



Education and Culture

Socrates

Grundtvig

GRUNDTVIG-1-104452-CP-1-2002-SI

Usposabljanje izobraževalcev odraslih
ADDED – Adult Education Driving Licence

Odrasli v učnem procesu

Modul 1

Projekt Usposabljanje izobraževalcev odraslih (Adult Education Driving Licence) 104452-CP-12002-1-SI – Grundtvig-G1 je denarno omogočila Evropska unija v okviru programa Socrates Grundtvig Action.

ODRASLI V UČNEM PROCESU - Modul 1

Izdal:

Andragoški center Republike Slovenije
Zanj Vida A. Mohorčič Špolar

Uredili:

Metka Svetina, Ema Perme, Andragoški center Republike Slovenije.

Avtorji:

Jan Sørli, Norwegian Institute for Adult Education, Norveška; Ingjerd Oudenstad, Norwegian Institute for Adult Education, Norveška; Magda Trantallidi, Institute for Continuing Adult Education, Grčija; Larissa Jõgi; Tallinn Pedagogical University, Estonija; Ema Perme, Metka Svetina, Andragoški center Republike Slovenije, Slovenija.

Ljubljana, December 2004

Uvod

Priročnik je rezultat mednarodnega sodelovanja in dela na področju izobraževanja odraslih, ki se je začelo leta 2002 v programu Grundtvig z namenom, da se zapolni vrzel v profesionalnem razvoju izobraževalcev odraslih. Strokovnjaki iz štirih držav - Andragoški center Slovenije, koordinator projekta, Norveški inštitut za izobraževanje odraslih VOX iz Osla, Inštitut za nadaljevalno izobraževanje odraslih iz Aten in Oddelek za Andragogiko na Pedagoški univerzi v Tallinnu, Estonija - so sodelovali v procesu odkrivanja potreb in ciljev učiteljev odraslih, ki delajo z odraslimi v poklicnem in drugem izobraževanju ter usposabljanju. Izhodišče projekta je bila ugotovitev, da učiteljem v izobraževanju odraslih primanjkuje znanja ter spretnosti, ki so potrebne, da bi bilo delo z odraslimi v izobraževalnem procesu ustrezno in uspešno. Vsi partnerji v projektni skupini so sodelovali z namenom, da vnesejo novo kakovost v izobraževalni proces izobraževalcev odraslih.

Da bi dosegli namene, cilje in smotre projekta, smo delo zastavili postopno.

Prva faza je bila neizogibno **osredotočena na iskanje** – katere so **resnične potrebe odraslih v izobraževalnem** procesu in potrebe izobraževalcev odraslih, ki v tem procesu delajo z njimi. V procesu izbiranja in oblikovanja najbolj primerne metode in orodij smo se veliko naučili o obstoječih razlikah med državami partnericami in njihovimi izobraževalnimi sistemi ter posledično o usposobljenosti izobraževalcev odraslih. Na splošno bi lahko zaključili, da obstajajo precejšnje razlike med severom in jugom ter vzhodom in zahodom, na razvoj izobraževanja odraslih in strokovnjakov s tega področja pa vpliva tudi zgodovinsko in politično ozadje vsake države. V tem obdobju projekta smo se soočili z velikim izzivom usklajevanja teh razlik do stopnje, ki nam je omogočila nadaljevati delo. Našli smo ustrezno metodo za ugotavljanje izobraževalnih potreb izobraževalcev odraslih – uporabili smo metodo fokusnih skupin. Po tej fazi projekta smo začeli s snovanjem ogrodja možnega programa usposabljanja za izobraževalce odraslih v državah partnericah.

Glede na cilje projekta, vsebino in strukturo programa usposabljanja smo v drugi fazi projekta zasnovali načrt za šest modulov:

<p>Modul 1 – Odrasli učenec – predlagana vsebina:</p> <ul style="list-style-type: none">✍ Razvoj izobraževanja odraslih✍ Temeljni koncepti in načela izobraževanja/učenja odraslih✍ Teorije učenja✍ Učni stili✍ Učno okolje✍ Formalno, neformalno, priložnostno učenje	<p>Modul 2 – Organiziranje učnih dejavnosti - predlagana vsebina:</p> <ul style="list-style-type: none">✍ Določanje ciljev in smotrov✍ Načrtovanje učnih dejavnosti✍ Strategije učenja in poučevanja✍ Metode (npr. pripovedovanje zgodb)✍ Tehnike✍ Evalvacija, ocenjevanje in samo-evalvacija
<p>Modul 3 – Odrasli učenec in drugi - predlagana vsebina:</p> <ul style="list-style-type: none">✍ Svetovanje✍ Opazovanje✍ Reševanje problemov✍ Komuniciranje✍ Skupinska dinamika	<p>Modul 4 – Motivacija - predlagana vsebina:</p> <ul style="list-style-type: none">✍ Osnovni dejavniki motivacije✍ Učinek pričakovanj in ciljev na motivacijo za učenje✍ Lastnosti notranje in zunanje motivacije✍ Vloga učitelja pri spodbujanju motivacije✍ Ovire pri učenju odraslih✍ Krepitev samozavesti✍ Spodbude✍ Vseživljenjsko učenje
<p>Modul 5 – Fleksibilno učenje in učni viri - predlagana vsebina:</p> <ul style="list-style-type: none">✍ Učno gradivo✍ Računalniška in komunikacijska pismenost✍ Uporaba računalniške in komunikacijske tehnologije kot učnega vira✍ Uporaba interneta✍ Vzpostavljanje mrež	<p>Modul 6 – Vključitev - predlagana vsebina:</p> <ul style="list-style-type: none">✍ Motnje branja in pisanja✍ Preseganje družbene izključenosti✍ Delo z multikulturnimi skupinami✍ Temeljne spretnosti✍ Preseganje digitalnega razkoraka

V nadaljevanju smo se posvetili podrobnejšemu opredeljevanju ciljev in vsebini prvega modula programa z naslovom Odrasel učenec in pripravi priročnika zanj.

Odločili smo se, da vsak partner pripravi dve poglavji priročnika. Dodati moramo, da je bilo skupno delo velik izziv za vse, saj smo se veliko naučili

drug od drugega o kulturnih in drugih razlikah, ki so nas nenehno spremljale.

Vsebina prvega modula je bila pripravljena na podlagi rezultatov, ki smo jih dobili v fokusnih skupinah. Pri tem smo izhajali iz vloge učitelja/izobraževalca odraslih, ki načrtuje, usmerja in poučuje odrasle v različnih izobraževalnih programih in zato potrebuje široko vendar tudi praktično uporabno znanje in spretnosti. V priročniku tako predstavljamo nekatera temeljna spoznanja o področju izobraževanja odraslih, o značilnostih učenja in izobraževanja odraslih, smereh prihodnjega razvoja in njegovih evropskih razsežnostih.

Cilji modula so:

- bralca na kratko seznaniti z razvojem izobraževanja odraslih in z nedavnimi spremembami v izobraževalnih politikah v državah Evropske unije
- pojasniti nekatere koncepte in sodobne pojme, ki se uporabljajo v izobraževanju odraslih ter predstaviti načela
- izboljšati učinkovitost učiteljev pri izobraževalnem delu z odraslimi
- bolje analizirati lastnosti posameznega učenca, učne snovi in konkretne učne situacije
- izboljšati učinkovitost učiteljev pri odraslih učencih z boljšim razumevanjem procesov učenja v odraslosti
- predstaviti učinke različnih učnih okolij na učni proces.

Struktura priročnika

Pri snovanju priročnika smo skušali upoštevati nekatera novejša strokovna izhodišča za oblikovanje učnih gradiv, ki temeljijo na usklajevanju vsebine z grafično podobo in tako povečujejo uporabnost gradiva. Vsebina priročnika/ modula je razdeljena na šest samostojnih, zaključenih poglavij, ki obravnavajo izbrano temo. Vsako poglavje ima poleg vsebine opredeljene cilje, predloge za izpeljavo različnih dejavnosti, s katerimi želimo prispevati k aktivnemu učenju oz. spodbuditi bolj poglobljen razmislek o vprašanih, ki jih besedilo obravnava, vprašanja za diskusijo, ključne pojme ter vprašanja za (samo)preverjanje. Vsakemu poglavju smo dodali tudi nekaj informacij o virih, literaturi, ki bo tiste, ki jih vsebina zanima, usmerila širše v spoznavanje področij izobraževanja in učenja odraslih.

Priročnik je zasnovan tako, da omogoča različne pristope k učenju oz. izpeljavi usposabljanja, bodisi frontalno usposabljanje skupine udeležencev, ali pa samostojno učenje. Omogoča tudi dopolnjevanje gradiva z dodatnimi poglavji, vajami, glede na potrebe vsakokratnega uporabnika oz. zahtev ciljnih skupin, ki bodo priročnik uporabljale. Prepričani smo, da je gradivo treba nadgraditi glede na potrebe in raven zahtevnosti vsake ciljne skupine odraslih, metode, ki bodo

uporabljene v izobraževalnem procesu in druge pogoje v določeni učni situaciji.

Na koncu se zahvaljujemo vsem, ki so prispevali h končnemu izdelku: udeležencem razprav v fokusnih skupinah v vseh štirih državah, strokovnjakom in izobraževalcem odraslih, ki so nam dali koristne in pomembne informacije o svojem delu, učenju, občutkih o učenju, predloge za izboljšave učenja odraslih, poučevanja in izobraževanja kot celote. Prav tako se zahvaljujemo ocenjevalcem, ki so nam dali priložnost, da smo delali skupaj in se naučili veliko več kot samo o učenju in izobraževanju odraslih v Evropski skupnosti. Bila je nepozabna izkušnja in upamo, da bo koristila vsem, ki bodo uporabljali priročnik kot vodnik za izboljšanje katerekoli življenjske situacije.

Vsebina

UVOD

1. RAZVOJ IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V EVROPI

1. Uvod	1
2. Cilji	3
3. Spremembe v evropskih družbah in njihov vpliv na izobraževanje odraslih	3
3.1. Hitre spremembe	4
3.2. Prilagodljivost	4
3.3. Demografske spremembe	5
3.4. Večrazsežnostno učenje	5
3.5. Učiti se učiti	5
4. Politične posledice in vplivi na razvoj ideje o učenju odraslih	6
4.1. Bela knjiga o izobraževanju in usposabljanju	6
4.2. Lizbonska deklaracija	7
4.3. Strukturni skladi	8
5. Različni pogledi na učenje	8
5.1. Dostop do informacijsko-komunikacijske tehnologije	9
5.2. Učenje na delovnem mestu	9
5.3. Fleksibilnost	9
6. Človeški kapital in socialni kapital	10
6.1. Sodelovanje in socialna vključenost	10
7. Regionalne razlike	11
7.1. Skupni cilji?	11
Ključni izrazi	12
Vprašanja za razpravo	13
Vprašanja za samopreverjanje	13
Viri in predlogi za nadaljnje branje	13

2. OSNOVNI POJMI IN NAČELA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

1. Uvod	14
2. Cilji	14
3. Odrasli učenec- odraslost	15
4. Izobraževanje / učenje odraslih	16
5. Začetno in nadaljevalno izobraževanje	19
6. Poučevanje odraslih	21
7. Izobraževalec odraslih - spodbujevalec učenja	21
8. Vseživljenjsko izobraževanje / učenje	22
9. Znanje	24
10. Učeca se družba / gospodarstvo	26
11. Trije obroči andragogike	27
12. Ključna načela učenja odraslih	27
13. Kaj odrasle motivira za učenje	29
14. Kaj ovira odrasle pri učenju?	30
15. Kako učinkovito poučevati odrasle?	30
Motivacija	31
Spodbujanje	21
Pomnenje	32
Transfer	32
16. Sklep	33
Ključni izrazi	33
Vprašanja za samopreverjanje	34
Viri in predlogi za nadaljnje branje	35

3. FORMALNO, NEFORMALNO, PRILOŽNOSTNO UČENJE

1. Uvod	37
2. Cilji	37
3. Vrste učenja/izobraževanja odraslih	38
Formalno izobraževanje	38
Neformalno učenje / izobraževanje	39
Priložnostno učenje	40
Priznavanje priložnostnega in neformalnega učenja	41
4. Kje se učimo? Mnogovrstnost področij učenja	47
5. Uporabnost predhodnega znanja/učenja	47
Za posameznika	47

Za podjetje	48
6. Sklep	48
Ključni izrazi	48
Predlogi za nadaljnje branje	49
4. TEORIJE UČENJA	
1. Uvod	50
2. Cilji	51
3. Učenje in učni proces	51
4. Ključne teorije učenja	53
Behavioristična teorija učenja	54
Kognitivna teorija učenja	55
Humanistična teorija učenja	55
Socialna teorija učenja	56
Konstruktivistična teorija učenja	57
5. Učenje v odraslosti	59
5.1. Reflektivno učenje	60
5.2. Kako se izraža reflektivno učenje	60
Vprašanja za samopreverjanje	62
Viri in predlogi za nadaljnje branje; spletni viri	62
5. UČNI STILI	
1. Uvod	64
2. Cilji	64
3. Značilnosti odraslih v procesu učenja	65
4. Učna uspešnost	66
5. Spoznavni razvoj v odraslosti in starosti	67
Spremembe v strukturi mišljenja	69
6. Stili spoznavanja	74
7. Stili zaznavanja	75
8. Učni stili	76
Kaj je učni stil	76
Učni stili, metode poučevanja in učno okolje	78
Kako naj bi pri poučevanju upoštevali individualne razlike v učnih stilih	80
9. Sklep	81
Ključni izrazi	82

Teme za diskusijo	82
Vprašanja za samopreverjanje	83
Viri in predlogi za nadaljnje branje; spletni viri	83

6. UČNO OKOLJE

1. Uvod	84
2. Cilji	85
3. Učenje odraslih	85
4. Učno okolje	86
Fizično okolje in učenje odraslih	86
Fizični dejavniki	86
5. Elementi učnega okolja	87
Prostor za učenje	88
Značilnosti kakovostnega učenja	94
6. Učni pripomočki	95
Nerazumevanje avdio-vizualnih pripomočkov	95
Naprave in pripomočki	95
Visoka tehnologija	96
7. Naravno okolje	96
Osvetlitev	96
Vid	97
Hrup	97
Sluh	98
Temperatura	98
8. Učni mediji	98
9. Analiza fizičnega okolja	99
Seznam napotkov za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja	99
10. Sklep	101
Vprašanja za samopreverjanje	101
Viri in predlogi za nadaljnje branje; spletni viri	101

Razvoj izobraževanja odraslih v Evropi

1. Uvod

Dejavnosti za udeleženca:

Določite tri pomembne spremembe, ki so se zgodile v vašem življenju v zadnjih 10 letih.

V kakšni meri lahko katerokoli od naštetih sprememb povežete s splošnimi spremembami v družbi?



Opravite nalogo a) preden se lotite naloge b):

a) Napišite 10 stvari, za katere menite, da jih znate dobro opraviti.

b) Preglejte seznam in določite, katere od teh stvari ste se naučili v šoli.

c) Kaj vam to pove o okoljih, kjer poteka učenje?

Kaj vam pomeni izraz "fleksibilno učenje"? Razparavljajte o tem izrazu z vašimi kolegi.



2. Cilji

Cilji tega poglavja so:

- podati kratek pregled razvoja evropskega izobraževanja odraslih in pojasniti ozadje aktualnih sprememb na tem področju;
- ozavestiti bralca o raznolikosti učnih okolij ;
- omogočiti bralcu, da dobi vtis o nedavnih spremembah v politikah izobraževanja odraslih v Evropski uniji.

3. Spremembe v evropskih družbah in njihov vpliv na izobraževanje odraslih

V različnih družbah so se oblikovala skozi različna časovna obdobja zelo različna stališča o učenju. Odvisna so od prevladujočega gospodarskega in socialnega ustroja posamezne družbe. V relativno statičnih družbah obstaja majhna potreba po ponovnem izobraževanju ali nadaljnjem izobraževanju, ki jo danes občuti velik del svetovne skupnosti. Kmet je učil svojega sina ali sinove in verjetno v zelo redkih primerih svoje hčere, kako voditi kmetijo. Matere so učile svoje hčere gospodinjskih opravil in drugih nalog, za katere so bile zadolžene v družinski skupnosti. Čevljar se je naučil svoje obrti od svojega očeta, sorodnika ali soseda. Neposredne potrebe po inovativnosti ni bilo.

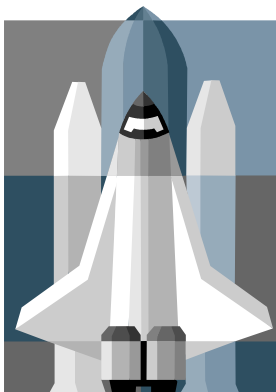
Pred nekaj stoletji je bilo začetno izobraževanje zelo pogosto sinonim za versko izobraževanje. Ko so se ljudje v Evropi naučili brati in pisati, je bil glavni cilj pripraviti jih na krščanske obrede – in morda je bila vključena tudi določena stopnja družbenega nadzora nad množicami. Možnost večnega odrešenja ali prekletstva je morda pomagala obdržati ljudi na ravni in ozki poti. V kasnejšem obdobju so imela velik vpliv na vsebino izobraževanja tudi narodnostna gibanja. Predvsem v nordijskih deželah je obstajala močna tradicija neformalnega izobraževanja, ki so ga organizirale nevladne organizacije. Ta tradicija je imela pomembno vlogo v demokratičnem razvoju teh dežel.



Tradicionalno je odnos med učiteljem in učencem opredeljevalo dejstvo, da je učitelj vedel nekaj, kar naj bi prenesel na učenca. Tisti, ki so vedeli, so postali avtoritete za tiste, ki niso vedeli. Naravna posledica je bila disciplina v smislu ubogljivosti do učitelja. Posnemanje je bilo glavni način učenja. Primerna starost za učenje so bila otroška leta. Veliko učenja je seveda dejansko potekalo skozi vse življenje, vendar ni bilo potrebe po organiziranem nadaljnjem učenju, vsaj za veliko večino ljudi ne.

3.1. Hitre spremembe

Prejšnji opis prevladujočega načina učenja iz zelo očitnih razlogov seveda ni več veljaven. Družbe so postale kompleksne in se hitro spreminjajo, zato je očitno, da tisto, kar ste se naučili v svojem otroštvu, ne bo zadostovalo, ko se boste kot odrasli soočili z izzivi sodobne družbe. Zaradi napredka informacijsko komunikacijskih tehnologij je to vsakomur jasno, je pa tudi veliko drugih sprememb, ki imajo svoj vpliv. Zapleteni stroji nadomeščajo roke in evropske roke nadomeščajo kitajske roke. Povezanost z vsakodnevnim tokom informacij na televiziji in v drugih medijih je nujnost za tiste, ki želijo biti del svoje skupnosti. Delo se ne opravlja več samo v službi; pot na delo je pogosto prepletena z delom, saj je to s prenosnimi računalniki in mobilni telefoni vedno lažje. Stalna inovativnost postane potrebna zaradi konkurenčnosti na svetovnem trgu, ustvarjalnost pa je postala kakovost, ki je ne iščemo več samo v umetniškem izražanju.



V kompleksni družbi obstaja velika raznolikost vlog, ki jih je treba zasesti. Izobraževanje nujno odraža potrebo po različnih usposobljenostih. V preteklosti je obstajalo delo za tiste, ki niso imeli poklicne izobrazbe, danes pa je večina takega dela izginila in poklicna/strokovna izobrazba je postala nujnost, če hočete dobiti službo. Poleg tega se bo moralo veliko ljudi verjetno soočiti z dejstvom, da delo, za katerega so se usposobili, ko so bili mladi, nekaj desetletij kasneje več ne obstaja. Čevljarji skoraj niso več potrebni, saj naj bi ljudje kupovali nove čevlje namesto da bi dali popraviti stare. Logistika je postala znanost, ki skladiščnika spreminja v računalniškega inženirja. Celo kmetovalec, ki proizvaja mleko, zdaj pritiska na tipke, da pomolze svoje krave in tudi drugače poskrbi zanje. Seveda pa je izumrtje nekaterih poklicev, le eden od razlogov, zakaj je vseživljenjsko učenje postalo nujnost.

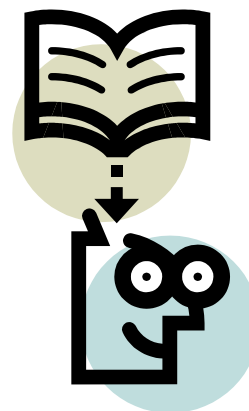
3.2. Prilagodljivost

V kompleksni in hitro spreminjajoči se družbi postaja ena od najpomembnejših človeških odlik prilagodljivost. Večina ljudi se mora prilagoditi različnim delovnim okoljem v času svojega delovnega življenja. Tudi če ne zamenjajo dela, se bo njihov delovni položaj zagotovo spremenil, na primer zaradi novih strojev ali organizacijskih sprememb. Ne glede na vzrok sprememb pa bo v večini organizacij in pri večini posameznikov čutili potrebo po novem znanju. Kljub temu, da je vseživljenjsko učenje, ki je bilo še pred 30 leti nepoznan pojem, danes postalo vsakdanji izraz, se je vsebina tega izraza v zadnjih nekaj letih vendarle spremenila. Še pred desetletjem je bil ta izraz praktično sinonim za izobraževanje odraslih, ki naj bi bila "nova priložnost" za tiste odrasle, ki so jo v mladosti zamudili. Razvoj je spremenil pomen izraza. Z njim danes označujemo vse učenje, od zgodnjega otroštva do obdobja po upokojitvi.

3.3. Demografske spremembe

Obstajata dva vidika demografskih sprememb, ki bosta vplivala na izobraževanje odraslih: a) naraščajoča povprečna starost prebivalstva in b) število priseljencev v državah. Ker je manj mladih, da bi nadomestili ljudi, ki se približujejo upokojitveni starosti, poskušajo oblasti v številnih državah najti spodbude, da bi njihovi starejši zaposleni odložili svojo upokojitvev, istočasno pa morajo ti starejši zaposleni svojo usposobljenost prilagoditi potrebam delovnega življenja. Učenje pri starosti 50 in celo 60 let, da bi se spoprijeli z novimi delovnimi izzivi, postaja običajno in delovno mesto postaja naravno mesto za to učenje. Ljudje, ki se upokojijo, lahko pričakujejo, da bodo živeli dlje kot njihovi starši in stari starši. To pa spet vodi k povečani potrebi po učenju za kakovostno preživljanje prostega časa, npr. za učenje tujih jezikov, da bi bila njihova popotovanja še bolj prijetna.

V zadnjih desetletjih je v veliko večino zahodnih evropskih držav prišlo veliko priseljencev iz neevropskih držav. Nekateri so prišli izobraženi, velika večina pa je imela zelo pomanjkljivo izobrazbo. Ne glede na njihovo raven izobrazbe pa so se morali naučiti jezikov svojih novih držav. Dodatno izobraževanje je povečalo njihovo zaposljivost in zmanjšalo tveganje socialne izključenosti. Skladno s tem se je vlaganje v izobraževanje odraslih za te skupine štelo tako za način zniževanja potencialne socialne napetosti v družbi, kot tudi za sredstvo zagotavljanja možnosti posameznikom.



3.4. Večrazsežnostno učenje

Ker konkurenčni izzivi drugih gospodarstev naraščajo, mora Evropa najti načine za okrepitev svoje konkurenčne prednosti, t.j. svojo sorazmerno visoko povprečno raven izobrazbe. Čeprav je poklicna/strokovna izobraženost potrebna in jo je treba nenehno izboljševati, postaja jasno, da moramo, če želimo ohraniti svojo ustvarjalnost in svoje splošno dobro počutje kot državljani naših skupnosti, razširiti meje učenju. Ideja o večrazsežnostih učenja se je torej pojavila kot dimenzija vseživljenjskega učenja. Večrazsežnostno učenje je široko tako v smislu vključitve vrste področij ali učnih tem in vrste okolij, kjer poteka učenje. Poleg učenja za opravljanje dela, so za učenje odraslih zelo dolgo obstajale alternativne motivacijske sile: ljudska gibanja so se organizirala v nevladne organizacije (NGO) in so uvedle svoje načine organiziranja skupnega učenja, predvsem v obliki študijskih krožkov. Cilj je lahko izobraževanje članov organizacije, da bi lahko bolje opravljali svoje delo v organizaciji, lahko pa so tudi različni drugi učni nameni, vključno z učenjem za konjičke. Neformalno in priložnostno učenje je prispevalo k širšemu razponu učenja od tega, ki je značilno za strogo formalno učenje. Čeprav so ljudska gibanja danes morda izgubila nekaj svoje pomembnosti, pa je vrsto učenja odraslih, ki ga organizirajo, vredno ohraniti zaradi tega vsestranskega vidika, ki seveda vključuje idejo aktivnega državljanstva. (Glej poglavje 6 za nadaljnjo razpravo o formalnem, neformalnem in priložnostnem učenju).

3.5. Učiti se učiti

Razvoj izobraževanja odraslih je dosegel raven, kjer najpomembnejši cilj ni več učenje dejstev, ampak učenje, kako se učiti. Če ste se naučili, kako se učiti, znate ravnati z

vsebino učnega procesa ali drugi procesi na samostojen in prožen način. Nič več ni posebno pomembno, kje se ljudje učijo; pomembno je, kaj so se naučili. Izobraževalne ustanove zato izgubljajo svoj izključni položaj in današnji trend je razvoj delovnega mesta kot mesta učenja. Istočasno ljudje želijo dokumentirati svoje znanje in ga uradno potrditi, da bi ga npr. uporabili v zvezi z novo zaposlitvijo. Različni kreditni sistemi se razvijajo in čedalje bolj uveljavljajo tudi na mednarodni ravni.

4. Politične posledice in vplivi na razvoj ideje o učenju odraslih

Različne evropske države so pod vplivom novih trendov v učenju odraslih spremenile svoje politike do izobraževanja odraslih. Na nacionalnih ravneh so bile sprejete številne pobude za prilagoditev učnih dejavnosti potrebam posameznika, potrebam delovnega življenja in potrebam družbe kot celote.

Razvoj učne tehnologije je večini odraslih omogočil izobraževanje ne glede na njihov življenjski položaj. Prožnost, ki jo vnaša v izobraževanje e- učenje, je velika priložnost, vendar na splošno izkušnje kažejo, da večina ljudi želi podpreti elektronsko učenje še z drugimi učnimi dejavnostmi. "Socialno okolje" na internetu ne more nadomestiti fizičnega kraja srečanja, zato je fleksibilno učenje boljši koncept, ker vključuje več oblik vnosa informacij in načinov dela. Paradoksalno je, da nekateri ljudje čutijo, da je vsa ta prožnost učenja zmanjšala njihovo lastno prožnost: sedaj nimajo več izgovora, da se ne bi učili in znana časovna stiska, ki jo pogosto čutijo predvsem mlade matere, pa se bo še bolj zaostрила.

Veliko priseljencev je pri vključevanju v izobraževanje izpostavljeno različnim kulturnim pritiskom. Njihova stališča, tudi odnos do izobraževanja so se izoblikovala v matičnih družbah, ki so sorazmerno bolj statične kot sedanje evropske družbe. To povzroča veliko težav pri njihovem prilagajanju in ustvarja obilo priložnosti za konflikte z učitelji, saj je odnos teh učiteljev izoblikovala zelo drugačna družba.

4.1. Bela knjiga o izobraževanju in usposabljanju

Na evropski politični ravni je vrsta pobud prispevala k oblikovanju sodobnih pogledov na učenje odraslih. Vredno je opozoriti, da se države članice kljub dejstvu, da EU nima formalne pristojnosti za njihove izobraževalne politike, približujejo skupnim izobraževalnim ciljem preko številnih pobud. Teh pobud ne bomo podrobno raziskali, vendar pa je treba omeniti nekaj pomembnih dokumentov in dogodkov. Leta 1995 je bila objavljena "Bela knjiga o izobraževanju in usposabljanju – poučevanju in učenju- - k učeči se družbi", ki se jo navadno omenja kot Belo knjigo o izobraževanju Jacquesa Delorsa. Njen glavni namen je bil predlagati načine za spoprijemanje z naraščajočo brezposelnostjo, predvsem z dolgotrajno brezposelnostjo med mladimi. Izobraževanje in usposabljanje nikakor ne moreta biti odgovorna za razreševanje problema brezposelnosti, lahko pa k temu pomembno prispevata. Osrednja ideja je, da bi se moralo tradicionalno izobraževanje in usposabljanje umakniti "enkrat in za vselej" novim vzorcem vseživljenjskega učenja. Če bodo predlagane politike sprejete, bo to, kot je zapisano v beli knjigi, pomagalo "Evropo spraviti na pot učeče se družbe". Da bi lahko dosegli te cilje, so bili sprejeti številni ukrepi:

- spodbujati pridobivanje novega znanja
- bolj zblížati šolski in poslovni sektor
- boj proti izključenosti
- razvijati jezikovne kompetence – znanje vsaj treh evropskih jezikov
- enakopravno obravnavati kapitalske investicije in investicije v usposabljanje

Zanimivo je, da Knjiga izpostavlja domišljijo kot bistveno sestavino inovativnega procesa: "Ena izmed nalog te knjige je usmeriti pozornost na poučevanje za pospeševanje inovativnosti, saj je bilo ugotovljeno, da se soočamo s prekomerno standardizacijo znanja. Ustvarja se vtis, da je treba poučevati v strogo logičnem zaporedju, kjer je ustvarjanje in prepoznavanje kakovosti odvisno od obvladovanja sistema deduktivnega sklepanja. Ta temelji na abstraktnih konceptih, glavno vlogo pri tem pa ima matematika. Tako lahko v nekaterih primerih deduktivni pristopi povzročijo pasivnost učencev in omejujejo domišljijo.



Bela knjiga je predstavljala tudi ozadje za razglasitev evropskega leta vseživljenjskega učenja, leta 1996. Cilj je bil "ozavestiti evropsko javnost o pomembnosti vseživljenjskega učenja, spodbujati boljše sodelovanje med izobraževanje in gospodarstvom, predvsem z majhnimi in srednje velikimi podjetji, pomagati vzpostaviti evropsko območje izobraževanja in usposabljanja preko akademskega in poklicnega priznavanja kvalifikacij znotraj Evropske unije, in poudariti prispevek vzgoje in izobraževanja k enakim možnostim."

