

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374.7(035)

VELIKONJA, Marija, 1938-

Kako pripravljamo učno gradivo za odrasle / Marija Velikonja. -
1. natis. - Ljubljana : Andragoški center Slovenije, 2007

ISBN 978-961-6130-67-7

235631872

1. notranja

KAKO PRIPRAVLJAMO UČNO GRADIVO ZA ODRASLE

Izdal Andragoški center Slovenije

Zanj dr. Slavica Černoša

Avtorica mag. Marija Velikonja

Strokovno pregledali Metka Svetina in mag. Estera Možina

Jezikovno pregledala Marjana Komprej

Uredila Marija Velikonja

Oblikovanje naslovnice LINA Design

DTP Ksenija Konvalinka

Tisk Kočevski tisk Kočevje d.d.

Naklada 500 izvodov

Prvi natis

Ljubljana 2007

Pripravo in izdajo publikacije sta sofinancirala
Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije in
Evropski socialni sklad



Evropski
Socialni
Sklad



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT

1	U V O D	7
2	V S E Ž I V L J E N J S K O U Č E N J E I N P I S M E N O S T	11
	Dokumenti o pismenosti	12
	Izobraženost in pismenost prebivalstva Slovenije	13
	Vplivi na pismenost odrasle populacije	16
	Nacionalna strategija za razvoj pismenosti	19
3	U Č N O G R A D I V O J E N A M E N J E N O O D R A S L I M	23
	Težave odraslih pri učenju	24
	Značilnosti odraslih, ki se učijo	27
	Spoznanja o učenju in izobraževanju	29
	Učitelj postaja svetovalec odraslim	33
	Na poti k branju z razumevanjem	36
4	K A K O P I S E C V P L I V A N A U Č N O G R A D I V O	44
	Pojmovanja učenja in znanja	45
	Strategije poučevanja in učno gradivo	50
	Izobraževalni program/učni projekt in cilji izobraževanja	53
5	U Č N O G R A D I V O N A P O T I O D P O U Č E V A N J A K S A M O S T O J N E M U U Č E N J U	57

6	U ČBENIKI IN UČNO GRADIVO ZA ODRASLE	62
	Učno gradivo za odrasle v preteklosti	64
	Učno gradivo za današnji čas	66
7	P RIPOROČILA ZA OBLIKOVANJE UČNEGA GRADIVA	69
	Odnosi med učenjem, branjem in učnim gradivom	69
	Usmeritve pri nastajanju učnega gradiva za odrasle	74
	Zapisano besedilo spremljamo in presoujemo, ovrednotimo	89
8	V IRI IN LITERATURA	93

UVOD

Pismenost je osebna in družbena vrednota, je pogoj, da se lahko razvijamo kot posamezniki in družba. Branje pa je temeljna zmožnost za pridobivanje in ustvarjanje novega znanja ter delovanja v skupnosti, hkrati je prvi pogoj za dopolnjevanje tega znanja ter razvoj spretnosti in kompetenc, ki jih odrasli potrebujemo za dejavno življenje v družbi znanja. Pomembno je torej, da družba razvija bralno kulturo ter motivacijo za branje in pisanje v vseh obdobjih človekovega življenja, saj večja pismenost omogoča učenje skozi vse življenje, večjo socialno vključenost in hitrejšo prilagajanje okolju, v katerem živimo.

O pismenosti odraslih in njenem pomenu za položaj posameznika v družbi in za uspešnost celotne družbe govorimo v Sloveniji šele zadnjih petnajst let. Povod za to so izsledki mednarodnih in domačih raziskav o pismenosti, ki kažejo, da otroci, mladostniki in odrasli v Sloveniji dosegajo nižje rezultate pismenosti kot prebivalci drugih držav. Relativna nerazvitost področja pismenosti pa se kaže tudi v zaostajanju stroke pri razvoju in ponudbi primerne učnega gradiva za odrasle z manj leti šolanja.

Ko govorimo in pišemo o pismenosti, branju, učenju, se vedno zadržimo tudi ob učnih virih. Pri formalnem izobraževanju mladih so učni viri načrtovani hkrati z izobraževalnim programom. Drugače je, ko imamo v mislih izobraževanje odraslih, naj bo formalno ali neformalno. Pri delu z odraslimi najpogosteje učno gradivo nastaja sproti, potem ko učitelj

Učno gradivo za odrasle nastaja sproti

spozna sestavo učne skupine in se njej prilagodi. Pri izbiri in pripravi gradiva upošteva načelo življenjske bližine in uporabnosti za odrasle udeležence izobraževanja. Za učitelja, ki ni posebej usposobljen za izdelavo učnega gradiva, ta faza priprav na učni proces s skupino odraslih nikakor ni lahka. Še posebej, ko pripravlja učno gradivo za odrasle, ki so zgodaj, še preden so pridobili poklicno ali strokovno izobrazbo, prekinili začetno formalno izobraževanje, ali pa so šolanje sploh opustili.

Zamisel o izdelavi priročnika, s katerim bi si učitelji lahko pomagali pri izdelavi učnega gradiva, je nastajala postopoma. Odločilna je bila pobuda strokovne skupine, ki na Andragoškem centru Slovenije pripravlja izobraževalne programe za razvoj pismenosti odraslih.

Na nastanek priročnika je torej vplivalo več dejavnikov, zlasti:

Zakaj priročnik o učnem gradivu za odrasle

- Vemo, da je med temeljnimi cilji slehernega izobraževanja tudi naučiti se samostojno učiti in uporabljati informacije iz pisnih virov za reševanje problemov in odločanje v vsakdanjem življenju in pri delu. Učimo se na različne načine, nenehno se učimo iz izkušenj, v današnji družbi pa je bolj kot kdaj prej običajen način učenja z različnimi pisnimi viri. Pomemben del učnih strategij so torej prav bralne učne strategije, ki jih mora odrasli učeči se poznati in obvladati. K branju pa ga pritegne (na zunaj) privlačno in (po vsebini) zanimivo ter v njegovo življenje vpeto besedilo.
- Za odrasle, ki se vpisujejo v različne izobraževalne programe, ni izdelanega posebnega učnega gradiva. Učitelji v programih formalnega izobraževanja, kot npr. v programu osnovne šole za odrasle in v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, v katere se vpisujejo odrasli, priporočajo kot gradivo za študij in pripravo na izpit najpogosteje učno

gradivo, ki ga sami izdelajo posebej za skupino odraslih, za dopolnitev pa učbenike za mladino. Odrasli si pri študiju pomagajo tudi s svojimi zapiski. Sicer pa učitelji izdelujejo gradivo največkrat po svoji presoji in izkušnjah, brez posebnih strokovnih nasvetov. To smo ugotavljali tudi v študiji Oblikovanje nacionalnega in izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Vse bolj se v praksi izobraževanja odraslih uveljavlja multimedijsko in e-učenje, ki pa zahteva nove prijeme pri oblikovanju gradiva za takó organizirano učenje.

- V programih za razvoj pismenosti odraslih (kot npr. Usposabljanje za življenjsko uspešnost) prav tako ni vnaprej pripravljenega gradiva za udeležence programov. Pripravljavci programov menijo, da bi z vnaprej pripravljenim in vedno enakim gradivom za udeležence z različnim predznanjem in interesi premalo upoštevali njihove individualne izobraževalne potrebe. S primernim učnim gradivom namreč lahko odločilno vplivamo na motivacijo odraslih in njihovo dejavno sodelovanje pri izpeljavi izobraževalnega programa, na njihovo pripravo za samostojno učenje, na trajnost pridobljenega znanja in kompetenc in s tem na čim večje učinke izobraževanja. Učno gradivo v programih za razvoj pismenosti odraslih izdelujejo učitelji sami. Vendar pa se je izkazalo, da želijo imeti učitelji več znanja o izbiri in izdelavi gradiva za odrasle s primanjkljaji v pismenosti.

V priročniku je zbranih nekaj zamisli in priporočil učiteljem in drugim piscem učnega gradiva, kako oblikovati učno gradivo za odrasle. Posebna pozornost je namenjena pripravi gradiva za odrasle z nižjo izobrazbo in nižjo stopnjo pismenosti.

Namen priročnika pa je tudi:

- ☑ opozoriti na pomen znanja in stopnje pismenosti v današnji družbi;
- ☑ poiskati in razčleniti temeljne dejavnike, ki vplivajo na izbiro učnega gradiva in njegovo sestavo;
- ☑ predstaviti strukturo učnega gradiva na poti od poučevanja k samostojnemu učenju;
- ☑ seznaniti s stanjem učbenikov in učnega gradiva za odrasle pri nas in s sodobnimi trendi izdelave vodnika po predmetu/področju ali tematiki.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN PISMENOST

V poglavju bomo spoznali:

- dokumente, ki opozarjajo na pomen vseživljenjskega učenja in pismenosti državljanov,
- izobraženost in pismenost prebivalcev Slovenije,
- dejavnike, ki vplivajo na razlike v pisnih spretnostih odrasle populacije

Z vseživljenjskim učenjem nenehno razvijamo svoje talente in viri našega učenja so lahko zelo različni. Prav gotovo pa je zapisana beseda najpogostejši in zanesljiv vir naših spoznanj. Današnji čas zahteva od nas visoko stopnjo pismenosti, da se lahko odzivamo na dogajanja v vsakdanjem življenju, na delovnem mestu in v družbi. Od stopnje pismenosti je v veliki meri odvisno tudi, kako uspešni smo pri opravljanju različnih življenjskih vlog. Poglejmo nekatere dokumente, ki opozarjajo na pomen izobraženosti in pismenosti prebivalstva.

Družbe po vsem svetu si prizadevajo za boljšo pismenost svojega prebivalstva, na kar opozarja že **Unescovo desetletje pismenosti** (2002-2012).

Evropski parlament in Svet Evropske unije sta v posebnem dokumentu¹ priporočila državam članicam, »naj razvijajo ponudbo ključnih kompetenc² za vse kot del svojih strategij za vseživljenjsko učenje, vključno s strategijami za doseganje splošne pismenosti«. Med vsemi naštetimi osmimi temeljnimi kompetencami je na prvem mestu zapisana **kompetenca sporazumevanja v maternem jeziku**, ki je kasneje pojasnjena kot »**sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in ustni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje)**«. Zatem je zapisano še: »*Ta kompetenca vključuje tudi sposobnost razlikovanja in uporabe različnih vrst besedil, iskanje, zbiranje in obdelavo informacij, uporabo pripomočkov, uporabo in izražanje svojih ustnih in pisnih argumentov na prepričljiv način, ustrezen okoliščinam*«.

Svet si prizadeva za boljšo pismenost prebivalstva

Slovenija je tako kot druge članice Evropske unije pripravila dokument **Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji** (2007), ki v operativnem načrtu sledi priporočilom Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Med drugimi je poudarjen tudi cilj zvišati ravni pismenosti prebivalcev Slo-

- 1 *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije št. 394/10 z dne 30. 12. 2006.*
- 2 *Dokument določa: Ključne kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam. Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev.*

venije. Razvijali naj bi izobraževalne in učne strategije, ki spodbujajo vseživljenjsko učenje, omogočali drugo priložnost za izobraževanje itn. Pomembno načelo te strategije je »vsakemu človeku učenje po njegovi meri«.

Naša država že dalj časa spremlja raven pismenosti odraslih in je podlage za razvoj pismenosti odraslih vključila v **Resolucijo o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (2004)**³. Resolucija posebej omenja izboljševanje temeljnih spretnosti in pridobivanje novih.

IZOBRAŽENOST IN PISMENOST PREBIVALSTVA SLOVENIJE

Statistični podatki o izobraženosti prebivalstva Slovenije in nekatere raziskave, izpeljane v prejšnjem desetletju, javnost opozarjajo, da pismenost prebivalcev Slovenije stoji na dokaj trhljih nogah. Hkrati pa v času naglega razvoja znanosti in tehnologije zatrjuje mo, da nas le visoka stopnja izobraženosti in pismenosti prebivalstva lahko vodi v družbo znanja in družbo prihodnosti. Stopnja pismenosti posamezniku namreč zagotavlja, kako uspešen bo pri opravljanju različnih vlog, višja stopnja pismenosti prebivalstva pa daje višjo vrednost tudi družbi.

Po statističnem popisu prebivalstva iz leta 1991⁴ je bilo v naši državi 17,4 odstotkov ali 263.488 ljudi, ki so bili stari 15 let in več in niso končali osnovne šo-

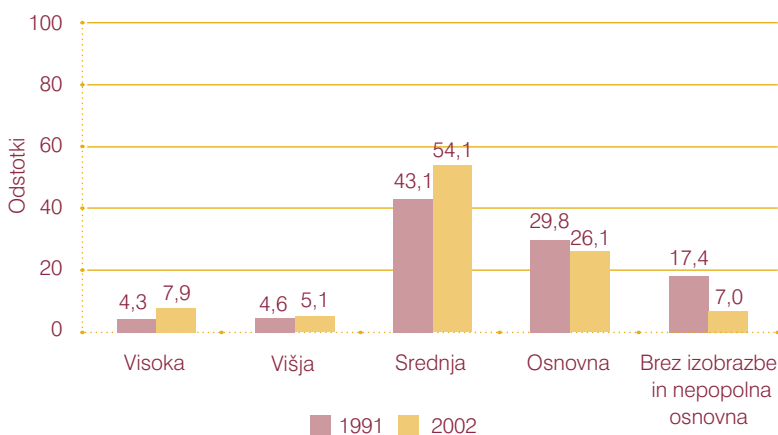
Prebivalstvo Slovenije
ima nizko stopnjo
izobrazbe

3 Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010. (Ur. l. RS št. 70/04).

4 Vir: Statistični urad Republike Slovenije, Popis prebivalstva, gospodinjstev in stanovanj 2002.

le, 0,7 odstotkov od teh je bilo sploh brez izobrazbe. Z osnovnošolsko izobrazbo je bilo leta 1991 451.222 prebivalcev ali 29,8 odstotkov. Enajst let kasneje, leta 2002 se je stanje pričakovano, a vendar ne zadovoljivo, izboljšalo. Z nepopolno osnovno šolo je bilo še 115.556 prebivalcev ali 7,0 odstotkov, od teh še vedno 0,7 odstotkov brez vsake izobrazbe. Zgolj s končano osnovno šolo je bilo leta 2002 še 433.910 ali 26,1 odstotka prebivalcev. Vso to populacijo z gotovostjo lahko vključimo med prebivalstvo z nižjo ravniyo pismenosti.

Graf 1: Izobrazba prebivalcev Slovenije v letih 1991 in 2002



Vir: Statistični urad Republike Slovenije, Popis prebivalstva, gospodinjstev in stanovanj 2002

Prva nacionalna raziskava pismenosti odraslih, ki jo je leta 1998 izpeljal Andragoški center Slovenije⁵, je pokazala, da Slovenija močno zaostaja za razvitimi državami na področju pismenosti. Nosilci raziskave so pismenost preverjali pri odraslih, starih med 16 in 65 let, in sicer tri vidike pismenosti: besedilno, dokumentacijsko in ra-

5 V raziskavi, ki je potekala pod pokroviteljstvom OECD, je sodelovalo 20 držav.

čunsko. Vsak vidik pismenosti je bil členjen na pet ravni. Strokovnjaki so presodili, da je za potrebe sodobne tehnološko razvite informacijske družbe potrebno znanje in spretnosti najmanj na tretji ravni pismenosti.

Pismenost je v raziskavi opredeljena kot »**zmožnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih pisnih virov za delovanje v vsakodnevni dejavnosti odraslih v družini, na delovnem mestu in okolju ter za doseganje lastnih ciljev in za razvoj lastnega znanja in potencialov**«. (Možina 2000 a, str. 20) Pisne spretnosti odrasle populacije preverjajo s testi, uporabljene so naloge iz resničnega življenja. Testiranje pa zahteva od odraslega ne le da zna prebrati testno nalogo, pač pa da zna pri tem uporabljati vsaj osnovne bralne učne strategije.

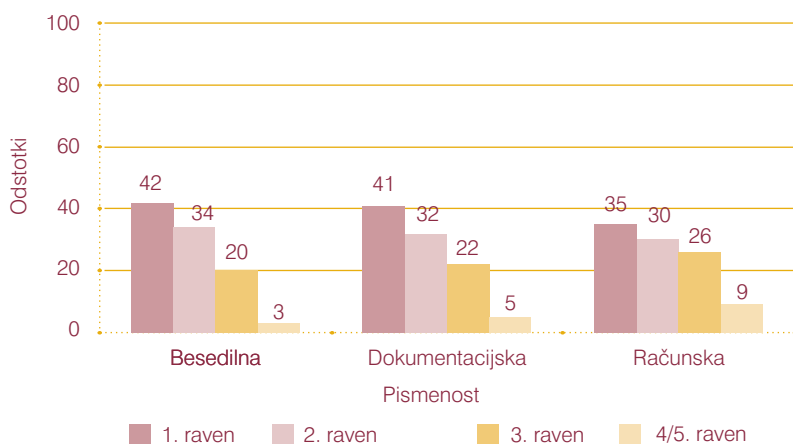
Izidi raziskave so nas osupnili. »*Pisni dosežki odraslega prebivalstva v Sloveniji kažejo na veliko razslojenost prebivalstva z majhnim deležem tistih, ki imajo*

Zaostajamo na področju pismenosti prebivalstva

dobre in ustrezne pisne spretnosti«. (Možina 2000 b) Zelo velik delež odraslega prebivalstva ima pisne spretnosti na nižjih in zelo majhen delež na najvišjih ravneh pismenosti, je temeljna ugotovitev, ki velja za slovensko populacijo odraslih. V besedilni pismenosti se uvršča na prvo, najnižjo raven pismenosti kar 42 odstotkov prebivalstva, v dokumentacijski 41 in v računski 35 odstotkov odraslih. Drugo raven pismenosti pa dosega v besedilni pismenosti 34 odstotkov odraslih, v dokumentacijski 32 in v računski 30 odstotkov odraslega prebivalstva. Torej dosega v besedilni in dokumentacijski pismenosti prvo in drugo raven kar tri četrte odraslega prebivalstva, v računski pa nekoliko manj, tri petine odraslega prebivalstva. Tolikšen delež odraslega prebivalstva nima zadostnega znanja in spretnosti za ravnanje z informacijami, ki jih vsebujejo različne vrste besedil, obrazci in slikovno

prikazani podatki. S temi izsledki smo se v raziskavi, ki je bila del mednarodne raziskave, umestili dokaj nizko. V skupini 20 držav, vključenih v raziskavo, smo po dosežkih prebivalstva v pismenosti obtičali na dnu skupaj s Čilom, Portugalsko in Poljsko.

