concepts, Theories and Interventions. London and New York: Methuen.

Vygotsky, L. S. (1977). Mišljenje i govor. Beograd: Nolit.

Walter, G. A. & Marks, S. E. (1981), Experiential Learning and Change. New York: John Wiley & Sons.

Pregledni znanstveni članek, prejet januarja 1999.