4.2. Lizbonska deklaracija

Lizbonska strategija, ki jo je razglasil Evropski svet leta 2000, opredeljuje za strateški cilj Evropske unije "postati najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti in z več socialne povezanosti." To je imelo očitne posledice za izobraževanje odraslih, ki je opredeljeno kot jedro strategije. Cilji so bili jasneje opredeljeni v "Konkretnih prihodnjih ciljnih sistemov izobraževanja in usposabljanja" (2001). Dosegli naj bi jih do leta 2010, kar je seveda zelo optimistično pričakovanje. Za doseg ciljev je ustanovljeno dvanajst delovnih skupin in sprejeti številni ukrepi. Na področju izobraževanja odraslih so najbolj jasni naslednji:

- Izboljšati izobraževanja in usposabljanja za učitelje in vodje usposabljanja
- Zagotoviti vsem dostop do informacijsk-komunikacijske tehnologije
- Narediti učenje privlačnejše
- Podpirati aktivno državljanstvo, enake možnosti in socialno povezanost
- Krepiti vezi z delovnim življenjem, raziskovalnimi dejavnostmi in družbo nasploh.

Leta 2001 je Komisija sprejela Sporočilo o uresničevanju vseživljenjskega učenja v Evropi, ki je nastalo na podlagi razprav v državah članicah o Memorandumu o vseživljenjskem učenju (2000). V Sporočilu je zanimiva zlasti nova opredelitev pojma "vseživljenjsko učenje". Sredi devetdesetih let je bilo vseživljenjsko učenje sinonim za učenje odraslih, nova definicija pa ga opredeljuje kot: "vse učne dejavnosti v življenju posameznika, ki izboljšujejo znanje, spretnosti in zmožnosti za njegovo osebno, državljansko, socialno ali

zaposlitveno udejstvovanje." Na spletni strani EU o vzgoji in izobraževanju je zapisano, da vseživljenjsko učenje obsega:

- pridobivanje in sprotno dopolnjevanje vseh vrst zmožnosti, interesov, znanja in kvalifikacij od predšolskih let do obdobja po upokojitvi. Spodbuja razvoj znanja in sposobnosti, ki omogočajo vsakemu državljanu, da se prilagodi na znanju temelječi družbi in da aktivno sodeluje na vseh področjih družbenega in gospodarskega življenja in tako prevzema večji nadzor nad svojo prihodnostjo.
- spoštovanje vseh oblik učenja : formalno kot je na primer študij na univerzi; neformalno učenje kot so poklicna znanja in spretnosti, pridobljena na delovnem mestu; priložnostno učenje, kot je medgeneracijsko učenje, ko se na primer starši naučijo uporabljati IKT s pomočjo svojih otrok.

4.3. Strukturni skladi

Izkušnje, pridobljene v okviru programov kot so Leonardo da Vinci in Socrates so bile zelo pomembne za obravnavo izobraževalnih politik na področju izobraževanja odraslih v Evropi. Na splošno pa se izobraževanje in usposabljanje odraslih financira predvsem s sredstvi Strukturnih skladov. V obdobju 2000 – 2006 je vseživljenjskemu učenju namenjeno 12 milijard evrov. Strukturni skladi so orodje za podporo strategiji zaposlovanja v Skupnosti, kar pomeni, da so njihovi cilji dobro usklajeni s splošnimi nameni vseživljenjskega učenja. V obdobju 1994-99 so podpirali učne dejavnosti, ki so vključevale:



- razvoj temeljnih znanj in spretnosti in izboljšanje obstoječih znanj in spretnosti
- spodbujanje kulture učenja v podjetjih in razvoj nadaljnega usposabljanja
- razvoj certifikatnega sistema in kvalifikacijskega okvira
- razvoj novih pristopov k učenju (modularno zasnovano izobraževanje in odprto učenje)
- prizadevanja za programsko prenovu poklicnega in tehničnega izobraževanja
- krepitev vezi med izobraževanjem in delovnim mestom
- spodbujanje poklicnega informiranja in svetovanja.

Seveda politične institucije niso edine, ki vplivajo na razvoj učenja odraslih. Med organizacijami, ki se ukvarjajo s tem področjem je posebej vplivno Evropsko združenje za izobraževanje odraslih (EAEA). Združenje sestavlja okoli 100 organizacij iz 34 držav. Z različnimi projekti, publikacijami in usposabljanjem spodbuja predvsem razvoj in prenos "dobrih praks".

5. Različni pogledi na učenje

Razprave o izobraževanju odraslih v zadnjih desetletjih niso bistveno vplivale na teorije o učenju, spremenile pa so naše poglede na organizacijo učenja, okolje in čas za učenje ter cilje (namene) za izobraževanje in usposabljanje.

5.1. Dostop do informacijsko-komunikacijske tehnologije

Razvoj IKT je revolucionarno vplival na organizacijo učenja, saj omogoča zelo prožno učenje, ki je lahko tudi sorazmerno poceni, ko je opravljena začetna investicija v multimedijska sredstva. Nekateri celo trdijo, da bo v prihodnosti izobraževanje, ki se izvaja v skupinah s fizično prisotnostjo učečih, privilegij bogatih; drugi, ki si takega razkošja ne bodo mogli privoščiti, bodo pri učenju obsojeni na svoje računalnike.



Uporaba IKT pri učenju ima očitne prednosti, zato naj bi bil dostop do interneta in multimedijskih programskih orodij zagotovljen vsem. Premoščanje digitalnega razkoraka je pomemben cilj Lizbonske strategije, predstavlja pa tudi pedagoški izziv ter preizkus za demokratičnost naših družb. Vendar pa zagotovljen dostop do IKT še ni dovolj. Obstaja namreč tehnični prag, ki ga veliko ljudi težko preseže brez ustrezne pomoči. Ob tehničnih problemih je treba omeniti tudi pedagoške probleme, ki jih povzročajo vpeljava IKT v učni proces. Človek je namreč socialno bitje in učenje v stiku z

drugimi pomaga ohranjati njegovo motivacijo in zagon. Obstaja veliko primerov, ko e-učenje ni dalo željenih rezultatov, zato se danes mnogi vneti zagovorniki e-učenja spreminjajo v zagovornike fleksibilnega učenja, ki v večini primerov vključuje tudi občasna srečanja med učenci.

5.2. Učenje na delovnem mestu

Delovno mesto se razvija v pomembno mesto za učenje. Za to obstajajo številni razlogi. Podjetja pogosto ugotavljajo, da izobraževalne ustanove ne zagotavljajo specializiranih znanj in izobrazbe, ki jo potrebujejo zaposleni, ali pa se srečujejo s problemi kot so težave zaposlenih z branjem in pisanjem. V obeh primerih je ustrezna rešitev organizacija učnih aktivnosti na delovnem mestu. Učenje na delovnem mestu se lahko prepleta z učenjem doma in uporabo IKT. Čeprav bodo izobraževalne ustanove v prihodnje še vedno igrale pomembno vlogo, pa postaja v evropskih državah razmejitvena črta med njimi in družbo čedalje bolj zabrisana. Znanje, pridobljeno neformalno in priložnostno, postaja vedno bolj priznано. Priznavanje predhodnega učenja (APL) ali priznavanje predhodnega izkušnjskega učenja (APEL) postaja pomembno za nadaljevanje formalnega izobraževanja in za zaposlitev.

5.3. Fleksibilnost

Fleksibilnost pri učenju odraslih obsega fleksibilnost v času (npr. v dnevu, v tednu) in v celotnem življenjskem obdobju posameznika. Učenju ni namenjen točno določen čas, obdobje v življenju. Lahko poteka med delom, organizirano ali ne, v prostem času, v različnih obdobjih življenja. V resnici se ljudje skoraj ne morejo izogniti učenju, to pa postane bolj učinkovito, če je organizirano. Individualna prilagoditev ciljev in strategij učenja ima svoje očitne prednosti. Naučiti se kako se učiti je izredno pomembno, saj se posameznik lahko le na tak način razvije v samostojnega učenca kar je cilj modernega izobraževanja. Taka



pojmovanja vplivajo tudi na usposabljanje učiteljev. Dokument o ciljih za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja med ključne cilje uvršča izboljšanje znanja in spretnosti učiteljev "za motiviranje učencev, da v izobraževanju prevzamejo odgovornost za svoje lastno učenje."

6. Človeški kapital in socialni kapital

Za vlaganje v izobraževanje in usposabljanje obstajajo trije jasni razlogi: potrebe posameznika, potrebe družbe in potrebe delovnega življenja. Taka trditev takorekoč ni sporna, poudarek pa se z leti lahko spreminja. Izobraževalne ustanove morajo biti povezane s potrebami delovnega življenja; to je danes v Evropi še vedno bistvenega pomena. Vendar, kot smo videli, izobraževalne ustanove nimajo več monopolnega položaja. Njihova vloga se spreminja in podreja novim zahtevam, saj morajo tudi izobraževalne ustanove prevzeti del skupne odgovornosti v boju proti socialni izključenosti. Dostop do izobraževanja je seveda del tega procesa, saj je zaposljivost v veliki meri pogojena z izobraževanjem. Obstajajo pa še druge zahteve, ki tudi opredeljujejo vlogo šol in drugih izobraževalnih ustanov. Mednje uvrščamo tako imenovana *nova temeljna znanja in spretnosti*. Memorandum 2000 opredeljuje *nova temeljna znanja in spretnosti* kot "tiste, ki so potrebne za aktivno participacijo v družbi znanja in ekonomiji". Seznam področij temeljni znanj in spretnosti, ki seveda še ni zaključen, obsega *računalniška znanja, tuje jezike, tehnološko kulturo, podjetništvo in socialne spretnosti*. Ta znanja in spretnosti so po Memorandumu "bistveni temelj aktivnega državljanstva in zaposljivosti v Evropi 21. stoletja."

6.1. Sodelovanje in socialna vključenost

Temeljna znanja in spretnosti ter ukrepi, ki jih sprejemamo za njihovo uresničitev, so povezani z vprašanji razvoja človeškega kapitala. Ideja ni nova, saj je že v Beli knjigi iz leta 1995 naveden cilj "spodbujati razumevanje izobraževanja in usposabljanja kot vlaganje in ne kot poslovni odhodek oz. strošek. Izraz *človeški kapital* je jasno opredeljen in se nanaša na razvoj notranjih virov posameznika.

Socialni kapital pa je težko natančno opredeliti in še težje izmeriti. Predstavljajo ga socialna omrežja znotraj družbe, *kodeksi ravnanja* v skupnosti, odraža pa tudi *zaupanje* v javne ustanove. Stopnja *zaupanja*, ki vlada v neki skupnosti, se uporablja kot kazalnik ravni socialnega kapitala. Poročilo Nordijskemu svetu ministrov iz leta 2001 kaže na jasno povezavo med stopnjo sodelovanja v izobraževanju odraslih in ravni zaupanja v druge ljudi. Nadaljnje izobraževanje povečuje možnosti ljudi za zaposlitev in krepi osebno zadovoljstvo, vendar je v primeru socialnega kapitala treba predvsem izpostaviti vidik aktivnega državljanstva. Če razumete vlogo in način delovanja institucij v družbi in delujete kot odgovorni član širše skupnosti, tudi bolj zaupate v svoje možnosti vplivanja na razvoj družbe. Z drugimi besedami, povečujete socialni kapital svoje skupnosti, v kateri živite.

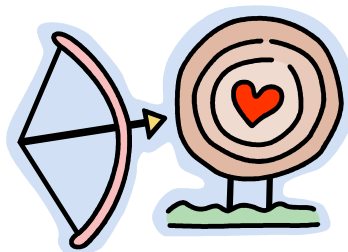
Kako se izogniti zmanjšanju socialnega kapitala? V Evropi namenjamo veliko pozornost vprašanjem socialne izključenosti, saj se zavedamo, da so velike socialne razlike v družbi lahko povod za socialne nemire in celo spopade. Strategije za zmanjševanje brezposelnosti, integracijo priseljencev, premoščanje digitalnega razkoraka, za pomoč

ljudem z motnjami branja in pisanja, vlaganje v nova temeljna znanja in spretnosti, so del zavedanja o pomembnosti socialnega kapitala.

7. Regionalne razlike

Večkrat smo že omenili skupni evropski pristop k vprašanju izobraževanja in učenja odraslih. Čeprav lahko tak pristop obstaja na politični ravni, ni nujno, da seže tudi na lokalne ravni. Še vedno obstaja široka paleta načinov, na katere se organizira izobraževanje odraslih, še več je načinov odzivanja učiteljev na njihove vloge. Obstaja tudi mnogo regionalnih razlik, ki pa jih ne bomo navajali, saj jih težko posplošimo. Seveda je mogoče trditi, da bi bilo bolje regionalne razlike ohraniti kot poenotiti. Kadar se srečajo ljudje, ki pripadajo različnim regijam, da bi razpravljali o izobraževanju, so lahko njihove raznolike izkušnje dragocen prispevek k doseganju boljših rezultatov. Ljudje, ki prihajajo iz podobnih okolij, bodo verjetneje našli podobne rešitve, te pa morda ne bodo tako dobre. Kulturne razlike je treba razumeti kot spodbude domišljiji in ustvarjalnosti, ozaveščenost o medkulturnih razlikah pa bi morala biti del sestavnih del evropskega izobraževanja odraslih. Etnocentrični odnos se mora umakniti spoštovanju evropskih razlik na vseh področjih sodelovanja. Udeleženci nekega izobraževalnega programa za odrasle so rekli takole: "v programu bi želeli več poudarka na medkulturnem ozaveščanju, ker bi jim to verjetno pomagalo pri premagovanju njihovih predsodkov na zgodnejši stopnji. Učenje iz njihovih razlik bi bilo morda lažje, če bi bilo razmišljanje o medkulturnih vidikih del vsakega modula."

7.1. Skupni cilji?



Cilji Evropskega sveta se lahko dosežejo na različne načine. Dejstvo je, da obstajajo med evropskimi državami na področju izobraževanja zelo velike razlike, zato je osupljivo do kakšne mere so se evropski politiki dejansko dogovorili o skupnih izobraževalnih ciljih. Pomembno je zagotoviti preglednost (transparentnost) sistemov in ljudem omogočiti pri iskanju dela neovirano gibanje preko nacionalnih meja. Na poti k temu cilju moramo opraviti vrsto nalog – na primer standardizirati opise učnih dosežkov. Vpeljava evropskega kreditnega

sistema (ECTS) je del tega prizadevanja, snujejo pa se tudi skupne poti za priznavanje predhodno pridobljenih znanj in spretnosti. Med številnimi iniciativami je zlasti pomemben projekt Europass usposabljanje, ki omogoča državljanom evropskih držav, da v času šolanja del svojega praktičnega usposabljanja opravijo v drugih državah, članicah Skupnosti. Europass ne vodi k poenotenju sistemov izobraževanja in usposabljanja med državami, čeprav je dokument Europass skupen, enoten evropski dokument. Mobilnost na področju izobraževanja je tesno povezana z mobilnostjo pri zaposlovanju, zato je pomembno na kakšen način razumemo evropska spričevala. Seveda smo kljub številnim iniciativam še vedno zelo oddaljeni od poenotenja raznolikih evropskih izobraževalnih sistemov.

Ključni izrazi

NGO - Nevladne organizacije

Prostovoljne organizacije, zelo pogosto z idealističnim ciljem, ki tvorijo poleg javnega in zasebnega takoimenovani tretji sektor.

Prilagodljivost - sposobnost prilagajanja novim razmeram in izzivom .

Demografski- ki ima opraviti z opisom prebivalstva na nekem območju, npr. relativna velikost starejše populacije v primerjavi z mlado populacijo .

Bela knjiga - uradni dokument (poročilo) organov oblasti, v katerem so opisani prihodnji načrti za posamezno področje (npr. izobraževanje).

Evropski svet - svet, ki ga sestavljajo voditelji držav ali vlad držav članic Evropske unije. Njegova glavna naloga je oblikovanje smernic za socialni, gospodarski in politični razvoj Unije.

Digitalni razkorak - razkorak (razlika) med tistimi, ki znajo uporabljati orodja IKT (računalniška orodja) in tistimi, ki tega ne znajo

Vprašanja za razpravo

1. V kolikšni meri se je po vašem mnenju ustvarjalnosti mogoče naučiti?
2. Ali lahko zahteva po vlaganju v izobraževanje starejših odraslih (po 50 letu starosti) sproži spor med oblastmi in posameznimi podjetji?
3. V kolikšni meri je opredelitev vseživljenjskega učenja v Sporočilu iz leta 2001 dovolj široka, da vključuje koncept večrazsežnostnega učenja ?
4. Kako komentirate navedbo, da bo v prihodnosti e- učenje namenjeno predvsem manj bogatim, medtem, ko si bodo premožnejši sloji lahko privoščili izobraževanje, kjer se bodo lahko srečevali z drugimi ljudmi?
5. Zakaj so Evropi potrebna "nova temeljna znanja in veščine"? Katera od teh znanj in veščin se vam zdijo najbolj pomembna?
6. Kako razumete izraz socialni kapital? Na kakšen način lahko izobraževanje odraslih vpliva na njegov razvoj?

Vprašanja za samopreverjanje

1. Kako se je v Evropi v zadnjih letih spreminjal pomen izraza vseživljenjsko učenje ?
2. Kakšen je cilj Lizbonske strategije?
3. Kaj označujemo z izrazom digitalni razkorak?
4. Zakaj je delovno mesto postalo pomembno okolje za učenje ? Navedite vsaj dva razloga.
5. Kakšni so pozitivni učinki regionalnih razlik na področju izobraževanja?

Viri in predlogi za nadaljnje branje

White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society, 1995

A Memorandum on Lifelong Learning
Commission of the European Communities (CEC), 2000

Making a European Area of Lifelong Learning a Reality
Communication from the Commission (2001)

Report from the Education Council to the European Council
"The concrete future objectives of education and training systems" (2001)

Albert Tuijnman e.a. (2001),
Curious Minds – Nordic Adult Education Compared, Nordic Council of Ministers.

Magda Trantallidi ed. (1996),
Adult Continuing Education for Developing Human Resources in the European Union of the year 2000, Athens.

Paolo Federighi e.a. (1997)
The Preparation and Management of Transnational Adult Education Projects, EAEA, Amersfoort.

Mark Dale ed. (2000),
Towards the End of Teaching? – Innovation in European Adult Learning, Nordic Folk Academy.

John Field ed. (2002)
Promoting European dimensions in lifelong learning, NIACE.



Osnovni pojmi in načela izobraževanja odraslih

1. Uvod

Pojmi so izrazi, ki označujejo ideje, te pa so za nas ključnega pomena. Imajo odmev, resonanco, ki presega običajni pomen besed. Ta odmev pa je močno odvisen od konteksta, v katerem se nahaja. Tako so lastnosti pojmov tiste, zaradi katerih se njihova interpretacija in uporaba razlikujejo. Lahko gre za sporazumno različne pomene, v sklopu različnih interesnih skupin, kot so izobraževalci odraslih, vzgojitelji, politiki, predstavniška telesa, zaposleni, gospodarska združenja, centralna in lokalne uprave in mednarodne organizacije. Ta razumevanja se razlikujejo tudi v času in prostoru. Z drugimi besedami, pojmi so tekmovalni. Prostorsko, pomen in pomembnost pojmov se razlikujeta od države do države, od regije do regije, celo med mesti (Tight, 1996). Vendar pa se v vse bolj internacionaliziranem svetu ideje in prakse združujejo, tako da vse več pojmov dobiva globalno uporabnost in pomen. Vpliv svetovnih sprememb na razvoj pojmov in praks se trenutno najbolj odraža v obliki gibanj za vseživljenjsko učenje, v ekonomsko razvitih družbah. Od sredine devetdesetih je Evropska komisija postala vodilni medvladni posrednik in je vplivala na trenutno dogajanje v razvoju strategij vseživljenjskega učenja v Evropi. Koncepti in prakse vseživljenjskega učenja v državah članicah se pregledujejo in prilagajajo evropski perspektivi na področju izobraževanja (Evropska komisija, 2000).

2. Cilji

Namen tega sklopa je pojasniti ključne pojme v izobraževanju odraslih, njihovo rabo ter smeri razvoj tega področja, kot jih danes razumemo v Evropi. Cilji tega sklopa so:

- stopnjevati medsebojno razumevanje v okviru evropskega pilotnega projekta ADDED – Usposabljanje izobraževalcev odraslih
- razviti evropsko dimenzijo na področju poučevanja in izobraževanja odraslih
- pojasniti različne mednarodne pojme in njihovo uporabo v nacionalnih okoljih
- bolje razumeti, kako se odrasli učijo
- izdelati smiselno podlago za načrtovanje izobraževanja odraslih

- analizirati značilnosti odraslega učenca, učne snovi in specifične učne situacije
- izboljšati učinkovitost izobraževalcev odraslih.

Izbrani pojmi so pogosti in pomembni za razumevanje področja izobraževanja odraslih. Pogosto jih uporabljajo vlade, sodobna literatura in mediji. Vendar pa so nekateri novi pojmi uporabljajo pogosteje predvsem med politiki in strokovnjaki za izobraževanje, v javnosti ter med izobraževalci odraslih pa redkeje.

3. Odrasli učenec - odraslost

»Odrasla« je oseba stara nad 16 let (Evropska komisija, 2000b). Ta pojem je pod močnim vplivom UNESCO-ve definicije iz leta 1976, po kateri so odrasle osebe tiste, ki jim družba priznava zrelost za opravljanje vlog kot so polna zaposlenost, poroka, starševstvo, plačevanje davkov in podobno. Pojem ni neposredno povezan s starostjo, prav tako se ne ujema z večinskim pojmovanjem starosti/odraslosti (Knowles et al., 1973).

Rogers dokazuje, da pojem 'odrasel' obsega širok spekter različnih pojmov, na primer, lahko se nanaša na stopnjo v življenjskem ciklu posameznika, lahko se nanaša na status, ki ga sprejema družba, lahko se nanaša na družbeno pod-skupino, ki se razlikuje od otrok (Rogers, 1996).

Odraslost naj bi predstavljala položaj, ki posameznikom podeljuje status in pravice, in jim hkrati podeljuje dolžnosti in odgovornosti (Tight M., 1996).

Havingurst (1961) ilustrira spremembe v razvojnih nalogah v treh obdobjih odraslega življenja:

Odrasli učenci so vsi družbeno zreli državljani, ki se izobražujejo oz. vstopajo v izobraževalno dejavnost iz različnih motivov: osebnih, poklicnih, ekonomskih, socialnih, kulturnih, državljanskih ali duhovnih (Jarvis, 1995).

Odrasli učenci so vsi, ki se udeležujejo različnih izobraževalnih priložnosti. To so heterogene skupine ljudi, z različnimi izobraževalnimi biografijami in raznolikimi izobraževalnimi potrebami. Nedavna raziskava je pokazala, da so odrasli izobraževanci vsi družbeno zreli državljani, ne glede na njihov odnos do učenja. Vseeno pa je uporaba pojma »odrasli« v praksi pogosto predmet s starostjo povezanih omejitev, ki jih postavljajo bodisi evropska pravila in/ali nacionalni zakoni.

Zgodnja odraslost (med 18 in 30 let):

- izbira partnerja
- življenje v zakonski /partnerski skupnosti
- ustvarjanje družine
- vzgoja otrok
- upravljanje doma
- prva zaposlitev
- sprejemanje državljskih odgovornosti
- ustvarjanje družbenega kroga

Srednja leta (med 30 in 55 let):

- doseganje odraslih državljskih in družbenih odgovornosti
- vzpostavitev in ohranjanje ekonomskega položaja
- pomoč otrokom v adolescence, da postanejo odgovorne in zadovoljne odrasle osebe
- razvijanje in vključevanje v prostočasne aktivnosti
- ohranjanje zakonskih/partnerskih odnosov
- sprejemanje in prilagajanje na psihološke spremembe srednjih let
- prilagajanje na ostarele starše

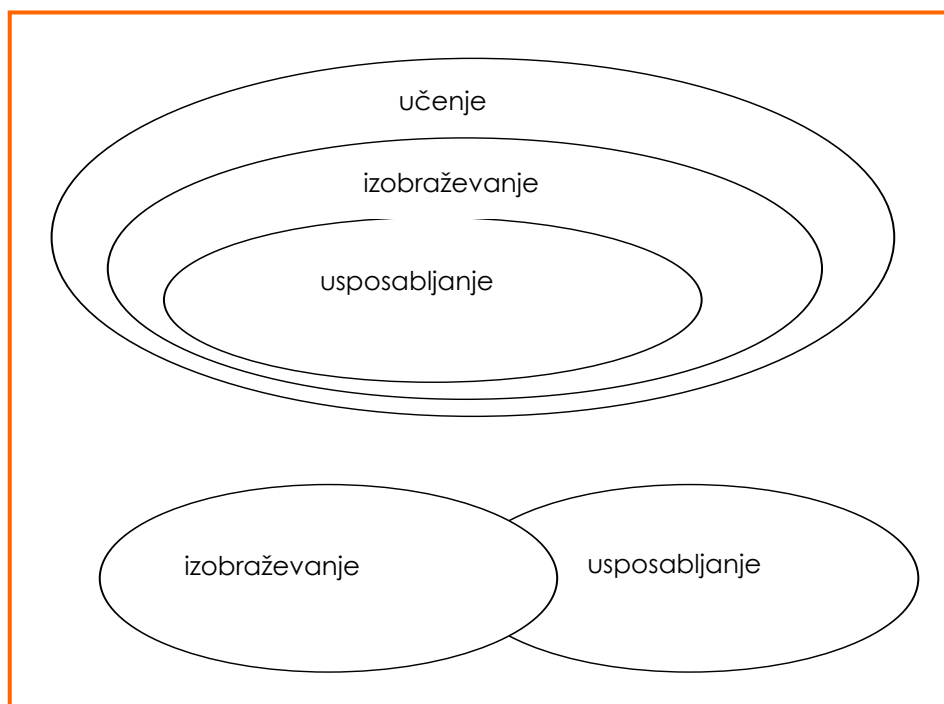
Pozna odraslost (nad 55 let):

- prilagajanje na pojemajočo fizično in psihično moč in zdravje
- prilagajanje na upokojitev in zmanjšane dohodke
- prilagajanje na smrt zakonskega partnerja
- vzpostavitev jasne zveze z določeno starostno skupino
- izpolnjevanje družbenih in državljskih obveznosti
- ureditev zadovoljivih življenjskih pogojev

Pravzaprav tak pristop umetno ločuje učenje odraslih od učenja mladine (Field, 2002). 25 let naj bi bila tista starostna meja, ki predstavlja prag za vstop v izobraževanje odraslih; ta trend pa se pojavlja v sodobnih in veljavnih dokumentih evropskih politik (Evropska komisija, 2000, 2002).

4. Izobraževanje / učenje odraslih

Izobraževanje razumemo kot 'organizirano in nepretrgano izobraževanje in usposabljanje znotraj formalnega izobraževalnega sistema, vključujoč primarno, sekundarno in terciarno stopnjo (CEDEFOP 1996).



Slika 1: Alternativna diagramska prezentacija jedra pojmovnih odnosov.
Vir: Tight (1996).

Konceptualizacija izobraževanja, ki se nahaja zgolj v izobraževalnih ustanovah ni zadovoljiva, saj se nanaša zgolj na lokacijo in ne na kvaliteto izobraževanja (Jarvis, 1995). Prav tako se zdi, da ne prepoznavamo, da lahko izobraževanje poteka tudi v drugih institucijah, katerih primarna namembnost ni izobraževanje, na primer delovna mesta, zapori, cerkve, vojaške baze, zdravstveni centri in podobno. Prav tako se lahko nahaja izven ustanov, kot na primer učenje na daljavo (Tight, 1996).

UNESCO pa vidi izobraževanje tudi kot: 'organizirano in nepretrgano izobraževanje, oblikovano tako, da ponuja kombinacijo znanja, veščin in razumevanja, koristnega za vse aktivnosti v življenju' (Jarvis, 1990, stran 105).

Glede na to široko zastavljeno definicijo, izobraževanje zajema naslednje elemente:

- udeleženosť izobraževalca in, če mogoče, ustanove
- proces, ki se odvija v daljšem časovnem obdobju
- prenos splošnih, uporabnih znanj tistim, ki to želijo
- pridobivanje veščin kot del izobraževalnega procesa
- sposobnost razumevanja širokega spektra znanj s povzemanjem informacij, razlaganje in sklepanje
- kombinacija znanja, sposobnosti in razumevanja koristna za vse človeške aktivnosti.

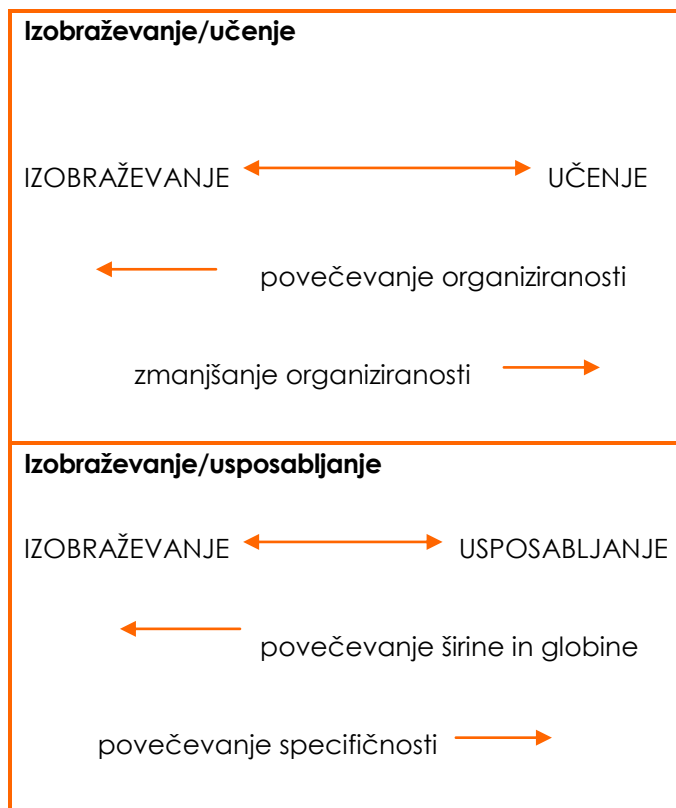
Vendar pa izobraževanje ne bi smelo biti videno zgolj kot individualno ali zgolj pod okriljem psiholoških terminov. Nekateri sociologi se ukvarjajo s to tematiko, izvajajo raziskave in se osredotočajo na funkcijo in mesto izobraževanja, v danem družbenem kontekstu (Jarvis, 1996). Na primer, nekateri smatrajo, da je namen izobraževanja, znanje in razumevanje, družbeno konstruirano (Bourdieu-Passeron, 1990). S te perspektive so izobraževalni sistemi prikazani kot proizvajalci družbenih in ekonomskih delitev in formalnega izobraževanja, kot državnega aparata za 'proizvajanje' ljudi z želenimi veščinami in sposobnostmi. Zato ta šola misli odkriva poseben interes za neformalne oblike izobraževanja, izven vpliva in kontrole države.