Graf 2: Pismenost odraslega prebivalstva v Sloveniji, grafična slika (Možina 2000 a, str. 22)



VPLIVI NA PISMENOST ODRASLE POPULACIJE

Z raziskavo so avtorji iskali tudi odgovor na vprašanje, kateri dejavniki vplivajo na razlike v pisnih spretnostih odrasle populacije v Sloveniji (Možina 2000 a, str. 26). Pokazalo se je, da na razvoj pismenosti najbolj vplivajo štiri dejavniki, in sicer so to: izobrazba odraslih, starost, izobrazba njihovih staršev in zaposlitveni položaj. Kateri odrasli torej dosegajo nižje ravni pismenosti? Če posplošimo, so to odrasli, ki imajo manj kot dvanajst let šolanja (sem sodijo tudi mladi osipniki), brezposelne osebe, revno prebivalstvo, starejši, osebe iz družin z nižjimi stopnjami izobrazbe itn. Findeisen je zapisala (2000, str. 90), da so slabše pismeni tisti

»Ljudje, ki so zaradi socialnega porekla, zaradi pomanjkljivega šolanja, zaradi družbenih in gospodarskih razmer manj sposobni obvladati pisano besedo, manj zmožni razumeti jo in jo uporabljati«.

Pismenost in izobrazba

Na vseh treh področjih pismenosti, besedilni, dokumentacijski in računski, se je pokazalo, da velika večina odraslih v Sloveniji z nedokončano osnovno šolo, s končano osnovno šolo ali največ eno- ali dveletno srednjo šolo dosega le prvi dve ravni pismenosti. Zanimivo pa je bilo zaznati še nekatere pojave. Med populacijo odraslih s pisnimi dosežki na prvi in drugi ravni so se uvrstili tudi posamezniki s fakultetno izobrazbo, medtem ko so nekateri formalno manj izobraženi dosegli najvišje ravni pismenosti. Pisnih spretnosti si torej ne pridobivamo le z začetnim izobraževanjem, pač pa vse življenje, ko odrasli te pisne spretnosti uporabljamo.

Pismenost in starost

Med starejšimi je vsaj trikrat več odraslih na najnižjih ravneh pismenosti kot med mladimi, ugotavlja raziskava (Možina 2000 a, str. 28). Razlike med starostnimi razredi naraščajo od najmlajših k starejšim. Najslabše pisne spretnosti imajo odrasli med 55. in 65. letom. Povprečni dosežki te populacije se gibljejo na prvi ravni na vseh treh področjih pismenosti.

Vplivi izobrazbe, starosti, zaposlitve

Izobrazba staršev in pismenost

Kultura pismenosti v družini se odraža tudi v stopnji pismenosti posameznika. Gre npr. za spodbude staršev, dostopnost časopisov in revij, leposlovnih knjig in strokovne literature itn. Podatki iz raziskave kažejo, da dosegajo posamezniki, ki izhajajo iz družin z nižjimi stopnjami izobrazbe, nižje ravni pismenosti. V svojem oko-

lju dobivajo premalo spodbud ali celo namige, da v življenju šolanje ne koristi.

Pismenost in zaposlitveni položaj

Z raziskavo je tudi ugotovljeno, da imajo aktivni prebivalci (zaposleni in brezposelni) boljše pisne spretnosti od neaktivnega prebivalstva. Le-te pa so nižje med brezposelnimi. Izkazalo se je celo, da so brezposelni z najnižjimi dosežki v pismenosti celo dvakrat pogosteje brez zaposlitve kot brezposelni z višjimi dosežki. Delo zahteva od odraslih tudi spretnosti branja in pisanja. Ljudje, ki ne delajo in se ne vključujejo v izobraževanje, pa navadno redkeje berejo in pišejo. Tako se je pokazalo, da so povprečni pisni dosežki brezposelnih slabši od pisnih dosežkov zaposlenih z enako izobrazbo. Pisni dosežki tistih, ki delajo na kmetiji, upokojencev in gospodinj so pretežno na prvi ravni. (Možina 2000 a, str. 32)

Na ohranjanje in razvoj pismenosti pri odraslih **po končanem začetnem izobraževanju** torej vplivajo zlasti tile dejavniki (Možina 2000 a, str. 34):

- zaposlitev in vrsta dela, ki ga posameznik opravlja,
- raba pisnih spretnosti pri delu,
- udeležba v izobraževanju po končanem začetnem šolanju,
- spodbudno družbeno okolje.

NACIONALNA STRATEGIJA ZA RAZVOJ PISMENOSTI

Na podlagi izsledkov raziskav o pismenosti je nastal dokument **Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006)**⁶. V dokumentu je poudarjeno: *»Povod za nastanek Nacionalne strategije so izsledki mednarodnih raziskav, ki so pokazale na nezadostno stopnjo pismenosti pri slovenskih osnovnošolskih učencih in odraslih, in opozorile na nujnost sistematičnega pristopa k temu področju ter razvojnih spodbud. Pomembna so tudi dognanja domačih raziskav, ki preverjajo različne dejavnike, pomembne za razvoj pismenosti otrok in odraslih. ... Izsledki poudarjajo, da se bo brez dolgoročno načrtovane nacionalne strategije dvigovanja ravni pismenosti v Sloveniji, ki bo zajela večji delež prebivalcev in prebivalk, razkorak v ravni pismenosti v primerjavi z drugimi razvitiimi državami le še povečeval«.*

Dokument opredeljuje pismenost kot **»trajno razvijajočo se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi«.** Težnja je izboljšati ravni vseh vrst pismenosti pri posameznikih v različnih življenjskih obdobjih, s tem pa doseči tudi večjo socialno vključenost posameznikov. Oba strateška cilja bi dosegali med drugim tudi z:

- osveščanjem ciljnih skupin o pomenu pismenosti za učinkovito delovanje posameznika,
- razvijanjem bralne kulture ter motivacije za branje in pisanje,

⁶ Osnutek strategije je obravnaval kolegij Ministrstva za šolstvo in šport 12. 12. 2005. Obravnavali in potrdili so ga Strokovni svet za splošno izobraževanje (na seji 6. 7. 2006), Strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje (na seji 16. 6. 2006) in Strokovni svet za izobraževanje odraslih (na seji 29. 6. 2006).

- širjenjem védenja, da je branje temeljna zmožnost za pridobivanje in ustvarjanje novega znanja ter delovanja v skupnosti,
- omogočanjem dostopa do bralnega in drugega gradiva in svetovanju pri izboru in uporabi gradiva,
- razvijanjem različne bralne strategije ter zmožnosti kritičnega branja,
- spodbujanjem razvoja in rabo pismenosti pri odraslih itn.

Med posebnimi cilji, ki zadevajo odraslo populacijo, so zapisani:

Cilji za razvoj pismenosti odraslih

- razvijati zmožnosti pisnega in ustnega sporazumevanja v različnih okoliščinah ter za različne namene,
- razvijati sposobnosti za pridobivanje, razumevanje, vrednotenje in uporabo informacij v procesu učenja ali za sistematizacijo naučenega ter za reševanje problemov (pri poslušanju, govorjenju, branju in pisanju),
- spodbujati zanimanje za raznovrstna besedila z različnih področij za potrebe vseživljenjskega učenja in dejavno preživljanje prostega časa.

Za sistematično in učinkovito razvijanje pismenosti na vseh ravneh izobraževanja je treba med drugim:

- **»razvijati kakovostno učno gradivo in pripomočke za prepoznavanje dosežene ravni pismenosti,**
- **zagotoviti dostopnost do kakovostnega in raznovrstnega gradiva na različnih ravneh, v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja ter kakovostnega preživljanja prostega časa ...«.**

Kakovostno učno gradivo vpliva na razvoj pismenosti

Priporočila dokumentov in izsledki raziskav nam povedo, da veliko število odraslih v dobi začetnega šolanja ni dovolj utrdilo bralnih učnih strategij, da bi lahko nemoteno uporabljali različne pi-

sne vire za pridobivanje informacij in za nadaljnje učenje. V vsakdanjem življenju in pri delu pa so prav vsi odrasli te vire prisiljeni uporabljati, saj se z njimi sporazumevajo, urejajo različne življenjske situacije, rešujejo probleme itn. Odrasli v ta namen razvijajo osebne učne strategije in strategije reševanja problemov, pri katerih pa jim znanje iz šolskih klopi žal mnogokrat ni v pomoč.

Pri pripravi izobraževalnih vsebin in učnega gradiva za odrasle je treba upoštevati individualne učne izkušnje iz njihovega vsakodnevnega učenja in v učno gradivo kar najbolj vključevati zglede iz pisnih virov, ki jih uporabljajo odrasli. S tem da upoštevamo prejšnje znanje odraslih in osmišljamo novo pridobljeno znanje, odrasle motiviramo za aktivno učenje. Takšno učenje ima dolgoročne učinke in vpliva na večjo trajnost in prenosljivost pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc.

V tem smislu je treba razumeti priporočila evropskih in nacionalnih dokumentov o pomenu kakovostnega učnega gradiva za razvoj pismenosti odraslih.

Sklepne misli

- Različne mednarodne in nacionalne raziskave nas opozarjajo na **pomanjkljivo pismenost** prebivalcev Slovenije. Statistični podatki o izobrazbi prebivalcev Slovenije pa kažejo na **pomanjkljivo stopnjo izobrazbe**, ki ne zagotavlja zadostne stopnje pismenosti za potrebe sedanjega časa.
- Na stopnjo pismenosti posameznika najbolj vplivajo: **število let začetnega šolanja** (pri čemer je 12 let začetnega šolanja meja, ki še zagotavlja zadovoljivo pismenost), **starost**, **izobrazba staršev** in **zaposlitveni položaj**. Na nižjo raven pismenosti pa močno vpliva tudi nespodbudno življenjsko in delovno okolje, ki ne daje dovolj priložnosti za rabo pismenosti.

Za poglobljanje znanja:

- Pismenost, participacija in družba znanja (2000), uredila Pečar, M. Andragoški kolokvij 4. Ljubljana, Andragoški center Slovenije

UČNO GRADIVO JE NAMENJENO ODRASLIM

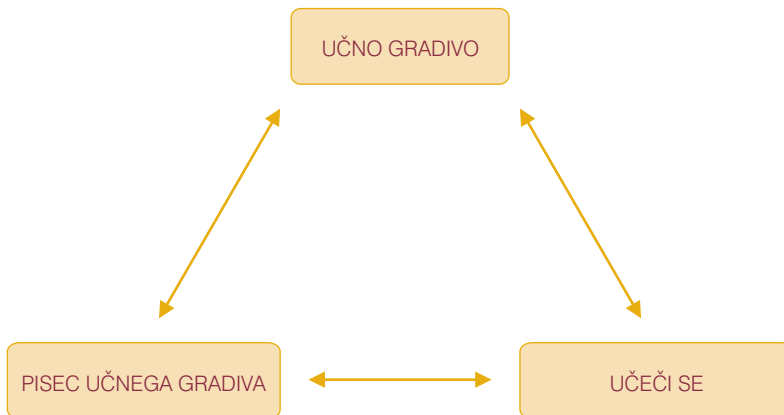
V poglavju bomo spoznali dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje učnega gradiva in so povezani z odraslimi, ki se učijo.

To so:

- težave odraslih pri učenju,
- značilnosti odraslih, ki se učijo,
- spoznanja o učenju in izobraževanju, in
- njihove bralne učne strategije.

Ko preverjamo mogoče vplive na oblikovanje učnega gradiva, naletimo na tesno povezanost med učečimi se, učiteljem (in hkrati piscem učnega gradiva) in učnim gradivom. Pisec učnega gradiva naj bo usmerjen v posebnosti odraslih, ki se učijo, hkrati pa mora poglobljeno poznati tudi sebe kot učitelja in s tem tudi kot pisca učnega gradiva. V nadaljevanju bomo dejavnike členili na dve področji: tiste, ki naj jih pisec gradiva zasleduje pri učečih se odraslih in druge, ki jih s poglobljanjem vase odkriva pri sebi.

Slika 1: Razmerje med učiteljem – piscem učnega gradiva, učečim se in učnim gradivom



TEŽAVE ODRASLIH PRI UČENJU

Dosegljiva je že vrsta strokovnih publikacij o izobraževanju odraslih, redki pa so viri, ki bi predstavili in podrobneje razčlenjevali, kako se učijo odrasli, ki so bili manj uspešni v začetnem formalnem izobraževanju. Mnogi od teh se po obvezni osnovni šoli za dalj časa niso več vključili v izobraževanje. Z leti je tako slabila tudi njihova mentalna vzdržljivost – kondicija.

Valentinčič (1983, str. 42) opredeljuje, da »s tem pojmom označujemo tisto usposobljenost in pripravljenost za učinkovito učenje in miselno delo, ki jo razvija in krepi samo intelektualno delo in izobraževanje«. Od mentalne vzdržljivosti – kondicije pa je odvisna tudi uspešnost učenja, na kar smo še posebno pozorni pri odraslih v srednjih letih in starejši odrasli dobi.

Avtor (prav tam, str. 43) navaja, da se pri odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje na ravni osnovne in srednje šole po letih nizke intelektualne aktivnosti in daljši odsotnosti iz sistematičnega izobraževanja, kažejo zlasti tile **znaki nizke mentalne kondicije**:

- ✦ niso vajeni daljšega miselnega dela, niso sposobni daljše koncentracije ali večjih miselnih naporov (tudi takih, povezanih z branjem in razumevanjem besedil, op. avtorice);
- ✦ zahtevnejši miselni procesi (analiza, sklepanje ipd.) potekajo počasi in okorno, odraslim z nizko izobrazbeno ali inteligentnostno ravni povzročajo celo velike težave;
- ✦ ne obvladajo osnovnih tehnik uspešnega učenja (hitro branje z razumevanjem in odkrivanjem bistvenega, zapisovanje bistva, kako predelujemo različno učno gradivo itn.)
- ✦ večinoma niso navajeni samostojnega učenja in samoizobraževanja;
- ✦ kadar je izobrazbena osnova nizka, manjkajo trdni temelji znanja, na katerih bi lahko gradili.

Strokovnjaki, ki v Andragoškem centru Slovenije razvijajo izobraževalne programe za razvoj pismenosti odraslih, so leta 2006/2007 z anketnim vprašalnikom⁷ spraševali učitelje, ki so sodelovali v programu Po korakih do boljše pismenosti, katere so po njihovem mnenju najpogostejše težave odraslih pri učenju.

⁷ Vir: *Evalvacija programa Po korakih do boljše pismenosti, 2006/2007, avtorica Marjana Komprej. Interno gradivo ACS.*

Preglednica 1: Najpogostejše težave odraslih pri učenju po mnenju učiteljev

ODRASLI IMAJO POGOSTO TEŽAVE:	DELEŽ ODGOVOROV V ODSOTOKIH
● s pravopisom in slovnico	84,8
● s tekočim branjem	69,7
● s samostojnim zapisovanjem snovi	63,6
● z razumevanjem podatkov iz grafov	57,6
● pri govorjenju v skupini	51,5
● s smiselnim izražanjem	51,5
● z razumevanjem in uporabo matematičnih pojmov in simbolov	48,5
● z ocenjevanjem številsko prikazanih podatkov (količine, prostora, časa itn.)	42,4

Vir: Evalvacija programa Po korakih do boljše pismenosti, 2006/2007, avtorica Marjana Komprej

Za nas je pomembna izkušnja učiteljev, da imajo odrasli v teh programih težave s tekočim branjem, samostojnim zapisovanjem snovi, razumevanjem besedil itn. Podatki pokažejo prav pomanjkljivo znanje in spretnosti na področjih, ki so najbolj pomembna za razvoj pismenosti.

V raziskavi, ki je bila izpeljana pri nas med odraslimi, vključenimi v formalno izobraževanje na srednji stopnji - ekonomski in trgovski programi (Rebolj 1999), so odrasli našli nekatere **težave, ki jih imajo pri učenju**. Kar polovica vprašanih ima težave:

Številne težave odraslih pri učenju

- z organiziranjem učne vsebine v sistem,
- z odkrivanjem bistvenega in bolj pomembnega in
- ker ne vedo, kako naj se učijo in kako naj si naučeno tudi zapomnijo.

Avtorica poudarja, da ti odgovori kažejo na potrebo po dvojni vlogi učitelja odraslih, poleg učitelja mora biti hkrati tudi svetovalec.

Leto kasneje (2000) so učitelji, ki so poučevali **odrasle brezposelne v poklicnih in srednjih strokovnih šolah**, na seminarju Učitelj in izpeljava kurikula takole označili odrasle, ki so bili znova **v šolskih klopek**:

- ✓ ne znajo se učiti,
- ✓ imajo nizko motivacijo za učenje,
- ✓ negativne izkušnje pri dosedanjem šolanju,
- ✓ nizko mentalno kondicijo,
- ✓ so neorganizirani.

Odrasli pa se srečujejo še z drugimi težavami, ki so navadno posledica neuspešnosti v obvezni osnovni šoli. V njih **se razraste strah pred novim učenjem, razvije vrsta predsodkov ipd.**

Pred pripravo učnega gradiva za tako populacijo odraslih torej premislimo:

- ◇ kakšne so posebnosti odraslih, učne skupine, za katere izdelujemo učno gradivo in
- ◇ kako lahko spodbujamo procese učenja.

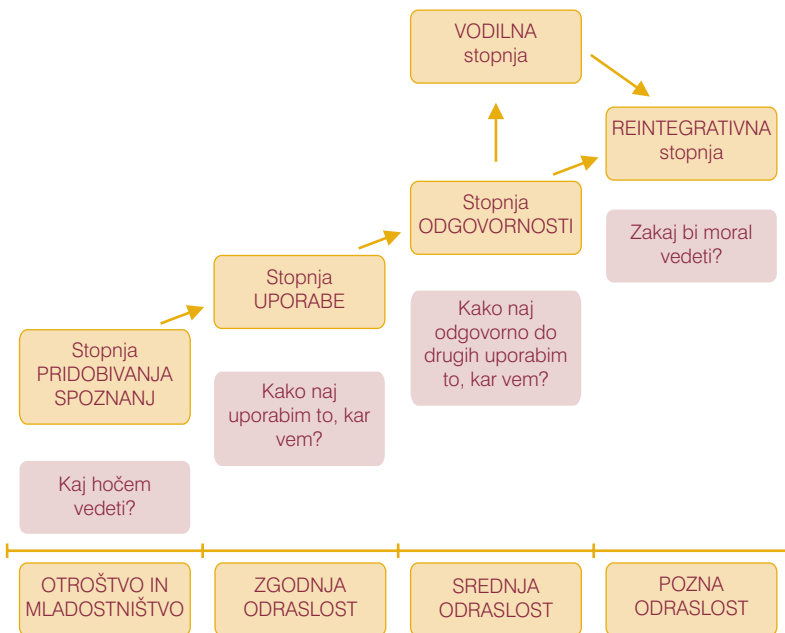
ZNAČILNOSTI ODRASLIH, KI SE UČIJO

Učno gradivo na tej ravni namenjamo posamezniku ali ožji učni skupini. Pred pripravo zato vedno znova premislimo, katere so **najpogostejše posebnosti odraslih, ki se učijo**, in se ob tem sprašujemo, ali so prav take tudi značilnosti oseb, za katere pravkar pripravljamo učno gradivo. Preglejmo bistvene posebnosti pri učenju odraslih, ki bodo lahko vplivale tudi na pripravo takega gradiva.

1. Odrasli vstopajo v izobraževalni proces kot samostojne, neodvisne osebe. Pa vendar navadno tisti odrasli, ki se vračajo v izobraževanje po daljšem premoru in imajo s prejšnjim izobraževanjem slabe izkušnje, potrebujejo dalj časa, da premagajo **strah pred novo situacijo**, v kateri so se znašli.
2. Odrasli se večinoma izobražujejo prostovoljno in s konkretnimi motivi. A **nekateri se vključujejo tudi neprostovoljno**, zaradi zahtev zunanjega okolja, in za novo učenje niso notranje motivirani.
3. Odrasli prihajajo v izobraževalni proces **z večjimi ali manjšimi delovnimi in življenjskimi izkušnjami**.
4. Večina odraslih ima **konkretne in kratkoročne cilje**.
5. Odrasli **se lotevajo učenja bolj problemsko**, učijo se »zvezdasto« (Krajnc 1989, str. 314). Nove informacije povezujejo na razne strani s tem, kar že vedo, kar so doživeli.
6. Raziskave o spoznavnem razvoju v odraslosti (Shaie 1977/78, v Zupančič 2006, str. 37) kažejo, da v zgodnji odraslosti posamezniki preusmerjajo pozornost od pridobivanja spoznanj k **uporabi tega, kar vedo in znajo**. Sprašujejo se, zakaj je treba nekaj vedeti ali obvladati, zakaj je to zanje pomembno. **Motivacijo za učenje povečajo ob osmišljenem učnem gradivu in miselnih nalogah ter pozitivnih povratnih informacijah**.

Upoštevajmo
značilnosti odraslih,
ki se učijo

Slika 2: Odrasli se usmerjajo k uporabi znanja



Vir: Prirejeno po M. Zupančič, *Shaieeve stopnje spoznavnega razvoja*, 2006, str. 37)

Učno gradivo za to populacijo odraslih naj bo torej povezano z določeno, njim znano življenjsko situacijo. Vzeto je iz resničnega življenja in nakazuje naj problem, ki ga udeleženci izobraževanja rešujejo in se ob tem učijo. Zahtevnost učnega gradiva naj bo usklajena z zmožnostmi odraslih, kar jih bo spodbujalo k učenju.

SPOZNANJA O UČENJU IN IZOBRAŽEVANJU

Ob tem, ko poznamo posebnosti odraslih, ki se učijo, smo pozorni tudi na nekatera **novejša spoznanja o učenju in izobraževanju**.

Učitelji se pri pouku pogosto usmerjamo pretežno na tematiko, ki naj bi jo učečemu se sporočili, ga naučili, a to je zastarel pogled na izobraževanje. Danes poudarjamo, da **je pri izobraževanju v središču naše pozornosti izobraževanec**. Učitelj ugotavlja in razvija njegove naravne spretnosti in sposobnosti, ga uči, kako se učinkovito učiti, kako kritično in ustvarjalno misliti, kako reševati probleme (tudi čustvene). Spodbujajmo ga, da spozna samega sebe, pri učenju pa dopuščajmo, da išče pomoč in vodstvo samo, kadar meni, da to potrebuje.

Izhajajmo iz konstruktivizma v izobraževanju, ki poudarja, da **je učenje aktiven proces, v katerem učeči se sam konstruira lastno znanje**, v procesu osmišljanja svojih izkušenj, s spopolnjevanjem ali spreminjanjem obstoječih idej ali pojmovanj.

Učenje je aktiven proces

Znanja torej ne moremo prenašati na druge ali ga od drugih sprejemati, ampak si ga mora vsakdo sam zgraditi, oblikovati z lastno miselno aktivnostjo.

Tako pojmovanje znanja nas vodi k sklepu, da je treba pri pouku *»poglobljati razumevanje osrednjih pojmov, pojavov in njihovih vzajemnih povezav, učence pa opremiti z učinkovitimi strategijami pridobivanja znanja«*. (Marentič Požarnik 2003)

V izobraževalnem procesu torej spoznavamo odraslega, preverjamo, kako se uči (ali se sploh zna učiti), in zatem razvijamo njegove spretnosti in strategije učenja.

Obnovimo še nekatere znane izsledke o učenju.

Učeči se **na različne načine sprejemamo nove informacije**, jih predelujemo, organiziramo in si jih zapomnimo. V procesu učenja (po Magajna 1995, str. 10):

- ✓ sprejemamo informacije,
- ✓ jih predelamo in uskladiščimo v spominu ter ko je potrebno znova prikličemo in organiziramo v nek odziv,
- ✓ se usposobimo za ravnanje z miselnimi shemami, slikami, simboli, pojmi,
- ✓ razvijemo sposobnost presojanja, reševanja problemov ter
- ✓ sprejemanja novih stališč in prepričanj v zvezi z okoljem.

Slika 3: Pri pripravi učnega gradiva upoštevamo, da sprejemamo nove informacije na različne načine.



GLEDAMO



POSLUŠAMO



TELESNO OBCUTIMO

Te procese sicer poznamo, a učitelj se v izobraževalnem procesu pogosto sprašuje, **kako doseči traj-**

Kako do
trajnega znanja

nost znanja. Zagotovo ne zgolj s ponavljanjem in utrjevanjem, kot so nas prepričevali še do nedavna. Novi pogledi na učenje opozarjajo na nove dejavnike, s katerimi je mogoče povečevati trajnost znanja. To so npr. (po Marentič Požarnik 2000a, str. 146):

- ✦ navezovanje novega znanja na prejšnje znanje, izkušnje in interese učečih se,
- ✦ preoblikovanje napačnega in nepopolnega predznanja,
- ✦ postopno navajanje učečih se na samostojno iskanje bistva in strnjevanje snovi (iz učbenika ali drugega obsežnejšega gradiva),

- ✦ uvrščanje podatkov v mrežni sistem,
- ✦ oblikovanje miselnih in pojmovnih vzorcev,
- ✦ osmislitev snovi ob iskanju zgledov iz okolja,
- ✦ povezovanje učenja s pozitivnimi čustvi (kot so radovednost, veselje ob uspehu, itn.).

Prehitro kopičenje novega in neznanega pogosto povzroča osebam z nižjo stopnjo izobrazbe ali slabo mentalno kondicijo čustveno napetost in strah, v možganih pa zmedo in blokado ter ima dolgoročne posledice za zapomnitev in odnos do nekega področja.

Posebno pozornost namenjamo spodbujanju **transferja** - prenosa učnih učinkov v nove situacije, v živ-

Transfer in strategije
učenja

ljenju. Pri odraslih najpogosteje izhajamo iz njihovega dosedanjega znanja in izkušenj. Razvijamo t. i. »*prenosljive spretnosti*«, kot so spretnosti sporazumevanja (ustnega, pisnega, vizualnega ...), sodelovanja, organiziranja dela in časa, strategij učenja, reševanja problemov ipd. Prav tako opozarjamo na prenosljivost znanja, ko določeno pravilo velja v različnih primerih. Tudi dobre strategije učenja imajo posebno transferno vrednost. Odrasle navajamo na premislek o lastnem učenju ter spodbujamo rast njihove samozavesti in pozitivne samopodobe. Prav to dimenzijo učenja pri odraslih pogosto zanemarjamo, ko govorimo o transferju učenja. Strategije učenja in reševanja problemov, ki jih odrasli razvijajo v vsakodnevnem življenju, so lahko pomembna podlaga za nadaljnje učenje v novih situacijah. Učitelj lahko pomaga odraslemu, da te strategije prepozna in jih ozavesti.

Slika 4: Razvijamo prenosljive spretnosti



Vir: Marentič Požarnik, B., 2000

Nova spoznanja o učenju in izobraževanju namenjajo učečim se osrednjo pozornost. Le-ti sprejemajo informacije na različne načine. Posebno pozornost učitelj namenja transferju znanja, pri čemer gre za vzajemen proces prenašanja znanja med izobraževalnim ter življenjskim in delovnim okoljem.

UČITELJ POSTAJA SVETOVALEC ODRASLIM

Kar nekajkrat smo že opozorili na nekatere ovire, s katerimi se srečujejo odrasli, ko se po daljši prekinitvi znova vključujejo v izobraževanje. Te odrasle moramo sistematično vpeljevati v učenje in prepoznati in upoštevati tudi različne ovire, ki jih odvrtačajo od učenja. Med drugimi želimo opozoriti na **dispozicijske ovire**, ki so povezane s psihološkimi značilnostmi posameznika. Te ovire

so nizko samovrednotenje, nizka stopnja samozavesti, strah pred neuspehom ipd. Razlog za to so pogosto slabe izkušnje iz šole v otroštvu, negativen odnos do izobraževanja v okolju, kjer živi itn.

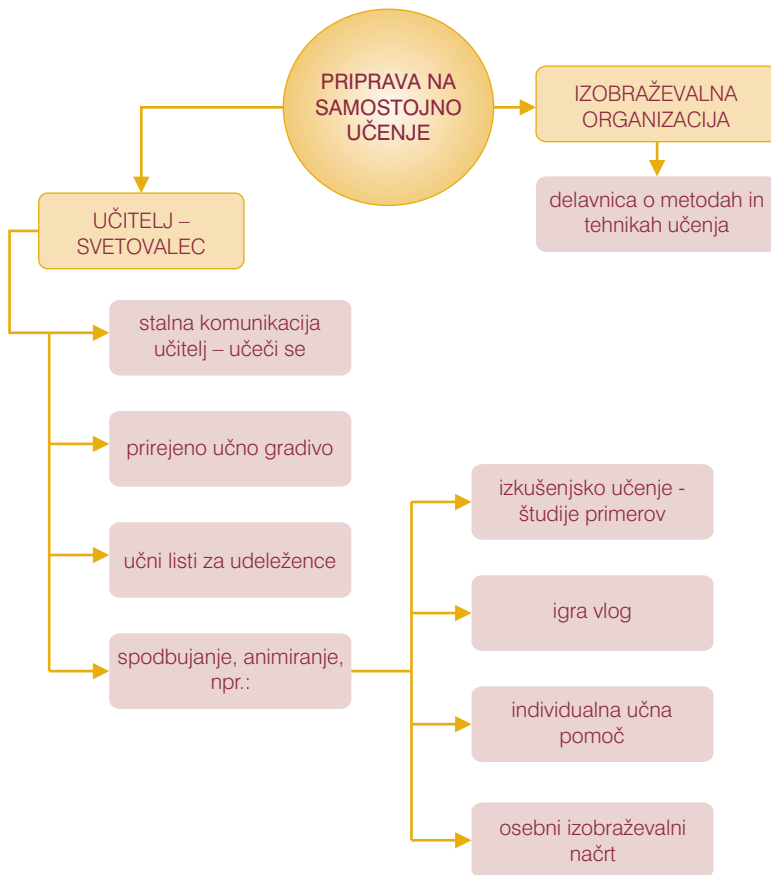
Učiteljeva naloga je torej tudi,

- ✓ da se z odraslimi pogovarja o težavah, s katerimi se ti spopadajo ob povratku v izobraževanje,
- ✓ da jih hrabri in spodbuja, da ne klonejo pred začetnimi težavami,
- ✓ da jih navaja na samostojno učenje ter jih načrtno usmerja v samoizobraževanje ob specifični vsebini posameznega predmeta,
- ✓ da jim omogoča uspešnost pri učenju tako, da vsebino in metode prilagaja poprejšnjemu znanju odraslih ter postopno večja zahteve in stopnjuje naloge.

Postaja torej **svetovalec odraslim, ki se učijo**. Tako jih dodatno spodbuja k učenju in manjša njihov strah pred neuspehom.

Učitelj usmerja in spodbuja k samostojnemu učenju

Slika 5: Učitelji svetujejo, kako odrasle usposabljeni za samostojno učenje



Vir: Gradivo s seminarja *Učitelj in izpeljava kurikula*, ACS, 2000

Opozorili smo na nekatere ovire, ki odraslim otežujejo ponoven vstop v izobraževanje in naštetih možnost, kako pomagati odraslim, ki se po daljši prekinitev znova vključijo v izobraževanje.

Ob upoštevanju dejavnikov, na katere smo opozorili, naj učitelj učno gradivo členi na manjše enote, pri oblikovanju pa mora biti pozoren na nekatere posebnosti (po Peklaj 1995, str. 64), tako da:

- ✦ besedilo v gradivu jasno strukturira (jasno mora biti razvidno, kaj je pomembno in kaj manj pomembno, poudarjeni so temeljni pojmi),
- ✦ je besedilo primerno organizirano (npr. navodila »korak za korakom«, priprava na novo snov in povzetki na koncu poglavja),
- ✦ besedilo učeče se usmerja pri učenju in reševanju problemov,
- ✦ jih usmerja k dejavni uporabi tehnik za zapomnitev (izpisovanje, zapisovanje, podčrtavanje ipd.),
- ✦ jih spodbuja k organiziranju snovi (k uporabi shem, preglednic, pojmovne mreže, miselnih vzorcev ipd.),
- ✦ omogoča situacije, v katerih se učijo skupaj z drugimi itn. Kar dar dvomimo, koliko informacij lahko vključimo v besedilo, pa upoštevajmo nasvet: **samo toliko, kolikor jih potrebujemo, da bo učeči se dosegel načrtovane učne cilje.**

Tako oblikovano učno gradivo gotovo spodbuja odrasle k nadaljnemu učenju.

NA POTI K BRANJU Z RAZUMEVANJEM

V komunikacijskem modelu učenja jezika govorimo o štirih komunikacijskih spretnostih, to so:

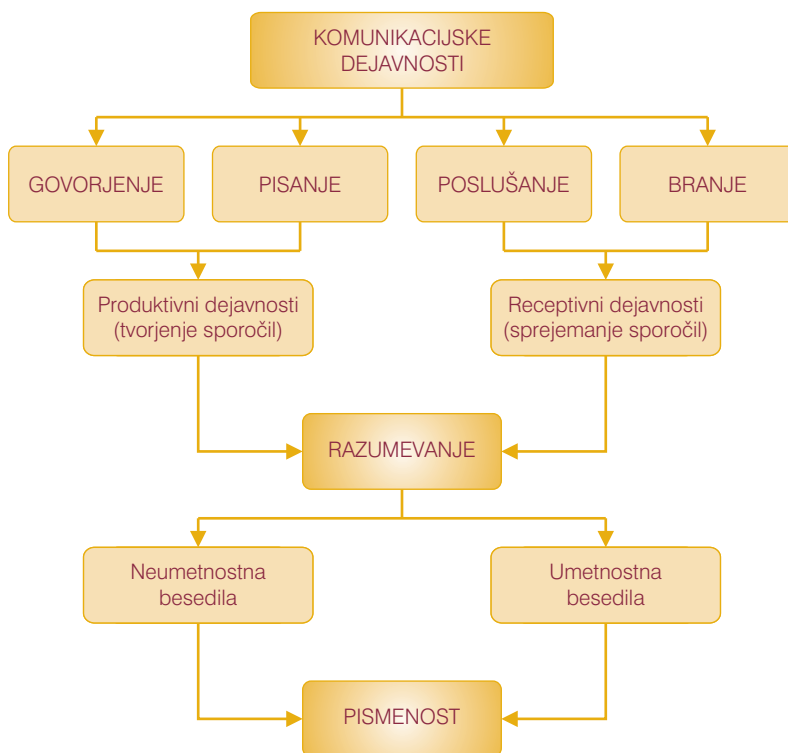
Komunikacijske spretnost

- ✦ govorjenje,
- ✦ pisanje,
- ✦ poslušanje in
- ✦ branje.

Govorjenje in pisanje omogočata tvorjenje sporočil, poslušanje in branje pa sprejemanje teh. Bralno pismenost naj bi učenci obvla-

dali ob koncu obvezne osnovne šole. Bralno pismen je torej tisti, »ki bere tekoče, prebrano razume in je sposoben informacije, dobljene z branjem, uporabljati pri reševanju učnih in življenjskih problemov ter za osebno rast«. (Pečjak Gradišar 2002, str. 39)

Slika 6: Model povezanosti komunikacijskih sposobnosti z bralno pismenostjo



Vir: Duffy in Roehler 1993, 30 v
Pečjak Gradišar 2000, str. 39

Odrasli z nižjo izobrazbo ali nižjo stopnjo pismenosti navadno še ne obvladujejo teh spretnosti do te mere, da bi jih lahko označili za bralno pismene. Posledice slabše pismenosti se navadno kažejo še v pomanjkljivem besednem zakladu, pogosto pa jih je strah pred javnim nastopanjem, pa čeprav gre npr. le za nastop pred svojo učno skupino.

Razvojne faze opismenjevanja

Ker se učitelji pri odraslih udeležencih izobraževanja srečujemo z različno stopnjo razvitosti bralne pisme-

Faze razvoja bralnih sposobnosti

nosti, naj najprej predstavimo **razvojne faze opismenjevanja** pri mladini. Avtorica Frith (1986, v Pečjak Gradišar 2002, str. 46) razčlenjuje tri faze razvoja bralnih sposobnosti:

- ✦ logografsko,
- ✦ alfabetsko in
- ✦ ortografsko.

Za logografsko, slikovno fazo je značilno t. i. slikovno branje. Učenec zazna besedo kot sliko, ki se mu vtisne v zavest. Tako »bere« besede, s katerimi se pogosto srečuje, kot so napisi v trgovini, znaki prehrane in pijač itn. Branje se torej začne s to stopnjo, a tako branje je kmalu premalo učinkovito in neprimerno za nadaljnje napredovanje.

Tej sledi **alfabetska, abecedna faza**. Na tej stopnji učenci členijo pisano besedo na črke in izgovorjeno besedo na glasove ter te povežejo v enote. Učiti se morajo tehnike branja in pisanja, ki je za mnoge zelo zahteven proces.

Postopno posameznik doseže višjo, to je **ortografsko, pravopisno razvojno stopnjo**, ko pride do utrjevanja tehnike branja z urjenjem. Kasneje doseže avtomatizirano tehniko branja, to je tekoče branje besedil, povezano z razumevanjem. Tedaj se je sposoben učiti s pomočjo branja.

Šele na tej stopnji se bralec lahko povsem usmerja v vsebino prebranega in ga branje osrečuje. A prijetna občutja naj bralci doživljajo že na prejšnjih stopnjah branja. Zato se v začetnih stopnjah ne usmerimo le na tehniko branja, ampak omogočamo bralcu izkušnje, v katerih sproti uporablja dosežene spretnosti.