Učenje, kot dihanje, je nekaj, kar vsi počnemo ves čas, tudi takrat, ko se tega sploh ne zavedamo. Gre za osnovni človeški proces. Za razliko od dihanja in izobrazbe, ni nikakršnega skupnega razumevanja kako se učimo, zato je na voljo mnogo različnih mnenj med psihologi in izobraževalci o tem kaj učenje pravzaprav je (glej odstavek o učnih teorijah)

Učenje lahko gledamo z zornega kota, kjer poučevanje ni nujno, se pa pojavlja znotraj krajšega časovnega okvira v manjših sklopih.

Vendar pa razlike med izobraževanjem in učenjem niso tako jasne. Dopuščajo nam, da sprejemamo oba koncepta kot konca istega spektra, ki se prekrivata. Do neke mere se lahko termini uporabljajo znotraj obeh pojmov (Tight, 1996)

Kako, potem razlikovati med izobraževanjem in usposabljanjem? Najbolj pogost pristop za razlikovanje je uporaba ideje o širini in/ali globini.



Slika 2. Področji izobraževanje/učenje in izobraževanje/poučevanje. Vir: Tight (1996)

Med tem ko je izobraževanje sprejeto kot široko in splošno, osnovano na znanju, dolgoročno in humanistično, bi lahko poučevanje argumentirali kot ozko, praktično-veščinsko, specifično, poklicno usmerjeno in povezano z ekonomijo.

Poklicno usposabljanje se nanaša na dva kvalifikacijska pojma.

5. Začetno in nadaljevalno usposabljanje

Prvi pojem je sprejet kot poklicno in tehnično izobraževanje in usposabljanje znotraj šolskega sistema, vključno z univerzitetno stopnjo izobrazbe. Slednji pa se nanaša na poklicno izobraževanje in usposabljanje, namenjeno predvsem štirim kategorijam odraslih učencev:

- zaposlenim
- tistim, ki želijo zamenjati poklic
- kratkoročno ali dolgoročno nezaposlenim
- tistim, ki prvič vstopajo na trg delovne sile ali se želijo nanj vrniti po daljši prekinitvi.

Nadaljnje usposabljanje zajema različne oblike, kot na primer:

- ponovno usposabljanje, ki omogoča pridobitev novih znanj
- specializirano usposabljanje, namenjeno posodobitvi znanj in spretnosti
- usposabljanje na delovnem mestu (on-the-job), ko se posameznik usposablja na delovnem mestu (CEDEFOP1996).

Vendar pa je pojmovno razlikovanje med začetnim in nadaljnjim usposabljanjem zgolj odsev umetnega ločevanja izobraževanja odraslih na stopnje ali sklope, ki upravičujejo fragmentiranje politik med različnimi, pogosto tekmovalnimi vladnimi oddelki (Field, 2000). Kot že omenjeno, poklicno usposabljanje predstavlja idejo o zmožnostih (kompetencah), ki za razliko od znanja in veščin, prispevanja k ekonomski produktivnosti in razvoju.

Poklicno usposabljanje se povezuje z dogajanjem na trgu dela, od tod pa s prispevanjem k ekonomski produktivnosti in razvoju. V tem prepričanju leži opora argumentu za večji vložek v razvoj človeških virov (HRD – human resource development; OECD, 1996). Vendar pa se smatra, da je razvoj človeških virov zelo ozek pristop in omejuje izobraževanje za prihodnja delovna mesta, saj se osredotoča na ekonomsko korist izobraževanja in spregleda humanistične vrednosti.

Teorija izobraževanja odraslih razlikuje med izobraževanjem odraslih (education of adults) in 'adult education'.

Rogers argumentira (1986), da se prvi pojem nanaša na vse oblike izobraževanja, načrtovanega za tiste, starejše od 16 let, ne glede na ustreznost izkušenj, ki jih imajo, sposobnost kontroliranja učenja in možnost prispevanja k učnemu procesu.

Slednji pa zajema vse tiste oblike izobraževanja, ki smatrajo sodelujočega učenca kot odraslega – kot sposobno, izkušeno, odgovorno, odraslo in uravnovešeno osebo (Rogers, 1996).

Tako izraz izobraževanje odraslih/učenje vključuje vse tipe in oblike procesov za odrasle, izluščimo pa lahko naslednje ključne elemente:

- lokacije so različne, saj lahko poteka usposabljanje tako v izobraževalnih ustanovah kot na delovnem mestu ali v skupnosti
- cilji so raznoliki in merijo na razvoj znanj, veščin in sposobnosti posameznika
- oblike, vsebine in metode podajanja znanj so različne
- razvoj je holističen in obsega osebnostne, kulturne in ekonomske dimenzije
- vsebuje prilagajanje na spremembe v življenju posameznika skozi usposabljanje in aktivnosti
- ima humanističen in holističen pristop do učenja, ki prinaša spremembe v odnosu ali vedenju.

Posledično izobraževanje odraslih/učenje odraslih predstavlja kompleksen koncept, njegove funkcije so raznolike in dopolnjujoče. Lahko nanj gledamo kot na osebnostno rast, pa tudi kot ekonomski in socialni razvoj (Evropska komisija 2000c). Vendar pa sodobne politike razvoja človeških virov zadele ob zmanjševano pojmovanje izobraževanja odraslih na nadaljnje poklicno usposabljanje. Ta trend omejuje izobraževanje odraslih v usposabljanju za delo, saj se v večini osredotoča na ekonomsko korist izobraževanja odraslih in spregleda njegovo humanistično vrednost.

Malcom Knowles, ameriški izobraževalec odraslih, je razvil koncept, ki je prevzel širši pomen in se nanaša na na-izobraževanca-usmerjeno izobraževanje za ljudi vseh starosti, kar je konceptu prineslo veliko popularnost v mnogih državah.

Knowles je populariziral koncept 'andragogike', čeprav ni bil prvi, ki je ta termin uporabil. Andragogika se prvič pojavi v pisanju nemškega učitelja Alexandra Kappa, leta 1833. V komentarju na Platonovo teorijo izobraževanja, je Kapp navedel andragogiko: 'andr' – gr. 'človek', pedagogika (paid – gr. 'otrok', agogy – 'proces vodenja nekoga'). Termin se ni prijel in padel v pozabo, dokler ga ni stoletje kasneje Lindeman uporabil v angleščini. To je vodilo do postopnega priznavanja andragogike v Franciji, Jugoslaviji in na Nizozemskem. Knowles trdi, da je pojem 'andragogike' prvič predstavil ameriški kulturi, leta 1967, Jugoslovan Dušan Savičević, izobraževalec odraslih, kot koncept in oznako za razlikovanje od pedagogike - teorije o izobraževanju otrok.



Zanimivo

'Andragogika' ni grška beseda. Termin so sestavili in uporabljajo ne-grški učitelji. Tako je 'andragogika' etimološko vprašljiva in ima celo seksističen prizvok, saj v moderni grščini pomeni 'didaktično poučevanje odraslih moških'. Zato se v Grčiji ne uporablja kot mednarodni koncept, saj nasprotuje bistvu kritičnega razmišljanja in premostitve smisla vsebovanja vsega v teoriji izobraževanja odraslih.

Andragogika je prispevala k razširjenemu interesu v izobraževanja odraslih v 80ih letih, vendar pa je oslabela zaradi rasti spoznavanja raznolikosti in potrebe po večnamenskosti praktičnih in teoretičnih pristopov v izobraževanju odraslih. Izobraževanje odraslih je področje raziskovanja in prakse in privlači več disciplin: sociologijo, psihologijo, politično ekonomijo, politične vede, antropologijo in druge. Zato je malo verjetno, da bi bilo andragogiko mogoče razložiti ali oblikovati kot izobraževanje odraslih.

6. Poučevanje odraslih

Idejo poučevanja si lahko zamišljamo kot naravno dopolnilo ideji učenja in izobraževanja. Zato da se učimo, sklepamo, nas je potrebno poučiti. Vendar pa se učenje lahko odvija brez neposredne prisotnosti učitelja, tako da je proces pravzaprav obrnjen – da poučuješ, moraš imeti vsaj enega učenca. Za izobraževalca odraslih je učenje vseživljenjski proces in ozke interpretacije poučevanja so hitro lahko spoznane kot neupravičeno omejene (Tight, 1996).

Prihod informacijskih in komunikacijskih tehnologij (ICT) je prinesel spremembe paradigem v izobraževanju in usposabljanju – sprememba od izobraževanja k učenju. Ta premik je vplival na tradicionalne tehnike poučevanja in učenja. (Evropska komisija, 2000). Tako je iz tradicionalne in pasivne oblike učenja nastal premik k aktivnemu učenju, podprtemu z elektronskimi bazami podatkov in informacij. Časovna in prostorska dimenzija v učnih možnostih sta razvili in pomnožili metode, učne pripomočke, učna okolja in urnike. Posledično se nove oblike izobraževanja odraslih srečujejo z različnimi učnimi potrebami za raznolike in heterogene učence.

To spoznanje se pogosto uporablja za odpravo mej, ki preprečujejo obiskovanje bolj tradicionalnih programov, hkrati pa predlaga bolj na-učenca-usmerjen pristop do učenja. Ta vrsta učenja, v obliki programov, ki so fleksibilno oblikovani na individualne potrebe in zahteve, so lahko na voljo v učnih centrih ali pa je večina aktivnosti izvedena izven takega centra, na primer doma, na delovnem mestu in podobno. V skoraj vseh primerih je potrebno posebej pripraviti in prilagoditi potreben material. (Evropska komisija, 2002).

7. Izobraževalec odraslih- spodbujevalec učenja

Vloga izobraževalca odraslih je v literature precej široko zastavljena in ima veliko poimenovanj: **učitelj, tutor, vzgojitelj, inštruktor, predavatelj, pomočnik, spodbujevalec, svetovalec, razvijalec človeških virov in mentor**. Pravzaprav vključeni v izobraževanja odraslih zavračajo pojem 'učitelj', deloma ker se želijo ločiti od običajnih šolskih učiteljev in deloma, zaradi zaznavanja neprimernosti, kar se zdi kot tipične šolske učne metode za odrasle. Izobraževalec odraslih mora uporabljati teorijo izobraževanje odraslih v praksi.

Biti učinkovit izobraževalec odraslih zahteva razumevanje kako se odrasli najboljše učijo. V primerjavi z otroki in adolescenti, imajo odrasli posebne potrebe in zahteve kot učenci. Kljub navidezni realnosti pa je izobraževanje odraslih relativno novo področje raziskovanja. Prvi na

področju izobraževanja odraslih je bil Malcom Knowles. predstavil je nov pristop k bolj sistematični uporabi andragogike znotraj različnih področji prakse izobraževanje odraslih.

Knowles je predlagal, da mora izobraževalec odraslih:

- vzpostaviti kooperativno učno vzdušje
- ustvariti mehanizme za vzajemno načrtovanje
- poskrbeti za prepoznavanje potreb in interesov učencev
- zagotoviti formulacijo učnih ciljev osnovanih na prepoznanih potrebah in interesih
- oblikovati zaporedne aktivnosti za doseganje ciljev
- izpeljati načrt z izbiranjem metod, materialov in virov
- oceniti kakovost učne izkušnje med ponovnim prepoznavanjem potreb in nadaljnjim učenjem (Knowles, 1980).

Vendar pa kot rezultat tehnološkega razvoja tudi izobraževanje odraslih spreminja svojo paradigmo, od prenašanja znanja do spodbujanja in usmerjanja učnih vlog. Poučevanje se nič več ne kaže kot podajanje snovi učencu ampak je definirano kot 'spodbujanje samo-usmerjenega učenja' (glej tudi pod andragogika vs. pedagogika).

Poleg tega pa so nedavne študije (TTnet, 2002) pokazale, da drugi strokovnjaki prejemajo veliko več priznanja in spodbud za razvoj njihovih prispevkov k učenju in njihovi izgradnji čuta evropskega državljanstva.

Sledeči strokovnjaki bi zato prav tako morali sodelovati kot spodbujevalci učenja:

- učitelji in vzgojitelji mladih
- strokovnjaki za področje izobraževanja odraslih
- izobraževalci odraslih prostovoljci
- zaposleni v lokalnih skupnostih
- zaposleni pri delu z mladimi
- strokovnjaki za tehnologijo
- socialni delavci
- zdravstveni delavci
- aktivisti v sindikatih
- knjižničarji

8. Vseživljenjsko izobraževanje / učenje

Oba koncepta ilustrirata rast v mednarodnem razmišljanju, v izvedbeni politiki in sodelovanju na področju izobraževanja odraslih in usposabljanju po 2. svetovni vojni. Vseživljenjsko izobraževanje/učenje kaže na zavračanje 'front-end' modela, ki je model izobraževanja utesnjen med otroštvom, adolescenco in zgodnjo odraslostjo. Namesto tega je izobraževanje prikazano kot vseživljenjska vsebina, potrebna in želena za vse. Kljub spodbujanju alternativnih modelov '**ponavljajočega se**' izobraževanja, to je modelov, ki obsegajo menjavanje izobraževanja z drugimi dejavnostmi, katerih glavni del predstavlja delo, lahko pa vsebujejo tudi prosti čas in upokožitev (Tight 1996).

Izvor spoznavanja o učenju skozi življenje lahko izsledimo že pri Platonu (Jarvis, 1990; Edwards, 1999), vendar je sodobna uporaba koncepta močno pod vplivom anglosaksonske kulture (Field, 2000) vklopljene v listinah OECD in Evropske komisije (OECD, 1996; Evropska komisija, 2000)

Pomembnost koncepta je zelo širok pojem in vključuje, ter je v večini sprejeto kot nova strategija za prehod k učenju v družbi.

V poskusu interpretacije razumevanja vseživljenjskega učenja vlad članic EU (raziskava Eurydice 3-2000c) lahko zaznamo sledeče ključne elemente:

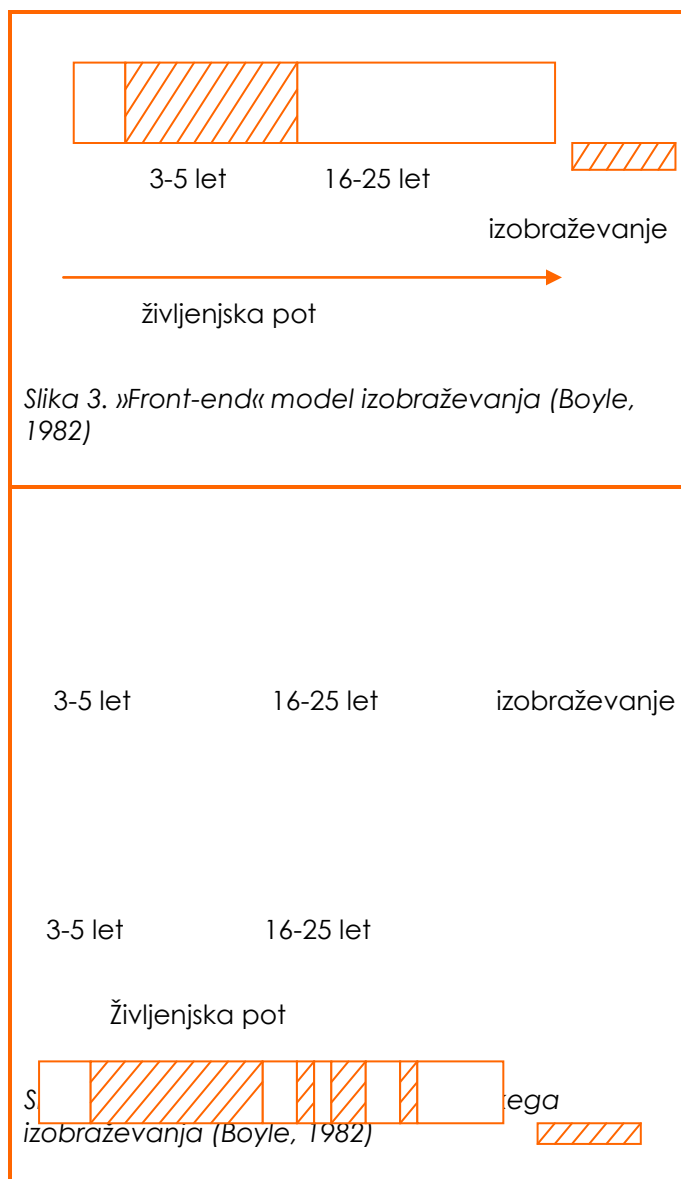
- vseživljenjsko učenje vključen in večdimenzionalen koncept
- v večini zajema odrasle
- vsebuje tako formalno kot neformalno izobraževanje
- je vseživljenjsko in tudi tako obširno, saj se nahaja tako na delovnem mestu, v družini, v skupnosti in v medijih
- povezano je z mnogimi faktorji, agenti in politikami.

Vendar pa nekateri smatrajo vseživljenjsko učenje bolj kot ideal, ki ima lahko pomembno, inspiracijsko vlogo, da stimulira skrb in neposredno pozornost za učenje skozi celotno življenjsko pot, kot pa ponudbo za model ali cilj, proti kateremu napredek in praksa (Tight, 1996).

Večrazsežnostno (lifewide learning) učenje

Med tem ko je vseživljenjsko izobraževanje, kot že omenjeno, povezano s podaljšanjem izobraževanja in učenjem skozi vse življenje, večrazsežnostno učenje (life-wide) pomeni priznavanje pomembnosti izobraževanja, učenja in usposabljanja, ki se pojavlja zunaj ustaljenih specializiranih izobraževalnih ustanov.

Večrazsežnostno učenje so vse oblike učnih aktivnosti tako formalne kot neformalne ali informativne. Z drugimi besedami, gre za dimenzijo vseživljenjskega učenja (Communication 2001).



9. Znanje



Kot že omenjeno, predstavlja poklicno usposabljanje predstavlja sposobnosti, za razliko o znanja in veščin.

Alternativno kompetenca je sposobnost združiti bazen splošnega znanja in mnogoterih veščin z namenom boljše izvedbe v različnih situacijah.

Sposobnost je osnovno karakterizirana z izvedbo in je neposredno koristna za potrebe zaposlovanja.

Zaposleni so pogosto mnenja, da so znanje in veščine izobraževalno orientirane v vsebini in vrednosti, med tem ko zanemarjajo izvedbo, ter tako motivacijo za predstavitvev izobraževanja osnovanega na sposobnostih in usposabljanja v sodobni politiki (Tight, 1996).

Identifikacija sposobnosti je proces izpostavljanja in definiranja mej in lastnosti sposobnosti.

Formalna priznanost sposobnosti je vseobsegajoč proces zagotavljanja uradnega statusa za sposobnosti, ki so bile pridobljene formalno z osvojitvijo certifikatov, neformalno ali informativno s pridobitvijo dovoljenja, kreditnih točk, ali pravnomočnostjo pridobljenih sposobnosti.

Družbena priznanost sposobnosti je priznanje vrednosti sposobnosti ekonomskih in družbenih udeležencev (Communication, 2001).

Posledično, sposobnosti zadeva tudi vprašanje kaj ljudje lahko naredijo namesto s kaj ljudje vedo. To ima nekaj posledic:

- sposobnosti morajo imeti kontekst,
- sposobnost je zaključek, ne opisuje učnega procesa skozi katerega je posameznik šel
- na voljo morajo biti jasno določeni in dostopni standardi preko katerih je izvedba merjena in poverjena
- sposobnosti se nanašajo na kaj lahko nekdo stori v določenem času (Edwards, 1999)

Jasno je, da so svetovne spremembe prinesle strukturne spremembe in evropske družbe in ekonomije so v procesu teh intenzivnih sprememb, ki zadevajo rekonfiguracijo politike izobraževanja odraslih. Vendar pa lahko makro spremembe predstavljajo nevarnost za kohezijo evropskih družb. Ljudje tvegajo višjo stopnjo neenakosti v informacijski dobi. Zaznamo lahko razkol med 'zmagovalci', ki imajo korist od informacijskega, komunikacijskega razvoja, potovalnega razcveta in možnosti zaposlovanja, in 'poraženci', ki tvegajo družbeno izključenost in marginalizacijo. Na kratko: znanje, veščine in sposobnosti so sredstvo za dosego družbene integracije in mobilizacije. Skrb držav in skupnosti za vlaganje v razvoj 'človeških virov' ljudi, da bodo le-ti 'zaposljivi' in postali bolj prilagodljivi. Prav tako vidijo organizacije razvoj človeških virov kot potreben in celovit odgovor na raznolikost sodobnih pritiskov, ki jih organizacije čutijo. Te vključujejo konkurenčno restrukturacijo, internacionalizacijo, decentralizacijo, tehnološke spremembe, izboljšanje kvalitete izdelkov in storitev in podobno.

Vendar pa so tudi pomisleki in kritike na spoznanja omenjena zgoraj, na obeh konceptualni in praktični ravni. V prvem primeru so mnogi, ki nasprotujejo ideji pojmovanja ljudi kot 'človeških virov' in njihovi trenutni ali prihodnji ekonomski produkciji.

Morda sta "Developing resourceful humans" (Burton, 1992) ali "Unlocking people's creative forces" (Belanger&Federighi, 2000) bolj primerna za teorijo in prakso izobraževanja odraslih. Praktični ugovori temu konceptu so, da večina organizacij nadaljuje z odzivanjem na spremembe postopoma, namesto da bi usvojila središčen, celosten in obsežen pristop razvoja človeških virov (Tight 1996).

Kljub temu, da ideja učne organizacije aplicira isto kot ideja vseživljenjskega učenja na nivoju organizacije ali podjetja, namesto na individualnem ali socialnem nivoju, koncept pa izhaja iz skrbi za spremembe in preživetje.

Sporazumna narava idealizacije kot je učeča se organizacija, ki je lahko tudi rešitev problemov konkurence, je bila kritizirana na različne načine, saj gre za precejšnje razlike v izvajanju in izkušnjah. Na primer kdo je vključen v področje učeče se organizacije: stalno, polnozaposleno osebje, zaposleni za skrajšan delovni čas, vse stopnje, stranke, vsi obrati? Zajema učeča se organizacija večja pooblastila ali razširjanje? Na kakšen način so dobički kanalizirani? Ali je mogoče, da je ideja o učeči se organizaciji tako idealistična in nerealna kot ideja vseživljenjskega izobraževanja? (Tight, 1996)

10. Učeča se družba / gospodarstvo

To je nedavno razvit koncept, definiran kot: Družba katere procesi in prakse so osnovane na produkciji, distribuciji in uporabi znanja vseh njenih članov (Communication, 2001).

Edwards dokazuje (1999), da so bile vsaj tri interpretacije na mestu pojma učeče se družbe:

- kot izobrazena družba, vezana na aktivno državljanstvo, liberalno demokracijo in enakost
- kot učeč se trg, ki omogoča ustanovam zagotoviti storitve za posameznike kot pogoj za podporo ekonomske konkurenčnosti.
- kot učeča se mreža, kjer izobraževanci usvojijo učni pristop k življenju, izvajajoč na širokem spektru virov, ki jim omogočajo razvoj lastnih interesov in osebnosti (Edwards, 1999)

Na voljo sta še dva koncepta, ki predstavljata modela za nacionalne ali organizacijske skrbniške sisteme za implementacijo vseživljenjskega izobraževanja, obe pa imata tudi središčno vlogo v učeči se družbi.

Vendar pa je ogromna razlika med govorjenjem o učeči se družbi / skupnosti / regiji / mestu in sedanji realnosti. Dejanska količina odraslih, ki se lotevajo učenja, je nizka v večini držav EU, predvsem zaradi konstantnih strukturnih neenakost, povezanih z dostopom do izobraževanja in usposabljanja.

Zgoraj navedeni koncepti so ali preveč retorični ali pa pomanjkljivi, vizija učeče se družbe je za visoko kvalificirane ljudi, ki oblikujejo del mednarodne elite. Večina ljudi so še vedno izključeni saj noben od teh modelov ne zadovoljuje vsem in v vsaki situaciji. Zato lahko te koncepte enostavno tretiramo kot prekrivajoče se alternativne vzorce, ki jih uporabljamo ko potrebe zahtevajo in okoliščine dovoljujejo (Tight, 1996).

Da bi vseživljenjsko izobraževanje naredili realnost za vse, morajo vlade sprejeti izziv za dolgotrajne reforme celotnega sistema izobraževanja in usposabljanja, z vpeljavo vseh pomembnih členov, še posebej, socialnimi partnerji, civilno družbo, ter lokalnimi in regionalnimi

oblastmi. Povabljeni so povečati javne in privatne investicije z namenom izvedbe obširnega sistema za dostopno in omogočeno izobraževanje in usposabljanje odraslih (Evropski koncil, 2002).

11. Trije obroči andragogike

Biti učinkovit izobraževalec odraslih zahteva vedenje o tem, kako se odrasli učijo. V primerjavi z otroki in adolescenti, imajo odrasli drugačne potrebe in zahteve kot učenci. Kljub navidezni vseprisotnosti pa je izobraževanje odraslih relativno novo področje raziskovanja. Prvi na področju izobraževanja odraslih je bil Malcom Knowles. Predstavil je nov pristop k bolj sistematični uporabi andragogike znotraj različnih področji prakse izobraževanje odraslih.

Trije obroči andragogike v praksi:

- cilji in vsebine za učenje
- individualne in situacijske razlike
- jedro temeljev izobraževanja odraslih

Cilji in vsebine za učenje so prikazane kot razvojne.

Tradicionalen pogled med strokovnjaki in praktiki je usmerjen izključno v posameznikovo rast. Izobraževanje odraslih je enako močno v razvoju boljših institucij in družb.

Individualne in situacijske spremembe so predstavljene kot spremenljivke. Te spremenljivke so kritični elementi za razumevanje izobraževanja odraslih v praksi. Delujejo kot filtri, ki oblikujejo prakso andragogike.

Jedro temeljev izobraževanja odraslih so perspektive, ki prihajajo neposredno od odraslega izobraževanca in so skupek andragoških principov znotraj konteksta prakse.

12. Ključna načela učenja odraslih

Malcolm Knowles je identificiral šest ključnih načel. To so:

1. Učenčeva potreba da ve:

- zakaj
- kaj
- kako

Psihološke študije so pokazale, da so motivacijski, afektivni in razvojni faktorji pomembnejši pri odraslih kot pri mladih učencih. Odrasli so bolj sposobni odsevati in artikulirati učne cilje. Bolj so pripravljeni vključiti njihove življenjske izkušnje v kaj in kako se učijo (Kerka S., 2002).

2. Samo-koncept odraslega učenca

- neodvisen
- samousmerjujoč

Odrasli so avtonomni in samo-usmerjeni. Potrebujejo svobodo, da se usmerjajo sami. Njihovi učitelji morajo aktivno uvajati vse sodelujoče v učnem procesu in služiti kot spodbujevalci zanje. Še posebej morajo pridobiti perspektivo sodelujočih o temah, ki naj jih pokrivajo, in delajo na projektih, ki odsevajo njihove interese.

- Prav tako bi jim bilo treba omogočiti prevzeti odgovornost za vodenje skupin. Prepričani morajo biti, da delujejo kot spodbujevalci, da vodijo udeležence do znanja namesto, da jih ga prenašajo. Udeležencem morajo pokazati kako jim bo predmet pomagal pri doseganju njihovih ciljev (na primer preko liste osebnih ciljev).

Odrasli imajo akumulirano osnovo v življenjskih izkušnjah in znanju, ki lahko vključujejo aktivnosti povezane z delom, družinskimi obveznostmi in preteklim izobraževanjem. Naučiti se morajo povezati to osnovo znanja/izkušenj. V pomoč morajo udeleženci izbrskati svoje izkušnje in znanja, ki so pomembna za temo. Povezati morajo teorijo in koncepte z udeleženci in prepoznati vrednost izkušenj za učenje. Še posebej je potrebno poudariti:

1. izkustvene tehnike
2. uporabnost
3. 'odmrznitev' in učenje učenja iz izkušenj

3. Predhodne izkušnje odraslih

- viri
- miselni modeli

- Kot vsi učeči, je tudi odraslim potrebno pokazati spoštovanje. Izobraževalci odraslih morajo priznati bogastvo izkušenj, ki jih odrasli udeleženci prispevajo v programu. Te odrasle naj bi sprejemali kot enakovredne v izkušenosti in znanju in jim dopustili izražati njihovo mnenje svobodno v razredu.

4. Pripravljenost za učenje

- povezanost z vsakdanjim življenjem
- razvojni cilji

- Odrasli so orientirani h koristnemu. V učenju morajo videti smisel. Učenje mora biti uporabno za delo in za opravljanje drugih nalog. Učitelji morajo identificirati cilje odraslih, še pred začetkom izobraževanja. To pomeni, da morajo biti nove

teorije in koncepti povezani z ozadjem sodelujočim. To dosežejo tako, da dopustijo udeležencem izobraževanja, da učne projekte/dejavnosti izberejo na podlagi lastnih interesov.

5. Orientiranost na učenje

- miselni okvir, koncentriran na problem
- kontekstualiziran

- Odrasli so usmerjeni k cilju. Ko se vpisujejo v program, po navadi točno vedo katere cilje želijo doseči. Zato cenijo izobraževalni program, ki je organiziran in ima jasno definirane elemente. Učitelji morajo udeležencem pokazati kako jim bo program pomagal pri doseganju njihovih ciljev. Klasifikacija ciljev in namer programa mora biti predstavljena v začetnem delu programa.

Ključni elementi, ki jih morajo upoštevati izobraževalci odraslih so:

- učna klima
- čas učenja
- opredelitev (diagnoza) potreb
- grupiranje udeležencev
- proces načrtovanja
- organizacija kurikuluma
- oblikovanje učnih izkušenj
- izvajanje učnih izkušenj
- ocena učenja

6. Motivacija za učenje

- bistvena vrednost
- osebno "plačilo"

Odrasli so praktični in osredotočeni na tiste vidike izobraževalnih programov, ki so pomembni zanje in za njihovo delo. Morda ne bodo zainteresirani za znanje samo po sebi. Učitelji morajo udeležencem jasno povedati, kako bodo znanje, ki ga bodo pridobili v programu, uporabili za njihovo delo na delovnem mestu.