Preglednica 2: Razvoj bralnih spretnosti v obliki bralnih stopenj

BRALNE STOPNJE	ZNAČILNOSTI STOPNJE	POGOJ ZA PREHOD NA VIŠJO STOPNJO
<p>Stopnja 0</p> <p>PREDBRALNO OBDOBJE 0 do 6/7 let</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● metajezikovno zavedanje ● sposobnosti vidnega in slušnega zaznavanja (razločevanja in razčlenjevanja) 	
<p>Stopnja 1</p> <p>OBDOBJE ZAČETNEGA BRANJA od 6/7 do 7/8 let</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● asociativna zveza črka – glas ● prehod skozi tri faze v opismenjevanju (logografsko, alfabetsko in ortografsko) 	<ul style="list-style-type: none"> ● asociativna zveza glas – črka
<p>Stopnja 2</p> <p>STOPNJA UTRJEVANJA SPRETNOSTI BRANJA od 7/8 do 8/9 let</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● urjenje bralne spretnosti (tehnike branja) 	
<p>Stopnja 3</p> <p>BRANJE ZA UČENJE od 9 do 14 let</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● spremeni se cilj branja (branje je v funkciji učenja) ● uporaba različnih bralnih strategij 	<ul style="list-style-type: none"> ● avtomatizacija tehnike branja ● bralne strategije
<p>Stopnja 4</p> <p>VEČSTRANSKI POGLED NA PREBRANO od 14 do 18 let</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● sprejemanje, presojanje, preverjanje prebranega iz več zornih kotov ● metakognitivne spretnosti 	<ul style="list-style-type: none"> ● metakognitivne sposobnosti ● bralne strategije, samousmerjanje pri branju
<p>Stopnja 5</p> <p>KONSTRUKCIJA IN REKONSTRUKCIJA od 18. leta naprej</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● konstrukcija lastnega sistema znanja ● selektivnost in fleksibilnost pri branju 	<ul style="list-style-type: none"> ● široko znanje, ● bralna učinkovitost

Vir: Chall 1983 v Pečjak Gradišar 2000, str. 48

Bralne učne strategije

Kako torej razvijati bralne spretnosti pri odraslih? Prepogosto učitelj predpostavlja, da odrasli procese branja že obvladujejo, zanemari pa možnosti, da branja niso dovolj izurili že v osnovnem

izobraževanju ali da pri svojem vsakdanjem delu branja niso dovolj uporabljali in so zato uplahnile že obvladane spretnosti. Tuje raziskave (Bintz 1997, v Pečjak, Gradišar 2002, str. 56) kažejo, da že med učitelji na predmetni stopnji osnovne šole prevladujejo prepričanja, da je branje stvar učencev ali drugih učiteljev (npr. učiteljev maternega jezika), pa tudi učbenikov. Tudi pri nas so učitelji pretežno usmerjeni v izpeljavo učnega načrta in premalo preverjajo, kako se učenci učijo in ali se znajo učiti. Pa vendar kažejo nekatere študije, da so mlajši in slabši bralci (pri odraslih so to lahko bralci z nižjo izobrazbo ali nižjo stopnjo pismenosti) bolj kot na razumevanje besedila pozorni na branje kot dekodiranje. Manj se zavedajo, kateri procesi so pomembni za razumevanje besedila. Prav tako so manj sposobni ugotoviti, kateri so bolj in kateri manj pomembni deli besedila.

Bralnih učnih strategij se je treba naučiti. Tudi učenci se odrasli morajo poznati različne učne strategije;

Učimo se bralnih
učnih strategij

opazovati morajo sami sebe v učnem procesu in preverjati, kako se učijo; poznati morajo različne vrste nalog, postopke in njihovo izpeljavo, kriterije za doseganje postavljenih standardov znanja itn. Učiteljeva pomoč naj se kaže zlasti v tem, da odraslim svetuje, kako se učiti iz danega besedila in spremlja napredek posameznikov pri razumevanju prebranega, ko se ti učijo in rešujejo različne probleme v svojem zasebnem in delovnem okolju.

Katere so učinkovite bralne strategije? Navedimo nekatere (po Pečjak, Gradišar 2002, str. 317):

- ✦ dvakratno branje besedila,
- ✦ hiter prelet besedila,
- ✦ postavljanje vprašanj po preletu,
- ✦ prepis gradiva v zvezek,

- ◆ označevanje novih, neznanih besed,
- ◆ pojasnjevanje novih, neznanih besed,
- ◆ podčrtovanje bistvenih/ključnih besed,
- ◆ prikaz bistvenih/ključnih besed v obliki miselnega vzorca,
- ◆ izdelava obrobni razlag,
- ◆ povzetek s svojimi besedami itn.

Uporabljamo jih pred učenjem, med njim in po njem. Avtorici poudarjata pomen dveh dejavnikov: prejšnjega znanja izobraževancev (tudi že njihovih izdelanih strategij učenja in reševanja problemov) in značilnosti gradiva, ki se ga morajo naučiti. Učenje, ki se ne povezuje s predznanjem, je pogosto učenje na pamet. S posebnimi vprašalniki je mogoče preverjati, katere bralne učne strategije uporabljajo učeči se.

Preglednica 3: Bralne strategije na različnih stopnjah učnega procesa

STRATEGIJE PRED BRANJEM	STRATEGIJE MED BRANJEM	STRATEGIJE PO BRANJU
<ul style="list-style-type: none"> ● aktiviranje predznanja učencev, ● določitev namena branja, ● spoznavanje zgradbe besedila, ● napovedovanje dogajanja/vsebine, ● vprašanja in odgovori. 	<ul style="list-style-type: none"> ● dopolnjevanje manjkajočih podatkov, ● določanje zaporedja dogajanja v besedilu, ● označevanje novih, še neznanih informacij, ● označevanje in zapisovanje bistvenih informacij. 	<ul style="list-style-type: none"> ● odgovarjanje na lastna vprašanja in vprašanja učitelja, ● iskanje in določanje bistvenih informacij in podrobnosti, ● povzemanje vsebine (povzetki in zapiski), ● kritično branje besedil ● strategije branja grafičnih sporočil ● strategije za razvijanje besedišča.

Vir: Pečjak, Gradišar 2000

O branju kot komunikacijski dejavnosti pišemo tudi kasneje v poglavju, kjer razčlenjujemo odnose med učenjem, branjem in učnim gradivom.

Branje z razumevanjem je izhodišče za učinkovito učenje. S pomočjo primerne učnega gradiva učitelj lahko preverja stopnjo branja pri odraslih, zatem pa razvija bralno pismenost, tako da odkriva učinkovite bralne učne strategije pri posameznikih in jih pomaga nadalje razvijati.

Sklepne misli

Pred izdelavo učnega gradiva pisec natančno prouči dejavnike, ki vplivajo na izbiro, notranjo sestavo in zunanjo obliko učnega gradiva.

Najprej **usmerimo pozornost na odrasle, ki jim je učno gradivo namenjeno.**

- Pri odraslih **upoštevamo njihovo samostojnost, motivacijo, delovne in življenjske izkušnje**, pa posebnosti, da **se lotevajo učenja bolj problemsko**, ne popredmeteno, **imajo konkretne in kratkoročne cilje, pričakujejo uporabno znanje** ipd. Pozorni smo na njihovo mentalno kondicijo, motivacijo za učenje, ovire, ki jih odvrčajo od učenja.
- Osrednjo pozornost namenjamo udeležencu izobraževanja, **preverjamo njegove bralne sposobnosti in razvijamo različne bralne strategije.**
- Učnega gradiva ni mogoče izdelati za vsakega izobraževanca posebej, z raznovrstnimi prijemi pa ga je mogoče oblikovati tako, da **vsakdo v njem najde sestavine, ki ga vsebinsko zanimajo in oblikovno privlačijo.**

Za poglobljanje znanja:

- Jelenc, S. (1996): ABC izobraževanja odraslih. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002): Bralne učne strategije. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje (1998). Uredil Jelenc, Z. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

4

KAKO PISEC VPLIVA NA UČNO GRADIVO

V poglavju bomo spoznali dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje učnega gradiva in so povezani z učiteljem, piscem učnega gradiva. Ti so:

- učiteljeva pojmovanja učenja in znanja,
- strategije poučevanja, ki jih uporablja,
- njegovo razumevanje izobraževalnega programa/učnega projekta in ciljev izobraževanja.

Predpostavljamo, da je avtor učnega gradiva povezan z učenci se tudi kot učitelj ali mentor učne skupine. Pisec učnega gradiva močno vpliva na sestavo le-tega.

V obdobju preteklega izobraževanja in učenja ter na podlagi mnogih izkušenj si je vsakdo oblikoval svojo definicijo učenja in znanja. Utrdil je tudi določene učne strategije. Izobraževalni program /učni projekt lahko razume kot povsem določen – ničesar ni mogoče spremeniti – ali prožen, prilagodljiv. To so njegova osebna pojmovanja, razumevanja teh kategorij. Te poglede pa si pisec razširja in dopolnjuje s spoznavanjem novih teorij in uspešne prakse.

POJMOVANJA UČENJA IN ZNANJA

V učnem gradivu se vedno odrazi tudi, kako sestavljač gradiva pojmuje učenje in znanje. Premislimo več o tem dejavniku.

Kako pojmuje
učenje

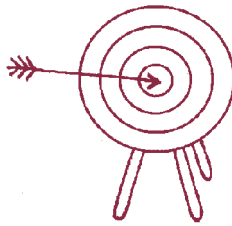
Pojmovanje učenja

Poskušajmo si odgovoriti na vprašanje, kako razumemo učenje. Ali vplivajo na učenje tudi čustva? Ali se učimo le vsebin ali tudi strategije samega učenja? Ali je bistvo učenja v obnavljanju podatkov ali še v čem drugem? Čeprav smo o učenju pisali že v prejšnjem poglavju, poglobimo nekatere poglede na ta proces z vidika učitelja.

Uradna definicija učenja (Unesco 1993) pravi: *»Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informacijah, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih in zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati rasti organizma ali razvoju dedno zasnovanih vedenjskih vzorcev«.*

Za nas so zanimive zlasti štiri ugotovitve sodobnih teorij učenja o učenju (Wray in Lewisova 1997, v Pečjak Gradišar 2002, str. 9). Vsaka od njih vpliva tudi na poučevanje in posledično na učno gradivo.

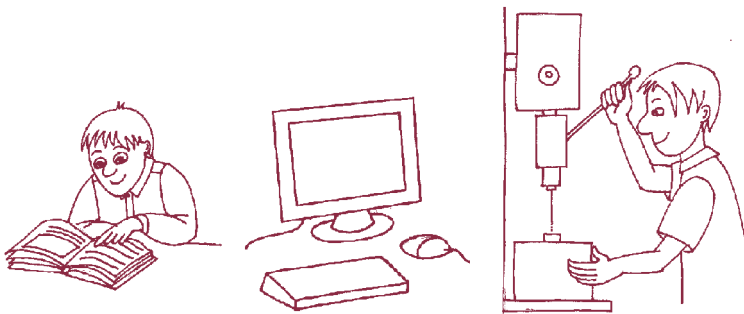
Slika 7: Pet učnih spretnosti



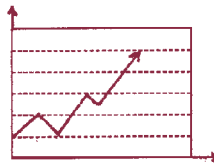
1. Kaj se hočem naučiti (cilj)?



2. V kakšnem zaporedju (učni koraki)?



3. Katero učno strategijo za to izberem (način učenja)?



4. Kje sem zdaj, kako napredujem (spremljanje svojega dela)?



5. Novo znanje povežujem z že znanim (trajnost znanja).

Te ugotovitve so:

✦ **Učenje je proces interakcije med tem, kar že vemo, in tem, kar naj bi se naučili (med prejšnjim znanjem in novo snovjo).** Z učenjem torej povežujemo novo snov z že znano.

Kadar te povezave ni, nastopi učenje na pamet, memoriranje brez razumevanja. Pozorni smo na vprašanje, kako je urejeno naše prejšnje znanje in kaj se dogaja v glavi med učenjem.

✦ **Učenje je socialni proces.** Učenec je socialni konstruktor znanja. Zato sodobne teorije učenja poudarjajo skupinsko delo, sodelovalno učenje, ki omogoča doseganje višjih ravni znanja.

✦ **Učenje je situacijski proces.** Vse, kar se učimo, se učimo v določenem okolju, v določenih okoliščinah. Okoliščine niso le spretnosti in procesi, pač pa tudi tisto, kar se učimo.

✦ **Učenje je metakognitivni proces.** Najbolj učinkoviti so tisti učeči se, ki se zavedajo lastnega procesa učenja in razumevanja (zavedajo se, kaj vedo in tudi, česa ne vedo).

Ljudje imamo lahko različno osebno mnenje in predstavo o tem, kaj je učenje. Človek pa se nikoli ne ravna po definicijah, ampak po notranjih, osebnih pojmovanjih učenja. V skladu s temi pojmovanji zasnuje tudi učno gradivo. Preverimo nekatera mogoča učiteljeva pojmovanja.

Sodobne teorije učenja vplivajo tudi na učno gradivo

- 1. Učenje lahko razumemo kot kopičenje, dodajanje novega znanja na staro** in zatem ponavljanje posameznih vsebin. V tem primeru udeležence izobraževanja zasipamo z zapisanimi podatki. Lahko pa ga razumemo **kot proces, v katerem učeči se spoznava novosti** in ob tem preoblikuje svoje že obstoječe spoznavne strukture, **aktivno rekonstruira svoje znanje**. Učenje mu pomeni **aktivno iskanje in oblikovanje smisla, povezovanje novega z že znanim**. Če razumemo učenje tako, je mogoče z učnim gradivom pomagati učečemu se v tej rekonstrukciji: izhajamo iz obstoječih pojmov (čeprav so lahko napačni ali pomanjkljivi, poenostavljeni ipd.) in jih dalje razvijamo.

2. Proces učenja močno spodbujajo čustveno-motivacijske in doživljajske sestavine.

Na učenje vplivajo npr. zanimanje in navdušenje, vznemirjenje in radovednost, pričakovanja in okolje itn. Učenje, v katerem vidi učeči se smisel, ga bo tudi bolj motiviralo. Govorimo o osebno pomembnem, signifikantnem učenju. Osebno izkušnjo in objektivno znanje povežemo z izkušnjskim učenjem. Pri takem učenju je učeči se aktivno vpleten v neko izkušnjo in o njej tudi razmišlja. Zato naj učno gradivo izhaja iz življenjskih izkušenj, zglede, se obrača na bralca z vprašanji in nalogami, besedilo pa naj bo dopolnjeno s humornimi vložki itn.

3. Bistvo učenja je več kot le obnavljanje podatkov ter razumevanje pravil in zakonitosti.

Z učnim gradivom spodbujamo razmišljanje, povezovanje spoznanj, sklepanje, reševanje problemov, zamišljanje novih idej itn.

Kaj je učenje

Z uporabo strateškega učenja, ki ga želimo uveljavljati, pa naj učeči se (Pečjak Gradišar 2002, str. 17) spozna različne poti do učenja (učne strategije), si postavi jasen cilj (kaj želi z učenjem doseči) in se uči tako, da bo dosegel končni cilj.

Avtor gradiva naj torej pozna različne teorije učenja, prepoznati pa mora, katera teorija mu je blizu. Zavedati se mora, **da se lahko** (mogoče kljub temu) **pri pisanju gradiva ali njegovem izboru odloča bolj na podlagi notranjega, osebnega pojmovanja učenja.**

Pojmovanje znanja

Znanje je rezultat učenja, in ne le to, usmerja novo učenje posameznika. Tudi znanja ne pojmujejo vsi enako. Za nekatere je znanje predvsem množica podatkov, objek-

Kako pojmujeemo znanje

tivno ugotovljenih resnic, ki se ne spreminjajo. Za druge je spet nekaj dinamičnega, kar se nenehno preoblikuje.

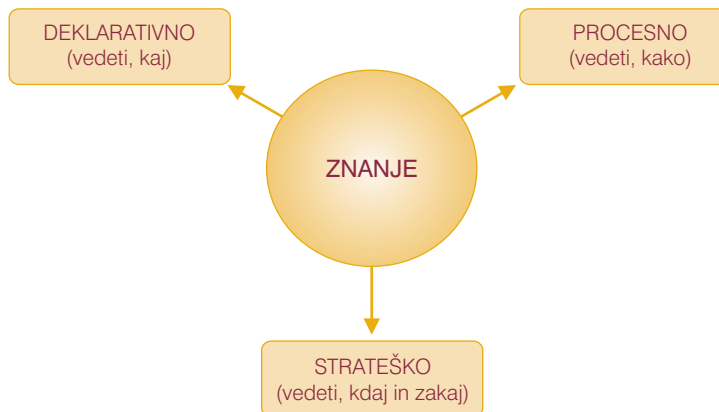
Danes govorimo o deklarativnem, procesnem in strateškem znanju.

Deklarativno znanje (vedeti, kaj) je znanje o podatkih, pojmih, pravilih, to so teorije in interpretacije, postopki, pesmi itn. Govorimo o »enciklopedičnem znanju«, pisec gradiva pa mora med obilico podatkov izločiti tiste, ki so nujni, potrebni in uporabni za določeno učno ciljno skupino.

Vse bolj poudarjamo pomen **procesnega znanja** (vedeti, kako). To je znanje o metodah, postopkih, strategijah pridobivanja znanja, ravnanja s podatki. Učeči se si tako znanje pridobiva z dejavnostjo, tako znanje je tudi podlaga vseživljenjskemu učenju. Učno gradivo bo torej spodbujalo k procesom primerjanja, razvrščanja, sklepanja, posploševanja, utemeljevanja, dela z viri, eksperimentiranja, odločanja, reševanja problemov ipd.

Strateško znanje (vedeti, kdaj in zakaj) omogoča uporabiti znanje ob pravem času, to je izbrati pravi postopek za nek izračun, presoditi o najbližji ali najbolj ustrezni poti do določenega kraja, se odločiti za najboljši način ukrepanja v določeni situaciji itn.

Slika 8: Pojmovanje znanja



Pogledi pisca učnega gradiva na učenje in znanje v mnogo čem vplivajo na oblikovanje učnega gradiva. Spremljati mora novosti in si prizadevati, da svoja pojmovanja izraža čim bolj jasno in da so ta čim bolj skladna s sodobnimi pojmovanji znanosti, ki se s temi pojmi in procesi ukvarjajo (psihologije, pedagogike, andragogike, didaktike, spoznavne teorije) in s cilji poučevanja.

STRATEGIJE POUČEVANJA IN UČNO GRADIVO

Vprašamo se lahko, katero od dveh trditev bi lažje sprejeli:

- ❖ Sestava učnega gradiva spodbuja učitelja k uporabi določene strategije poučevanja.
- ❖ Učitelj izbira učno gradivo, ki je skladno z njegovo strategijo poučevanja.

Kakšen je medsebojni vpliv?

Medsebojni vplivi
strategije poučevanja
in učnega gradiva

Pojem strategija poučevanja (tudi učna strategija) je povezan z učno metodo, a ga uporabljamo širše, kot učno ravnanje učitelja in učencev na poti od ciljev, preko vsebine, socialne oblike in metode (Strmčnik 2001), njen namen je tudi spreminjanje, ne le spoznavanje učne vsebine.

Sodobnejše strategije poučevanja temeljijo na odprtem pouku, ki je usmerjen na učeče se, diferenciran in individualiziran, povezan z okoljem. Omogoča in spodbuja dejavno sodelovanje udeležencev izobraževanja. Med sodobnejše strategije poučevanja (Strmčnik 2001) sodijo npr. raziskovalni, projektni in problemski pouk, ravnansko in delovno usmerjen pouk, programirani pouk, pouk s pomočjo računalnika, v izkušnje usmerjen pouk. Woolfolk (2002) se odloča za model »v udeleženca usmerjeno poučevanje« in predlaga štiri temeljne strategije poučevanja:

- ✦ **raziskovalno in problemsko učenje** (omogoča hkratno učenje vsebine in procesa),
- ✦ **skupinsko delo in sodelovalno učenje** (z njim spodbujamo nekatere spretnosti, ki jih odrasli potrebujejo v svojem življenjskem in delovnem okolju: poslušanje, sprejemanje, ustrezna pomoč, razvijanje občutka odgovornosti itn.),
- ✦ **dialog in poučni pogovori** (oblikovani so za spodbujanje učenja, udeleženci drug drugemu pomagajo pri učenju skozi dialog o skupni izkušnji),
- ✦ **kognitivno vajenstvo** (gre za povezovanje teoretičnega znanja z njegovo uporabo, vaje).

Sodobne strategije poučevanja se torej odmikajo od klasičnega predavanja in pasivnosti udeležencev izobraževanja in sprejemajo model, ki v središče postavlja udeleženca izobraževanja, upo-

števa njegovo samostojnost in spodbuja njegovo dejavnost pri pouku. Z naštetimi strategijami poučevanja razvijamo pri udeležencih izobraževanja vrsto spretnosti, temeljnih kompetenc.

Za tako usmerjeno poučevanje potrebujemo učno gradivo, ki postopno navaja izobraževanca na samostojno pridobivanje znanja, ki zahteva njegovo dejavno sodelovanje pri pridobivanju novega znanja, poglobljanju in preverjanju le-tega. Kornhauser (1991, str. 11) spodbuja pripravo nalog, s pomočjo katerih učeči se sam prihaja do novega znanja, zatem primerjanje starega z novim itn. Obsežnejše učno gradivo (učbenik) naj strukturira podatke v sisteme (znanje naj organizira) in opozarja na ustrezno organizacijo znanja (pojmovne mreže) tudi v glavah udeležencev izobraževanja.

Učno gradivo omogoča samostojno učenje tudi s samo organizacijo vsebine, podrobno razlago metod in tehnik, kar omogoča samostojno delo doma, z ustreznimi nalogami za preverjanje znanja ipd.

Učno gradivo naj spodbuja k samostojnemu učenju

Izobraževalec odraslih lahko s pomočjo poznavanja strokovnih izhodišč oblikuje učno gradivo, ki je usmerjeno v udeleženca izobraževanja, omogoča mu njegovo dejavnost in mu priznava samostojnost in izkušnje. Prav tako vlogo naj ima tudi gradivo, ki ga učitelj morda prevzema iz drugih virov.

IZOBRAŽEVALNI PROGRAM/ UČNI PROJEKT IN CILJI IZOBRAŽEVANJA

Sestavljaavec učnega gradiva navadno izhaja iz izobraževalnega programa/učnega projekta⁸, njegovih ciljev in vsebin. Največkrat je prepričan, da je pri nastajanju gradiva povsem upošteval zahteve izobraževalnega programa/učnega projekta. Kaj se pravzaprav dogaja v procesu nastajanja učnega gradiva?

Izobraževalni program/učni projekt je najpogosteje dokument, ki ga sprejme državni organ, ustrezni strokovni svet, zato velja kot **uradni izobraževalni program**. Uresničuje ga posamezna izobraževalna organizacija ali učna skupina, ki na podlagi tega dokumenta izdelava operativni načrt za izpeljavo, tako imenovani **izvedbeni program**, in pri tem upošteva vse možnosti, ki so ji tedaj na voljo. Na izpeljavo vpliva npr. učno okolje, v katerem poteka izobraževanje, močan vpliv na učinke izobraževanja ima učitelj, ne gre pa zanemariti niti vpliva učnega gradiva.

Kako lahko učno gradivo vpliva na udeleženca izobraževanja?

Izkušnje kažejo, da **vpliva ugodno**, kadar ima privlačen zunanji videz, je pregledno, organizirano in

Vplivi gradiva na izobraževance

primerno zahtevno za določeno skupino udeležencev izobraževanja. S svojo zgradbo navaja udeležence izobraževanja k samostojnemu učenju, učitelje pa spodbuja, da ta proces udeležajo.

Nespodbudno pa vpliva na odrasle gradivo, katerega vsebina je namenjena mlajši populaciji brez osebnih in življenjskih izkušenj (to so učbeniki za osnovno in srednjo šolo), v dolgem besedilu

⁸ Učenje lahko poteka v okviru formalnega ali neformalnega izobraževanja, kot priložnostno učenje itn. V tem delu besedila smo se omejili na izobraževalne programe ali učne projekte.

pa je težje izluščiti bistveno sporočilo. Odrasli namreč pričakujejo krajša besedila, usmerjena v njihove potrebe in zanimanja. Pričakujejo, da bodo v njih našli tudi odgovore na svoja vsakodnevna vprašanja in dileme.

Učinkovitost in kakovost učnega procesa in njegovih sestavin se pokaže v **dosežkih** posameznih **udeležencev izobraževanja**. Ko ob koncu izobraževanja razčlenjujemo učne dosežke, je treba preveriti tudi, kako je učno gradivo, ki so ga uporabljali udeleženci izobraževanja, vplivalo na končne izide.

Omenili smo že, da na sestavljalca učnega gradiva prav tako vpliva vrsta dejavnikov, kot npr. njegov pogled na učenje in znanje, njegov stil spoznavanja in učni stil, njegovo razumevanje učečega se odraslega itn. Vse pomembne vplive smo v tem poglavju že predstavili. Po vsem tem lahko trdimo, da je izbira in priprava učnega gradiva tudi osebno dejanje, avtorsko delo.

V tem delu bi radi opozorili na odnos avtorja učnega gradiva do **splošnih (usmerjevalnih) ciljev** izobraževalnega programa ter na njegovo razumevanje in upoštevanje **operativnih ciljev** – informativnih, formativnih, socializacijskih - (predmeta ali tematike) in posebnih standardov znanja. Glede na to se avtor odloča tudi, ali naj z učnim gradivom pospešuje procesno učenje ali naj daje prednost transmisijskemu učenju.

Splošni, usmerjevalni cilji izobraževalnega programa avtorja gradiva zgolj usmerjajo pri nastajanju gradiva, medtem ko so operativni cilji in (ali) standardi znanja

Izobraževalni program usmerja pisca učnega gradiva

bolj določni. Kljub temu mora avtor gradiva upoštevati še druge dejavnike, npr. raven doseženega znanja predvidenih udeležencev izobraževanja, njihovo socialno in kulturno okolje, njihove izkušnje itn. Kljub že zapisanim standardom znanja učitelj z gradi-

vom omogoča doseganje določenega znanja in spretnosti na različnih ravneh taksonomske lestvice. Ko govorimo o taksonomiji ali klasifikacijski lestvici izobraževalnih ciljev, najpogosteje mislimo na Bloomovo taksonomijo ciljev, ki veljajo (po Woolfolk 2002, str. 430) za kognitivno področje, povezano s spominom in mišljenjem, afektivno področje, področje čustvenega odzivanja, in psihomotorično področje, področje fizičnih sposobnosti. Poznati in upoštevati pa velja tudi druge taksonomije, kot npr. avtorjev Gagne (1985), Marzano (1993), SOLO taksonomijo (Biggs, Moore 1993).

Pisec učnega gradiva poglobljeno spozna cilje izobraževalnega programa/učnega projekta in posameznega področja, predmeta, tematike. Odločati se mora, katerim ciljem naj da prednost in na kakšni stopnji, ravni zahtevnosti jih želi uveljaviti. Glede na to odločitev izbira tematiko, stopnjo zahtevnosti, vaje in naloge, udeležence izobraževanja usmerja v individualno delo ali delo v skupini itn.

Sklepne misli

Učitelj – pisec učnega gradiva se zaveda tudi svojih vplivov na pisanje tega gradiva.

- **Na učno gradivo vpliva njegovo pojmovanje učenja in znanja.** Ni dovolj, če površno pozna nove teorije učenja in znanja, ampak jih mora sprejeti kot svoja osebna pojmovanja.
- **Strategije poučevanja,** ki postavljajo v središče udeleženca izobraževanja, prav tako spreminjajo andragoško-didaktično oblikovanje učnega gradiva.
- Pomembno je tudi, **kako pisec učnega gradiva razume izobraževalni program/učni projekt,** vsebine in cilje tega programa ter proces prehajanja od uradnega izobraževalnega programa do učnih dosežkov udeležencev izobraževanja.

Za poglobljanje znanja:

- Buzan, T. (2004): Delaj z glavo. Izkoristimo zmožnosti uma s pomočjo miselnih vzorcev. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Marentič Požarnik, B. (2000): Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS.
- Rutar Ilc, Z., Žagar, D. (2002): Pojmovanja znanja. Vzgoja in izobraževanje, letnik 33, št. 2, str. 13-17.
- Woolfolk, A. (2002): Pedagoška psihologija. Ljubljana, Educy.

5

UČNO GRADIVO NA POTI OD POUČEVANJA K SAMOSTOJNEMU UČENJU

V poglavju bomo spoznali:

- različne organizacijske oblike, ki vodijo od vodenega učnega procesa k samostojnemu učenju in
- da organizacija izobraževanja vpliva tudi na sestavo učnega gradiva.

V sodobnem učnem procesu mladine ali odraslih vse bolj poudarjamo usposabljanje učečih se za samostojno učenje. Pri težnji po doseganju pomembnega cilja, usposobiti odrasle za samostojno učenje, naj opozorimo na vlogo pouka in samostojnega učenja v različnih organizacijskih oblikah izobraževanja. Valentinčič (1983, str. 64) takole opozarja na razmerja med poukom in samostojnim učenjem (slika 9).

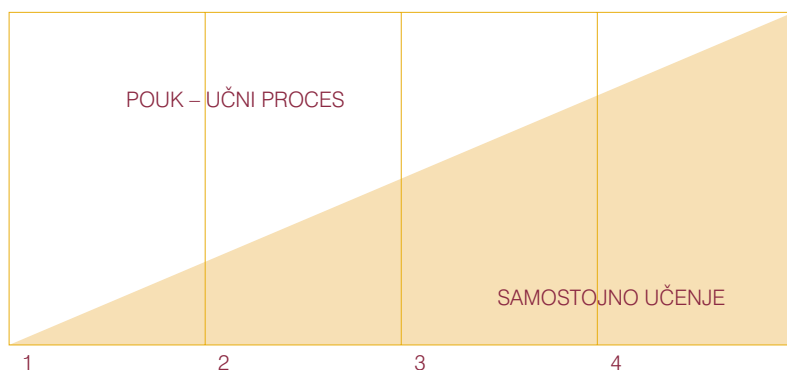
V prvi fazi (1) je pouk temeljna sestavina izobraževalnega procesa. Udeleženci izobraževanja večino znanja in spretnosti pridobijo pri pouku. Tako se učimo enostavnejših opravil, praktičnih spretnosti (npr. praktična vožnja z avtom), tako poteka izobraževanje na predavanjih, nekaterih seminarjih itn.

Prehod od pouka k samostojnemu učenju

Pri drugi možnosti (2) je pouk še vedno pomemben, a se že več časa namenja samostojnemu učenju. Pri pouku dobijo odrasli razlago temeljnih pojmov in pojavov ter pomoč in usmeritev za sa-

mostojno delo. Samostojno učenje in utrjevanje novih vsebin pa poteka samostojno, lahko doma. Tako organiziran pouk je primeren, ko poučujemo zahtevnejše vsebine, pri katerih je potrebna poglobljena razlaga, posameznike pa moramo pri samostojnem učenju organizirano voditi in usmerjati.

Slika 9: Organizacijska oblika izobraževanja vpliva na razmerje med poukom in samostojnim učenjem, s tem pa tudi na različno oblikovano učno gradivo.

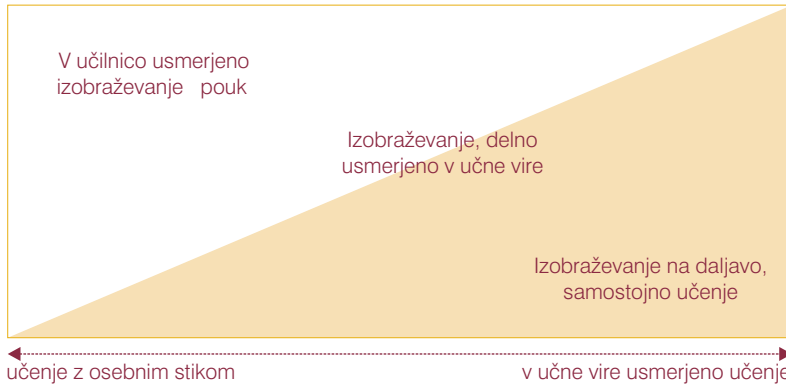


Pouk je mogoče še bolj krčiti in povečevati obseg samostojnega učenja (3). V tem primeru je treba čim bolj izkoristiti skupno organiziran pouk, hkrati pa usposablјati udeležence izobraževanja za samostojno učenje, jih pri učenju usmerjati in voditi, pa tudi spremlјati učinke le-tega. Tako razmerje med poukom in samostojnim učenjem je predstavljeno v tretji možnosti.

Vodeno samostojno učenje (4) prevzema osrednje mesto šele tedaj, ko so odrasli povsem usposoblјeni za samostojno učenje, ko so nanj tudi pripravlјeni. Srečanja z učitelјem se usmerjajo v konzultacije, tako razmerje je predstavljeno v četrti možnosti.

Na podlagi takih ugotovitev je Rowentree (1997, str. 2) predstavil razmerje med časom, ki ga izobraževanec porabi za osebni stik in časom, ki porabi za delo z učnimi viri.

Slika 10: Razmerje med časom, ki ga izobraževanec porabi za osebni stik, in časom, ki ga porabi za delo z učnimi viri



Vloga učitelja je povsem nepotrebna šele tedaj, ko zmore odrasli samostojno opravljati dejavnosti in sprejemati odločitve v zvezi z učenjem. To pa je (Marentič Požarnik 1998 b, str. 25):

- ✦ pripraviti učenje (izbrati cilje, razjasniti njihov pomen, se motivirati in se začeti učiti);
- ✦ izpeljati dejavnosti, povezane z učenjem (potrebne za zapomnitev, razumevanje, povezovanje in uporabo znanja);
- ✦ uravnavati učne dejavnosti (preverjati, ali so uspešne in popravljati, če niso);
- ✦ ovrednotiti dosežke (dati si povratno informacijo: ali je bil proces učenja dober, ali so dosežki taki, kot sem želel/a);
- ✦ vzdrževati potrebno motivacijo in zbranost.

Tudi iz izkušenj pa vemo, da je treba uravnavanje lastnega učenja razvijati še v srednji šoli, zatem v višjem in visokošolskem izobraževanju in tudi ko se učimo ali izobražujemo kasneje, kot odrasli. Tako naj učitelji tudi prvem letu poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja najprej preverjajo, na kakšni stopnji pismenosti so udeleženci izobraževanja, koliko so usposobljeni za samostojno učenje. Tudi na tej stopnji jih, če je treba, vodimo skozi različne organizacijske oblike izobraževanja, to je od vódenega učnega procesa – pouka k samostojnemu učenju.

Na raven in na zmožnosti za samostojno učenje bosta organizator izobraževanja in kasneje učitelj še posebno pozorna pri odraslih z nižjo izobrazbo ali nižjo stopnjo pismenosti. Odrasli na tej stopnji pismenosti potrebujejo več neposrednega pouka in vódenega učenja. Tako se organiziramo zlasti v začetku izobraževanja, ko še preverjamo stopnjo bralne pismenosti in zmožnosti za samostojno učenje. Kljub temu menimo, naj bo učno gradivo za to populacijo oblikovano kot gradivo za samostojno učenje. Pri oblikovanju le-tega upoštevamo zlasti samostojnost in izkušnje odraslih. Oboje je mogoče bolje in prožneje vgraditi v učno gradivo, ki predvideva samostojno učenje, kot pa v klasične učbenike, ki so uporabni pri neposrednem pouku, pisani za mlade in po mnenju učečih se odraslih pretirano vódeni.

Učno gradivo hkrati tudi usmerja odrasle, kako se učiti. Ob gradivu jih opozarjamo na različne bralne učne strategije, ki jih lahko uporabijo, ko se učijo.

Sklepne misli

- Različne organizacijske oblike poučevanja in učenja zahtevajo tudi različno zgradbo učnega gradiva. Odrasli z nižjo izobrazbo ali nižjo stopnjo pismenosti potrebujejo več neposrednega pouka in vodenega učenja. **Učno gradivo**, ki ga pripravimo, **naj upošteva njihovo samostojnost in izkušnje in naj ne daje vtisa pretiranega vodenja**.
- Tudi na srednji stopnji izobraževanja preverjamo usposobljenost odraslih za samostojno učenje, se prilagajamo ravni njihove pismenosti in jo postopno razvijamo. **S pomočjo učnega gradiva odrasle spoznavamo z različnimi učnimi strategijami.**

Za poglobljanje znanja:

- Marentič Požarnik, B. (2000): Pismenost odraslih kot odraz kakovosti šolskega učenja in (trajnosti, uporabnosti) šolskega znanja. V: Pismenost, participacija in družba znanja, uredila Pečar, M. Andragoški kolokvij 4. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- Velikonja, M. (2006): Oblikovanje obsega organiziranega izobraževanja. V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana, Državni izpitni center.

UČBENIKI IN UČNO GRADIVO ZA ODRASLE

V poglavju bomo spoznali:

- kako pri nas razumemo in definiramo učbenik,
- kako so nastajali učbeniki za odrasle v preteklosti in
- kakšen naj bo vodnik (po predmetu) za učenje odraslih.

Naj za izhodišče predstavimo definicijo učbenika, kot je zapisana v 2. členu Pravilnika o potrjevanju učbenikov (Uradni list št. 613-5/2002). Pravilnik je napisan predvsem za potrebe učbenikov za mladino v začetnem izobraževanju po javno veljavnih izobraževalnih programih.

Učbenik je osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu oziroma katalogu znanja. Z didaktično organizacijo vsebin in prirejeno likovno in grafično opremo podpira poučevanje in učenje. Omogoča pridobivanje različnih ravni in vrst znanja. Vsebina in struktura učbenika morata omogočati samostojno učenje udeležencev izobraževanja. Učbenik je vezan na šolski predmet oziroma vsebinsko-didaktični sklop, razred in določeno stopnjo izobraževanja. Učbenik je tudi berilo kot zbirka besedil, izbranih skladno s cilji učnega načrta in opremljenih z ustreznim didaktičnim instrumentarijem. Učbenik ne sme vsebovati elementov delovnega zvezka. Izjemoma lahko pristojni strokovni svet za prvi razred osnovne šole in za nižje poklicne šole

(za nižje in srednje poklicne šole tudi kot učno mapo) potrdi učbenik, ki vsebuje elemente delovnega zvezka, vendar v tem primeru k temu učbeniku ni več potreben delovni zvezek.

V izobraževanju odraslih učbeniku ne namenimo osrednjega zanimanja, saj teh, ki bi bili namenjeni odraslim udeležencem izobraževanja, (z redkimi izjemami) skoraj ni. Govorimo o učnem gradivu, ki je nadrejen pojem. Lahko obsega tudi učbenik, a je še mnogo več. Uporabljamo tudi termin učni viri, ki pa presega pojem učnega gradiva.