13. Kaj odrasle motivira za učenje?

Nov pogled izobraževanja odraslih je motivacija. Vsaj 6 faktorjev služi kot vir motivacije za izobraževanje odraslih:

- **socialni odnosi:** za spoznavanje novih prijateljev, za zadovoljevanje potrebe po druženju in prijateljevanju.

- **zunanja pričakovanja:** podrediti se navodilom nekoga drugega; izpolniti pričakovanja ali priporočila nekoga, ki ima formalno avtoriteto.
- **socialna blaginja:** izboljšati možnosti služenja človeštvu, pripraviti se za služenje skupnosti in izboljšati sposobnosti za sodelovanje v delu skupnosti
- **osebna rast:** za dosego višjega statusa na delovnem mestu, zavarovati profesionalno napredovanje in ostati pred konkurenco
- **pobeg/stimulacija:** za opustitev dolgočasje, zagotovitev počitnic od rutine delovnega mesta in doma in zagotoviti kontrast drugim napornim podrobnostim v življenju
- **kognitivni interes:** učiti se zaradi učenje samega, iskanje znanja zaradi znanja samega, in za zadovoljitev radovednega uma

14. Kaj ovira odrasle pri učenju?

Za razliko od otrok in najstnikov, imajo odrasli mnoge odgovornosti, ki jih morajo uskladiti z zahtevami učenja. Te odgovornosti predstavljajo meje, zaradi katerih ne sodelujejo v učenju. To so lahko:

- pomanjkanje denarja, časa, zaupanja ali interesa
- pomanjkanje informacij o priložnostih za učenje
- problemi z usklajevanjem urnikov, skrbjo za otroke in prevozom

Motivacijski faktorji so prav tako lahko ovira. Tipične motivacije zajemajo:

- zahteve po sposobnostih ali licencah
- predvidevana (ali realizirana) promocija
- oplemenitev delovnega mesta
- potreba po ohranjanju starih veščin in učenju novih
- potreba po boljši prilagoditvi na spremembe
- potreba po učenju z namenom, da zadovoljijo pričakovanja podjetij

Najboljši način motiviranja odraslih udeležencev je poudarjanje njihovih razlogov za izobraževanje. Učitelji morajo spoznati razloge odraslih za izobraževanje (motivatorji); poiskati morajo ovire, ki odraslim preprečuje, da bi se učili. Učitelji morajo dobro poznati motivacijske strategije in jih znati uporabljati.

15. Kako učinkovito poučevati odrasle?

Izobraževalci si morajo zapomniti, da se učenje dogaja v vsakem posamezniku in gre za kontinuiran proces skozi vse življenje. Ljudje se učijo različno hitro, zato je zanje naravno, da so nervozni ali zaskrbljeni, ko so postavljeni v situacijo učenja. pozitivne spodbude s strani učitelja lahko pospeši učenje, prav tako pa tudi pravilna izbira časa.

Učenje iz rezultatov stimulacije čutov. Pri nekaterih ljudeh, so nekateri čuti bolj izraženi kot drugi, z uporabo in priklic informacij. Učitelji morajo predstaviti material, ki lahko spodbudi kar se da veliko čutov, z namenom da poveča njihovo možnost učnega uspeha.

Nasloviti je potrebno 4 kritične elemente učenja, s katerimi zagotovimo, da se bodo udeleženci učili. Ti so:

- **motivacija**
- **spodbujanje**
- **ohranitev znanja (pomnenje)**
- **prenos**

15.1. Motivacija

Če udeleženec ne prepozna potrebe za informacijami (ali je bil užaljen ali ustrahovan), bodo vsa prizadevanja učitelja brez smisla. Učitelj mora vzpostaviti zvezo z udeleženci in jih pripraviti na učenje; to zagotovi motivacija. Učitelj lahko motivira udeležence na več načinov:

- **vzpostavitev primernega počutja:** učitelji se trudi vzpostaviti prijateljsko, odprto atmosfero in s tem pokaže udeležencem, da jim bo pomagal v učenju
- **vzbujanje zanimanja in pričakovanja:** stopnja napetosti mora biti prilagojena s stopnjo pomembnosti cilja. Če je snov zelo zahtevna, mora biti tudi nivo napetosti temu primeren. vendar pa se ljudje najbolj učijo pri nizki ali srednji napetosti; če je stres previsok, lahko postane prepreka do učenja.
- **določanje ravni zahtevnosti oz. težavnosti:** stopnja zahtevnosti mora biti dovolj visoka, da udeležence spodbuja, vendar ne tako visoka, da povzroča stres. Poučevanje mora napovedovati in nagrajevati sodelovanje.

Udeleženci potrebujejo specifične informacije o svojih učnih rezultatih (feedback). Povratne informacije morajo biti specifične, ne splošne. Udeleženci morajo prav tako videti nagrado za učenje. Nagrada ni nujno denarna; lahko je preprosto demonstracija dosežkov, ki izvirajo iz učenja snovi. Končno, udeleženci morajo imeti interes za predmet. Interes je neposredno povezan z nagrado. Odrasli morajo videti prednosti/koristi učenja, da so motivirani za učenje določene snovi, predmeta.

15.2. Spodbujanje

Spodbuda je zelo pomemben del procesa poučevanja/učenja; z njo učitelj spodbuja pravilne oblike vedenja in izvedbe.

- *pozitivno spodbujanje* navadno uporabljajo učitelji, ki poučujejo udeležence novih veščin. Kot že ime navaja, je pozitivno spodbujanje 'dobro' in spodbuja 'dobro' (ali pozitivno) vedenje;
- *negativno spodbujanje* navadno uporablja učitelj, ko poučuje nove veščine ali prenaša nove informacije. Rezultat negativne spodbude je ugašanje – učitelj uporablja negativno spodbujanje dokler se 'slabo' vedenje ne konča ali popolnoma izgine.

Ko učitelji skušajo spremeniti vedenje (stara prakso), morajo uporabljati tako pozitivne kot negativne spodbude. Spodbude morajo biti tudi del procesa poučevanja/učenja, da zagotovijo primerno vedenje. Učitelji morajo to uporabljati pogosto in redno, ter že v

začetku programa, da bodo udeleženci ohranili pridobljeno znanje. Nato pa naj bi spodbujali, da bi ohranili konsistentno pozitivno vedenje.

15.3. Pomnenje

Udeleženci morajo informacije, ki jih pridobijo v programu, ohraniti, da bi imeli korist od učenja. Delo učiteljev ni končano dokler učencu ne pomagajo pri ohranitvi znanja. Da bi udeleženci ohranili naučene informacije, morajo videti smisel ali namen v teh informacijah. Prav tako morajo razumeti in biti sposobni interpretirati in uporabljati informacije. Razumevanje vključuje tudi zmožnost pripisovanja primerne stopnje zahtevnosti neki snovi.

Na količino pomnjenja neposredno vpliva nivo osnovnega učenja. Če se udeleženec v začetku snovi ni dovolj učil, si te snovi tu zapomnil ne bo dovolj dobro.

Na pomnjenje neposredno vpliva obseg urjenja (vaje) med učenjem. Učitelji morajo poudariti pomnjenje in uporabnost. Ko udeleženci dosežejo nivo pričakovane izvedbe, jih je potrebno usmeriti k urjenju. Primerno razporejena vadba ima podoben učinek kot vmesna spodbuda.

15.4. Transfer

Prenos naučenega je rezultat usposabljanja – je sposobnost uporabe naučenih informacij v novem okolju in okoliščinah. Podobno kot pri spodbujanju, poznamo dve vrsti prenosa, pozitivnega in negativnega:

- *pozitiven prenos*, kot pozitivno spodbujanje, nastane, ko se udeleženci vedejo kot so se naučili v programu.
- *negativni prenos*, prav tako kot pri spodbudah, pa se pojavi, ko udeleženci ne izvajajo kar jim je bilo naročeno. To pa se kaže v pozitivnem (želenem) izidu.

Prenos se najbolj verjetno pojavi v sledečih situacijah:

- asociacije – udeleženci povezujejo nove informacije z nečim, kar že poznajo ali vedo
- podobnosti – informacije, ki so podobne snovi, ki jo udeleženci že poznajo; ponovno 'obiščejo' znani logični okvir ali vzorec
- stopnja osnovnega učenja – ko je bila stopnja začetnega učenja udeleženca visoka
- kritični simbolni element – naučene informacije vsebujejo elemente, ki so ekstremno koristni (ključni) za delo

Klub temu, da je učenje odraslih relativno novo področje raziskovanja, je prav tako pomembno kot tradicionalno izobraževanje, in nosi potenciala za uspeh v prihodnosti. Seveda, večji uspeh zahteva večje odgovornosti učitelja. Prav tako pa tudi udeleženci prihajajo na predavanja s podrobno izdelanimi pričakovanji. Na žalost so na poti do učenja tudi ovire. Najboljša motivatorja za učenje odraslih sta interes in osebna korist. Če odraslim lahko dokažemo, da jim bo znanje, ki ga bodo dobili, koristilo, bodo bolj sodelovali, koristi pa bodo daljnosežnejše.

16. Sklep

Ključna načela izobraževanja odraslih/andragogike postavljajo v ospredje odraslega udeleženca izobraževanja, ki je primarni vir informacij za načrtovanje in izpeljavo vsakega učnega procesa.

Čeprav je pomembno vsako posamezno načelo, predstavljajo skupaj sistem elementov, ki jih je moč uporabiti v celoti ali po delih. Fleksibilnost/prožnost je bistvo izobraževanja odraslih / andragogike. (Knowles, 1984)

Ključni izrazi

Izobraževanje odraslih je koncept, ki vključuje vse oblike izobraževalnih procesov za družbeno zrele ljudi, ki želijo vnesti spremembe v življenje zaradi osebni, socialnih in/ali ekonomskih razlogov (CEDEFOP, 1996)

Učenje odraslih je angleški izraz, ki združuje izobraževanje in usposabljanje odraslih in se ne more uporabljati kot enobesedni koncept v vseh jezikih. Uporaben predvsem za javne, osebne in socialne zastopnike, na primer neprofitne organizacije in nevladne organizacije.

Andragogika je definirana kot 'umetnost in znanost pomoči odraslim pri učenju' je andragogika znana predvsem kot alternativa pedagogiki.

Usposabljanje je razumljeno kot namensko učenje, ki je usmerjeno k izboljšanju znanja, veščin in sposobnosti za zaposlitev (CEDEFOP, 1996)

Spodbujevalec učenja je vsakdo, ki pomaga odraslim pridobiti znanje in sposobnosti z vzpostavitvijo prijetnega okolja, vključno z učitelji, vzgojitelji ali svetovalci. Spodbujevalec usmerja učečega s smernicami, povratnimi informacijami in nasveti skozi ves učni proces, z namenom razvoja znanja in sposobnosti (Communication, 2001). Spodbujevalci učenja se ukvarjajo z vprašanjem, kako najbolje spodbuditi in razviti ustrezno učenje svojih klientov.

Znanje stopnja zavedanja, zavestnosti ali poznavanja, kot posledica izkušenj, učenja ali mišljenja.

Veščine je lastnost posameznika kot posledica različnih kombinacij izobraževanja, usposabljanja in sposobnosti.

Zmožnost/kompetenca je zmožnost učinkovite uporabe izkušenj, znanja in kvalifikacij (Communication, 2001).

Razvoj človeških virov je področje raziskovanja, ki se ukvarja s pospeševanjem dolgoročnih, z delom povezanih učnih sposobnosti na nivoju posameznika, skupine in organizacije v organizaciji. Vključuje usposabljanje, razvoj kariere in razvoj organizacij (Communication, 2001)

Zaposljivost je sposobnost zaposlovanja ljudi: nanaša se na primernost njihovega znanja in sposobnosti, ampak tudi na njihovo iniciative in priložnosti, ki so ponujene posameznikom, ki iščejo delo. (Communication, 2001)

Vseživljenjsko učenje je učenje, ki poteka skozi vse življenje, z namenom izboljšanja znanja, veščin in sposobnosti znotraj osebne, državljsanske, socialne in/ali z zaposlitvijo povezane perspektive (Communication, 2002)

Vseživljenjsko izobraževanje je razumljeno kot organiziran del učenja, ki je zagotovljeno preko programov, ki so prvotno namenjeni odraslim, da osvežijo in poglobijo svoje profesionalno znanje in veščine ali za pridobivanje novih kvalifikacij (Communication, 2000).

Učeča se organizacija je vsaka organizacija (na primer podjetje, šola, združenja), ki spodbuja učenje na vseh stopnjah (individualno ali kolektivno) in kontinuirano se kot rezultat kontinuirano razvija (Communication, 2002). Učeče se organizacije smatrajo razvoj človeških virov kot središčno in primarno aktivnost.

Učeča se skupnost je skupnost, ki široko promovira kulturo učenja z razvijanjem učinkovitih lokalnih partnerstev med vsemi sektorji skupnosti, ter podpira in motivira posameznike in organizacije, da sodelujejo v učenju (Communication, 2001).

Učeče se mesto/regija je mesto/regija, kjer sodelujejo vsi vlagatelji, da bi zagotovili specifične lokalne učne potrebe in vpeljali skupne rešitve pogostih problemov (Communication, 2001)

Vprašanja za samopreverjanje

1. Kaj pojmuje pod ključnimi koncepti?
2. Kako so koncepti interpretirani in uporabljeni?
3. Ali so isti koncepti uporabni v vseh evropskih kontekstih?
4. Kdo je 'odrasel'?
5. Kako definirati 'odraslost'?
6. Kdo je odrasli učenec?
7. Kaj je bistvo izobraževanja odraslih?
8. Ali imate pojem za izobraževanje odraslih (adult education) v vašem maternem jeziku?
9. Kaj je bistvo preskoka paradigem v izobraževanja in usposabljanju?
10. So sposobnosti različne od veščin in znanja?
11. Ali so lahko sposobnosti prepoznane in akreditirane?
12. Kdo je 'izobraževalec odraslih'?
13. Kaj je 'učeča se organizacija'?
14. Kaj je pomen vseživljenjskega učenja?
15. Kaj je 'front-end' model izobraževanja?
16. Ali obstaja model vseživljenjskega izobraževanja?
17. Zakaj je razvoj človeških virov tako pomemben za evropska gospodarstva?
18. Ko vlade omenjajo učečo se družbo, kaj mislijo s tem?
19. Ali ste že slišali za učečo se skupnost, mesto ali regijo?

20. Kaj je izobraževanje/učenje skupnosti?
21. Ali poznate pojem večrazsežnostnega učenja (life- wide learning)?
22. Kako andragogika deluje v praksi?
23. Katere so glavne značilnosti odraslih v izobraževanju?
24. Kaj motivira odrasle 'učence'?
25. Katere so glavne prepreke za sodelovanje odraslih v izobraževanju?

Viri in predlogi za nadaljnje branje

Belanger, P; Federighi, P.(2000). Unlocking people's creative forces, a transnational study of adult learning policies, Hambourg, UNESCO/UIE.

Bourdieu, P-Passeron, J-C (1990). Reproduction in education, society and culture, 2nd ed. London Sage publications.

Brookfielf, S.(1986). Understanding and facilitating adult learning. San Francisco: Jossey-Bass. Boundaries of adult learning (1996)

Burton, L Ed. (1992). Developing resourceful humans: Adult education within the economic context. London, Routledge.

Cedefop(1996). Glossarium of vocational training, Thessaloniki.

Edwards, Ann Hanson and Peter Raggat, London & N.Y ,The Open University

Erwards, R. (1999) Changing places, flexibility. LLL and learning society, London & N.Y., Routledge.

European Commission (2000a). A Memorandum on Lifelong learning SEC(2000)1832.

European Commission (2000b). EURYDICE Survey 2 on Lifelong learning: the contribution of education systems in the Member states of the EU, Belgium, EURYDICE.

European Commission (2000c). EURYDICE Survey 3 on National actions to implement Lifelong learning in Europe, Belgium, EURYDICE.

European Commission (2001). Communication Making a European area of lifelong learning a reality COM(2001)678 final.

European Council (2002). Resolution on lifelong learning. OJEC 202/C 163/01.

Field, J. (2000). Lifelong learning and the new educational order, UK and sterling USA, Trentham books.

Havighurst, R. (1961). Development tasks and education, New York: David McKay Co.

Hellenic Open University (1999), Adult education. Vol.1 The field-the principles of learning-the players, Patra, HOU.

Hoboken, NJ ,Wiley, J.&Sons (2004) Learn more now: 10 simple steps to learning better, smarter and faster. USA.

Jarvis, P. (1996)2nd ed. Adult & Continuing education, London & N.Y., Routledge.

Jarvis, P. (1990). An International Dictionary of Adult & Continuing education, London, Routledge.

Knowles Malcolm (1998). The Adult Learner, Gulf Publishing company.

Knowles Malcolm (1998–revised). The modern practice of adult education-from Pedagogy to Andragogy, Cambridge Adult education.

Knowles et al. (1973) The adult learner, 5th edition, Houston, Gulf Publishing Company.

Knowles M. (1980). The Modern practice of adult education, Chicago: Association Press.

Kerka, S. (2002) Teaching adults: is it different? ACVE. Myths and realities
No21.www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=mr&ID=111

OECD (1996). Lifelong learning for all, meeting of the education Committee at Ministerial level, Paris, OECD.

Rogers,A. (1996)2nd ed. Teaching adults, Buckingham, Open University Press.
Ttnet www2.trainigvillage.gr/etv/III

Tight, M.(1996). Key concepts in adult education and training, London & N.Y. , Routledge.

Trantallidi M, (2002). From adult education to lifelong learning, an analysis of the Greek case. Ed. D. (Doctorate in Education) assignment submitted at Nottingham University, School of Continuing Education.



Formalno, neformalno in priložnostno učenje

1. Uvod

Na vseh ravneh družbe je čedalje večje povpraševanje po novih veščinah in po več znanju. Celo v skladiščih potrebujejo nekvalificirani delavci poleg spretnosti za vožnjo s tovornjakom nekaj računalniškega znanja, da lahko poiščejo zaloge. Delavec mora prav tako z računalnikom napisati račun, ki ga stranka predloži blagajniku, preden se vrne z blagajniškim potrdilom po kupljeno blago.

Še en primer: Nedavno so se na Norveškem odločili, da se morajo vozniki transportnih strojev udeležiti šestdeseturnega tečaja za posodobitev znanja in veščin za vožnjo ter za uporabo novega zavornega sistema. Nič od tega se niso naučili v šoli.

Mnoga delovna mesta se zapirajo in pojavljajo se nova. Mnogi od nas bomo v delovni dobi vsaj enkrat, če ne večkrat, zamenjali službo. Združena Evropa omogoča mednarodni pretok delovne sile do stopnje, ki se pred štiridesetimi leti ni zdela možna. Ko se torej prijavite za novo službo, vam spričevalo iz leta 1974 morda ne bo v veliko pomoč, ker pove bolj malo o vaših izkušnjah in zmožnostih (kompetencah). Vse bolj postaja pomembno, da posameznik lahko prikaže celoten obseg znanja in izkušenj, ki si jih je pridobil.

2. Cilji

Namen tega poglavja je razložiti naslednje koncepte:

- Akreditacija
- Ocenjevanje
- Formalno učenje
- Priložnostno učenje
- Neformalno učenje
- Predhodno učenje
- Potrdilo o usposobljenosti
- Ustreznost

Dejavnosti za udeležence

Kolikokrat ste zamenjali delovno mesto in področje dela?

Katere nove veščine ste pridobili po tem, ko ste zapustili šolo?



V naslednjem odstavku so predstavljeni izrazi, ki se uporabljajo, ko govorimo o predhodnem učenju, novih veščinah in izkušnjah.

3. Vrste učenja / izobraževanja odraslih

3.1. Formalno izobraževanje

Formalno izobraževanje je znanje, ki se pridobi v šolskem sistemu in se običajno dokumentira s spričevalom. Tradicionalni šolski sistemi v Evropi obsegajo devet do deset let obveznega osnovnega izobraževanja, sledijo mu tri leta srednjega izobraževanja, poklicnega ali splošnega, ki predstavlja pripravo za študij na visokošolski ravni.

Nadaljnji študij poteka na kolidžih in univerzah, tam obstajajo tri ravni: diplomski, magistrski in doktorski študij. Evropa postaja na področju izobraževanja čedalje bolj pregledna, saj je večina držav že sprejela Evropski sistem za prenos kreditnih točk (ECTS). Po tem sistemu leto rednega študija prinese 60 ECTS. Cilj sistema ECTS je omogočiti enakovrednost oz. primerljivost diplom ne glede na način in državo izobraževanja. Seveda pa bo pot za doseg tega cilja še dolga.

Dejavnosti za udeležence:

V kolikšni meri je bilo vaše formalno izobraževanje pomembno za vašo službo pred desetimi leti?

Kaj pa za vašo zdajšnjo službo?



3.2. Neformalno učenje / izobraževanje

Pri neformalnem učenju/izobraževanju gre za dokaj nov koncept. Obsega pridobivanje kompetenc/zmožnosti zunaj tradicionalnega šolskega sistema. Razvijanje kompetenc/zmožnosti poteka z vidika posameznika namerno, ciljno, vendar ni nujno, da se učni proces zaključi s preverjanjem pridobljene usposobljenosti in s spričevalom. Vendar pa se o takšnem izobraževanju običajno izda neko potrdilo. To je lahko potrdilo, ki ste ga dobili v službi, na tečajih in seminarjih v zvezi z vašim delom, pri strukturiranem učenju, ki ga organizirajo organizacije za izobraževanje odraslih, ali pri učenju na daljavo. Pokriva vse kompetence in znanje, ki je pridobljeno izven formalnega izobraževalnega sistema.

Primer 1:

Kakšne veščine lahko pridobi nekvalificiran skladiščni delavec? Lahko se udeleži tečajev za vožnjo s tovornjakom in pridobi dovoljenje za prvo in drugo kategorijo. Lahko se udeleži programa računalniškega opismenjevanja in se nauči uporabljati Excel. Ker se je njegovo podjetje soočilo z resno konkurenco, se je odločilo, da bodo strankam ponudili nove storitve. Za opravljanje novih storitev, so se morali zaposleni šele usposobiti. Podjetje je preživelo, delavci pa so pridobili nova znanja in spretnosti, ki so jim koristila pri iskanju nove zaposlitve ali pri napredovanju na delovnem mestu.

3.3. Priložnostno učenje

Razmislite o tem, kaj ste se učili in kdaj ste se učili. Ali je to učenje potekalo na neformalen način?



Priložnostno učenje ni organizirano. Poteka v družini, doma, pri ukvarjanju s hobiji, ob prostovoljnem delu in v družabnem življenju. Na primer, v Nordijskih državah so številni politiki začeli politične kariere tako, da so prevzeli neplačane zadolžitve v političnih strankah. Priložnostno učenje zajema tudi izkušnjsko učenje in se do določene mere lahko razume kot nenamerno učenje. Ni strukturirano glede na učne cilje, čas učenja in vire za učenje.

Priložnostno pridobljeno znanje se ponavadi ni dokumentiralo. Ljudje se pogosto ne zavedamo svojih različnih zmožnosti; na primer, da znamo zelo dobro ravnati z otroki, organizirati različne prireditve, dobro voditi sestanke, se znajti v konfliktnih situacijah, se spoznati na nakup opreme za centralno ogrevanje. Tako znanje imenujemo tudi tiho, nevidno znanje, ki se do zdaj uradno – na primer pri zaposlovanju – ni priznavalo in upoštevalo. Socialne kompetence, čustvena inteligenca, kreativne veščine, sposobnost prenašanja stresa, prilagodljivost in vodstvene sposobnosti niso zgolj moderne fraze. Ljudje se čedalje bolj zavedajo, da so te kvalitete potrebne in zelo pomembne na mnogih položajih.

Nobena od teh veščin ni dokumentirana, ocenjena ali ovrednotena. So priložnostne, vendar kljub temu neprecenljive.

Dejavnosti za udeležence:

Premislite o svojem življenju in izkušnjah, ki ste si jih pridobili. Poskusite opredeliti spretnosti, ki ste si jih pridobili?

Kako bi te spretnosti lahko dokumentirali?



3.4. Priznavanje priložnostnega in neformalnega učenja

Izobraževalne ustanove ne morejo dovolj hitro slediti spremembam na poklicnem področju in izpolnjevati zahtev po ustreznih kvalifikacijah. Nekaj časa traja, preden se nove veščine priplazijo v šole in učne načrte. To velja za večino evropskih držav. Dejstvo je, da vse bolj postaja pomembno, s kakšnim znanjem in spretnostmi razpolagamo, vse manj pa je važno, kje in na kakšen način smo ga pridobili. Prav tako je dejstvo, da imamo ljudje veliko več znanja, kot ga kažejo naša spričevala iz formalnega izobraževanja. Ker so te kompetence dragocene, jih je potrebno ustrezno dokumentirati.

Delavec je veliko več od spričeval in delovnih izkušenj. Kaj pa ustvarjalnost, da se najdemo v družbi, prilagodljivost različnim sistemom in spremembam v okolju, sposobnost za neodvisno delo, vodenje in odgovornost? Nihče nima vseh od naštetih kvalifikacij, vendar je za razvitost dela pomembno, da je dokumentiranih čimveč priložnostno pridobljenih zmožnosti. Poleg tega celosten pogled na osebo – pozornost do celotnega kapitala veščin in znanja, ki ga ima oseba – pomeni tudi to, da smo spoštljivi do posameznika. Na človeške vire se včasih gleda kot na največje premoženje/kapital določene države.

V nadaljevanju razpravljamo o pojmi, ki se jih čedalje pogosteje uporablja v razpravah o učenju odraslih. Opozoriti pa velja, da definicije niso enovite in da se izraze zaradi različnih tradicij lahko pojmuje različno v različnih državah. Navajamo opredelitve, ki jih uporablja Cedefop - Evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja. Cedefop zagotavlja

informacije in analize o sistemih, politikah, raziskovanju in praksi poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Evropi. Ustanovljen je bil leta 1975.

Ocenjevanje

Ocenjevanje je skupek metod in procesov, ki se uporabljajo za ovrednotenje dosežkov (znanja, sposobnosti in/ali kompetenc) posameznika, ki običajno pripeljejo do spričevala. Na eni strani imamo praktičen test ali izpit v okviru uveljavljenega izobraževalnega sistema, vendar pa je možno oceniti izkušnjsko učenje z vidika službe ali dejavnosti v prostem času. Metode v procesu ocenjevanja so lahko: pogovori, demonstracije, praktično delo, opis nalog, delo in veščine.

Veljavnost / Ustreznost

Slovarček Cedefopa (2000) definira ustreznost kot proces identificiranja, ocenjevanja in priznavanja širšega spektra veščin in kompetenc, ki jih ljudje razvijejo skozi življenje ter v različnih kontekstih, npr. z izobraževanjem, delom in dejavnostmi v prostem času. Ustreznost presojamo z vidika:

- ustreznosti glede na formalno izobraževanje in usposabljanje.
- ustreznosti glede na trg delovne sile (podjetja, panoge in sektorji).
- ustreznosti glede na dejavnosti v prostem času.

Veljavnost in trg delovne sile

Pri znanju, ki si ga pridobimo na delovnem mestu, je pomembno, da ga lahko dokumentiramo, naredimo vidnega.

Primer 2:

Varilec brez šolske izobrazbe ali pomočnica medicinske sestre, ki sta se zaposlila takoj po končanem šolanju, sta si po šestnajstih letih dela lahko pridobila veliko kompetenc, za katere nimata nobenega dokazila (potrdila, spričevala), poleg tega imata tudi slabo plačo. Kakšne možnosti imata?

Očitno potrebujemo standard, nek okvir, s pomočjo katerega se lahko tako pridobljene kompetence ocenjuje. Dokler se znanja in spretnosti pridobiva v formalnem/šolskem izobraževanju, se jih lahko ocenjuje in vrednoti glede na nacionalno sprejete standarde za posamezno stopnjo izobraževanja. Če varilec zahteva oceno/presojo svojega znanja in praktičnih veščin, se bodo v postopku presoje/ocenjevanja njegove kompetence primerjale s standardi znanj v izobraževalnem programu za varilca. V postopku dokazovanja znanj se lahko na primer ugotovi, da njegove kompetence ustrezajo sedemdesetim odstotkov zahtev izobraževalnega programa. Če je varilčev delodajalec pripravljen sodelovati, lahko varilec pridobi manjkajoča znanja in spretnosti (30%) v posebej za to pripravljenem programu usposabljanja v približno letu dni.

Primer 3:

Pomočnico medicinske sestre se lahko oceni glede na zahteve za medicinsko sestro prve ravni.

Morda je v šestnajstih letih v poklicu dobila vse potrebne praktične izkušnje. Poleg tega zelo dobro pozna zdravstveno zakonodajo ter nekatere druge teoretične vsebine, ker se je udeležila različnih neformalnih izobraževalnih programov. Tak postopek imenujemo ugotavljanje veljavnosti. Znanja in spretnosti, ki jih v tem postopku ne dokaže, lahko pridobi v najbližji visoki šoli za zdravstvo, kjer se lahko vključi k posameznim učnim

predmetom ter opravi zaključno preverjanje znanja. Ključna pojma tega postopka sta sodelovanje in prožnost/fleksibilnost.