Najprej pa se vprašajmo, kaj iz zapisanega člena pravilnika lahko velja tudi za učno gradivo, ki ga uporabljamo pri izobraževanju odraslih. Tako lahko razčlenimo:

Učno gradivo v uradnih dokumentih

- ✓ Učno gradivo uporabimo kot sredstvo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, ki so zapisani v izobraževalnih programih, učnih načrtih ali katalogih znanja.
- ✓ V učnem gradivu so vsebine didaktično organizirane, likovna in grafična oprema je prirejena tako, da spodbuja poučevanje in učenje.
- ✓ Učno gradivo je grajeno tako, da omogoča pridobivanje različnih ravni in vrst znanja in spretnosti.
- ✓ Vsebina in struktura učbenika sta oblikovani tako, da omogočata samostojno učenje udeležencev izobraževanja.

Druge zahteve iz tega člena pravilnika so bolj namenjene zahtevam učbenika za mladino. Pri izobraževanju odraslih namreč bolj težimo k medpredmetnemu povezovanju vsebin (rešujemo celostne probleme iz vsakdanjega življenja), učno gradivo pa je najpogosteje oblikovano tako, da se nove vsebine prepletajo z vajami, vprašanji in nalogami za preverjanje itn., torej so bližje kombinaciji učbenika in delovnega zvezka.

UČNO GRADIVO ZA ODRASLE V PRETEKLOSTI

V sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja je bilo nekaj poskusov, da bi ob klasičnem učbeniku za potrebe odraslih nastal poseben vodnik k učbeniku. Ta naj bi zadostil motivacijski funkciji učbenika, njegovi vlogi po navajanju na samostojno učenje in preverjanje znanja ter uporabi drugih virov znanja. Opravil bi torej tudi nekatere vloge učitelja (Velikonja 1986, str. 43, 44). V tem času je Dopisna delavska univerza (DDU) Univerzum za potrebe dopisnega izobraževanja pripravljala učna pisma, didaktično urejene študijske enote za posamezne izobraževalne programe in predmete (Škorjanec Kosterca 1986). Nastala je tudi zamisel za vodnik k učbenikom za osnovno šolo za odrasle (Morano 1986)⁹, ki pa ni doživela realizacije.

V devetdesetih letih prejšnjega stoletja se začneja širše razvijati študij na daljavo kot model izobraževanja za pridobitev izobrazbe (Ekonomski fakulteta v Ljubljani, programi višjega strokovnega izobraževanja v Dobi, Eles itn.). Prvi poskus multimedijskega izobraževanja na daljavo se pri izobraževanju mentorjev študijskih krožkov razvije tudi v Andragoškem centru Slovenije (Černoša, ured. 1999).

Tudi danes uradni dokumenti ne namenjajo nobene pozornosti učnemu gradivu za odrasle in razvoj prepuščajo stroki, ta pa ni dovolj usmerjena v razvoj učbenikov in učnega gradiva za to populacijo. Pokazalo se je tudi, da bi bilo smotrno učbeniško gradivo za odrasle na državni ravni pripravljati le za nekatere, največ splošnoizobraževalne predmete v javno veljavnih izobraževalnih programih. V srednješolskem izobraževanju je po večini bolj smiselno sproti pripravljati strokovno sodob-

Razvoj učnega gradiva
za odrasle

⁹ Besedila avtorjev Škorjanec Kosterca in Morano sodijo med interna gradiva.

no in aktualno gradivo za posamezne učne skupine. Slabost takega postopka je le v tem, ker zelo obremeni učitelja, sestavljalca gradiv.

Empirični podatki iz raziskave Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih – Program 5000 (2001) nam veliko povedo o tem področju dejavnosti. Učitelji so zatrdili, da kar 78 odstotkov gradiva za pouk izdelujejo sami. Udeleženci izobraževanja so navedbe učiteljev korigirali in menili, da povečini za študij uporabljajo svoje zapiske s predavanj (80 odstotkov), le 27 odstotkov odraslih je zatrdilo, da v šoli zanje pripravljajo učno gradivo. Podatki iz evalvacijskih študij programov višjega strokovnega izobraževanja med leti 1998 in 2002 so prav tako potrdili, da učno gradivo izdelujejo kar predavatelji sami, saj v prvih letih izpeljave teh programov ni bilo primernih učbenikov ne za redne in ne za izredne študente.

Sklenemo lahko, da za potrebe izobraževanja odraslih, pa naj gre za programe za pridobitev izobrazbe ali za dopolnilno izobraževanje odraslih, v preteklosti ni bilo potrebnega učnega gradiva, nimamo ga niti sedaj. Prav za potrebe dopolnilnega izobraževanja pa navadno nastaja samostojno učno gradivo, izdelano za določeno priložnost in določeno populacijo udeležencev. Prednost takega gradiva je v tem, da je najbolj aktualno in najbolj približano potrebam in željam posamezne učne skupine odraslih. Avtorji takega gradiva so učitelji/predavatelji, priprava pa zahteva od njih ustrezno znanje.

UČNO GRADIVO ZA DANAŠNJI ČAS

Sodobno učno gradivo ni več le pisno, ampak ga sestavljajo (Dobnik 1997, str. 3):

- učno gradivo v obliki besedil (učbeniki, skripta, vadnice, vodniki po predmetu ipd.);
- avdio- in videogradivo (kasete, plošče, radijske in televizijske oddaje ipd.);
- računalniško multimedijsko gradivo (CD-ROM, računalniški programi, zbirke podatkov na računalniških omrežjih ipd.)

Različne vrste sodobnega učnega gradiva

Pri izdelavi učnega gradiva sestavlja vedno presoja (Dobnik 1997, str. 7-10):

- ✦ ***kdo so udeleženci izobraževanja***, ki jim bo gradivo namenjeno (starost, spol, zaposlitev; njihova motivacija za izobraževanje, kakšne študijske in delovne navade imajo, kako se učijo, njihove izkušnje s samostojnim učenjem, kakšno je njihovo prejšnje znanje in kakšne so njihove izkušnje, okolje, v katerem se bodo učili itn.);
- ✦ ***s katerimi vsebinami, temami nameravamo dosežati cilje izobraževalnega programa*** ali predmeta (koliko bo posameznik lahko uporabil vsebino že obstoječih učbenikov in drugih učnih virov, kaj bo lahko izločil in s čim dopolnil, če bo treba);
- ✦ ***kateri mediji lahko dopolnjujejo temeljno pisno gradivo***, npr. drugi tiskani viri (besedila, delovni zvezki, zemljevidi, itn.), avdiovizualni viri itn.
- ✦ ***za kakšno organizacijo izobraževanja je učno gradivo namenjeno***, kakšno bo razmerje med neposrednim poukom, svetovanjem in konzultacijami in samostojnim učenjem in kakšni bodo osebni stiki med učiteljem–mentorjem in udeležen-

cem izobraževanja (individualna svetovanja, seminarji, tečaji, skupinska srečanja ali konzultacije ipd.);

✦ **ali ima udeležene izobraževanja na voljo še druge vire** (navajanje na samostojno iskanje informacij).

Za odrasle, ki so vsaj deloma že usposobljeni za samostojno učenje, je primerna oblika usmerjanja k učenju poseben **vodnik po predmetu ali tematici**. Vodnik naj bi imel naslednje sestavine (Velikonja 2006):

Sestavine vodnika po predmetu ali tematici

- ✓ pisne napotke za učenje predmeta, področja, tematike,
- ✓ preglednico snovi, ki jo bodo odrasli preštudirali samostojno (iz učbenika ali drugih navedenih učnih virov) in snovi, ki bo obravnavana neposredno med poukom ali ob konzultacijah,
- ✓ navodila, usmeritve za študij po priporočenem učbeniku ali že izdelanem učnem gradivu,
- ✓ dopolnilna razlaga težjih učnih vsebin, tudi vsebin, ki jih morebiti učbenik ali drugo učno gradivo ne zajema, so pa predpisane s katalogom znanja ali izpitnim katalogom,
- ✓ preglednice snovi po poglavjih,
- ✓ vaje, naloge, vprašanja k posameznim poglavjem za preverjanje doseženega znanja in za samoocenjevanje (z rešitvami),
- ✓ seznam drugih učnih virov, ki spodbujajo k dodatnemu učenju in poglabljanju snovi.

Viri znanja so vse bolj raznoliki. Odrasle je treba pri učenju usmerjati, tudi z vodniki po predmetu, temi ipd.

Za odrasle z nižjo ravniyo pismenosti, slabimi strategijami branja in potrebo po skrbno vódenem učenju bi kazalo vodnik še podrobneje členiti in ga oblikovati glede na individualne potrebe učečih se odraslih.

Sklepne misli

- Definicija učbenika v naših dokumentih spodbuja k razvoju učnega gradiva, ki omogoča samostojno učenje. Zaradi vrste razlogov pa pri nas za potrebe odraslih še vedno ni učnega gradiva. **Praviloma ga izdelujejo učitelji, ki predmet poučujejo**, nastanek gradiva pa spodbujajo izobraževalne organizacije.
- **Svetujemo izdelavo vodnika po predmetu , področju ali tematiki, ki jo obravnavamo.** Primerno ga oblikujemo tudi za odrasle z nižjo izobrazbo ali nižjo ravniyo pismenosti. Vodnik za to populacijo pripravljamo še posebno skrbno in ga prilagodimo vsaki učni skupini in posamezniku.

Za poglobljanje znanja:

- Dobnik, N. (1997): Metodologija priprave kakovostnega učbenika za odrasle in za študij na daljavo. V: Vsebinska prenova izobraževanja odraslih. Ljubljana, Znanstveni inštitut FF Univerze v Ljubljani in Urad RS za šolstvo.
- Velikonja, M. (2006): Izbira učbenikov, učnega gradiva in drugih virov. V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih (str. 145- 145). Ljubljana, Državni izpitni center.

PRIPOROČILA ZA OBLIKOVANJE UČNEGA GRADIVA

V poglavju bomo spoznali:

- povezanost med učenjem, branjem in učnim gradivom,
- usmeritve avtorjem pri izdelavi učnega gradiva, in sicer v vseh fazah: pri načrtovanju, nastajanju in njegovem ovrednotenju.

ODNOSI MED UČENJEM, BRANJEM IN UČNIM GRADIVOM

Najprej premislimo, kakšni so odnosi med učenjem (učnimi strategijami), branjem (bralnimi strategijami) in učnim gradivom, in kako močni so ti odnosi.

Učne strategije

Poznamo več modelov učnih stilov in strategij, ki se razvijajo v procesu učenja, kot (po Pečjak Gradišar 2002, str. 30-37) npr. Marton in Saljojev model (1976), Entwistle in Watersonin model (1988) in Biggsov model (1985). Vsi avtorji ločujejo dva temeljna

načina učenja: globinski in površinski način. Gre za način, kako se izobraževanci spoprijemajo z vsebino naloge.

Pri **globinski strategiji učenja** je učeči se pozoren na pomen besedila, na ključne misli in njihovo pove-

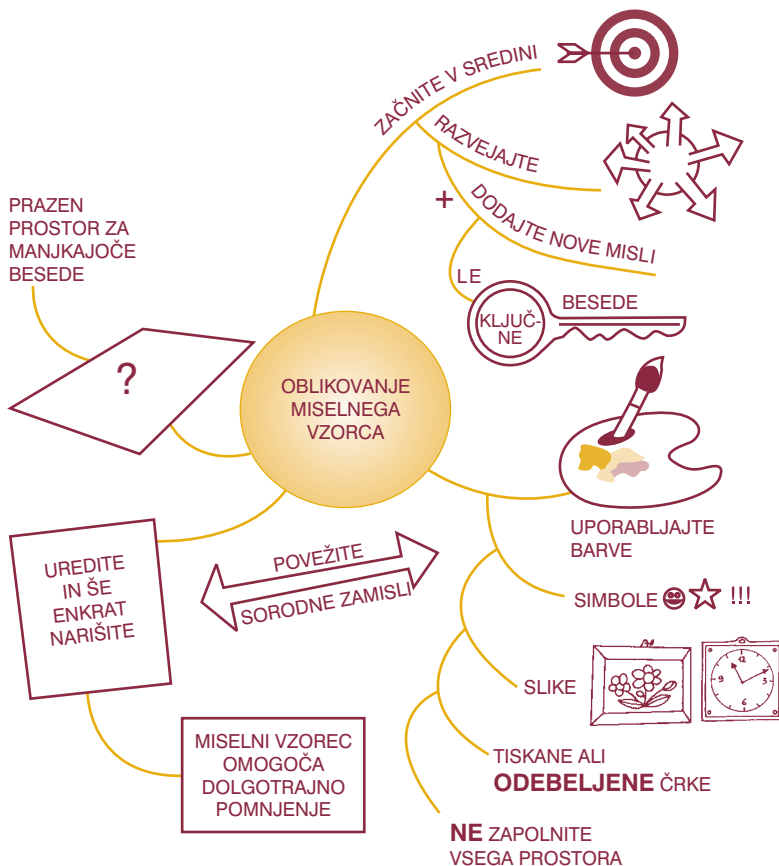
Globinska in površinska strategija učenja

zanost, osmisliti poskuša učno snov, uči se z razumevanjem, novo snov povezuje s prejšnjim znanjem. Izid takega učenja je visoka učna učinkovitost in dobra učna samopodoba. Osebe z globinsko učno strategijo načrtujejo nadaljnje izobraževanje, navadno prihajajo iz okolja, ki spodbuja učenje in izobraževanje in imajo bolj razvite metakognitivne sposobnosti.

Osebe, nagnjene k **površinski strategiji učenja**, se usmerjajo v podrobnosti, ne povezujejo novega znanja s prejšnjim znanjem, novo učno snov razumejo le površinsko, nenatančno. Površinski način učenja omogoča nizko učno učinkovitost, izobraževanci so slabo motivirani, navadno pa zmorejo dobro in hitro priklicati podatke in podrobnosti, ko je to potrebno. Osebe s takim načinom učenja želijo čim prej končati formalno izobraževanje, potrebujejo zunanjo kontrolo, imajo nižje verbalne sposobnosti, živijo v okolju, kjer ni spodbud in izraženih potreb po višji stopnji izobrazbe.

V populaciji odraslih z nižjo izobrazbo ali nižjo ravnijo pismenosti je veliko verjetnosti, da bodo prevladovali odrasli s površinsko strategijo učenja.

Slika 11: Z miselnimi vzorci spodbujamo iskanje bistva (po Rose, Goll 1993)



Bralne učne strategije

Zapisali smo že, da govorimo dandanes o štirih komunikacijskih dejavnostih, to so: govorjenje, pisanje, poslušanje in branje. Prvi dve omogočata tvorbo sporočil, drugi dve pa njihovo sprejemanje. Jezikovna sporočila, ki jih dobivamo po slušnem ali vidnem kanalu, naj bi sprejeli in razumeli.

V tem delu se omejujemo na **branje kot komunikacijsko dejavnost**. K bralni pismenosti vodijo trije

Cilji do bralne pismenosti

delni cilji (Duffy in Roehler 1993, po Pečjak Gradišar 2002, str. 40), in sicer :

- ✦ ustrezno stališče do branja,
- ✦ razumevanje samega procesa branja in
- ✦ razumevanje izbrane vsebine, učne snovi.

1. **Ustrezno stališče do branja.** Pozitivno stališče do branja pomeni pravilno in jasno predstavo o tem, kaj je branje in čemu služi. Pozitivno stališče do branja je za bralca tudi motivacija, ki spodbuja k nadaljnjemu branju.
2. **Razumevanje procesa branja** pomeni najprej razumevanje določenih bralnih spretnosti (pravila branja), zatem pa tudi razumevanje različnih kognitivnih in metakognitivnih bralnih strategij. Med temi strategijami avtorja omenjata (prav tam, str. 42):

- ✓ strategije pred branjem (dejavnosti, ki spodbujajo priklic prejšnjega znanja in napovedujejo novo besedilo),
- ✓ med branjem (spremljanje branja in iskanje pomena, ko poiščemo ključne besede in smisel besedila),
- ✓ po branju (bralec organizira, prestrukturira in oceni sporočilo iz besedila) in
- ✓ študijske strategije (uporabne so, ko mora učeči se iskati informacije v besedilu, kadar jih mora organizirati po določenem načelu in si jih zapomniti, pomagajo mu pri učenju iz učbenikov, enciklopedij ipd.).

Bralne strategije

3. **Razumevanje izbrane vsebine, učne snovi.** Bralec poskuša ugotoviti še, kakšno je sporočilo besedila. Pozorni moramo biti na dve vrsti besedil, na umetnostna in neumetnostna. Med

umetnostna sodita proza in poezija. V vsakdanjem življenju pa se pogosteje srečujemo z neumetnostnimi besedili, kot jih najdemo npr. v časopisih, katalogih, enciklopedijah, navodilih, obrazcih itn. Pri teh besedilih moramo biti pozorni na posebno izrazje, ki je uporabljeno v besedilu, priklicati moramo svoje prejšnje znanje s področja, o katerem beremo, določiti namen branja. Tako si pomagamo pri razumevanju vsebine besedila.

Uporaba bralnih učnih strategij je pomemben dejavnik v procesu učenja, ki poleg drugih dejavnikov, npr. sposobnosti in motivacije osebe, ki se uči, zagotavlja učinkovito učenje in učno uspešnost.

Strokovnjaki, ki so proučevali razvoj bralnih spretnosti, predvidevajo, da učinkovito branje dosežejo odrasli po 18. letu starosti ali od pozne adolescence dalje. To pomeni, da ima tedaj posameznik visoko razvite spretnosti branja in sposobnosti za razumevanje prebranega.

Preverjati moramo, ali so odrasli, za katere izdelujemo učno gradivo, že dosegli najvišjo bralno stopnjo. Pri nekaterih odraslih ta stopnja ni dosežena in njihovo branje še ni v funkciji učenja. Ker še ne obvladujejo različnih bralnih strategij, ne zmorejo večstranskega pogleda na prebrano, ne konstruirajo lastnega sistema znanja, moramo učno gradivo zanje prilagoditi nižjim bralnim stopnjam.

Učno gradivo

Poudarjamo, naj bo učno gradivo izdelano za določeno učno skupino in individualizirano.

Učno gradivo za določeno učno skupino

Sestavljaavec učnega gradiva naj zatorej:

- ✓ izhaja iz splošnih značilnosti odraslih in značilnosti določene učne skupine, s katero bo sodeloval;
- ✓ upošteva vse druge dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje učnega gradiva za populacijo odraslih;
- ✓ prouči dejansko razmerje med neposrednim poučevanjem in samostojnim učenjem v določeni učni skupini;
- ✓ premisli, kako organizacija pouka vpliva na strukturo učnega gradiva;
- ✓ poveže učne in bralne strategije odraslih z vsebino, obliko in sestavo učnega gradiva.

Sestavljaavec učnega gradiva se mora zavedati soodvisnosti med učnimi in bralnimi strategijami in učnim gradivom. Če želimo doseči globinsko strategijo učenja, pridobivamo odrasle k pozitivnemu stališču do branja, preverjamo njihovo razumevanje procesa branja in razumevanje vsebine, ki se jo želijo naučiti.

USMERITVE PRI NASTAJANJU UČNEGA GRADIVA ZA ODRASLE

Vsa doslej zbrana in zapisana teoretična spoznanja nas bodo vodila pri nastajanju učnega gradiva. V nadaljevanju bomo spremljali faze načrtovanja, udejanjenja ali izpeljave in ovrednotenja učnega gradiva po korakih. Začnemo tako, da se kot pisci učnega gradiva seznanimo z izobraževalnim programom/učnim projektom in katalogom znanja/učnim načrtom za predmet, za katerega bomo pripravljali to gradivo, končamo pa s presojo, ka-

ko je izdelano učno gradivo ustrezalo izobraževalnim ciljem, ki smo jih postavili.

Pri usmeritvah avtorjem učnega gradiva, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, smo ob svojih izkušnjah uporabili še izkušnje in mnenja strokovnjakov, ki so proučevali izobraževanje na daljavo in samostojno učenje in ob tem svetovali, kako izdelovati učno gradivo za samostojno učenje. To so med drugimi Sutcliffe 1994, Lewis Paine 1985, Rowentree 1997, Lockwood 1998, Harrison 1999. Predvideli smo, da so pri nas avtorji učnega gradiva za odrasle na tej ravni najpogosteje kar učitelji, ki poučujejo skupino. Le-ti tudi poznajo učbenike, priročnike in drugo gradivo, po katerih se izobražujejo mladi. Te izkušnje pa mnoge usmerjajo tudi pri sestavi učnega gradiva za odrasle.

Da bi se izognili preveliki podobnosti z učbeniki za mlade, smo bolj podrobno premislili in členili vse faze pri nastajanju učnega gradiva za odrasle in ob nekaterih zgledih izhajali iz izobraževalnih programov za razvoj pismenosti odraslih.

Načrtovanje

Sestavljavec učnega gradiva se bo najprej vprašal,

- ❖ od kod bo izhajal, kateri dokumenti ga bodo vodili, zatem pa,
- ❖ kako naj začne.

Začnemo z analizo izobraževalnega programa/učnega projekta

1. **Izhodišče** naši zamisli za nastajanje učnega gradiva je najprej **v izobraževalnem programu/učnem projektu** in v katalogu znanja/učnem načrtu za predmet, za katerega bomo izdelovali gradivo. Podrobneje bomo proučili izobraževalni program/učni projekt in vse njegove sestavine.

Pri izobraževalnih programih za odrasle bodo npr. za pisca gradiva najbolj zanimive sestavine; utemeljenost programa, ciljna skupina, cilji izobraževalnega programa, organizacija izobraževanja ter sestavine kataloga znanja (standardi znanja, vsebine programa, didaktično-metodična navodila za izpeljavo programa, učbeniki in drugo učno gradivo) ter priloge. Sicer pa mora avtor učnega gradiva poznati npr. še predmetnik in morebitne druge sestavine, ki lahko vplivajo na določeno učno gradivo.

V besedilu **utemeljenost programa** spoznamo smiselnost izobraževalnega programa.

Podatki o **ciljni skupini** nam približajo populacijo, za katero bomo izdelovali učno gradivo. Strokovnjaki znova in znova poudarjajo, da nikoli ne pišemo za splošno populacijo, pač pa besedilo namenjamo določenemu tipičnemu bralcu. Učečemu se svetujemo, ga usmerjamo in vodimo pri učenju.

Cilji izobraževalnega programa nas celovito usmerijo v bistvena področja, ki jih želimo razvijati z izobraževalnim programom.

Pozorni moramo biti na **organizacijo izobraževanja**. Povsem drugačno učno gradivo je potrebno npr. ob klasičnem daljšem pouku, spet drugačno ob tečajni obliki ali ob individualnem učenju, konzultacijah ali inštrukcijah. Avtor učnega gradiva mora torej poznati dejansko razmerje med neposrednim poučevanjem in samostojnim učenjem.

Ob **predmetniku** izobraževalnega programa se seznanimo s celotno sestavo programa in vanjo umestimo svoje področje.

Ko proučujemo **katalog znanja**, nas zanimajo zapisani splošni in posebni standardi znanja, ponekod tudi zapisane ravni doseganja teh standardov. V katalogu znanja so zapisane predlagane vsebine, s katerimi je mogoče kar najbolje dosegati zapisane standar-

de. Pisec gradiva v tem delu najde izhodiščne teme, ki jih kasneje oblikuje z učnim gradivom.

Didaktično-metodična navodila za izpeljavo izobraževalnega programa nas opozorijo na procese učenja in poučevanja, ki so jih predvideli sestavljavci. Učno gradivo mora upoštevati načrtovane procese.

Tako bodo posamezna učna načela, morebiti zapisana v izobraževalnem programu, močno vplivala na prijeme pri nastajanju učnega gradiva. Načelo »na udeleženca osredinjen učni proces« bo avtorja gradiva znova opozarjal, naj bo usmerjen k določeni učni skupini in posameznikom v njej. »povezanost učnih vsebin z življenjem udeležencev ...« ga bo opozarjalo, naj bodo gradiva življenjska, usmerjena v probleme in življenje posameznikov, ki se učijo. »Načelo integrativnosti učnih vsebin, metod in učnega gradiva« opozarja, naj gradivo zajame posamezne življenjske situacije celostno in odraslim omogoča različne prijeme pri učenju. »Načelo individualizacije učenja in kontinuiranega spremljanja napredovanja« bo avtorje med drugimi morebiti spodbudilo za uporabo učne mape, v kateri bo posameznik hranil svoje izdelke. »Načelo izbirlivosti« bo avtorje opozorilo, naj tudi udeleženci izobraževanja odločajo o tematiki, ki bo predstavljena z učnim gradivom. »Učenje v učnih projektih« pa je stalna usmeritev, ki učitelje in pisce učnega gradiva vodi k učenju ob izkušnjah, ob dejanskih življenjskih situacijah in v skupinah.

Posebej moramo biti pozorni na besedila o **učbenikih in učnem gradivu**, ki ga priporočajo sestavljavci izobraževalnega programa. Priporočila presojamo kritično in jih upoštevamo selektivno, gradivo pa nenehno aktualiziramo.

V morebitnih **prilogah** k programu gotovo odkrijemo še kaj, kar nam bo dalo nove zamisli za izdelavo gradiva.

2. Potrebno je, da zatem spoznamo tudi **splošne posebnosti populacije**, za katero pripravljamo

Spoznajmo učno skupino

učno gradivo. Če smo dotlej že spoznali splošne značilnosti odraslega, ki se uči, se sedaj poglobimo v posebnosti dela tistih odraslih, ki jim je gradivo namenjeno. Vsaka od številnih učnih skupin ima določene splošne značilnosti, ki jih moramo poznati, preden se odločimo, kakšno učno gradivo jim bomo namenili. Pri tem nas vedno zanima, kakšno je njihovo prejšnje znanje na področju, za katerega pripravljamo gradivo, pa tudi, kako obvladujejo področja temeljne pismenosti.

3. Ko dodobra razčlenimo izobraževalni program in spoznamo populacijo odraslih, za katero oblikujemo učno gradivo, nas zanima, **kako sploh začeti**.

Iz kataloga znanja izberemo učno vsebino, s katero lahko dosežemo načrtovane cilje izobraževalnega programa, in zdaj se najprej sprašujemo:

- ❓ **Za katero fazo učnega procesa načrtujemo uporabo učnega gradiva in kaj želimo z njim**

Odgovorimo si še na vrsto vprašanj

doseči? Ali želimo, da nam gradivo ponudi izhodišče v obravnavano temo ali je zgolj sestavina novih spoznanj v učni uri, ga bodo odrasli uporabili pri samostojnem učenju ali bo služilo preverjanju ali samopreverjanju znanja odraslih ipd. Lahko bi tematiko zajelo celovito. S kakšnim gradivom bomo najlažje dosegali načrtovane cilje?

- ❓ **Kateri učni strategiji naj priredimo učno gradivo?** Ga želimo uporabiti pri sodobnejših strategijah poučevanja, kot so npr. raziskovalni pouk, projektni ali problemski pouk, izkušnjsko usmerjen pouk itn. ali pa pridobivanju pretežno deklarativnega znanja? Spoznavanje, poglobljanje, utrjevanje katerih temeljnih pojmov ob temi načrtujemo? Katere temeljne

standarde znanja želimo dosegati? Je naš cilj, da gradivo spodbuja skupinsko ali sodelovalno učenje, individualno delo, samostojno pridobivanje znanja, komunikacijo, aktivno sodelovanje odraslih, samoevalvacijo pridobljenega znanja ipd.

❓ **Kakšen tip učnega gradiva je potreben za določeno temo?** Zadošča besedilo, so potrebna dopolnila s slikami, preglednicami ipd., avdio- in videoposnetki, zgolj skice, povzetki bistva, vaje itn. Pri odraslih se pogosto odločamo za sistem učnih listov, ki jih je mogoče dopolnjevati in hraniti v učni mapi.

❓ **Ali je učno gradivo za izbrano tematiko že na voljo,** mogoče je tema dobro in odraslim primerno obravnavana v kakem učbeniku za mladino, smo zasledili na obravnavano temo članek v dnevnem časopisju, v lokalnih novicah ali različni dokumentaciji, na spletnih straneh. Lahko kaj uporabnega poiščejo ali izdelajo odrasli sami itn.? Poiščimo torej najprej gradivo, ki je že pripravljeno ali tako, da ga lahko priredimo in uporabimo.

❓ Ali lahko načrtujemo **gradivo, ki ga izdelajo udeleženci izobraževanja** (ga pripravijo doma ali nastane pri skupinskem ali individualnem delu pri pouku).

❓ Preden ponudimo gradivo učni skupini, se moramo znova vprašati, **ali je primerno za prav to določeno skupino.** Se odziva na njihove interese, zmožnosti, upošteva prejšnje znanje posameznikov v skupini (preverimo, kako dobri bralci so!), je aktualno?

Izhodišče za načrtovanje je torej izobraževalni program/učni projekt. Poudarili smo že, da moramo dodobra poznati tudi ciljno skupino, kateri namenjamo učno gradivo. V nadaljevanju opozarjamo na vrsto drugih usmeritev, ki jih je treba upoštevati, ko pripravljamo učno gradivo.

Izdelava učnega gradiva

Ko izpeljemo fazo načrtovanja, se lotimo izdelave učnega gradiva in se usmerimo na tri področja, in sicer v:

- ✦ njegovo vsebino,
- ✦ notranjo zgradbo in
- ✦ zunanjo podobo.

VSEBINA UČNEGA GRADIVA

Pri izbiri vsebine, ki jo predstavljamo odraslim, se bomo oprli na spoznanja o značilnostih odraslega, ki se uči, in na vrsto (zunanja ali notranja motivacija) in stopnjo (višja ali nižja) motiviranosti. Ti dejavniki nas vodijo k naslednjim priporočilom:

Priporočila pri izbiri vsebine

1. Besedilo v učnem gradivu izhaja **iz vsakdanjega življenja** odraslih, ki se učijo.
2. Upošteva njihove **delovne in življenjske izkušnje**.
3. Upošteva **bližnje cilje** odraslih v učni skupini.
4. Besedilo predstavlja **problem/situacijo iz življenja odraslih**. Izobraževanci bodo torej reševali resnični problem in ne simulacije problema ali zgolj popredmeteno snov.
5. Daje **uporabne rešitve**, povezane z interesi in osebnimi cilji učečih se ter z njihovimi izkušnjami.
6. **Privlačna besedila** odrasle tudi sproščajo in zabavajo.

7. V besedila sodijo tudi različni **podatki, teorije, a le kot pojasnila** k osrednjemu »problemu«, teoriji ne dajemo prednosti.
8. Besedilo **prinaša vrednostna sporočila** (v naravoslovju, družbenih odnosih, znanosti ipd.), ko se vživlja v vse oblike in zakonitosti življenja, je kritično in odgovorno do prihodnosti.
9. Spodbuja **osebni odnos** do zapisanega besedila.
10. **Temelji na nedokončanem, odprtem znanju**, ki dopušča spremembe in omogoča postavljanje vprašanj.
11. **Gradi na čustvenem in doživljskem svetu odraslih**, zato (le če je nujno potrebno) zelo selektivno izbira vsebine iz učbenikov za mladino, ki so usmerjeni v otroški in mladostniški svet.

NOTRANJA ZGRADBA UČNEGA GRADIVA

Lahko govorimo tudi o didaktični zgradbi gradiva. Z ustrežno notranjo, didaktično zgradbo besedila lahko bistveno pripomoremo, da besedilo spodbuja motiviranost učečih se odraslih in omogoča višjo učinkovitost. Notranjo zgradbo učnega gradiva nam narekujejo zlasti novejša spoznanja o delovanju možganov, teorije o učenju in znanju.

Pomen notranje, didaktične zgradbe besedila

1. Učno gradivo mora biti **organizirano** tako, da pomaga oblikovati smiselne povezave med nepovezanimi podatki in pojmi. Organizirano gradivo je zelo pomembno za pomnjenje in ponovni priklic. Tako organiziranost ustvarjamo med drugim:

- V uvodnem delu zapišemo cilje, ki jih želimo doseči z učnim gradivom.
- Predstavimo, kako je besedilo zgrajeno. Izberemo splošne pojme iz besedila, ki pomagajo učečim se, da z njimi povežejo nove pojme in podatke iz predstavljenega besedila. Mogoče je tudi, da najprej predstavimo specifične pojme in šele zatem pojme višjega reda.
- V besedilu je pomembno ustvariti hierarhično zgradbo gradiva ter odnose med pojmi. Oboje poudarimo tudi z zunanjo obliko učnega gradiva. Strokovnjaki predlagajo osrednjo tridelno delitev besedila z reko: *»Najprej zapiši, kaj nameravaš sporočiti, temu sledi daljši, bistveni, osrednji del sporočila, v sklepnem delu pa povzemi ugotovitve, kaj bistvenega si sporočil«*.
- Ugotavljamo in upoštevamo pojmovno mrežo, ki je nastala »v glavah« udeležencev izobraževanja (zato tudi preverjamo njihovo prejšnje znanje in rezultate učenja) ter na podlagi ugotovitev konstruiramo ter oblikujemo nove pojmovne mreže.

2. Odraslega moramo najprej **spoznavati s strategijami učenja**, ga učiti, kako se uči, zatem pa ga **usmerjati k vse bolj samostojnemu učenju**. To pomeni, da odrasle vodimo k zmanjševanju časa za neposredno poučevanje in podaljševanju časa, v katerem se učijo samostojno. To lahko storimo med drugim z aktivnostmi:

- z vajami in nalogami, s katerimi npr. zahtevamo podčrtavanje ali izpisovanje neznanih ali manj znanih pojmov, iskanje ključnih besed ali povedi, označevanje določenih delov besedila itn.
- odrasli zastavljajo vprašanja o gradivu ali temi ter odgovarjajo na vprašanja,
- povzemajo gradivo s svojimi besedami ali v njem iščejo temeljno sporočilo,
- oblikujejo miselne vzorce, rišejo sheme in preglednice ipd,
- odraslim pomagamo odkrivati njihove strategije učenja, npr. z vprašalnikom, pogovorom ipd.,
- odraslim svetujemo, kako si organizirati učenje (za določeno poglavje, temo).

Uporabimo lahko še druge načine in tehnike.

3. Z učnim gradivom **spodbujamo dejavnosti** odraslih. Tako izkoristimo njihovo prejšnje znanje in izkušnje, upoštevamo njihovo samostojnost, preverjamo njihove miselne mreže itn. Oblikujemo ga tako, da učno gradivo npr.:

- zahteva skupinsko delo in sodelovalno učenje,
- predvideva raziskovalno in problemsko učenje,
- omogoča dialog in poučne pogovore ipd.

4. Učno gradivo **omogoča preverjanje prejšnjega in novo pridobljenega znanja**. Samostojno preverjanje novo pridobljenega znanja je proces, ki priznava odraslemu večjo neodvisnost v procesu učenja in ga je treba spodbujati tudi z učnim gradivom. Tako preverjanje omogočimo na več načinov:

- V učno gradivo vstavljamo vprašanja in naloge, teste znanja ipd., s pomočjo katerih bo posameznik ugotavljal stopnjo znanja, ki ga je pridobil ob določenem poglavju, temi.
- Vprašanja, naloge, testi itn. so lahko tudi izhodišče za obravnavo tematike. V tem primeru odrasli preverja, kako dobro je že doslej poznal področje, ki ga predstavlja besedilo v učnem gradivu.
- V posebnem, zadnjem delu učnega gradiva so vedno zapisane tudi rešitve nalog. Učeči se tako lahko svoje (staro ali novo pridobljeno) znanje sproti preverja.

5. Učečega se **realno obremenimo**. To pomeni, da:

- učne enote v gradivu oblikujemo v obsegu in zahtevnosti, ki jo bo le-ta dejansko zmožal obvladati v določenem času,
- prepoznavamo zahtevnejše teme, tiste, ki učečim se povzročajo več težav, in jih temu primerno oblikujemo (označimo in pojasnimo težje pojme, delimo na več enot itn.)

ZUNANJA PODOBA UČNEGA GRADIVA

V tem delu se ne nameravamo ustavljati le ob vizualnih rešitvah besedila, ki so pomembne zlasti za odrasle z nižjo izobrazbo ali nižjo stopnjo pismenosti, ampak želimo upoštevati tudi spoznanja o delovanju možganov (Russell 1986). Avtor pravi:

Učimo se z
vsemi čuti

Žal z možgani nismo dobili tudi navodil za uporabo in nihče nam ni nikoli povedal, kako naj jih kar najbolje izkoristimo.

1. Gradivo naj bo **jasno in pregledno**. To dosežemo na različne načine, kot npr.
 - z jasnimi naslovi in vmesnimi poglavji,
 - z natančnim, ne ohlapnim izražanjem,
 - besedilo razdelimo v krajše enote in prekinjamo z dejavnostmi, vajami,
 - znaki v besedilu naj bodo večji, tisk jasen,
 - stran ne sme biti prenapolnjena,
 - sestava besedila, ki se ponavlja (npr. v več učnih enotah) naj bo zapisana vedno enako, v enakem vrstnem redu naj si sledijo npr. zapisani cilji, povzetek vsebine, vaje za preverjanje znanja, opomniki itn.
2. Upoštevamo **omejeno zmoglost pomnjenja**, asociiranja, organizacije in iskanja pomena. Zato gradivo zapišemo po naslednjih priporočilih:
 - V učni enoti ne sme biti več kot sedem novih pojmov, informacij. Kadar bomo želeli predstaviti več novih pojmov, jih bomo oblikovali v nove, večje enote.