Veljavnost/ustreznost priložnostnega učenja

Ostane še ocenjevanje priložnostnega znanja. Za začetek se bomo vrnili k vodji stanovanjske zadruga ali k voditeljici skavtinj. V takšnem primeru ne gre za formalno izobraževanje, ki bi ga s tem lahko primerjali, niti za dokumentacijo s tečajev. Vsak posameznik pripravi izjavo, ki obsega opis vseh dejavnosti, s katerimi se ukvarja, prevzete odgovornosti, pridobljene izkušnje npr. pri prostovoljskem delu. V evropski uniji pravkar poteka razprava o skupnem evropskem standardu za ocenjevanje kompetenc, pridobljenih v prostovoljnih aktivnostih. V nadaljevanju predstavljamo primer obrazca, ki se uporablja na Norveškem:

Dokumentiranje dejavnosti v prostem času

Ime:	Rojen(a):	
Dejavnost:	Organizacija/organizator:	
Od - do:	Obseg (mesece, leta, ur na teden/mesec):	
Opis dejavnosti in kompetenc, ki ste jih pri tem pridobili		
Vsebina dejavnosti, vrsta dejavnosti in način opravljanja, izvedbe dejavnosti. Vaša vloga, naloge ali delež v dejavnosti. Izkušnje, znanje in veščine, ki ste jih pridobili in razvili pri opravljanju dejavnosti. Povezave z nalogami, vlogami, organizacijo, sodelovanjem in komuniciranjem z drugimi ljudmi.		
Referenca		
Ime:	Položaj:	
Naslov:	Telefon/elektronska pošta:	
Potrdilo/izjava		
Naslov:	Datum:	Podpis organizacije/organizatorja dejavnosti:

Dejavnost za udeleženca:

V parih odkrijte, koliko vsak od vas lahko napiše v razdelek z besedilom:
Opis dejavnost in pridobljene kompetence



Primer 4: Priložnostno učenje v skladišču

Poleg različnih tečajev, ki so jih obiskovali zaposleni, obstaja še veliko več iz delovnega življenja, kar je treba dokumentirati. Morda je bil nek nekvalificiran skladiščni delavec delavski zaupnik (predstavnik sindikata) ali vodja projekta. Na tem položaju je organiziral sestanke, posredoval informacije o svojem delovnem mestu, pojasnjeval nova pravila in dajal informacije o izdelkih. Pri opravljanju teh dejavnosti je razvijal spretnosti komuniciranja, pogajanja, vodenja npr. z lastniki skladišča. Vse te spretnosti se lahko dokumentirajo v potrdilu/certifikatu.

Potrdilo predstavlja pregled in dokumentiranje kompetenc, ki se uporabljajo oz. so potrebne za opravljanje nekega konkretnega dela/dejavnosti. Primeri področij, ki jih je treba dokumentirati so:

- Glavna področja dela
- Njihov opis
- Veščine vodenja
- Znanje jezikov
- Spretnosti za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije

Socialne in osebne kompetence se dokazujejo z opisom preteklih in aktualnih izkušenj glede načina dela, projekti, odgovornimi položaji ter drugimi aktivnostmi na delovnem mestu. V tem procesu dokazovanja/opisovanja je koristno poiskati pomoč sodelavcev ali predpostavljenih. Skromnost posameznika je lahko ovira, ko se dokumentira veščine in kompetence, dva človeka pa pogosto preišljujeta bolje kot en sam. Pomembno je

odkriti vse zmožnosti, ki jih posameznik ima in so pomembne pri opravljanju njegovega dela. Potrdilo o doseženih kompetencah mora podpisati tako zaposleni kot delodajalec.

Dejavnost za udeleženca:

Na podlagi vaših delovnih izkušenj sestavite seznam spretnosti, ki ste si jih po vašem mnenju pridobili?



Akreditacija (potrjevanje/priznavanje in predhodno učenje)

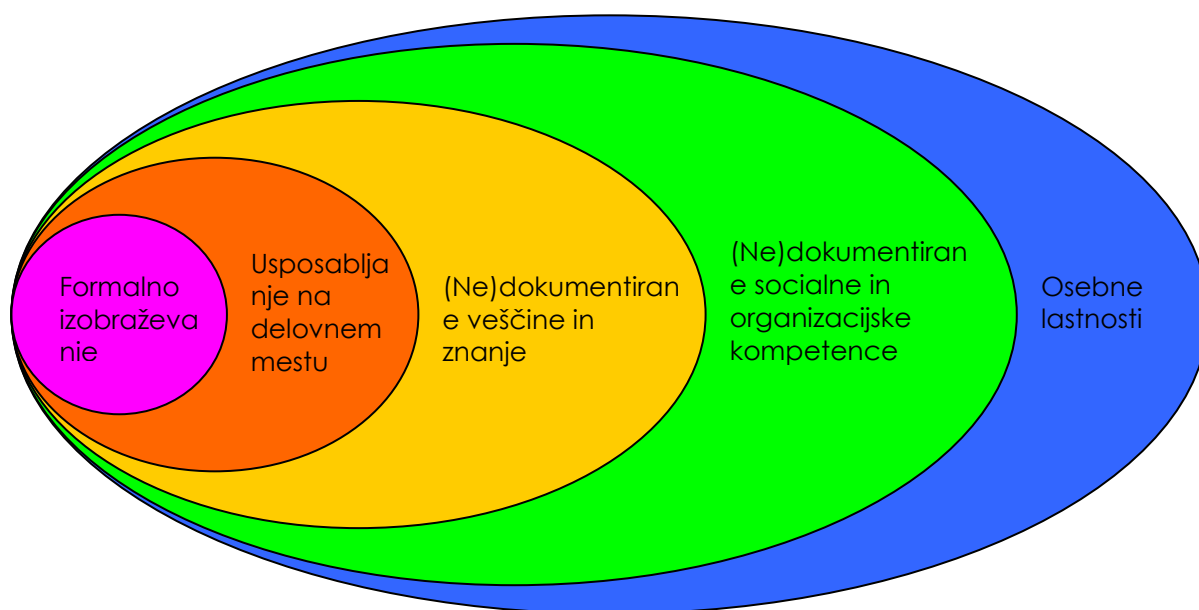
Predhodno učenje/znanje zajema vse znanje in spretnosti, ki si ga je posameznik pridobil v izobraževalnem sistemu, pri plačanem in neplačanem delu, pri organizacijskih dejavnostih, v družinskem življenju in v najširšem družabnem življenju. Z drugimi besedami - pokriva formalno izobraževanje, neformalno in priložnostno učenje oz. na tak način pridobljeno znanje.

Akreditacija je proces potrjevanja določene institucije poklicnega izobraževanja ali usposabljanja, izobraževalnega programa ali službe, ki kaže na to, da jih je potrdil ustrezen zakonodajni organ ali poklicna zveza, ker so izpolnjevali vnaprej določene standarde. V slovenskem izobraževalnem prostoru se namesto izraza akreditacija pogosteje za te namene (institucija, izobraževalni program) uporablja izraz verifikacija. V primeru akreditacije predhodno pridobljenih znanj pa izraz akreditacija slovenimo kot preverjanje in potrjevanje predhodno pridobljenega znanja in spretnosti.

Akreditacija - preverjanje in potrjevanje predhodnega učenja/znanja pomeni proces sistematičnega in veljavnega ocenjevanja, v katerem se lahko veščine in znanje posameznika uradno prizna in o njih izda spričevalo. Pri tem ni pomembno na kakšen način, s kakšnim namenom in kdaj so bila znanja in spretnosti pridobljena, le da so ustrezno dokumentirana. Celoten postopek temeljni na načelu zaupanja med sodelujočimi oz. različnimi uradnimi organi, ki v postopku sodelujejo. Dokumentacija oz. certifikat je splošno veljaven in omogoča večjo mobilnost zaposlenih na trgu delovne sile.

Dejavnost za udeleženca:

Razložite, kako vi razumete izraze ocenjevanje, veljavnost in potrjevanje.



Slika ponazarja predhodno učenje.

4. Kje se učimo? Mnogovrstnost področij učenja

Tradicionalno gledamo na učenje kot na nekaj, kar se dogaja v šolah in na univerzah. Vendar ljudje večino svojega življenja preživimo zunaj šol in delovnih mest, zato dragocene zmožnosti (znanja in spretnosti) lahko razvijem tudi z opravljanjem različnih dejavnosti v svojem prostem času. Kompetence so rezultat tega kar se naučimo: v šoli, pri delu, na tečajih, v društvih, organizacijah (političnih, športnih klubih, šolskih ansamblih), odborih, vodstvih, pri projektih, festivalih, akcijah, tekmovanjih, na potovanjih, i z bivanjem v tujini, v lastni družini, s hobiji itd.

Delovno mesto je prav tako prostor, kjer se učimo. Služba je več kot zgolj to, da opravljamo svoje delovne naloge. Obstaja skupinsko delo, pri katerem smo v odnosu z drugimi ljudmi, kjer moramo spoštovati izvedbene roke, načrtovati nove naloge in prevzemati odgovornosti. Včasih moramo nalogo opraviti samostojno in tudi pri tem se lahko kaj koristnega naučimo. Ko gre za zdravje in varnost, je treba razumeti pravila in uredbe, z njimi morajo biti vsi seznanjeni in jih spoštovati.

Življenje v družini predstavlja veliko šolo odgovornosti in odvisnosti, naučimo se vsakodnevnih dolžnosti, negovanja bolnih otrok, kratkoročnega in dolgoročnega načrtovanja. Obstajajo zakoni in uredbe, ki jih morate poznati, takoj ko se rodi otrok, in se samo še kopicijo, ko se izobraževanje. Pri tem nastaja ogromno pomembnega, vendar nevidnega znanja.

Mnogi ljudje dejavno sodelujejo v društvih, pri političnem delu, v klubih in organizacijah; včasih zaradi lastnega zanimanja, včasih zaradi otrok. Delo je različno – lahko gre za peko piškotov, odgovornost za gospodarjenje v športnem klubu, organiziranje prireditev, logistiko ali predsedovanje sestankom. Prostovoljno delo je torej tudi področje učenja.

Prav tako ne smemo podcenjevati socialnih veščin. Če hitro navezujemo stike in se znajdemo v družbi, je to zelo pomemben dejavnik povezovanja tako v službi kot v družabnem življenju. Socialne kompetence se razvijajo skozi celo življenje in različne vrste interakcij, v katere vstopamo.

5. Uporabnost predhodnega znanja/učenja

5.1. Za posameznika

Dokazila o neformalnem učenju oz. tako pridobljenemu znanju imajo za posameznika veliko motivacijsko vrednost, spodbujajo nenehno učenje ter dvigujejo samospoštovanje. S papirjem, ki priča o tem, kaj so storili, in navaja njihove veščine, so ljudje bolj pripravljeni prevzeti odgovornost ali sprejeti nove možnosti. Okrepljena samozavest lahko sproži željo po formalnem izobraževanju ali razvijanju novih veščin. Če vas opazijo in cenijo, je to najboljša vzpodbuda za to, da pridobite še več kompetenc. Učenje postaja na tak način bolj pomembno in tudi bolj prijetno; postaja naš cilj in ne obremenjujoča nujnost

Če ocenimo in ovrednotimo pridobljene kompetence, se lahko skrajša čas, ki ga potrebujemo za pridobitev formalne izobrazbe. Izobraževanje za pridobitev poklica

avtomehanik traja tri leta, če pa dokažete že pridobljeno znanje in kompetence, se formalno izobraževanje lahko temu ustrezno skrajša.

5.2. Za podjetje

Od splošnega pozitivnega občutja delovnega okolja ima lahko podjetje več koristi. Podjetja, v katerih so se zaposleni pripravljani učiti in se tudi osebnostno ter poklicno razvijati, so mnogo bolj uspešna, imajo majhno stopnjo bolniških odsotnosti, nižjo fluktuacijo. Norveška podjetja, ki so začela uporabljati Potrdilo o pridobljenih kompetencah, poročajo tudi o boljši izrabi obstoječih človeških virov v podjetju, saj lažje izbirajo primerne osebe za točno določena delovna mesta. Večje zadovoljstvo zaposlenih na delu pa zvišuje tudi produktivnost in dobiček podjetja.

6. Sklep

Zamisel o formalnem, neformalnem in priložnostnem učenju odseva nove poglede na posameznika. Če upoštevamo in priznamo vse vidike zmožnosti posameznika, izobrazbo in izkušnje, se odnos spremeni, posameznika se doživlja in obravnava bolj celostno.

Poleg tega ta zamisel spreminja tudi pogled na izobraževanje in učenje. Izobraževanje in učenje se selita zunaj šolskih prostorov, postajata lažje dosegljiva. Vsa obdobja življenja se ceni kot pomembne priložnosti za učenje.

Postopki za dokumentiranje in vrednotenje formalno, neformalno in priložnostno pridobljenih kompetenc/učenja se že razvijajo in uporabljajo v več evropskih državah. Prizadevati si moramo za vzpostavitev prožnih in preglednih sistemov za dokumentiranje kompetenc, da bodo v bližnji prihodnosti formalno, neformalno in priložnostno učenje ne samo razumeli, ampak tudi priznavali po celi Evropi. Na ta način bomo naredili še korak bližje k združeni Evropi.

Ključni izrazi

Akreditacija - Proces sistematičnega in veljavnega ocenjevanja, s pomočjo katerega se posameznikove zmožnosti, znanje in spretnosti lahko uradno prizna in o njih izda spričevalo ne glede na to, kako, kdaj ali zakaj so bile pridobljene.

Ocenjevanje - Predstavlja celoto metod in procesov, ki se uporabljajo za ovrednotenje posameznikovega znanja.

Formalno učenje/znanje - Znanje, ki se ga pridobi v izobraževalnem sistemu in se običajno dokumentira v spričevalu.

Priložnostno učenje - Izkušnjsko učenje, lahko ga razumemo tudi kot nenamerno učenje.

Neformalno učenje/znanje - Kompetence, ki jih pridobimo izven tradicionalnega izobraževalnega sistema.

Predhodno pridobljeno znanje/učenje - Zajema celoto vseh veščin, ki jih posamezniki pridobijo skozi celo življenje. Obsega formalno, neformalno in priložnostno pridobljeno znanje, spretnosti, zmožnosti.

Certifikat/Potrdilo o pridobljenih kompetencah (usposobljenosti) - Dokument, v katerem so na pregleden način predstavljene vse kompetence, ki se uporabljajo na delovnem mestu.

Vrednotenje/Validacija - Proces ugotavljanja, ocenjevanja in priznavanja/potrjevanja širše palete veščin in kompetenc.

Predlogi za nadaljnje branje

Validation of non-formal and informal learning in Norway.
VOX P.O.Box 6139, Etterstad, 0602 Oslo.

Common European Principles for Validation of Non-formal and Informal Learning:
a) Note for working group 'H' (Making learning attractive, strengthening links to working life). November 2003.
b) Note for the meeting of 'Objectives group H', 16-17 February 2004.

Colardyn, Danielle, Bjornavold, Jens (2001)
Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States..

European Learning Issues for EVC Utilisation. Compiled by C.C.M. Schuur, P.B.Feenstra and R.C.Duvecot.



Teorije učenja

1. Uvod

Učenje imamo lahko za znano – neznani pojem. Poznamo ga iz številnih lastnih izkušenj. Marsikdo je v zadregi, če ga vprašamo, kaj je zanj bistvo učenja, kaj mu učenje predstavlja. Kakšna pojmovanja, prepričanja imajo posamezniki o učenju?

Običajni odgovori na prvo vprašanje so asociacije na šolsko učenje: pridobivanje znanja, knjige, ponavljanje... To kaže, da je učenje v naši predstavi običajno zelo ozko vezano na šolsko učenje ob knjigi. Pojem učenja pogosto povezujemo z negativnimi čustvi. Učenje se v naši zavesti torej povezuje s tradicionalno šolsko situacijo in z nečim negativnim. Tretje vprašanje se dotika subjektivnega pojmovanja učenja. Kaj je bistvo učenja: ali je to predvsem sprejemanje, kopičenje, pridobivanje, spoznavanje nečesa ali pa tudi spreminjanje, razvijanje, razširjanje obzorja.

Vse bolj postaja jasno, da prav ta, pogosto ne povsem zavedna pojmovanja, ideje, predstave in ne »uradne« definicije določajo, kako se bomo učili, poučevali in presojali rezultate učenja.

- Učenje je rezultat in del človekove aktivnosti, zato ga ne mogoče primerjati (enačiti) z učnimi dejavnosti v šoli ali pri usposabljanju. Šole ustvarjajo fiktivno pričakovanje, da se učenje odvija le v šolah in da učenje pomeni ustvarjanje zanja. Če učenje opredeljujemo kot proces spoznavanja, je pomembno, da razumemo znanje kot predpogoj in ne kot rezultat učenja.
- Učenje je kompleksen proces. Učenje je spoznavanje, ki vključuje pridobivanje, razlago, razumevanje, pomnjenje, preoblikovanje. Učenje je vseživljenjski in večrazsežnostni proces, ki se dogaja v različnih situacijah in na različne načine.
- Pripravljenost za učenje je odvisna od posameznikovega razumevanja učenja. Učenje se odvija v socialnem in kulturnem okolju, ki ga zaznamujejo določena stališča in pričakovanja glede učenja, ki se izražajo tudi v razumevanju učenja in v oblikah vedenja.

Eden od učencev je napisal:

Odrasli, ki se uči, je vedno nekje na poti... razlike so v dolžini, težavnosti in hitrosti, s katero bo to pot premagal. Nekateri se premikajo čisto počasi, drugi hitijo, tretji tečejo, četrti so tako hitri, da.....

2. Cilji

Temeljni cilji tega poglavja so:

- Seznaniti udeležencem z osnovnimi teorijami učenja;
- Povečati pripravljenost udeležencev za razumevanje in analiziranje teorij učenja in poučevanja
- Pojasniti osnovne značilnosti procesa učenja v obdobju odraslosti.

3. Učenje in učni proces

V raziskavi o učenju je Saljö (1992, povzeto po Marentič Požarnik 2000, str. 9) pojmovanje učenja razvrstil v tele kategorije:

- učenje kot kopičenje, kvantitativno povečevanje znanja,
- učenje kot memoriranje posredovanih vsebin z namenom poznejše reprodukcije,
- učenje kot ohranjanje, trajnejša zapomnitev dejstev, metod in postopkov z namenom poznejše uporabe,
- učenje kot luščanje osebnega pomena (smisla) iz naučenega,
- učenje kot proces ustvarjanja (konstruiranja) lastne razlage, da bi bolje razumeli resničnost, življenje, sebe,
- učenje kot spreminjanje samega sebe kot osebnosti (oseba potem drugače gleda na pojave v svetu in tudi nase, postaja samozavestnejša).

V prvih treh primerih se srečujemo z nižjim, kvantitativnim pogledom na učenje, (povečevanje količine znanja, zbiranje spoznanj, teorij itn., ki bi jih kasneje reproducirali), v drugih treh pa z višjim pojmovanjem učenja (učenje je proces kvalitativnega spreminjanja). Raziskave kažejo, da v svetu in tudi pri nas med učenci, učitelji in drugimi strokovnjaki še močno prevladujejo tradicionalna, nižja pojmovanja učenja, in taka pojmovanja učiteljev vplivajo na njihovo poučevanje, preverjanje znanja itn.

Dejavnost za udeležence:

Kaj je za vas bistvo učenja?

Premislite in na kratko odgovorite!



Dejavnost za udeležence:

Razmislite o sebi kot o učencu. Izpolnite naslednje:

Korak 1: Napišite 20 besed, ki vas opisujejo kot učenca.

Korak 2: Izmed navedenih besed izberite 5 besed, ki so pomembne za vas kot učenca.

Korak 3: Izmed 5 besed izberite 3 besede in razložite svoj izbor.

Kako pomembne so te tri besede za vas?



Dejavnost za udeležence:

Termometer stališč do učenja (po B. Marentič Požarnik)

Prosimo, da skrbno preberete zapisana stališča in pred številko ob vsakem stališču zapišite DA, če se s stališčem strinjate in NE, če se z njim ne strinjate.

1. Bistvo učenja je v dodajanju novega na staro
2. Učenje je aktivno iskanje smisla v snovi
3. Učna snov je v bistvu enaka za učitelja in učence.
4. Za učenje so bistveni topli, spodbudni medosebni odnosi.
5. Učenje je sprejemanje in obnavljanje predpisanih vsebin (iz učbenikov itn.)
6. Učenje je ponovno ustvarjanje izkušenj, rekonstrukcija obstoječega znanja.
7. Znanje je važnejše od učenja (produkt važnejši od procesa).
8. Učiti se pomeni celovito spreminjati se (kot osebnost).
9. Učenje je pretežno intelektualen proces (dogaja se v glavi).
10. Vsak učenec se uči na svoj način.
11. Učenje je predvsem priprava na poznejše življenje.
12. Najbolje se učimo, kadar rešujemo probleme, ki nas zadevajo.

Rešitev:

Narišite premico (12 cm) in jo razpolovite. Sredino označite z "0". Desno in levo stran razdelite na šest enakih delov in jih oštevilčite v obe strani s številkami od ena do šest tako, da je najbližja ničli številka ena. Številke na desni označite s plus, na levi z minus. Zatem vse odgovore DA na trditve ob vprašanih ob parnih, sodih številkah dodajte na desno stran, vse odgovore DA na trditve ob neparnih, lihih trditvah pa na levo stran.

Če je na desni strani večje število odgovorov DA kot na levi, je vaše pojmovanje učenja sodobnejše, in obrnjeno. Tisti, ki imate več DA odgovorov na levi strani, imate zastarele poglede na učenje. Poučite se o sodobnih pojmovanjih učenja!



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.

4. Ključne teorije učenja

Z vprašanji, kot so kaj je bistvo učenja, kaj so osnovne oblike učenja, kateri so pomembni pogoji za učenje, so se v zadnjem stoletju ukvarjali številni strokovnjaki, ki so oblikovali več teorij učenja – te so razvrščene v skupine:

- asociativne
- behavioristične
- gestaltne
- kognitivne-konstruktivistične
- humanistične
- kibernetične-informacijske teorije učenja.

Kljub vsem razlikam so se raziskave na področju učenja ukvarjale z nekaj osnovnimi vprašanji in dilemami. Ena od dilem je odnos med deli in celoto: je bistvo učenja v ustvarjanju členov/povezav med prej ločenimi deli ali pa oseba začne z razumevanjem celote zaradi nagnjenosti k temu, da zbira smiselne vzorce tam, kjer imajo njegova razumevanja, ideje in drže bistven vpliv. Druga dilema se nanaša na vprašanje, ali je učenje predvsem kognitivni proces – intelektualen ali ločen – ali pa so v proces vpleteni tudi čustveni in družbeni elementi.

- Teorije učenja nam pomagajo, da učenje vidimo bolj realistično, in tudi podpirajo učitelje pri učinkovitem poučevanju.
- Poznavanje različnih teorij učenja da učitelju možnost izbire v učnem procesu, omogoči mu razumeti, analizirati, interpretirati in zavedati se človekovega dela in učenja.

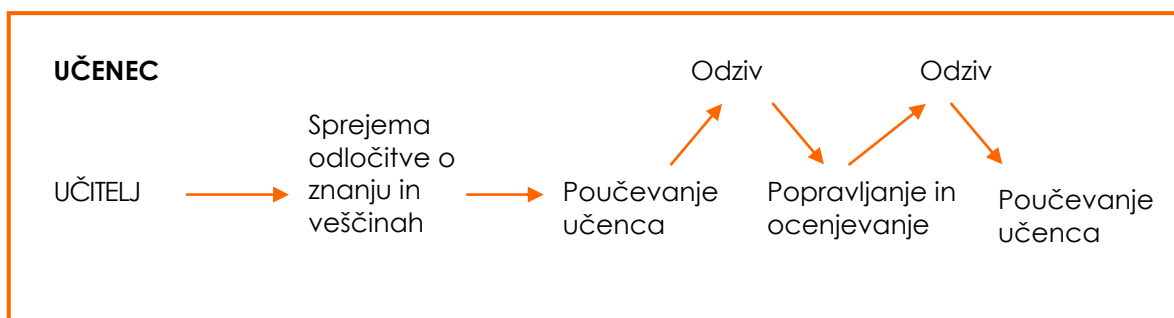
4.1. Behavioristična teorija učenja

Predstavniki: Thorndike, Pavlov, Skinner, Hull, Cuthrie, Watson

Ključne točke:

1. Učenje se manifestira s spremembo vedenja.
2. Okolje oblikuje vedenje; kar se nekdo nauči, določajo elementi v okolju, ne pa posamezen učenec.
3. Načeli bližine (kako blizu v času morata biti dva dogodka, da se vzpostavi povezava) in okrepitve sta osrednjega pomena za razlago učnega procesa (Grippin in Peters 1984 references to Merriam and Caffarella 1999).

Behavioristična teorija učenja poudarja vedenje, merljive količine in zunanje dejavnosti. Na učenje se gleda kot na sprejemanje, vzdrževanje, povezovanje in pomnjenje posameznih podrobnosti znanja, veščin in vedenjskih modelov. Učenje je zasnovano na posameznih vnaprej določenih dejstvih, na hranjenju znanja v spominu in njegovi reprodukciji tudi takrat, ko bi imeli na izbiro več možnosti in rešitev. Behaviorizem meni, da do učenja pride, ko so učenci priča ustreznemu odzivu na določen dražljaj. Ocenjevanje je količinsko in z njim se ocenjuje vedenje učencev v situacijah, ki jih organizirajo učitelji. Potemtakem je učenje boljše, ko se učenec spomni in reproducira veliko "pravih" odzivov. V tem smislu je učenec pasivni sprejemalec in na videz ne sprejema odgovornosti. Na učenca se tako ne gleda kot na dejavno in misleče bitje, ki zagotavlja nove rešitve in dejanja. Na učenca se gleda kot na mehanizem.



Dejavnosti

Premislite in poiščite v vaših izkušnjah iz prakse poučevanja ali učenja primer v kontekstu te teorije učenja.

4.2. Kognitivna teorija učenja

Predstavniki: Ausubel, Bruner, Gagne, Kohlberg, Piaget

Ključne točke:

1. Človeški um ni zgolj pasivna izmenjava – zaključen sistem v katerega vstopajo dražljaji in iz katerega pridejo ustrezni odzivi.
2. Misleča oseba interpretira občutja in poimenuje dogodke, ki se dotaknejo njegove zavesti (Grippin in Peters 1984 references to Merriam and Caffarella 1999).
3. Splošni pristop, ki na učenje gleda kot na dejaven duševen proces pridobivanja, pomnjenja in uporabe znanja.

Teorija poudarja premišljevanje učencev in razvoj dejavnosti. Učenje spremlja sprememba v znanju, ki omogoča spremembo vedenja. Tako se učenja samega ne da neposredno opazovati. Učenje je prijetna in zavestna dejavnost, ki nam pomaga reševati probleme in doseči večji uspeh. Na učenca se gleda kot na dejavnega uporabnika znanja. Zato postanejo pomembni cilji in razmišljanje učencev.

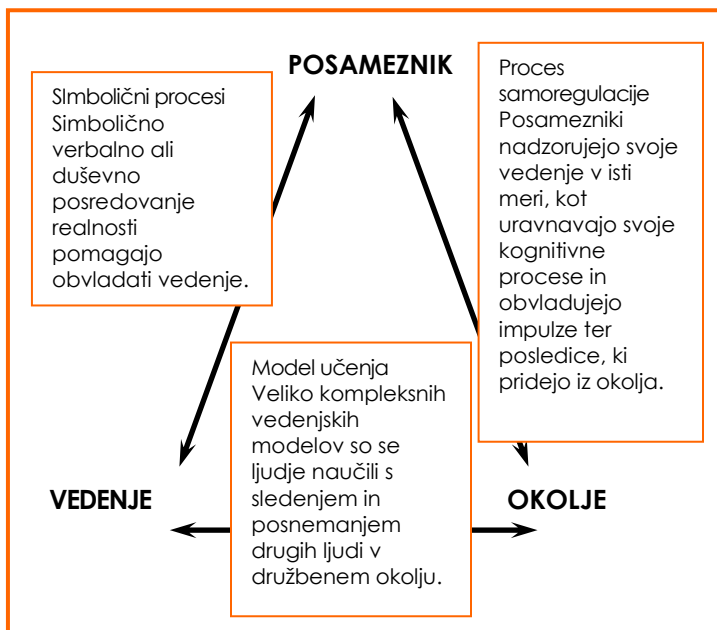
4.3. Humanistična teorija učenja

Predstavniki: Maslow, Knowles, Rogers, Mezirow

Ključne točke:

1. Človeška bitja lahko nadzirajo svojo usodo;
2. Ljudje so v svojem bistvu dobri in si bodo prizadevali za boljši svet;
3. Ljudje delujejo svobodno in vedenje je posledica človekove izbire;
4. Ljudje premorejo neomejen potencial za rast in razvoj (Rogers 1983, Maslow 1970 references to Merriam and Caffarella 1999).

Humanistična teorija je zasnovana na posamezniku, ki je ustvarjalen in hoče rasti. Humanisti zagovarjajo mnenje, da človek lahko nadzoruje lastno usodo in da je v svojem bistvu dober ter si želi zase in druge boljši svet. Vedenje je posledica izbire; ljudje so dejavni posredniki pri lastnem učenju in v življenju, ne pa nebogljeni prejemniki sil, ki nanje delujejo. Na učenje vplivajo motivacija, izbira in odgovornost. Življenjske izkušnje so osrednja arena za učenje. Znanje je osebno, izkušensko, razvija in pogloblja se s socializacijo. Novo znanje se preizkuša, ko se razvija skozi dejavnosti.



4.4. Socialna teorija učenja

Predstavniki: Miller, Dollard, Bandura, Vygotski

Socialna teorija učenja združuje elemente tako behaviorističnih kot kognitivnih orientacij. Pravi, da se ljudje učijo prek opazovanja drugih. Po definiciji se takšna opazovanja dogajajo v družbenem okolju – od tod etiketa “opazovalno” ali “družbeno” učenje (Lefrancois 1996 references to Merriam and Caffarella 1999).

Vprašanje glede tega, kako točno pride do učenja, je predmet več raziskav. Socialna teorija učenja se osredotoča na učenje, do katerega pride v družbenem kontekstu. Trdi, da se ljudje učijo eden od drugega. Vključuje koncepte, kot so opazovalno učenje, posnemanje in sprejemanje vzorov. Socialna teorija učenja opazuje vedenje in njegovo spreminjanje v procesu interakcije, katere ključni elementi so zunanji dogodki, kognitivni procesi in posledice zunanjega ter notranjega vedenja.

4.5. Konstruktivistična teorija učenja

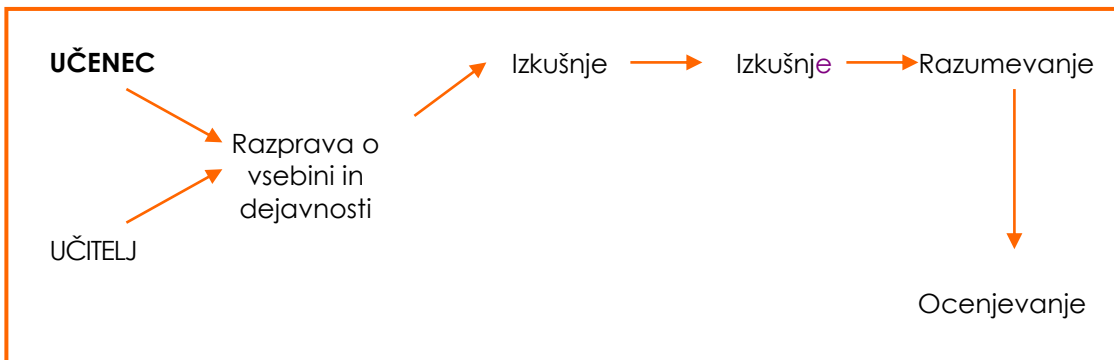
Predstavniki: Dewey, Lave, Piaget, Rogoff, Vygotski

Ključne točke:

1. Učenje je proces konstruiranja pomena;
2. Je način, na katerega ljudje osmislijo svoje izkušnje.

Poleg te osnovne podmene se konstruktivisti razhajajo glede narave realnosti, vloge izkušnje, glede tega, katero znanje jih zanima, in ali je proces pomena mnenja prvenstveno posamezen ali družben (Steffe in Gale 1995 references to Merriam and Caffarella 1999).