- Odstavki naj bodo sestavljeni jasno, v vsakem naj bo po ena nova ideja, navadno predstavljena v prvem stavku. Nato naj zamisel dopolnjujejo zgledi. Odstavek ima pet do sedem vrstic.
- Stavki naj bodo kratki in preprosto grajeni. Vsak naj zajema eno misel. Težje vsebine si je namreč lažje zapomniti, če jih zapišemo v preprostih stavkih (z največ dvajset besedami).
- Število besed v stavkih naj bo torej minimalno. Vedeti pa moramo, da besede včasih učečemu se pomagajo, ko z njimi predstavljamo zglede, primerjamo z izkušnjami itn. Pazimo le, da besed ne uporabimo za povečevanje informacij, zasičenje z njimi.
- Zaznavo besedila je mogoče utrjevati tudi tako, da razvrstimo sliko v levi del vidnega polja, besedilo pa v njegov desni del. Tako se slika in beseda kar najbolje skladata in medsebojno učinkujeta (Mayer 2001).
- Pri zapisu učnega gradiva ne pozabimo uporabiti mnemotehnike, s katero olajšujemo pomnjenje.

3. Učno gradivo je **namenjeno določeni osebi**, tipičnemu bralcu, ne pišemo za katerokoli splošno populacijo.

Zato moramo biti pozorni na to, da:

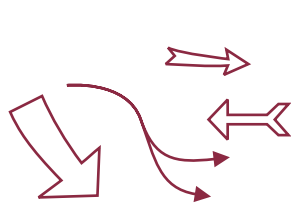
- uporabimo pravi, primerni stil in ton, s katerim bomo nagovarjali bralca.
- v besedilu pišemo kratke, preproste in domače (ki so učečim se blizu) besede povsod, kjer je mogoče. Seveda uporabimo tudi nove, zahtevnejše besede in pojme, ki jih pojasnimo, definiramo, ilustriramo in tako omogočimo odraslim, da jih uporabljajo.

- bralce nagovarjamo osebno (npr.: doma izpeljite tale poskus, prehajamo na zahtevno poglavje, ipd.), raje kot bi suhoparno pripovedovali, dajemo osebna mnenja (predvidevam, da ..., zdi se mi, da, ...).
- se izogibamo negativnostim in uporabljamo pozitivna stališča.

4. Pozorni moramo biti na **dopolnila k besedilu, različne grafične podobe, ilustracije** ipd. Vodijo nas te usmeritve:

- Uporabimo grafiko, slike, ilustracije, tako najbolje pomagamo začetnim bralcem.
- Ilustracije vedno dopolnjujejo besedilo in niso zgolj njegov okras.
- Z njimi lahko opisujemo/ilustriramo (kakšne so posamezne stvari), podobno kot fotografija. So izrazne (sporočajo o vzdušju v prostoru, osebi, procesu), analizirajo (pokažejo, kako stvari delujejo, proces), so kvantitativne (pokažejo odnose med količinami, spremembe v času itn.).
- Dopolnjujemo jih z besedilom, ki zagotovi nove možnosti za razumevanje.
- Znaki v gradivu naj bodo večji. Slabi bralci raje prebirajo besedila z večjimi znaki, ki so še grafično dopolnjena.
- Posamezna stran besedila mora biti »zračna«, kar pomeni, da je dovolj prostora tudi med vrsticami. Izobraževancu mora omogočati, da lahko besedilo dopolnjuje s svojimi zapiski. Dovolj praznega prostora daje listu občutek aktivnosti.

Slika 12: V besedilu uporabimo različne grafične podobe



Puščice

S puščicami prikažemo, kako so pojmi na različnih mestih vzorca med seboj povezani. Puščice imajo lahko eno ali več konic in lahko kažejo v več smeri hkrati.



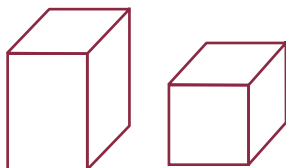
Znaki

Zvezdice, klicaji, križci, vprašaji in podobni znaki, ki jih pišemo ob besedah, imajo povezovalno nalogo in obenem opozarjajo še na druge pomene.



Geometrijski liki

S kvadrati, pravokotniki, krogi, elipsami ipd. označimo predele ali besede, ki so si podobni. Pojme lahko urejamo tudi po pomembnosti, da npr. kvadrat pomeni osrednjo misel, s pravokotniki označimo misli, ki so takoj za osrednjo najbolj pomembne, s trikotniki pa manj pomembne misli.



Umetno ponazorjena tretja razsežnost

Vsakemu od geometrijskih likov lahko narišemo prostorsko razsežnost. Iz kvadrata npr. narišemo kocko. Zapisane misli ob takšnih znamenjih prostorsko izstopajo.

Vir: Prirejeno po Buzan 2004, str. 114

Ko oblikujemo učno gradivo, usmerimo svojo pozornost na vsebino tega gradiva, saj s pravo izbiro močno spodbudimo motivacijo odraslih za spoznavanje novega. Besedila naj izražajo podoben vsakdanjega življenja in gradijo na čustvenem in doživljajskem svetu odraslih. Ne smemo zanemariti niti notranje zgradbe učnega gradiva niti njegove zunanje podobe. Pri notranji zgradbi gradivo organiziramo tako, da je hierarhično strukturirano in omogoča gradnjo pojmovnih mrež. Zato mora biti gradivo oblikovano

tudi jasno in pregledno, upošteva naj omejeno zmožnost pomnjenja. Pomembni so vizualni učinki besedila.

ZAPISANO BESEDILO SPREMLJAMO IN PRESOJAMO, OVREDNOTIMO

Strokovnjaki svetujejo, naj se ne zanašamo preveč zgolj na svoje zadostno znanje o pisanju učnega gradiva. O njem povprašajmo odrasle, ki ga uporabljajo. Izročimo ga v presojo svojim kolegom in drugim, ki lahko gradivo strokovno in kritično ocenijo. Pred tem pa ga lahko kritično preverjamo tudi sami.

Samoocenjevanje učnega gradiva

Najprej ocenimo svoje besedilo, še preden ga uporabimo. Vendar ni dobro, da to storimo takoj, ko besedilo končamo. Bolj objektivno ga presojamo kak dan ali teden kasneje. Gradivo takrat pregledujemo in prebiramo bolj neodvisno.

Sami poskušamo **odgovoriti na vprašanja**:

- ❖ Kako je učno gradivo sledilo izobraževalnim ciljem? Je usklajeno z njimi?
- ❖ Kako bo bralec, udeleženec izobraževanja, sprejel učno gradivo?
- ❖ Ali mu bo ustrezala zgradba besedila? Itn.

Kritična presoja gradiva

Zatem se skušamo **vživeti v vlogo bralca** in se vprašamo:

- ❖ Kaj mora bralec vedeti in znati, da bo dosegel zastavljene cilje? Smo to upoštevali, vključili?

- ❖ V kakšnem zaporedju želi in zmore bralec spoznavati nove vsebine? Smo sledili temu vrstnemu redu?
- ❖ Ali je bralec razumel jezik, ki smo ga uporabili? Smo izločili npr. strokovno izrazje, ki ga ne more razumeti, ali smo ga posebej pojasnili?
- ❖ Ali je bralcu jasno, kaj še pričakujemo od njega? Smo mu dovolj pojasnili?

Ob ponovnem prebiranju gradiva usmerimo pozornost še na »**elemente NJJ**« (za lažjo zapomnitev **NAJEJA**):

- ❖ **N - natančnost besedila.** Znova preverimo, ali smo bili dovolj natančni v svojih strokovnih sporočilih, statističnih in drugih podatkih ipd. Preglejmo tudi jezik v besedilu: smo upoštevali jezikovna pravila, primerno uporabljali slovensko izrazje in se izogibali pretirani uporabi tujk. Nekatero napake se pokažejo z zapisom na računalnik. Tudi z jezikovno prečiščenim besedilom kažemo svoj odnos do bralca.
- ❖ **J – jedrnatost besedila.** Ali je vsaka beseda na svojem pravem mestu? Besedilo prečistimo in izločimo vse nepotrebne dele stavkov, ki so zgolj okras ali celo otežujejo bralcu, da bi ugledal bistveno. Samokritično preverimo, katere besede, fraze uporabljamo prepogosto, in jih prav tako izločimo.
- ❖ **J – jasnost besedila.** Besedilo glasno prebiramo, poslušamo in presojava, kako bogato je naše besedišče, kako čisto zveni jezik in kako tekoče je besedilo mogoče brati.

Učno gradivo presojava učeči se odrasli

Ko učno gradivo uporabijo odrasli, ki se učijo, lahko dobimo številne povratne informacije o njegovi kakovosti in uporabnosti. Pri tem nam pomagajo nekatere tehnike, med njimi npr.:

- ✓ **Pogovor o učnem gradivu** z odraslimi. V demokratičnem in odprtem vzdušju so odrasli vedno pripravljeni odkrito sporočiti, kako uporabljajo in doživljajo učno gradivo. Vendar moramo spraševati natančno, če želimo dobiti jasne odgovore.
- ✓ **Vprašalnik** o gradivu, ki je namenjeno odraslim. Vprašalnik naj se nanaša na točno določeno gradivo (ali del gradiva). Smiselno je zastavljati vprašanja odprtega tipa.
- ✓ **Učni proces**, ki ga spremljamo. Pri tem se usmerimo pretežno v odzive odraslih na gradivo, ki ga uporabljajo. Zapišemo si opomnik, kaj nas bo zanimalo, zatem proces spremljamo, večji del podatkov pa lahko zabeležimo šele po koncu učnega procesa.
- ✓ **Izdelki odraslih**, ki so povezani z besedilom (ali drugo obliko učnega gradiva). V njih je mogoče razbrati, kako so besedilo razumeli in ga sprejeli.

Presojajo ga sodelavci

Med sodelavci in strokovnjaki včasih ni težko najti tistih, ki so pripravljeni poglobljeno prebrati gradivo in nam sporočiti »pogled z druge strani«. Poiskati pa moramo človeka, ki bi lahko bil do gradiva tudi kritičen, ki pozna cilje izobraževanja (ali izobraževalnega programa/učnega projekta) in bo besedilo preveril s širših vidikov in nepristransko. Tako presojo učnega gradiva za določen izobraževalni program/učni projekt lahko organizira vodja takega izobraževanja. Po procesu presoje sporočijo sodelavci svoja strokovna mnenja drug drugemu, vodja izobraževanja pa lahko izpelje tudi strokovno razpravo o vsem učnem gradivu v določenem izobraževalnem programu.

Ko je učno gradivo pripravljeno, ga najprej, preden ga damo v uporabo, kritično ocenimo sami. Kasneje spodbujamo odrasle, da nam sporočajo svoja mnenja o uporabljenem gradivu. V presojo ga damo tudi svojim sodelavcem.

Sklepne misli

V poglavju so zapisane temeljne usmeritve, ki vodijo pisca učnega gradiva za odrasle, zlasti odrasle z nižjo izobrazbo in nižjo stopnjo pismenosti.

- Pisec pri nastajanju ali izbiri učnega gradiva **povezuje učne in bralne strategije odraslih** v določeni učni skupini. Pri izdelavi gradiva pa upošteva nekatere usmeritve, ki pomembno vplivajo na motivacijo, zanimanje odraslih, ki se učijo. Preden gradivo oblikuje, že **v fazi načrtovanja prouči izobraževalni program/učni projekt** in učni načrt/katalog znanja, **pa tudi ciljno skupino**, ki ji gradivo namenja. V fazi oblikovanja učnega gradiva mora biti usmerjen **v izbiro vsebine**, zatem še **v določanje notranje zgradbe učnega gradiva in njegovo zunanjo podobo**.
- Sleherno **učno gradivo tudi spremljamo in ovrednotimo**, in to je zadnja faza procesa nastajanja učnega gradiva. Ugotavljamo njegovo uporabnost, estetski videz, kakovost itn. Ocenjujemo ga sami, za mnenja pa zaprosimo tudi udeležence izobraževanja in svoje sodelavce. Skladno s pridobljenimi mnenji in pripombami **učno gradivo dopolnjujemo, ga posodabljam in spreminjamo**.

Za poglobljanje znanja:

- Buzan, T. (2004): *Delaj z glavo. Izkoristimo zmožnosti uma s pomočjo miselnih vzorcev.* Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002): *Bralne učne strategije.* Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Znanje velja (1996). *Zbornik prispevkov o miselnih vzorcih, učenju in znanju v prihodnje.* (ured. Hrovat, M. Ljubljana, Artur

VIRI IN LITERATURA

- Buzan, T. (2004): *Delaj z glavo*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Černoša, S. (ured.) (1999): *Multimedijski komplet za izobraževanje mentorjev študijskih krožkov*. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- Dobnik, N. (1997): *Metodologija priprave kakovostnega učbenika za odrasle in za študij na daljavo*. V: Krajnc, A. (vodja raziskovalne skupine) *Vsebinska prenova izobraževanja odraslih*. Ljubljana, Urad za šolstvo.
- Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih – program 5000*. (2001) *Fazno poročilo*. (ured. Velikonja, M.). Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- Findeisen, D. (2000): *Kdo so danes nepismeni odrasli in njihove značilnosti v izobraževanju?* V: *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. mednarodni andragoški kolokvij. Ljubljana, ACS.
- Freeman, R., Lewis, R. (1995): *Writing Open Learning Materials*. Lancaster, Framework Press Educational Publishers Ltd.
- Gabrijelčič, M. (1996): *Naši miselni vzorci*. V: *Znanje velja*. Zbornik prispevkov o miselnih vzorcih, učenju in znanju v prihodnje. Ljubljana, Artur.
- Grosman, M. (2006): *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana, Karantanija, Društvo bralna značka Slovenije.
- Harrison, N. (1991): *How to Design Effective Text-Based Open Learning*. London, McGraw-Hill Company.
- Harrison, N. (1999): *How to Design Self-Directed and Distance Learning Programs*. London, McGraw-Hill.

- Kavkler, M. in sodelavke (1991): Brati, pisati, računati. Murska Sobota, Pomurska založba.
- Knaflič, L., Mirčeva, J., Možina, E. (2001): Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok. Raziskovalno poročilo. Ljubljana, ACS.
- Knowles, M. (1980): *The Modern Practice of Adult Education*. Cambridge, Prentice Hall Regents.
- Kornhauser, A. (1992): Naravoslovni učbeniki pri nas in v svetu. V: *Učbeniki danes in jutri*. Ljubljana, DZS.
- Krajnc, A (1989): Razlike v kriterijih za vrednotenje znanja odraslih in odnos do njihovih sposobnosti za izobraževanje in učljivost. *Sodobna pedagogika*, letnik 40, št. 5-6, str. 309-317.
- Lewis, R., Paine, N. (1985): *How to Communicate with the Learner*. London, Council for Educational Technology.
- Lewis, R., Paine, N. (1986): *How to Find and Adapt Materials and Select Media*. London, Council for Educational Technology.
- Lockwood, F. (1998): *The Design and Production of Self-Instructional Materials*. London, Kogan Page.
- Marentič Požarnik, B. (1992): Učbeniki so namenjeni učencem. V: *Učbeniki danes in jutri*. Ljubljana, DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1995 a): Učni stili po Kolbu. V: *Izzivi raznolikosti*. Nova Gorica, Educa.
- Marentič Požarnik, B. (1995 b): Ravnatelj – spodbujevalec spopolnjevanja in akcijskega raziskovanja učiteljev. V: *Menedžment v vzgoji in izobraževanju* (ured. Velikonja, M.). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1998 a): Paradoks visokošolske didaktike kot znanstvene discipline in področja delovanja. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 49, št. 5, str. 528 – 546)

- Marentič Požarnik, B. (1998 b): Pomembno je samostojno uravnavanje učenja. V: Jelenc, Z. (ured.) Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Ljubljana, ACS.
- Marentič Požarnik, B.(2000 a): Pismenost odraslih kot odraz kakovosti šolskega učenja in (trajnosti, uporabnosti) šolskega znanja. V: Pismenost, participacija in družba znanja. Andragoški kolokvij 4. Ljubljana, ACS.
- Marentič Požarnik, B.(2000 b): Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS.
- Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002): Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. in drugi (2003): Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Mayer, J. (2001): O knjigi. V: Skrivnost ustvarjalnega tima. Ljubljana, Dedalus.
- Možina, E., Knaflič, L., Emeršič, B. (1999): Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju. Tehnično poročilo. Ljubljana, ACS.
- Možina, E. (2000 a): Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. V: Pismenost, participacija in družba znanja. Andragoški kolokvij 4. Ljubljana, ACS.
- Možina, E. (2000 b). Pismenost odraslih - osebni in družbeni kapital. Unesco Glasnik, letnik 53, december, str. 42-48.
- Možina, T. (2006): Teoretska in sistemska izhodišča oblikovanja izvedbenega kurikula v izobraževanju odraslih. V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana, Državni izpitni center in Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. (2002): Vpliv različnih značilnosti in izkušenj odraslih na oblikovanje izvedbenega kurikulumu. V: Oblikovanje nacionalnega

- in izvedbenega kurikuluma v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Fazno poročilo. Ljubljana, Adragoški center Slovenije.
- Oldroyd, D., Hall, V. (1991): *Managing Staff Development*. London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002): *Bralne učne strategije*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Pekljaj, C. (1995): *Kognitivni stil odvisnost – neodvisnost od polja*. V: *Izzivi raznolikosti; stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica, Educa.
- Pregled dejavnosti za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja (julij 2007). Delovno gradivo uredil dr. Zoran Jelenc. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije št. 394/10 z dne 30. 12. 2006.
- Razdevšek Pučko, C. (2004): *Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? Sodobna pedagogika, posebna izdaja, letnik 55, str. 52-74.*
- Rebolj, V. (1999): *Izobraževanje za pridobitev izobrazbe v luči motivov odraslih učencev*. Sodobna pedagogika, letnik 50, št. 2, str. 138-153).
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010. Uradni list RS št. 70/04.
- Rose, C. in Goll, L. (1993): *Umetnost učenja*. Ljubljana, Tangram.
- Rowntree, D. (1997): *Making Materials Based Learning Work*. London, Kogan Page.
- Russell, P. (1986): *Knjiga o možganih*. Ljubljana, DZS.
- Rutar Ilc, Z., Žagar, D. (2002): *Pojmovanja znanja. Vzgoja in izobraževanje, letnik 33, št. 2, str. 13-17.*
- Stimson, N. (1991): *How to Write and Prepare Training Materials*. London, Kogan Page.

- Strmčnik, F. (2001): Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Sutcliffe, J. (1994): Teaching Basic Skills to adults whit Learning Difficulties. London, Albsu.
- Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (2007). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Učbeniki danes in jutri (1992). Zbornik prispevkov (ured. Željko, J.). Ljubljana, DZS.
- Valentinčič, J. (1983): Sodobno izobraževanje odraslih. Ljubljana, DDU Univerzum.
- Velikonja, M. (1986): Materialni in kadrovski pogoji za izobraževanje odraslih. V: Odrasli v srednjem izobraževanju. Ljubljana, Delavska enotnost.
- Velikonja, M. (2006): Izbira učbenikov, učnega gradiva in drugih učnih virov. V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih (str. 145 - 154). Ljubljana, Državni izpitni center in Andragoški center Slovenije.
- Woolfolk, A. (2002): Pedagoška psihologija. Ljubljana, Educy.
- Znanje velja (1996). Zbornik prispevkov o miselnih vzorcih, učenju in znanju v prihodnje. (ured. Hrovat, M.). Ljubljana, Artur.
- Zupančič, M. (2006): Spoznavni razvoj odraslih v odraslosti (str. 36 – 48). V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana, Državni izpitni center in Andragoški center Slovenije.