Konstruktivistična teorija učenja vidi učenje kot aktiven proces, v katerem učenci konstruirajo nove ideje ali koncepte na temelju svojega zdajšnjega/preteklega znanja. Učenec izbira in preoblikuje informacije, sestavlja hipoteze in sprejema odločitve, pri tem pa se zanaša na kognitivno strukturo. Kognitivna struktura (npr. shema, mentalni modeli) zagotavljajo pomen in organizacijo izkušenj ter posamezniku omogočajo, da "prodre čez dane informacije". Kdor poučuje, mora poskusiti vzpodbuditi učence, da odkrijejo načela sami. Učitelj in učenci morajo biti v aktivnem dialogu.



Dejavnost

Poiščite v vaši praksi poučevanja ali učnih izkušnjah primer v kontekstu te teorije učenja.



ADDED - ADULT EDUCATION DRIVING LICENCE

Pet orientacij učenja (behavioristična, kognitivna, humanistična, socialno učenje in konstruktivistična) so zasnovane na različnih podmenah o naravi učenja.

Vidik	Behaviorističen	Kognitivističen	Humanističen	Socialno učenje	Konstruktivističen
Teoretični učenja	Guthrie, Hull, Pavlov, Skinner, Thorndike, Tolman, Watson	Ausubel, Bruner, Gagne, Koffka, Kohler, Lewin, Piaget	Maslow, Rogers	Bandura, Rotter	Candy, Dewey, Lave, Piaget, Rogoff, von Glasersfeld, Vygotsky
Pogled na učni proces	Sprememba v vedenju	Notranji mentalni proces (vključno z uvidom, obdelavo informacij, spominom, zaznavo)	Osebnostno dejanje za uresničitev potenciala	Interakcija in opazovanje drugih v družbenem kontekstu	Konstruiranje pomena iz izkušnje
Lokus učenja	Dražljaji v zunanjem okolju	Notranje kognitivno strukturiranje	Afektivne in kognitivne potrebe	Interakcija osebe, vedenja in okolja	Posameznikovo notranje konstruiranje realnosti
Namen izobraževanja	Proizvede vedenjsko spremembo v želeni smeri	Razvije sposobnost in veščine za boljše učenje	Postane samo-aktualizirano, avtonomno	Oblikuje nove vloge in vedenje	Konstruira znanje
Vloga učitelja	Poskrbi za okolje, ki izzove želeni odziv	Strukturira vsebino učne dejavnosti	Pospešuje razvoj celotne osebnosti	Oblikuje in usmerja nove vloge in vedenje	Omogoča pomen in razpravlja o pomenu z učencem
Manifestacija v učenju odraslih	Behavioristični smotri izobraževanje zasnovano na kompetencah Razvoj veščin in usposabljanje	Kognitivni razvoj Inteligence, učenja in spomina kot funkcije starosti Učenje o tem, kako se učiti	Andragogika Samostojno učenje	Socializacija Družbene vloge Mentorstvo Lokus nadzora	Izkušnjsko učenje Samostojno učenje Preoblikovanje perspektive Reflektivna praksa

5. Učenje v odraslosti

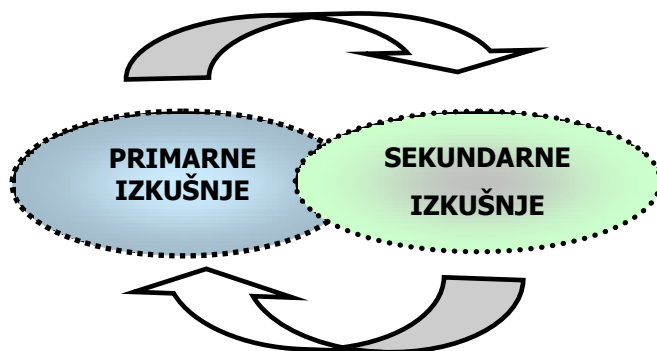
- Kaj je značilno za učni proces v odraslosti?
- Ali se odrasli učijo drugače kot otroci?

Ne obstaja ena sama teorija učenja odraslih, ki bi pojasnila vse človeško učenje. Danes se učenje odraslih raziskuje večinoma v kontekstu kognitivne psihologije. Oblikovanje kognitivne paradigme je ustvarilo temelj za nove usmeritve v teorijah učenja, ki so osredotočene na idejo, da je spreminjanje in razvoj prioriteta, za katero sta pomembna človekov razvoj in refleksija.

Meta-kognitivna izkušnja ima pomembno mesto v kognitivnem pristopu. Poudarja se motivacijo za učenje, ko se ta razvija s posameznimi izkušnjami (Kolb 1984, Mezirow 1996, Jarvis 1992 references to Merriam and Caffarella 1999).

Do vseh izkušenj pride v družbeni situaciji, ki je neke vrste objektivnega konteksta, v katerem oseba izkusi življenje: "Življenje se lahko konceptualizira kot stalen pojav znotraj družbeno-kulturnega miljeja, ki je časovno omejen z rojstvom in smrtjo. Skozi življenje ljudje prehajajo iz ene družbene situacije v drugo; včasih zavestno, včasih pa na samoumeven način" (Jarvis 1987). Učenje v odraslosti je proces spremembe in bogatenja lastnega znanja, veščin in vrednot, ki vpliva na vsakodnevno okolje (*sekundarne izkušnje v zvezi z eksternalizacijo*). Po drugi strani je proces, s katerim se pridobi znanje, veščine in vrednote (*primarne izkušnje v zvezi z internalizacijo*).

Bistvo učenja (Jarvis 1992)



Učenje je po svojem bistvu vseživljenjsko in pokriva vse vidike življenja. Vseživljenjsko učenje se v svojem širšem pomenu navezuje na razsežnost časa in doživljanje časa, kjer posameznik navidez deluje intuitivno, v resnici pa ohranja rezultate prejšnjih učnih izkušenj in potemtakem deluje premišljeno, v skladu s pomenom.

5.1. Reflektivno učenje

Učenje se lahko definira kot preoblikovanje izkušenj v znanje, veščine, drže in vrednote. Raziskovalci pravijo, da se **preoblikovanje** (Mezirow 1991) ali **divergenca** (P. Jarvis 1992) pojavi, ko obstaja konflikt med obstoječim in trenutno situacijo (socio-kognitivni konflikt), ki ustvari pogoje in priložnosti za premišljevanje. Posameznik se mora ustaviti in analizirati prejšnje izkušnje, premisliti in se naučiti nečesa novega. Jack Mezirow, ki raziskuje učenje odraslih, izhaja iz stališča, da je učenje zasnovano na potrebi odraslih, da razumejo in interpretirajo lastne izkušnje. Pravi, da je učenje na posameznih ravneh *ustvarjanje pomena* v interpretiranju in premišljevanju o realnosti.

Mezirowa definicija pomenljivega učenja (1990 references to Moon 1999) poudarja funkcijo kognitivnih struktur:

Učenje se lahko definira kot proces ustvarjanja novih ali popravljenih interpretacij pomena izkušnje, ki usmerja kasnejše razumevanje, vrednotenja in delovanja. Na to, kar zaznamo ali ne zaznamo ter kar mislimo in ne mislimo, močno vplivajo navade pričakovanja, ki tvorijo naš referenčni okvir oziroma niz podmen, ki strukturirajo način interpretiranja naših izkušenj.

J. Mezirow tekoče pojasnjuje obseg učenja:

- Posameznik se nauči v obstoječi pomenski shemi ☺
- Posameznik se nauči v novi pomenski shemi 📖
- Posameznik lahko spremeni obstoječo pomensko shemo 🏠
- Posameznik lahko spremeni celotno pomensko perspektivo 🗺️

J. Mezirow trdi, da se preoblikovalno učenje, ki je običajno pri odraslih, dogaja v zadnjih dveh fazah. J. Mezirow ta preoblikovanja vidi kot razvojne procese, v odraslosti se imenujejo *emancipatorno učenje*. Sprememba v obstoječih pomenskih shemah povzroči konflikt na ravni pomenske perspektive, kar privede do konflikta v znanju. P. Jarvis ta konflikt imenuje 'reflektivno učenje', pri katerem je pomembna učenčeva lastna zavestna dejavnost (reflektivno načelo), volja do eksperimentiranja (*učenje z eksperimentiranjem*) in premišljevanje (*kontemplacija*). Reflektivno učenje je nekaj, kar bi morali učitelji odraslih sami izkusiti, da bi lahko usmerjali in podpirali učence pri sodelovanju v procesih razvijanja samega sebe.

5.2. Kako se izraža reflektivno učenje?

Dobro poučevanje podpre učence, da dosežejo raven razumevanja, ki jim omogoči, da povežejo nove izkušnje s tem, kar že vedo.

Raziskovalci poudarjajo, da je vodenje do reflektivnega učenja možno, ko učenec spozna pomen znanja kot ideje, ko ceni učenje kot izkušnjo, ko čuti, da vodi lastno učenje in zanj prevzame odgovornost.

Refleksija je predpogoj za razvoj poklicnih sposobnosti učitelja in je nujna, da dejanja dobijo smisel in namen. Osnova refleksije je izkušnja, ki je predpogoj za učiteljevo učenje in za rezultat učenja. P. Jarvis pojasnjuje konceptualizacijo izkušnje kot *subjektivnega*

opažanja situacije. Subjektivno opažanje ali zavedanje situacije se zgodi preko samo-formiranja in izboljšanja, kjer je učenec pomemben del učenja. Številni avtorji trdijo, da izkušnje same ne vodijo v zavedanje in učenje. Veliko bolj pomembna je refleksija, ki ji sledi sprememba v dejanjih in vedenju. Refleksija je zasnovana na samo-ovrednotenju, ki zahteva pripravljenost in veščine opazovanja in analiziranja lastnega poučevanja s tem, da se zavemo izkušenj in jim damo osebni pomen.

Reflektivno razmišljanje zahteva dialog s samim seboj ali z drugimi ljudmi, v cilj usmerjene dejavnosti, razvijanje novih pristopov in poskuse.

Učenci potrebujejo čas, da premišlujejo (Walker 1985) in tudi čas in priložnosti, da se naučijo premišljevanja, ker je malo verjetno, da bodo takoj popolnoma sposobni uporabiti svojo sposobnost razmišljanja, celo če gre za usposobljene poklicne strokovnjake (Hatton in Smith 1995, Francis 1995).

Gibbs (1988) ob domnevi, da učitelji lahko pomagajo učencem pri oblikovanju refleksije, opisuje, kako se od učencev zahteva, da opazujejo delovanje modela reflektivne konverzacije učiteljev, da bi lahko videli, kaj skušajo doseči z reflektiranjem o določeni izkušnji. Gibbs pravi, da morajo biti bistvene poteze takšne konverzacije naslednje:

- faza opisovanja dogodkov, iskanja podrobnosti, objektivnosti, spraševanja o tem, kako je prišlo do vedenja in kako so izkušnje podobne ali različne;
- faza presojanja kakovosti izkušnje ("dobra" ali "slaba"), njenih najboljših in najslabših potez in kaj se je v nji izteklo dobro oziroma slabo;
- faza analize, v kateri pride do globljega spraševanja o tem, kar se je zgodilo ("zakaj?"), do osmiselitve in pojasnjevanja izkušnje (References to Moon 1999).

Dejavnost za udeležence:

Zapišite pet razumevanj v zvezi z besedilom. Poiščite argumente in primere za ta stališča iz svojih lastnih izkušenj v vlogi učenca ali učitelja.





Pomembna navodila za učitelja

- V učenju prevladuje iskanje novih pomenov.
- Učenje zahteva iskanje novih pomenov, ki je zasnovano na tem, kako odrasli potrjujejo ali ustvarjajo nove pomene.
- Posamezniki se ne razvijajo z izkušnjami ampak s pomeni, ki jim jih pripisujejo – način, na katerega jih izkušnje navdihujejo na kognitivni ravni in/ali ravni dejavnosti.
- Pomembno je preišljevanje o učenju.

Vprašanja za samopreverjanje

1. Kako se je v Evropi v zadnjih letih spreminjal pomen izraza vseživljenjsko učenje ?
2. Kaj je razlika med behaviorističnim konceptom učenja in kognitivnim pristopom?
3. Kaj pomeni izraz 'reflektivno učenje'?
4. Ali je učenje predvsem kognitivni in intelektualni proces?
5. Kakšno vlogo igrajo v učnem procesu družbeni odnosi?
6. Ali učiteljevo subjektivno razumevanje bistva učenja vpliva na vlogo učitelja v učnem procesu odraslih?

Viri in predlogi za nadaljnje branje

Brookfield, S. (1986): Understanding and facilitating adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Jarvis, P. (1983): Adult and Continuing Education: Theory and Practice. London: Croom Helm.

Jarvis, P. (1987): Adult learning in the social context. London: Croom Helm.

Jarvis, P. (1992): Paradoxes of learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M (1980): The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. New York: Cambridge Books.

Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999): Learning in Adulthood. A comprehensive Guide. Jossey-Bass Publishers

Mezirow, J. (1991): Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Moon, J. A. (1999): Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice. Kogan Page.

Säljö, R. (1982): Learning and understanding. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Spletni viri

<http://sapphire.indstate.edu/~craftont/adultlrn.html>
<http://interact.uoregon.edu/wrrc/IEP/AdultLearning.htm>
<http://www.newhorizons.org>



Učni stili

1. Uvod

Eni se uspešneje učijo s knjigo, drugi s poslušanjem predavanj, tretji pa iz slikovne predstavitve vsebin. Eni več pridobijo, če svoje ideje preverjajo v skupinski razpravi, drugi se raje in bolje učijo na samem. Eni potrebujejo sistematično prikazane informacije in se postopno učijo, drugi pa imajo bolj celosten pristop, saj izluščijo bistvo raznovrstnih podatkov in vtisov. Eni pri reševanju problemov po vrsti preverjajo hipoteze, drugi se jih lotevajo na intuitiven način, tretji pa se brez posebnega razmišljanja odločajo za prvo možno rešitev in se zato tudi pogosteje motijo.

Takih in podobnih vprašanj oziroma opažanj bi lahko našteali še celo vrsto. Psihološke raziskave se zadnjih nekaj desetletij vse bolj posvečajo razkrivanju tovrstnih kvalitativnih razlik med ljudmi v spoznavanju, učenju, reševanju problemov, saj je jasno, da s samo usmeritvijo v kvantitativne razlike v nivoju mentalnega funkcioniranja (vidik intelektualnih in drugih sposobnosti) ne moremo odgovoriti na tovrstna vprašanja, ki imajo tudi številne uporabne in praktične posledice. Gre za področje, ki povezuje spoznavne z osebnostno-motivacijskimi lastnostmi posameznika in ki odpira vrsto vprašanj o vzroku in nastankih ter posledicah takih razlik za uspešnost učenja, poučevanja, svetovalnega dela, timskega in zlasti meddisciplinarnega sodelovanja.

2. Cilji

Temeljni namen tega poglavja je spodbuditi izobraževalca odraslih/učitelja za prepoznavanje in razumevanje razlik v pristopih k učenju in reševanju problemov v skupinah odraslih ter za aplikacijo teh izkušenj pri načrtovanju in izpeljavi različnih izobraževalnih dejavnosti za odrasle z namenom prispevati k večji učinkovitosti učenja. Cilji so:

- povečati občutljivost učiteljev za kvalitativne razlike v načinih spoznavanja in učenja,
- spoznati in razumeti temeljne vzroke za nastajanje individualnih razlik pri spoznavanju) in učenju ,

- uporabiti spoznanja o učnih stilih pri načrtovanju in izpeljavi učenja odraslih,
- znati svetovati odraslim kako se učiti.

3. Značilnosti odraslih v procesu učenja

Odrasli so v primerjavi z otroci veliko bolj raznovrstna populacija, ki se med seboj razlikuje v mnogih dejavnikih. Te razlike so posledica fizioloških, psiholoških in socioloških dejavnikov. Zelo težko govorimo o odraslem učencu kot o kategoriji, s katero bi definirali učeče se odrasle nasploh; lahko le predpostavljamo, da ima večina odraslih udeležencev izobraževanja neke skupne značilnosti, pomembne za načrtovanje in izpeljavo izobraževalnih dejavnosti. Značilnosti obdobja odraslosti bi lahko opredelili takole:

- *odraslost zajema mnogo daljše časovno obdobje kot otroštvo in mladost in med posameznimi starostnimi skupinami so lahko zelo velike razlike, prav tako pa tudi znotraj teh starostnih skupin;*
- *odrasli prevzemajo v življenju različne vloge, ki so povezane z delom ali pa z življenjem nasploh; če so otroci in mladostniki predvsem učenci, bi za odrasle težko našli podobno skupno lastnost, kar seveda vpliva tudi na njihovo željo in potrebo po učenju in izobraževanju;*
- *odrasli se med seboj razlikujejo po doseženi stopnji formalne izobrazbe; imajo zelo različne izkušnje s poprejšnjim izobraževanjem, zaradi česar je motivacija za nadaljnje izobraževanje pri nekaterih zelo visoka, drugi pa se izobraževanja sploh ne udeležujejo;*
- *družbeni položaj odraslega, ki ga definira socialni položaj ter kulturne, etnične, rasne, religiozne ter druge značilnosti, pomembno določa položaj posameznika v procesu izobraževanja odraslih;*
- *odrasli se pomembno razlikujejo po kraju bivanja; vemo, da je ponudba izobraževanja veliko večja v urbanih središčih kot v ruralnem okolju, kar že v izhodišču pomembno opredeljuje možnosti odraslega za vključevanje v ponujene možnosti učenja in izobraževanja;*
- *odrasli se med seboj razlikujejo po sposobnostih in drugih lastnostih (lahko gre za različne stile spoznavanja in učne stile, pristope k učenju, lahko pa te lastnosti opredeljujejo posebne potrebe, ki izhajajo iz pridobljenih ali prirojenih lastnosti).*

Iz povedanega lahko sklepamo, da se uči veliko odraslih, vendar pa so glede poteka učenja med njimi pomembne razlike. V splošnem gledano te razlike izhajajo predvsem iz vprašanj, zakaj se učijo, kako njihovo učenje poteka, kdo jim pri tem pomaga (če sploh), katere vire pri učenju uporabljajo, koliko časa porabijo za učenje, kako načrtna je njihova dejavnost, ter drugih značilnosti, ki pomembno vplivajo na opredelitev učnega procesa, npr. predhodnega znanja učenca, njegovih stališč do učenja, ipd.

V nadaljevanju se bomo osredotočili le na nekatere značilnosti odraslih, ki jih moramo upoštevati pri načrtovanju njihovega učenja in so pomembne za razumevanje učne uspešnosti. Razpravljali bomo o sposobnostih odraslih za učenje, značilnostih njihovega spoznavnega razvoja ter o razlikah v stilih spoznavanja in učenja.

4. Učna uspešnost

Pojmovanje, da je uspeh pri učenju tesno povezan s sposobnostmi tistega, ki se uči, je dokaj razširjeno. Tudi raziskave so pokazale neko povezanost, a ne posebno tesno, med učno uspešnostjo in umskimi sposobnostmi oz. inteligentnostjo.

Psihologi so v zadnjih stotih letih razvili številne opredelitve inteligentnosti/umske sposobnosti. Za ene je inteligentnost predvsem zmožnost učenja, za druge zmožnost uporabe simbolov (besednih, številskih in drugih) in abstraktnega mišljenja, za druge spet zmožnost reševanja problemov in znajdenja v novih nepredvidljivih situacijah. Nekateri psihologi pa se v teoretične modele sploh ne poglobljajo, saj menijo, da je inteligentnost to, kar merijo njihovi testi.

Psihologi navadno navajajo tri ključne vrste lastnosti, pomembne za učenje. Poglejmo, kako je z njimi v dobi odraslosti:

Senzorične lastnosti so tiste sposobnosti, ki s staranjem upadajo in vplivajo tudi na to, da posameznik podcenjuje svoje sposobnosti za učenje. Tu lahko govorimo o stanju čutil (slabšanje vida, sluha), o "splošnem nivoju telesne kondicije", ki lahko vpliva na vzdržljivost pri umskem delu, o delovanju živčnega sistema.

Med **intelektualnospoznavne** lastnosti sodijo sposobnosti učenja, hitrost in kakovost, inteligentnost in mentalna kondicija, miselni procesi, spomin. Sposobnost učenja določajo "splošna umska sposobnost ali inteligentnost in posebne, specialne učne sposobnosti (sposobnost za ravnanje z besednimi in številčnimi simboli).

Emocionalnomotivacijske lastnosti so najbolj določene z odraslostjo in zrelostjo. To so zlasti:

- Emocionalna stabilnost, ki omogoča posamezniku trajnejšo usmerjenost k postavljenemu cilju. Motivi in cilji odraslega za učenje so jasni in povečini povezani v system;
- Interesi odraslega so drugačni od interesov mladih; to pomeni, da jih je manj, so pa intenzivnejši;
- Odzivanje posameznika je ekonomično; to pomeni, da se v podobnih položajih odziva podobno in zato teže spoznava drugačne, ustrežnejše oblike odzivanja;
- Pri doseganju ciljev so odrasli največkrat veliko potrpežljivejši od mladih in so pripravljeni za doseg cilja nameniti več časa in moči.

Odrasli se seveda po navedenih lastnostih razlikujejo. Dejavniki, ki na to še posebno vplivajo, so: človekova predstava o sebi (self-image), izkušnje, ki jih ima in njegova interakcija z okoljem, stopnja izobrazbe, poklic, ki ga opravlja. Vsak posameznik je nekaj posebnega, in to postaja v odraslosti na podlagi izkušenj še bolj očitno.

Dejavnost za udeleženca:

Preden preberete naslednje poglavje, razmislite in poskusite odgovoriti na vprašanja:

- Od česa je po vašem mnenju odvisno učinkovito učenje?
- Ali menite, da sposobnosti za učenje upadajo s starostjo?
- Ali ste se, ko ste bili mlajši, lažje učili?



5. Spoznavni razvoj v odraslosti in starosti

Razpravljaj o svojih omejitvah in res bodo tvoje.
/Richard Bach: Iluzije/

Razlikujemo tri poglede, ki opredeljujejo sposobnosti odraslih in starejših ljudi (Charness, Bieman - Copland, 1992, povzeto po Marentič-Požarnik, 2000, 149-150):

- sposobnosti se s starostjo bistveno ne spreminjajo;
- sposobnosti s starostjo upadajo; ene hitreje, druge počasneje;
- starejši ljudje upad enih sposobnosti nadomestijo z razvijanjem drugih.

Do konca 60-ih let so jemali upad umskih sposobnosti s starostjo kot nekaj samoumevnega. Raziskave so se osredotočale na opisovanje, katere delne sposobnosti upadajo hitreje in katere počasneje. Ugotovili so, da s staranjem upade predvsem hitrost, ne pa toliko moč mentalnega reagiranja; da se starejši v primerjavi z mlajšimi slabše odrežejo predvsem pri nalogah, ki terjajo hitre odgovore in drugačne ali celo nasprotno reakcijo od teh, ki so jih vajeni. Slabši so pri preizkušnjah, ki so izvedene v umetnih okoljih (laboratorijih) in ne v življenjskih situacijah, ter pri uporabi slikovnih pripomočkov za zapomnitev. Na drugostrani pa so starejši ljudje boljši pri reševanju življenjskih in poklicnih problemov, o katerih imajo več izkušenj, saj gledajo širše in upoštevajo več okoliščin. Vsako obdobje odraslosti zaznamujejo lastnosti, ki se odražajo tudi v načinu in sposobnostih za učenje.

V spoznavni razvoj v odraslosti sodijo **spremembe v kakovosti** mišljenja in spremembe v t. i. moči mišljenja ter hitrosti procesiranja informacij (**količinske spremembe**). Bistvene kakovostne spremembe nastajajo predvsem v zgodnji (med približno prvo polovico dvajsetih in prvo polovico štiridesetih let) in srednji odraslosti (od približno sredine štiridesetih do sredine šestdesetih let), količinske pa so v teh obdobjih razmeroma majhne in postopne. Nekatere specifične sposobnosti lahko naraščajo, druge upadajo, nekatere se ohranijo v pozno starost.

Po ugotovitvah severnoameriškega razvojnega psihologa Schaia poteka spoznavni razvoj v odraslosti po predvidljivem zaporedju stopenj, ki se med seboj razlikujejo glede na to, »kam« ljudje v različnih razvojnih obdobjih usmerjajo svoje intelektualne sposobnosti (Schaie, 1977/1978). Cilji posameznikove spoznavne dejavnosti se na prehodu v odraslost (v zgodnjih dvajsetih letih) postopno spreminjajo od **pridobivanja k uporabi spoznanj**.

Stopnja pridobivanja spoznanj prevladuje v otroštvu in mladostništvu, ko si posameznik prizadeva pridobivati spoznanja, ne glede na okoliščine, večinoma zaradi spoznanja samega (v katero vsebinsko področje bo vlagal več umskega napora, je seveda odvisno tudi od njegovih interesov). Razvija postopke za shranjevanje, kombiniranje pridobljenih informacij in sklepanje na njihovi podlagi. Nove podatke želi pridobiti in »stvari« spoznati preprosto zato, da bi o njih kaj vedel.

Stopnja uporabe spoznanj začne prevladovati v zgodnji odraslosti, ko posameznik preusmerja pozornost od pridobivanja k uporabi tega, kar ve in zna. Bolj kot na samo pridobivanje se posameznik osredotoči na uporabo pridobljenih spoznanj v vsakdanjem življenju. Na tej stopnji ljudje razmišljajo takole: Kako naj uporabim to, kar vem, kar sem spoznal? Problemi, s katerimi imajo opraviti v vsakdanjem življenju (npr. v poklicnem, kot starši), pogosto nimajo ene same pravilne rešitve kot npr. naloge in problemi, ki jih rešujejo med formalnim izobraževanjem ali pri preizkusih inteligentnosti. Pri oblikovanju rešitev se mladi odrasli ukvarjajo predvsem z vprašanjem, kako naj uporabijo tisto, kar vedo in znajo, da bo učinkovito v praksi. Stopnja uporabe je zelo očitno aplikacija spoznavnih sposobnosti v položaje, ki imajo precejšnje posledice za posameznikove dolgoročne cilje (npr. odločitve o zaposlitvi v neki delovni organizaciji, o nadaljevanju izobraževanja itn.). Ti položaji niso več »hipotetični«, kakršen je na primer preizkus sposobnosti ali izpit. Zaradi navedenega so odrasli precej učinkovitejši pri intelektualnem delu z materiali in pri miselnih nalogah, oblikovanih tako, da jih sami zaznajo kot pomembne in smiselne v svojem vsakdanjem življenju. Svojo motivacijo za učenje povečajo, če razumejo, zakaj je nekaj treba vedeti ali obvladati. Učiteljeve razlage in osmišljanje učnega gradiva ali miselnih nalog, s katerimi se morajo udeleženci izobraževanja spoprijemati, ter pozitivne povratne informacije zvišajo raven njihove miselne prizadevnosti.

Stopnja odgovornosti začne prevladovati v srednji odraslosti, njene sestavine pa najdemo navadno že pri posameznikih v obdobju zgodnje odraslosti. Zanj je značilna težnja po uporabi spoznavnih spretnosti v okoliščinah, ki zahtevajo od odraslih socialno odgovornost. Posameznik rešuje miselne probleme v vsakdanjem miselnem okviru: Kako naj odgovorno do drugih uporabim to, kar vem? V svojo miselno dejavnost integrira sam problem, kontekst, v katerem se problem pojavlja, in dolgoročne socialne posledice mogočih rešitev problema, ki so učinkovite v danih okoliščinah. Ker skušajo odgovornostno razsežnost sklepanja integrirati v miselni proces, odrasli (med njimi še posebno

srednjeletniki) bolj cenijo primernost, točnost in natančnost kakor hitrost reševanja problemov ali učenja.

Reintegrativna stopnja prevladuje v pozni odraslosti, približno od petinšestdesetega leta dalje. Glede na socialne okoliščine (na primer upokojitev) v katerih živijo, starostnikom upade potreba po pridobivanju spoznanj in njihovi odgovorni uporabi v širšem socialnem kontekstu. Starostniki zaradi spremenjenega načina življenja preoblikujejo svoje interese, stališča, vrednote itn. ter jih uporabljajo kot vodilo pri tem, katera spoznanja naj pridobivajo in kako naj jih uporabljajo. Svoj intelektualni napor, spoznavne sposobnosti, spretnosti in zmožnosti začno usmerjati le v reševanje problemov, ki so zanje osebno pomembni in postanejo glede tega selektivnejši kakor v prejšnjih razvojnih obdobjih. Z manjšo verjetnostjo kot odrasli, mlajši od njih, uporabljajo starostniki svoj umski napor za reševanje problemov, ki niso pomembni zanje ali za tiste, ki se redko pojavljajo v njihovem vsakdanjem življenju. Še preden si začno pridobivati novo znanje ali reševati intelektualne probleme, se sprašujejo, zakaj bi morali kaj vedeti in spoznati, ali je ta dejavnost zanje smiselna.

Spremembe v strukturi mišljenja

Kakovostne spremembe v intelektualnem delovanju odraslih se poleg preusmerjanja intelekta na nova področja, ki smo jih ponazorili s Schaievo razlago, pojavljajo tudi v sami strukturi reševanja miselnih problemov. Zastavlja se vprašanje, ali se intelektualne sposobnosti v obdobju odraslosti lahko še naprej razvijajo?

Formalnologične miselne operacije se pri nekaterih posameznikih razvijejo šele na prehodu v zgodnjo odraslost (okoli dvajsetega leta), pri nekaterih pa celo nikoli. Večina odraslih pa uporablja formalnologične operacije na specifičnih področjih svojega miselnega delovanja, na drugih, s katerimi se v življenju manj ukvarjajo, pa ne. Tako npr. študenti fizike rešujejo fizikalne miselne probleme samo na formalnologični stopnji, težave pa imajo z reševanjem miselnih nalog s politično ali literarno vsebino.

Sposobnost uporabe formalnologičnih operacij pri reševanju intelektualnih problemov upada s starostjo. Mladostniki in zelo mladi odrasli pogosteje miselno delujejo v »svetu« možnosti (kontekst, v katerem uporaba formalne logike vodi do najbolj optimalnih rešitev), mišljenje odraslih pa postane prilagojeno praktičnim in pogosto ne povsem opredeljenim (nedoločenim) življenjskim položajem, saj to od njih zahtevajo okoliščine, v katerih delujejo. Razvojne naloge v odraslosti namreč zahtevajo od posameznikov razmeroma neodvisno in samostojno delovanje, z vse več izkušnjami razmeroma samostojnega in neodvisnega delovanja se začno postopno zavedati omejitev stvarnega življenja. Odrasli posebej miselne sklepe in pri sklepanju upoštevajo svoje izkušnje, zlasti takrat, ko se morajo spoprijemati z nedoločnimi okoliščinami. Pri reševanju takih problemov je večina odraslih uspešnejša od mladostnikov, sposobnost reševanja praktičnih problemov v vsakdanjem življenju pa narašča v obdobju zgodnje odraslosti in doseže vrh po štiridesetem letu ter se dobro ohranja še v pozno odraslost.

Sternberg meni, da je ključ razumevanja inteligentnosti pri odraslih v razliki med reševanjem abstraktnih, akademskih in življenjskih problemov. Abstraktnologično mišljenje je v pomoč predvsem pri reševanju prvih; življenjski in poklicni problemi pa zahtevajo drugačne sposobnosti, med drugim:

- ugotoviti, kje je problem in ga opredeliti;
- na osnovi nepopolnih, pogosto nasprotujočih si informacij, poiskati najboljšo rešitev;
- upoštevati najrazličnejše okoliščine; npr. Pri reševanju okoljskih problemov, upoštevati zdravstvene, socialne, ekonomske, estetske,...
- shajati brez enoznačne povratne informacije o pravilnosti izbrane rešitve.

Pri tovrstnem reševanju sta vključeni že prej omenjeni praktična inteligentnost in modrost. Sternberg je mnenja, da ti dve dimenziji pomenita kvalitativno višjo stopnjo v razvoju in se lahko postopoma razvijata celo življenje (Sternberg, Berg 1992).



Nasvet

Zavedati se moramo, da izobraževanje precej temelji na formalni logiki in uporabo formalnologičnih operacij tudi spodbuja. Odraslim, ki te operacije v vsakdanjem življenju postopno opuščajo, je zato treba pri »poučevanju« podajati več različnih konkretnih ponazoritev (zglede) nekega pojava, zakonitosti itn., jih spodbujati k oblikovanju več mogočih rešitev in njihovemu sistematičnemu preverjanju (pogosto odrasli prehitro deducirajo), ugotavljanju protislovij med njimi in k relevantni uporabi jezika, logičnemu utemeljevanju (jim npr. nakazati protislovje v tem, kar so povedali ali zapisali, to protislovje pa naj naprej rešujejo sami). Poleg tega odrasli po navadi prehitro posplošujejo na podlagi posamičnih zgledov, zato jih je v zvezi s tem treba usmerjati na druge posamične zglede, ki se ne skladajo z njihovimi, in jih »napeljati« na upoštevanje tistih relevantnih podatkov, ki vodijo do bolj logičnega sklepa.

Količinske spremembe v spoznavnih sposobnostih: splošna hitrost in učinkovitost procesiranja informacij začneta ahlo upadati konec dvajsetih let. Pri tem je treba poudariti, da gre za minimalen upad, ki ga, razen v laboratorijskih razmerah ali pri specifičnih psihometričnih preskusih (npr. zaznavne hitrosti, obsega delovnega spomina), ne moremo zanesljivo oceniti ter v posameznikovem zgodnjem in srednjem odraslem obdobju skoraj nima posebnega pomena (ima pa implikacije v izobraževanju). Ta upad je očiten le pri ljudeh, ki so v zgodnji in na začetku srednje odraslosti večinoma miselno nedejavni.

Veliko specifičnih vrst spoznavnih sposobnosti iz zgodnje odraslosti v srednjo ne upade, kot so to menili raziskovalci pred desetletji na podlagi metodološko ne povsem neoporečnih študij, mnogi laiki pa menijo tako še danes. V obsegu besednjaka, besednem razumevanju in splošni informiranosti se npr. ljudje izpopolnjujejo še v srednji odraslosti. V tem obdobju lahko tudi izboljšajo druge spoznavne sposobnosti, razen če sami sebe ne prepričujejo ali če jih ne prepriča socialno okolje, da tega ne zmorejo. Izsledki novejših znanstvenih raziskav (npr. Schaie, 1994) kažejo, da se zlasti sposobnost besednega razumevanja, v

primerjavi s to sposobnostjo petindvajsetletnikov, dobro ohrani vsaj do pozne starosti, vrh pa doseže okoli štiridesetega leta. **Besedna fluentnost** pa od srednje odraslosti rahlo in postopno upada, podobno kot **številčna**. Sposobnost **induktivnega sklepanja** se razmeroma dobro ohranja do petdesetih let, potem pa začne rahlo upadati.

Krivulje razvoja spoznavnih sposobnosti v odraslosti nizko do zmerno variirajo predvsem glede na izobrazbo posameznikov (pri visoko izobraženih krivulja sposobnosti dlje narašča, pri nizko izobraženih hitreje upade), raven njihove intelektualne dejavnosti (razlike v krivuljah so podobne kot pri izobrazbi), zdravje in stopnjo vključevanja v socialne dejavnosti. Odrasli, ki živijo v intelektualno zelo spodbudnem okolju (socialni stiki z družino, vrstniki, dejavno vključevanje v širše družbeno življenje, visoka raven sodelovanja v poklicni dejavnosti in sodelovanje v socialnih skupinah v službi, branje časnikov, knjig, obiskovanje kulturnih prireditev, spremljanje poljudnoznanstvenih, literarnih oddaj na televiziji ipd.), dlje časa svoje sposobnosti povečujejo, pri njih pa tudi pozneje upadajo kot pri ljudeh, ki živijo v manj spodbudnem okolju (Schaie in Willis, 1991).

Razmeroma zgoden in značilen upad spoznavnih sposobnosti s starostjo pa opazimo pri posameznikovi **hitrosti reševanja miselnih problemov**. Ljudje postopno vse počasneje rešujejo miselne naloge (razen tistih, ki so vezane na ozko področje njihove specializacije), vendar se to v srednji odraslosti dogaja predvsem zaradi počasnejšega psihomotoričnega usklajevanja (če miselne naloge od njih zahtevajo tudi ravnanje s predmeti) in vse večje previdnosti ter preudarnosti starejših v primerjavi z zelo mladimi posamezniki. Starostne razlike v hitrosti odgovarjanja izvirajo tudi iz starostnih razlik v uporabi učinkovitih strategij za reševanje miselnih nalog. S starostjo odrasli te strategije vse manj uporabljajo, saj se ne izkažejo kot zelo uporabne pri reševanju praktičnih življenjskih problemov, ki jim namenijo večino časa svojega vsakdanjika (npr. različne spominske tehnike, dedukcije, razvrščanje pojmov v razrede itn.).



Nasvet

V izobraževalnem procesu so te strategije potrebne in odrasli jih mora znova aktivirati. Vendar porabi za to manj časa kot ljudje, ki teh strategij niso nikoli razvili. Odrasli bodo zato miselno učinkovitejši pri delu z materiali in reševanju miselnih nalog, organiziranih v logične kategorije in zaporedja. Pri taki organizaciji učnega gradiva jim lahko pomagamo na primer še:

- s sugestijami, kako naj sami organizirajo in razvrščajo učno gradivo v smiselne povezave;
- z zniževanjem vseh oblik interferenc in motečih dejavnikov. Če udeleženci naučeno močno utrdijo, preden jim predstavimo novo gradivo, bomo interferenčne učinke znižali na minimalno raven;
- z uporabo vizualnih in avditivnih predstavitev v učnem procesu, ki bolj spodbuja učenje kot ponavljajoča se uporaba ene same metode (v Rice, 2001).

Če povzamemo:

V človekovem življenju **ni razvojnega obdobja**, v katerem bi se ljudje **lahko ali celo morali nehati učiti in izobraževati. Sposobnost za učenje se ohranjajo vse do zelo pozne starosti**, so pa med ljudmi precejšnje individualne razlike glede hitrosti učenja in uporabe znanja v konkretnih okoliščinah.

Sposobnost učenja se povezuje ne le z motivacijo za pridobivanje novega znanja in nekaterimi osebnostnimi značilnostmi (npr. intelektualna vedoželjnost, zanimanje za novosti), temveč tudi s spoznavnimi značilnostmi ljudi. Ne drži, da bi spoznavne (ali intelektualne) sposobnosti dosegle največjo izraznost v obdobju mladostništva, potem pa stagnirale in razmeroma zgodaj v odraslosti upadale (npr. pri štiridesetih letih ali celo prej), tako kot mnogi laiki menijo še danes, temveč se pri večini ljudi progresivno razvijajo, vsaj na nekaterih specifičnih področjih njihovega intelektualnega delovanja, pri intelektualno dejavnih posameznikih celo na več različnih področjih. Res pa je, da se spoznavne sposobnosti odraslih ne razvijajo tako hitro in spremembe tudi niso navzven tako očitne kot v otroštvu in mladostništvu. Poleg tega se **v odraslosti poveča obseg individualnih razlik v spoznavnih sposobnostih** v primerjavi s tovrstnimi razlikami med posamezniki v zgodnejših razvojnih obdobjih. Razlike v spoznavnih sposobnostih se med odraslimi povečajo tudi zato, ker uporabljajo svoje spoznavne sposobnosti različno in delujejo v okolju, ki se glede intelektualnih spodbud bolj razlikuje od tistega, v katerem delujejo mlajši posamezniki. Zato so med odraslimi tudi **večje individualne razlike v hitrosti učenja**, in to bi morali pri njihovem izobraževanju upoštevati še nekoliko bolj kot pri mlajših udeležencih izobraževanja. Ne glede na razlike v intelektualnih sposobnostih izsledki znanstvenih raziskav kažejo, da v intelektualno spodbudnem okolju pomembno pridobijo vsi odrasli (podobno kot otroci in mladostniki), tisti, ki izražajo nižjo, kot tisti, ki izražajo višjo raven teh sposobnosti (pregled v: Zupančič 2001a, 2001b).

Pri **pridobivanju in ohranjanju spoznavnih sposobnosti v odraslosti** je treba še posebej poudariti, da so razvojne spremembe odvisne tudi od tega, kaj ljudje pričakujejo, da se bo s starostjo »zgodilo«. Tisti odrasli, ki

- mislijo, da v obdobje srednje odraslosti vstopajo že pri tridesetih letih,
- pričakujejo, da jim bodo pri štiridesetih letih spoznavne sposobnosti upadle, pa če jim v resnici upadejo ali pa ne;
- so prepričani, da si vse od začetka srednje odraslosti (ali še prej) ne morejo različnih podatkov zapomniti tako dobro, kot so si jih prej, ko so bili mlajši,
- (č) so prepričani, da se ne morejo več tako učinkovito učiti kot prej,
- si le malo prizadevajo za miselno dejavnost,

bodo verjetneje kot odrasli, ki ne razmišljajo tako, uresničili svoje »napovedi«. Njihove spoznavne sposobnosti bodo zastale ali celo postopno upadale. Manj kompetentni pa bodo postali predvsem zato, ker svojih miselnih potencialov ne bodo uporabljali, in ne zaradi procesov, ki bi bili inherentni staranju samem.

**Nasvet**

Odrasli, ki se znova začno izobraževati, se od tistih, ki se kontinuirano izobražujejo (ti so v povprečju tudi mlajši), razlikujejo zlasti po negotovosti, samoreflektivnosti, zaznani intelektualni kompetentnosti in zadržanosti. Zaskrbljeni so glede tega, da ne bodo zmogli obvladati zahtev izobraževanja, več razmišljajo o svojih sposobnostih in učinkovitosti, večkrat menijo, da so manj adekvatni na področju, ki ga morajo obvladati med izobraževalnim procesom, bolj so zadržani, kadar morajo biti v izobraževalnem procesu v ospredju, nekateri izmed njih so že razvili stereotipe o starosti in staranju. Sodelovanje odraslih v izobraževalnem procesu in učenje postaneta učinkovitejša, ko pri odraslih upadejo njihovi dvomi in zaskrbljenost glede lastnih sposobnosti, spretnosti za učenje in nezaupanje v lastno učno kompetentnost (anksioznost, povezana z učenjem in izobraževanjem). K zniževanju te anksioznosti lahko učitelji, ki poučujejo odrasle, pripomore s spodbujanjem »učne morale«, individualno pomočjo pri usvajanju in/ali obnavljanju učinkovitih strategij učenja, in na splošno s pomočjo pri premagovanju stereotipov o staranju, ki so pogosto izraženi med odraslimi udeleženci izobraževanja. Odrasli, ki se izobražujejo, potrebujejo tudi več priložnosti za izražanje tega, kar že vedo in znajo. Navadno so sposobnejši in vedo več, kot v resnici pokažejo. Njihova previdnost in preudarnost, da ne bi storili ali rekli česa, kar morda ni pravilno, jih pogosto zadržujeta, da bi pokazali ali povedali, kar že znajo, ali celo svoje mnenje o čem.

Natančna vodila in postopno usmerjanje pri usvajanju učnega gradiva, spodbujanje k izražanju mnenja, raznovrstnih pogledov na »stvari«, ki jih ne moremo kategorično označiti kot pravilne ali napačne, jim navadno pomagajo pri premagovanju pretirane previdnosti in negotovosti.

Ob upoštevanju navedenih značilnosti odraslih, ki se začno izobraževati, so se kot učinkovite izkazale še te strategije (v Hultsch in Deutsch, 1981):

- Učno gradivo naj bi pripravili pazljivo po težavnosti od najpreprostejšega do najzahtevnejšega, saj tako na začetku odraslim utrdimo potrebno samozavest, zaupanje v njihove umske sposobnosti in spretnosti.
- Udeležence izobraževanja naj bi že na začetku izobraževanja, prav tako pa na začetku posameznih učnih enot ali sklopov med samim izobraževanjem okvirno seznanili, s čim se bomo ukvarjali, kako, zakaj in kaj od njih pričakujemo. S takim uvodnim seznanjanjem namreč zmanjšamo njihovo po navadi pretirano čustveno vzbujenje na optimalno raven, saj visoka raven vzbujenja (na psihološki ravni se kaže kot anksioznost) upočasni učenje.

- Izogibali naj bi se ustvarjanju tekmovalnosti v skupini udeležencev izobraževanja ter omejevali vrednotno ocenjevanje njihovih vprašanj in odgovorov na postavljena vprašanja, rešitve nalog itn. na minimalno potrebno raven. Tako jih namreč spodbujamo, da povedo (zapišejo, pokažejo), kar vedo, znajo, si predstavljajo itn. Take informacije uporabimo tudi za sprotno preverjanje tega, koliko so že dojeli obravnavano gradivo, ali delajo napake (npr. pri sklepanju), ali so njihovi odgovori »primerni« ali ne. Tako lahko sproti odpravljamo morebitno zmotno razumevanje, sklepanje, prehitro posploševanje, nelogične dedukcije, še preden se utrdijo in začno oteževati razumevanje nadaljnjih učnih enot (kompleksnejših poglavij, sklopov).
- Pri podajanju povratnih informacij pa se je – zato da bi se povečala motivacija za učenje – pomembno osredotočiti tudi na pozitivne odzive udeležencev, jih poudariti, kadar so npr. njihovi odgovori primerni, učinkoviti, pravilni, ko pokažejo napredek v usvajanju (razumevanju, uporabi itn.) znanja. To sestavino pogosto zanemarjamo, največkrat zaradi časovnih omejitev (obsega ur izobraževanja).

6. Stili spoznavanja

Pri stilih spoznavanja gre predvsem za značilnosti sprejemanja in predelave informacij; dražljaje izbiramo in organiziramo ter jih z zapletenimi strategijami spremenimo v smiselne informacije. Sprejemamo tiste dražljaje, ki so za nas pomembni, in jih povezujemo z že pridobljenim znanjem in inofacijami. Ljudje torej sprejemamo informacije različno, jih predelujemo, organiziramo, si jih zapomnimo. Stili spoznavanja določajo strukturo razmišljanja (kako je mišljenje organizirano), nanje pa vplivajo spoznavne, čustvene in motivacijske vsebine. Na razvoj stilov spoznavanja in na njihovo kasnejše spreminjanje vplivajo različni dejavniki kot so odraščanje in odraslost, spol, sociokulturno okolje, šolska uspešnost, osebnostno delovanje.

Kot učitelji bomo torej lahko imeli opraviti z osebami, ki bodo po stilih spoznavanja popolnoma različne. Pri tem se utegne zgoditi, da bomo dosežke, ki so posledica razlik v stilih spoznavanja, pripisali razlikam v spoznavnih sposobnostih, kar je napačno. Pri stilih spoznavanja namreč ne moremo govoriti o boljšem in slabšem delovanju, temveč gre predvsem za vprašanje nagnjenosti h kakemu načinu izpeljevanja in organiziranja učenja, ne pa za natančnost in pravilnost odgovora. **Kot učitelji moramo različne stile spoznavanja poznati in tudi zaznati posledice, ki jih vnašajo v učni proces.**

Navedimo nekaj najpomembnejših stilov spoznavanja (Marentič Požarnik, Magajna, Peklaj 1995:14):

- "poravnavanje oz. niveliranje nasproti izostrevanju,
- tolerantnost za dvosmiselnost in nerealistične izkušnje,
- prožna ali fleksibilna kontrola nasproti čvrsti kontroli,
- pregledovanje celotne situacije nasproti osredotočenosti na del,
- kognitivna kompleksnost nasproti kognitivni enostavnosti,
- širina razvrščanja,
- odvisnost od polja nasproti neodvisnosti od polja,
- stili tvorjenja pojmov,
- preiščilenost ali reflektivnost nasproti impulzivnosti".

Zaradi različnih spoznavnih stilov učitelja in udeležencev je uspešnost sprejemanja in razumevanja vsebin lahko včasih zelo težavna.

PRIMER:

Kot primer navajamo kognitivni stil impulzivnost-refleksivnost, ki je opredeljen kot težnja k hitremu ali počasnemu odločanju v negotovih situacijah. Nanaša se na stopnjo, do katere posameznik preišljeno presoja o veljavnosti svojih rešitev pri problemih, ki vsebujejo visoko stopnjo odgovorne negotovosti. To so situacije, v katerih so dane možnosti med seboj zelo podobne in rešitev ni takoj razvidna. Pravilno rešitev lahko poda posameznik le po tehtnem premisleku. Razlike med posamezniki so ravno v tem, ali upoštevajo in pretehtajo alternativne možnosti rešitve, ali pa se, nasprotno, brez premisleka, impulzivno odločijo za prvo rešitev, ki se jim zdi smiselna. Tiste, ki se v negotovih situacijah počasneje odločajo in tako naredijo manj napak, označujemo kot "refleksivne", tiste, ki nagibajo k hitrim rešitvam in naredijo veliko napak, pa "impulzivne".

7. Stili zaznavanja

V zadnjem času se vse bolj upošteva spoznanje, da se ljudje razlikujemo po tem, katerim čutnim vtisom (kanalom) dajemo prednost pri zaznavanju, učenju in tudi sporočanju. Največkrat gre za delitev na vizualne, avditivne in kinestetične (čutno-čustvene stile). V procesu učenja so najboljši rezultati, kadar imajo učitelji in učenci enak stil ali kadar je učitelj dovolj prožen in svoj način dela prilagaja. Pri večini ljudi gre za kombinacijo stilov, vendar običajno en prevladuje; najpomembnejši je vizualni stil.

Primeri zunanjih, vedenjskih značilnosti ljudi z različnimi stili zaznavanja :

VIZUALNI STIL:

- uporablja predvsem besede, ki označujejo barve in vidne vtise; ima jasne predstave; uvidi bistvo problema;
- je organiziran, sistematičen, miren preišljen;
- si zapomni predvsem slikovno gradivo, podobe;
- težko si zapomni ustna navodila;
- želi pregled, vizijo (na papirju kot skice, miselne vzorce)

SLUŠNI STIL:

- uporablja izraze »to mi dobro zveni; to je odgovor na vprašanje;
- Ima rad predavanja, razprave in si veliko zapomni, rad glasno bere;
- pri učenju uporablja notranji dialog;
- govori ritmično in ima rad glasbo;
- vse si zapomni po vrsti, korakih;
- bolje govori kot piše.

KINESTETIČNI STIL :

- ljudi se rad dotika, se jim približa;

- veliko se giblje, gestikulira;
- si več zapomni med hojo;
- uči se med ravnanjem s predmeti (npr. laboratorijske vaje);
- bolje si zapomni celovito izkušnjo kot podrobnosti;
- govori počasi.

8. Učni stili

Spoznanja o tem, kako se ljudje učijo, pomembno vplivajo na načrtovanje in izpeljavo izobraževanja odraslih. Pozoren učitelj opazi take razlike med svojimi učenci. Razlike niso povezane le z ravnijsko umskih sposobnosti, saj gre za kvalitativne razlike v tem, čemu daje kdo prednost, v kakšnih okoliščinah bolje deluje: gre za različne stile zaznavanja, spoznavanja in učenja. Podrobnejše poznavanje in upoštevanje teh razlik lahko bistveno dvigne uspešnost učenja in poučevanja otrok in odraslih. Učitelj ne more poznati vseh stilov, pomembno je, da je občutljiv za tovrstne razlike ter za posebnosti mentalnega funkcioniranja pri sebi in svojih učencih.

Kaj je učni stil?

To je razmeroma novo področje psihološkega raziskovanja. Raziskovalci so se z vprašanji učnih stilov (spoznavni, zaznavni, učni) ukvarjali z različnih zornih kotov. Rezultat je veliko število klasifikacij in modelov. V našem primeru se bomo ukvarjali pred s Kolbovim razumevanjem in opredelitvijo učnih stilov.

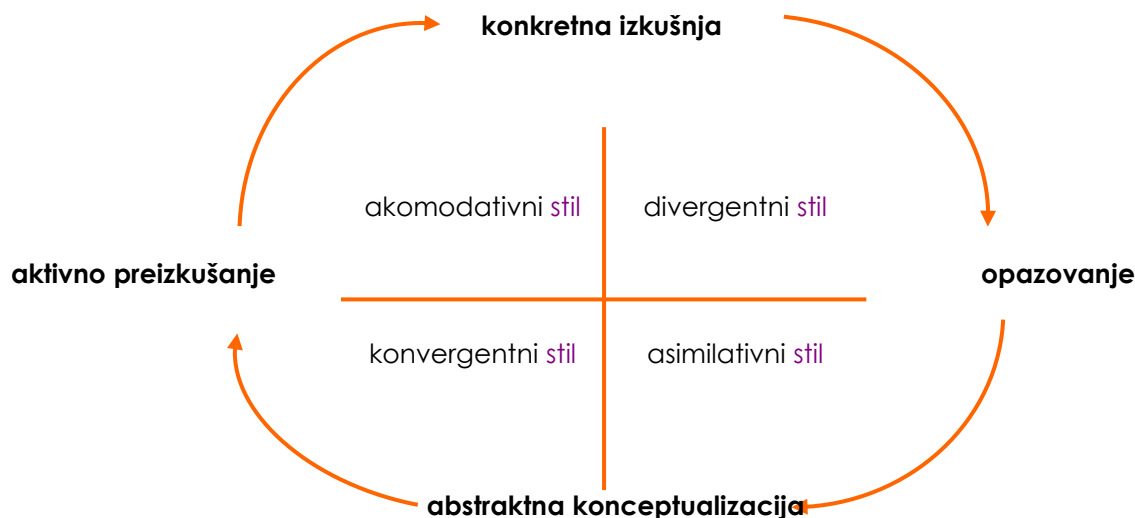


Definicija

Učni stil je za posameznika značilna kombinacija učnih strategij, ki jih običajno uporablja v večini situacij. Stil tvori zbirka strategij, ki jim posameznik daje prednost in ki so v nekaterih situacijah bolj, v drugih manj ustrezne.

David Kolb (Kolb, 1984) gradi svoj model učnih stilov na pojmovanju procesa učenja, ki mu rečemo izkustveno učenje (experiential learning). Izkustveno učenje je proces, v katerem se znanje ustvarja s transformacijo posameznikove izkušnje, ob vzajemnem vplivanju (transakciji) osebnega in družbenega znanja. Za izkustveno učenje je pomembna aktivna vpetost posameznika v izkušnjo, hkrati pa refleksija o izkušnji.

Kolbov model učnih stilov in modalitet (Kolb, 1984):



Vsako kakovostno učenje naj bi povežalo štiri na sliki prikazane pole. Začelo naj bi se s konkretno izkušnjo, tej naj bi sledilo opazovanje in analiza izkušenj, njihova vključitev v model abstraktnih pojmov ter preizkušanje naučenega v novi situaciji. Vendar najdemo med ljudmi razlike. Nekaterim že po naravi bolj leži učenje iz konkretne izkušnje (npr. igranje vlog), drugim na osnovi abstraktnih spoznanj, ki so sistematično predstavljena npr. v učbenikih. Sčasoma v procesu učenja vsakdo razvije zanj značilen poudarek na enem od navedenih polov in navado, da se pri spoznavanju opirajo predvsem nanje; tako se oblikujejo **modalitete učenja**.

Značilnosti oseb, ki dajejo prednosti posameznim modalitetam učenja:

- Ljudje, pri katerih prevladuje pri učenju oz. spoznavanju sveta konkretna izkušnja, so osredotočeni na neposredne izkušnje s soljudmi v raznih situacijah, učijo se na konkretnih primerih »tu in zdaj«.
- Ljudje, pri katerih prevladuje pri učenju razmišljujoče opazovanje, bodo skušali vsako situacijo razumeti s skrbnim opazovanjem in opisovanjem. Bistveno jim je razumeti, kako stvari delujejo; razmišljati, ne pa delovati.
- Usmerjenost v abstraktno konceptualizacijo pomeni poudarek na logičnem sklepanju, na razmišljanju v nasprotju s čustvovanjem.
- Usmerjenost na aktivno eksperimentiranje pomeni osredotočenost v aktivno vplivanje na ljudi in situacije. Poudarek je na praktični uporabnosti in delovanju.

Naslednji korak, ki vodi do prilagajanja učenja zahtevam situacije in do povečanja njegove moči, pa je kombinacija posameznih modalitet učenja, ki nam da za posameznika značilen **stil učenja**. Govorimo o konvergentnem učnem stilu, divergentnem učnem stilu, asimilativnem in akomodativnem učnem stilu.

Značilnosti ljudi s posameznimi stili:

- **Akomodativni stil:** +izvaja načrte, se prilagaja okoliščinam, usmerjen v akcijo, probleme rešuje intuitivno; - To je dejavnež, ki zanemarja teorije in je pogosto nepotrpežljiv.
- **Divergentni stil:** +ustvarja nove ideje, miselno je prožen, presoja z različnih vidikov, upošteva čustva, fantazije, vrednote, ima interes za ljudi. Je pravi sanjač, preveč v oblakih in neuspešen v konkretni akciji.
- **Asimilativni stil:** + interes za teorijo, gradnja teorijskih modelov, povezovanje idej, induktivno sklepanje. Je mislec, - brez interesa za ljudi in za aplikacijo idej.
- **Konvergentni stil:** + aplicira ideje v praksi, rešuje probleme z enim (najboljšim) odgovorom, želi gotovost, deduktivno mišljenje. Je preizkuševalec, - togost, ozki interesi, neupoštevanje ljudi.

Že iz opisa pozitivnih in negativnih lastnosti je razvidno, da ni en stil a priori boljši ali slabši od drugega. Vsak od njih ima krepke in šibke točke. Krepke plati stila velja razvijati, slabosti pa odpravljati. Po Kolbu na bi človek do neke mere razvil tudi svoja pomanjkljiva področja, saj je kakovostno učenje tisto, v katerem povežemo vse pole oz. modalitete.

Učni stili se razvijajo na osnovi človekovih zgodnjih izkušenj, osebnostnih lastnosti kot sta introvertiranost in ekstravertiranost, izkušUčni stil je preplet čustvenih, spoznavnih, okoljskih in psiholoških odgovorov, ki so značilni za posameznika. V današnjem času postaja predvsem pomembno, da se človek zna prilagoditi novim življenjskim in poklicnim zahtevam, drugačnim stilom. Ta prožnost/ prilagodljivost je deloma stvar posameznikove osebnosti, delno pa jo je mogoče razviti tudi v procesu izobraževanja.

Učni stili, metode poučevanja in učno okolje

Če učitelj želi, da bo učenje odraslih kakovostno, mora poznati različne stile učenja, ki se pojavljajo kot prevladujoče strategije reševanja problemov in učenja. Če učitelj teh stilov ne pozna, tudi ne more zagotoviti ustreznih možnosti za učenje in izbrati ustreznih metod.

Na posamezen učni stil oz. modaliteto se vežejo tudi za posameznika optimalne metode in oblike poučevanja ter značilnosti učnega okolja. Od tega kako posameznik sprejema in najlažje zaznava okolico in rešuje probleme, bo odvisno, katere učne metode mu bodo najbližje. Tabela poenostavljeno prikazuje ustrezne povezave med stili in pristopi k učenju, učnimi metodami ter učnim okoljem:

Stili in ustrezne učne metode (po Marentič- Požarnik 1995, str. 77 do 101)

Stil in pristop	Značilne učne metode	Študijsko okolje, predstavniki
Divergentni stil Pristop »razmišljanja«, refleksije	-skupinska dinamika -igra vlog, -»možganska nevihta« -diskusija	-čustveno bogato okolje -tipični predstavniki: umetniki
Konvergentni stil Pristop »poučevanja«	-reševanje nalog, problemov -uporaba znanja pri (tehničnih) nalogah	-perceptivno bogato okolje -tipični predstavniki: tehnični poklici, inženirji
Asimilativni stil Pristop »samoizobraževanja«	-predavanja -poglobljen študij literature -primerjanje	-simbolično bogato okolje -tipični predstavniki: naravoslovci, matematiki
Akomodativni stil Pristop »delovanja«	-reševanje praktičnih primerov -simulacije -terenske izkušnje -menjava študija in prakse	-vedenjsko bogato okolje -tipični predstavniki: socialni poklici, menedžerji.

Posameznikom, ki so bolj usmerjeni v učenje s konkretno izkušnjo, ustrezajo metode s čustvenim poudarkom (čustveno bogato okolje), pri učenju si želijo osebni stik z učiteljem in drugimi udeleženci, čemur ustrezajo predvsem te metode: **dialog, diskusija, možganska nevihta, igra vlog, simulacija.**

Posameznikom, ki se pri učenju bolj nagibajo k razmišljujočem opazovanju, ustrezajo metode in dejavnosti, ki pomagajo spoznati pojave in pojme z različnih zornih kotov. Pomemben je predvsem proces iskanja rešitev, manj pa so pomembni odgovori in rešitve. Metode, ki jim ustrezajo, so predvsem **samostojno opazovanje in zbiranje podatkov (neposredno ali iz literature)**. Tu učitelj predvsem spodbuja proces učenja, pomembno pa je čutno bogato okolje.

Posamezniki, ki se nagibajo k abstraktni konceptualizaciji, potrebujejo simbolično bogato okolje. To pomeni, da je zanje pomembna predvsem pridobitev ustreznega znanja, ne pa toliko njegova uporabnost. Učitelj je vir abstraktnega znanja, predavatelj, pojasnjevalec in spraševalec, pomembno pa je tudi branje strokovne literature. Ti posamezniki neradi izražajo čustva v učni situaciji, zato jim ustrezajo učne metode kot so **sistematična predavanja, študij literature in drugih virov, ki predstavljajo teorije in sisteme (tabele, sheme), nikakor pa ne diskusije, vaje, simulacije.**

Posamezniki, ki radi aktivno eksperimentirajo, potrebujejo vedenjsko bogato okolje. Veliko jim pomeni osebna povratna informacija drugih udeležencev in učitelja, zanima pa jih predvsem, ali so dobljeni rezultati in ideje izvedljive, uporabne, učinkovite. Ker radi rešujejo probleme in samostojno izdelujejo kompleksne projekte, so zanje ustrezne metode **praktične in terenske vaje, praktikumi, projektno učno delo.**

V izobraževalnem procesu morata imeti učitelj in učenec priložnost spoznati svoj učni stil, njegove prednosti in omejitve ter se naučiti, kako ta spoznanja prožno uporabiti oz. prilagoditi.

Dejavnost za udeležence

S pomočjo Kolbovega Vprašalnika za določanje učnega stila določite svoj učni stil. Dobljeni rezultat primerjajte z učnimi metodami, ki jih najraje uporabljate.

Kolbov vprašalnik o učnih stilih najdete v knjigi Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja in mišljenja/ Marentič-Požarnik, Barica, Magajna, Lidija, Peklaj, Cirila. Educa, 1995.



Kako naj bi pri poučevanju upoštevali individualne razlike v učnih stilih

Raziskovalci in poznavalci tega področja menijo, da lahko velik del učnih neuspehov pripišemo neusklojenosti med raznolikimi učenčevimi (študentovimi) učnimi stili in prevladujočimi metodami in oblikami učnega dela pri posameznih predmetih, ki izvirajo iz učiteljevega stila, tradicije stroke in prepričanja, da »drugače ni mogoče«.

Dobro je, kadar imajo učenci in učitelji enak izhodiščni stil ali kadar metoda oz. način predstavitve snovi ustreza stilu učencev, najslabše pa, kadar so si diametralno nasprotni. Tako poroča Entwistle že leta 1981 o eksperimentu, v katerem so skupini »holističnih« (celostno usmerjenih) in »serialističnih« študentov predložili snov v obliki, ki je bila v skladu, ali pa v nasprotju, z njihovim stilom (torej snov logično, korak za korakom ali predstavljeno z ilustracijami in analogijami). Rezultati so bili dramatični: študentje so pri preverjanju odgovorili na skoraj vsa vprašanja, če je bil način predstavitve v skladu z njihovim stilom, in le na približno polovico vprašanj, če temu ni bilo tako.



Pomembni napotki za učitelje:

učitelj naj se zaveda značilnosti in posledic svojega prevladujočega stila in stila svojih učencev;

upoštevaja naj značilnosti večinskega stila učencev in se mu prilagaja;

razširi naj svoj repertoar postopkov, metod, pristopov in s tem ustrezno nagovori tudi učence drugih stilov (na primer variira

Spoznavanje s področja stilov učenja ni mogoče neposredno prevesti v napotek za učenje; gre bolj za spodbudo učiteljev k razmišljanju. Pomembno je, da sprejmejo sporočilo, da ne gre pri učenju le za kvantitativne razlike med učenci, da se eni slabše učijo, drugi bolje, drugi počasneje, ampak, da so med njimi tudi kvalitativne razlike; da se različni ljudje različno učijo in drugače spoznavajo. Učitelj naj bi bil predvsem "razmišljujoči praktik", kar pomeni, da se uči na osnovi lastnih izkušenj pri delu z udeleženci. Izmenjuje razmišljanje in akcijo in eno prepleta z drugim. To zagotavlja praktičnemu delu ustrezno teoretično strokovno podlago.

9. Sklep

Ugotovili smo, da v človekovem življenju ni razvojnega obdobja, v katerem bi se ljudje lahko ali celo morali nehati učiti in izobraževati. Sposobnost za učenje se ohranjajo vse do zelo pozne starosti, so pa med ljudmi precejšnje individualne razlike glede hitrosti učenja in uporabe znanja v konkretnih okoliščinah.

Prav tako smo ugotovili, da za uspešno učenje ni pomembno le, kakšne so naše intelektualne sposobnosti, motivacija, mentalna kondicija ali stanje čutil. Še enkrat poudarimo, da moramo biti pri poučevanju (tako otrok kot odraslih) še posebno pozorni na njihove različne stile sprejemanja in predelovanja informacij in da zato slabši dosežki na nekaterih področjih še ne pomenijo nujno slabših sposobnosti za učenje, temveč morda drugačen stil spoznavanja od pričakovanega.

Različni pristopi učitelja vodijo do različno kvalitetnih učnih rezultatov. Kot učitelj se moramo torej vprašati, kako se odrasli lotevajo učenja, kaj se morajo in kaj se želijo naučiti, kakšen je njihov stil učenja in kako bomo glede na to izbirali ustrezne metode poučevanja

in učne pripomočke; vprašati se moramo, kako organizirati učno situacijo, da bomo zadostili različnim potrebam odraslih po učenju in odgovorili tudi na vnaprej zastavljene cilje nekega izobraževalnega programa.

Pravi cilj izobraževanja je spodbujati pomembno učenje. Posledica takega učenja je razvoj, ki pomeni sukcesivno postavljanje globljih in širših vprašanj o odnosu med posameznikom in svetom. To pa velja za učenje v vseh starostih.

Ključni izrazi

Z izrazom **stil spoznavanja** (cognitive style) označujemo razmeroma dosledne in trajne posebnosti posameznika v tem, kako sprejema, ohranja, predeluje in organizira informacije ter na njihovi osnovi rešuje probleme. Stili so izraz širših razsežnosti osebnostnega funkcioniranja, saj sodelujejo tudi čustveno-motivacijske plati osebnosti.

Stil zaznavanja (style of perceptions) označuje zaznavni kanal – čutilo (vid, sluh, tip...), ki mu posameznik daje prednost pri sprejemanju in notranji predstavitvi čutnih vtisov iz okolja.

1. Učni stil (learning style) je soroden pojem, le da je nekoliko širši in zajema tudi tipične strategije učenja in cilje in pojmovanja učenja.

2. Učni stil je za posameznika značilna kombinacija učnih strategij, ki jih običajno uporablja v večini situacij. Stil tvori zbirka strategij, ki jim posameznik daje prednost in ki so v nekaterih situacijah bolj, v drugih manj ustrezne.

Učna strategija je specifična kombinacija mentalnih operacij, ki jih nekdo uporablja glede na zahteve konkretne učne situacije (naloge).

Primer: zaporedje operacij, ki jih nekdo uporabi pri študiju strokovnega tekstna pri pripravi na izpit. Npr. nekdo se učenja loti tako, da najprej preleti tekst in izpiše pomembne pojme, nato jih poskuša povezati in si jih zapomniti. Pri učenju za kak drug izpit (drugačne zahteve) pa bo začel s podrobnim branjem in natančnim podčrtovanjem ter skušal vsako dejstvo ohraniti v spominu. Strategije lahko delimo na spoznavne (kako si snov zapomniti, strukturirati) in materialne (način izvajanja posameznih dejavnosti).

Teme za diskusijo

- Kako je potekala vaša lastna učna biografija? Kaj vas je spodbujalo in kaj oviralo?
- Kako v izobraževanju odraslih, zlasti pri preverjanju znanja, upoštevati posebnosti sposobnosti odraslih – nakopičeno znanje, usmerjenost v življenjske probleme – ob tem pa manjšo zmožnost mehanskega pomnenja in počasnejšega reagiranja?
- Kakšno mesto ima razvijanje praktične inteligentnosti – sposobnost znajdenja v konkretnih, življenjskih ali poklicnih situacijah v poklicnem izobraževanju odraslih? Razmislite s kakšnimi prijemi bi se jo dalo uspešno razvijati?

Vprašanja za samopreverjanje

1. Ali imamo le eno splošno inteligentnost ali pa več posebnih sposobnosti in smo v enih dobri, v drugih slabši?
2. Ali so umske sposobnosti v glavnem prirojene ali pa lahko nanje vplivamo in jih načrtno razvijamo.?
3. Ali lahko iz sposobnosti v otroštvu sklepamo na sposobnosti v odraslosti ?
4. Ali je raven sposobnosti pri posamezniku razmeroma stalna ali niha?
5. Ali raven sposobnosti s starostjo upada?

Viri in predlogi za nadaljnje branje

Galbraith, W. Michael.(2004, third edition).
Adult Learning Methods. Malabar. Florida, Krieger Publishing Company.

Schaie, K. W. (1983):
Age Changes in Intelligence.: R.L. Sprott (ed.), Age, Learning, Ability, and Intelligence (41 - 77). New York, Van Nostrand Reinhold.

Schaie, K. W. ,Willis, S.L. (1991):
Adult development and ageing. New York, Harper Collins Publisher.

Hultsch, D.F., Deutsch, F. (1981):
Adult Development and Ageing. A life-span perspective. New York, McGraw-Hill Book Company.

Marentič Požarnik, B. (2000): Psihologija učenja in pouka. Ljubljana. DZS

Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995): Izzivi raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja. Nova Gorica, Educa.

Kolb, A. D. (1984):
Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey, Prentice Hall.

Spletni viri

<http://www.learningstyle.net>

Učno okolje

1. Uvod

»Približno 25 odstotkov učenja je odvisno od fizične urejenosti okolja."
/ZDA: Oddelek za izobraževanje /

Pomemben cilj izobraževalcev odraslih pri spodbujanju učenja je uporaba učinkovitih organizacijskih prijemov in vpeljava interakcije v učni proces. Primerno urejeno okolje, ki je privlačno, udobno, praktično in prilagodljivo je pri tem izredno pomembno za učinkovito odvijanje učnega procesa in za spodbujanje zavzetosti odraslih za učenje. Z raziskovanjem fizičnih vplivov na učenje se ukvarja malo strokovnjakov in pogosto so ti vplivi zanemarjeni ali celo prezrti, zato se bomo v tem poglavju posebej osredotočili na to področje - fizično učno okolje.

Uvodna dejavnost za udeležence:

Kakšna je bila vaša najboljša izkušnja z učnim okoljem. Prosimo, opišite jo!



2. Cilji

Namen tega poglavja je posredovati nekaj temeljnih informacij o učnem okolju in o pomembnosti in vlogi fizične ureditve okolja. Osredotočili se bomo na fizične pogoje, ki jih moramo zagotoviti, da bo učenje kar najbolj učinkovito.

V tem delu boste:

- izvedeli več o sestavinah fizičnega okolja,
- našli informacije o različnih pristopih pri urejanja prostora,
- spoznali dejavnike, ki vplivajo na učno okolje,
- dobili napotke za urejanje učnega okolja, da bi izboljšali učno učinkovitost.

3. Učenje odraslih

Čeprav obstajajo različne teorije o učenju, raziskave ponavadi kažejo, da je učenje najbolj učinkovito takrat, ko je udeleženec v učnem procesu aktiven. Informacije morajo ustrezati njegovim potrebam in biti koristne za uresničitev njegovih ciljev.

V času usposabljanja naj bi udeleženci imeli možnost pridobiti nova znanja, spretnosti in ozaveščenost. Aktivnost med usposabljanjem povečuje možnosti, da udeleženci novo pridobljeno znanja in spretnosti uspešno prenesejo v delovno okolje in uporabijo v delovnem procesu.

Odrasli se učinkovito učijo, kadar:

- so aktivni in ne le pasivni prejemniki informacij
- prevzamejo odgovornost za svoje učenje
- se učni proces odvija na čustvenem, kognitivnem in psihomotoričnem nivoju
- so učne metode raznolike
- je učna klima pozitivna in okolje udobno urejeno
- učitelj odraslih bolj usmerja kot vodi oziroma narekuje učni proces.

Tako kognitivne kot behavioristično usmerjene teorije učenja poudarjajo pomen ustreznih pogojev v učnem okolju za spodbujanje učenja. Poučne razlage, demonstracije, ponazoritve so dobri pripomočki pri vodenju oziroma usmerjanju učenca. Pri tem ni veliko razlik, povsem drugače pa oba pristopa opredeljujeta dejavnost učenca v učnem procesu. Kognitivni pristop se osredotoča na miselne dejavnosti udeleženca, ki vodijo v njegovo odzivanje in omogočajo proces miselnega načrtovanja, zastavljanja ciljev in načrtovanja organizacijskih strategij. Kognitivne teorije potrjujejo, da napotki za ureditev učnega okolja in učne sestavine same ne morejo biti odgovorni za vse učenje, ki izhaja iz učne situacije. Dodatni ključni elementi vključujejo načine na katere udeleženec kodira, transformira, ponavlja, »uskладиščik« in v svoji glavi najde informacijo. Kognitivni pristop se osredotoča v resnici na spreminjanje udeleženca s tem, da ga spodbuja k uporabi učnih strategij.

4. Učno okolje

4.1. Fizično okolje in učenje odraslih

Vosko in Hiemstra navajata več razlogov zakaj se v izobraževanju odraslih zanemarja vpliv fizičnega okolja na učenje. Razlogi so številni:

- Izobraževanje odraslih se pogosto odvijajo v prostorih, ki so sicer namenjeni drugim dejavnostim in vrstam udeležencev (npr. izobraževanju otrok);
- Mnogi odrasli v izobraževanju, pa tudi izobraževalci odraslih se pogosto ne zavedajo dejstva, da obstajajo v fizičnem okolju resne ovire;
- Finančni viri za izobraževanje odraslih redko upoštevajo potrebe po izboljšavi fizičnega okolja;
- Izobraževalci odraslih se pogosto ne zavedajo, da je zagotavljanje ustreznega učnega okolja njihova dolžnost ali pa za te naloge nimajo ustreznega znanja;
- Tisti, ki želijo nekaj storiti za učno okolje, ne vedo, kje bi pričeli.

White celo ocenjuje, da vpliv okolja na učenje ni tako pomemben, ko pravi: »... splošne ocene kažejo, da se približno petinsedemdeset odstotkov učenja lahko razloži z motivacijo, pomenom in spominom, preostalih petindvajset odstotkov pa ...je odvisnih od učinkov fizičnega okolja. Na splošno je torej uspeh v izobraževanju odraslih odvisen tudi od pripomočkov in okolja, ki ga nudimo udeležencu«. James je v svojih raziskavah ugotovil, da učenci uvrščajo vpliv okolja na zadovoljstvo pri učenju razmeroma nizko.

Knowles je v knjigi 'Sodobna praksa v izobraževanju odraslih' mnogo bolj učinkovito kot drugi poskušal opozoriti na pomembnost urejenosti učnega okolja, v katerem bi se odrasli bolje učili. Izobraževalce odraslih je spodbujal, da bi se zavedli in pričeli resno razmišljati o potrebnih izboljšavah. White je približno v istem času opozarjal na pomanjkljive pripomočke ter izrazil zaskrbljenost zaradi pomanjkanja ustreznega učnega prostora za odrasle: » Odrasli se pogosto počutijo fizično neudobno, če so obkroženi s pohištvo za otroke, prav tako pa se psihično počutijo neudobno v tradicionalno urejenih razredih, ki poudarjajo razdaljo in neenakost med učiteljem in udeleženci«. Kidd je že leta 1973 pisal o tem, kako urediti okolje za učenje odraslih: »Razkošje ni potrebno, toda udobje, odlična razsvetljava brez sijaja, odstranitev vseh motečih zvokov in premikanj, zagotavljajo okolje, v katerem so možnosti za učinkovito učenje mnogo boljše«.

Čeprav je vpliv okolja za uspešnost učenja omejen, je treba njegov pomen poznati in si pridobiti znanje o tem kako ga izboljšati. Izobraževalci odraslih lahko na ta način pripomorejo, da se tudi udeleženci pričnejo zavedati, razumeti in ceniti njegovo pomen.

4.2. Fizični dejavniki

Fizično okolje, v katerem se udeleženci učijo, lahko resno vpliva na doživljanje kakovost učenja. Če najdemo čas, da na zanimiv način pripravimo učno okolje, lahko izboljšamo pozornost udeležencev. Poiščite način, kako udeležencem pomagati, da se bodo uspešno osredotočili na učenje in ostali zbrani, da jih od pripravljenosti za učenje ne bodo odvracali zunanji moteči dejavniki.

Osebno fizično počutje kot so zdravstveno stanje, kakovost vida in sluha udeleženca lahko vpliva na učni proces. Četudi omenjenih spremenljivk ne morete nadzorovati, je pomembno že, da se jih zavedate in udeležencu pomagata, da iz usposabljanja odnese kar največ.

Fizični dejavniki, ki lahko vplivajo na učinkovitost usposabljanja so:

- temperatura prostora
- udobnost sedežev
- možnost za pisanje
- zračenje
- raven hrupa
- osvetlitev
- prijetna aroma
- glasba
- težko berljivi vizualni pripomočki
- vzdrževanje pozornosti
- čas dneva
- formalna in neformalna ureditev prostora

Dejavnost za udeležence:

Opiši dogodek na usposabljanju, kjer so se pojavili moteči fizični dejavniki. Kaj ste storili, da bi te dejavnike odpravili?



5. Elementi učnega okolja

Za urejanje učnega okolja so pomembni predvsem štirje elementi:

- **Učilnica** - okolje, ki ga je zgradil človek in kjer se izvaja učna dejavnost;
- **Učni pripomočki** - fizični predmeti, ki pomagajo pri posredovanju sporočil;
- **Naravno okolje**, kot so temperatura prostora in čas dneva (dopoldne, popoldne...);

- **Medijski pripomočki** - fizični pripomočki, ki pripravijo »oder«, odpravljajo »pregrade«, delujejo kot spodbujevalci pri učenju in tudi pomagajo udeležencem pri učenju.

V tabeli bolj konkretno predstavljamo vse štiri element:

		Položaj	
		Zunanji	Notranji
Svet	Zgradil ali izdelal človek	Učni prostor	Učno orodje/pripomočki
	Naravno	Naravno okolje	Medijski pripomočki

Vir: W. A. Draves, *Kako poučevati odrasle*, 2000, str. 74

Tabela razloga značilnosti kot so lokacija, če deluje element od zunaj, izven interakcije med izobraževalcem odraslih in udeleženci - kot je na primer učni prostor in naravno okolje, ali pa znotraj interakcije kot so to učni in medijski pripomočki.

Druga značilnost je narava elementov, bodisi, da jih je zgradil ali izdelal človek, kot so prostor za učenje in učni pripomočki, ali pa del narave, kot so naravno okolje ali pa učni mediji.

5.1. Prostor za učenje

Namesto običajnega šolskega razreda bomo uporabili učilnico, ki ne bo podobna učilnici za otroke ali nasploh šoli. Pravzaprav je to v izobraževanju odraslih kar velik izziv, saj smo pogosto prisiljeni deliti učni prostor z drugimi. Še vedno pa je mogoče ustrezno prilagoditi fizični prostor posebej za vsako učno uro. Ena od ključnih odločitev je, kako urediti prostor za učenje, da bo prispeval k interakciji kakršno želimo pri učni uri.

Pri ureditvi prostora moramo biti pozorni na:

- vidljivost in dobro slišnost;
- formalnost ali neformalnost učne ure;
- zaželeno stopnjo aktivnosti udeležencev;
- odnos med izobraževalcem odraslih ali predavateljem in udeleženci;
- skupinsko dinamiko.

Razporeditev udeležencev v prostoru je med najpomembnejšimi prijemi s katerimi vzpostavimo učno okolje, ki ga želimo. Fizična razporeditev odraža učni stil. Na primer, če

želite, da udeleženci delujejo v majhnih skupinah, jih razporedite okrog miz ali skupin miz. Če načrtujete diskusije, v katerih naj bi sodelovali vsi, je najbolje, da oblikujete krog ali postavite mize v obliki črke »U«. Če pa načrtujete individualiziran pouk, kjer udeleženci sami določajo svoj tempo učenja, potem lahko oblikujete tako imenovane »učne postaje« oz. učne koticke.



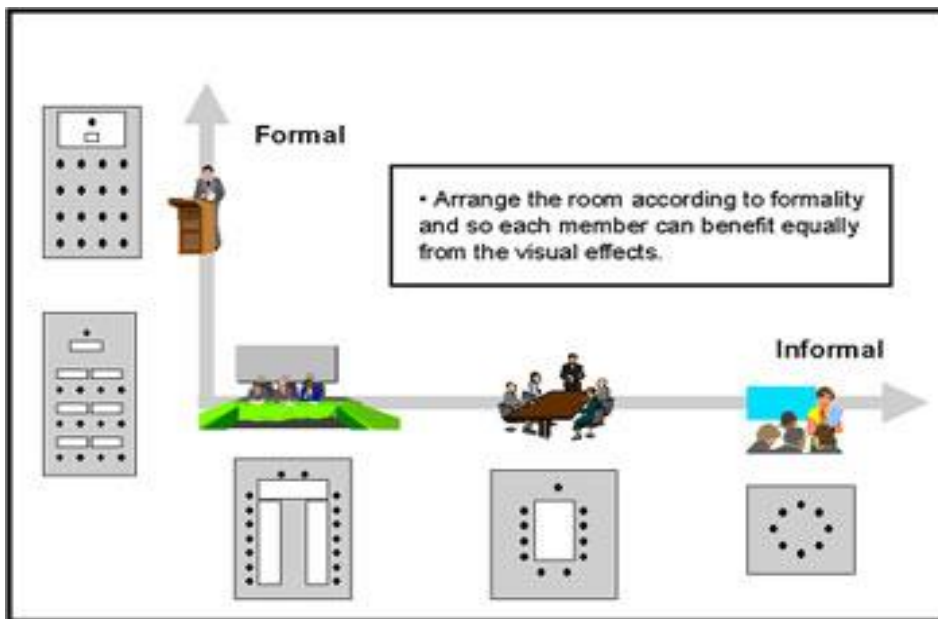
Nasvet

Fizična postavitve naj vedno odraža vas same. Ne oklevajte z uporabo predmetov kot so lončnice, umetniški izdelki, preproge, posterji, morda pa tudi mehke udobne blazine, ki jih postavite v bralnem koticu.

Ustvarjanje takšnega okolja je možno le, če izobraževalec razume skupino udeležencev in cilje, ki jih le-ta želi pri usposabljanju doseči. Vzpostavljajte primernega, kakovostnega učnega okolja se prične s **fizično postavitvijo prostora**. Na primer, z razporeditvijo sedežev določamo stopnjo formalnosti predstavitve. Prostor, ki je urejen kot predavalnica, v kateri udeleženci sedijo v zaporednih vrstah, »predavatelj« pa na čelu dvorane in pri tem uporablja »orožje« (kazalnik) in »ščit« (kateder), da bi z njimi dosegel kar največje pomnjenje, je zelo formalen in lahko odrasle udeležence odvrača.

Ljudi, ki se udeležujejo delavnic, največkrat poimenujemo kot udeležence. Ta izraz pomeni vnos in povratna sporočila, oboje pa naj bi fizično okolje spodbujalo. Manj formalna postavitve sedežev, na primer polkrog, ustvarja manj fizičnih in psiholoških pregrad med udeleženci in izobraževalci in s tem spodbuja dejavno udeležbo ter ustvarja občutek enakosti.

Slika prikazuje najrazličnejše sedežne postavitve, ki ustvarjajo različno vzdušje pri samem usposabljanju.



Slika prikazuje nekaj možnih ureditev prostora, ki odražajo različne ravni formalnosti. Seveda pa so možne tudi omejitve glede na to, kaj je izvedljivo v prostoru, ki ga imamo na voljo in kolikšno bo število udeležencev. Ko določamo, kakšen naj bi bil najboljši izkoristek prostora, bodimo pozorni na to, kakšne medijske pripomočke bomo uporabljali. Zagotovite, da je prostor urejen tako, da lahko vsi v občinstvu enakovredno spremljajo dogajanje, ki se odvija s pomočjo vizualnih pripomočkov.

Dejavnost za udeležence:

Kako bi se vi počutili pri vsaki od teh postavitev? (kot izobraževalec ali kot udeleženec)?

Kot izobraževalec:

Kot udeleženec:



Tehnike za vzpostavitev dobrega odnosa z udeleženci so ključnega pomena za uspeh usposabljanja v drugem kulturnem okolju. Treba je proučiti kulturne značilnosti, pridobiti informacije o značilnostih udeležencev (njihove profile), se posvetovati z gostiteljem. Vse to so napotki, kako bolje spoznamo specifično skupino udeležencev.

Udobje udeležencev je tudi pomemben dejavnik, ki ga ne bi smeli zanemariti. Zelo težko se je osredotočiti, če je temperatura v sobi neprijetna, ali če so sedeži pretrdi ali premehki. Lahko sicer mislimo, da takšne težave niso izobraževalčeva skrb, vendar bo tudi zanj mnogo lažje, če bodo udeleženci zadovoljni.

Po Draves-u beležimo šest najpogostejših stilov razporeditve in urejanja prostora:

Gledališče	Tak stil ureditve prostora se tradicionalno uporablja za govore in predavanja. Postavitev je razmeroma formalna in spodbuja pretežno enosmerno komunikacijo. Če želite pri takšni postavitvi spodbuditi interakcijo, je dobro, da udeležence približate govorniku, da sedijo čim bližje čelnega dela prostora. Še bolje pa je, da se udeleženci namestijo v središče prostora, okrog govornika, ki naj bo na isti višini z udeleženci.
Razred	Razredni stil je podoben gledališču, le da ima dodane mize, oziroma druge možnosti za beleženje zapiskov.
U-oblika	U-oblika spodbuja interakcijo med udeleženci.
Konferenca ali kvadrat	Razporeditev sedežev o obliki kvadrata je formalna razporeditev za majhne skupine.
Banket	Banketni stil ima določene prostorske kvalitete, ki so sicer lastnost gledališke razporeditve, vendar je primeren le za interakcijo v manjših skupinah.
Sedeži v krogu	Postavitev sedežev v krogu spodbuja aktivnost udeležencev in diskusijo z učiteljem, ki v tem primeru deluje bolj kot koordinator in moderator kot pa voditelj. Ta stil žal ni tako pogosto v uporabi kot bi si želeli.

O vplivu fizičnega okolja na učenje je bilo narejenih veliko raziskav. Med najbolj raziskane probleme sodijo prav vprašanja sedežnega reda oz. razporeditve. Vendar pa to področje (skupaj z vsemi ostalimi problemi urejanja učnega okolja) potrebuje še več raziskovanja povezanega s temami kot so vhod in izhod, barve, svetloba, akustika in temperatura v prostoru. Obstajajo pa še tako imenovane »skrite dimenzije« učnih postavitvev, ki pa jih pogosto prezremo. Brez dvoma številne med njimi lahko na najrazličnejše načine vplivajo na učne dejavnosti.

V nadaljevanju na kratko opisujemo nekatera področja, poveza z fizičnim učnim okoljem, ki jih pri izobraževanju odraslih ne bi smeli prezreti:

- antropometrija,
- ergonomija,
- proxemija,
- sinestezija.

Antropometrija

Odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje imajo zelo različne potrebe in pričakovanja, so pa tudi zelo različnih velikosti in oblik. Vsi ti dejavniki so izredno pomembni saj določajo, koliko in kakšne vrste prostora potrebujemo, da bi lahko zadovoljili učne potrebe. Antropometrija se ukvarja s problemi, ki proučujejo različne človeške dimenzije, pomembne za oblikovanje pohištva in opreme, ki naj bi jih v določenih prostorih uporabljali (velikost in udobnost sedežev). Na primer nekateri udeleženci težko dolgo časa sedijo brez dodatne podpore pri sedenju; dugi spet potrebujejo stole z naslonjalom ali pa takšne, ki se ne premikajo in kjer ni mogoče pogosto prekrizati noge, s čimer olajšamo pritisk na kolena ali druge sklepe. Med dolgim predavanjem lahko kakršnekoli moteče oblike stola zmanjšajo udeleženčevo pozornost in aktivnost.

Ergonomija

Ergonomija se ukvarja z vsem, kar je povezano s **človekovim udejstvom** – **inženiringom, kar se nanaša na urejanje življenjskih prostorov in predmetov v njih**. Ukvarja se z vprašanjem, kako najbolj udobno urediti prostor za uporabnike in s tem, kako naj uporabljajo določeno opremo. Raziskovanje na tem področju prinaša nove usmeritve pri načrtovanju prostora in predmetov v njem in sicer s ciljem, da bi se ljudje dobro počutili. Takšno načrtovanje kakor tudi opremljanje ustreznih prostorov - lahko rešuje tudi zelo kompleksne situacije, kadar iščemo ustrezne rešitve. Na srečo so odrasli zelo fleksibilni in »preživijo tudi v zelo omejenih možnostih, ki jih ponuja okolje«. Vedno tudi najdejo rešitve, ki se nanašajo na potrebe načrtovanja.

Proksemija

Proksemija je morda najpomembnejše prispevala k načrtovanju in uporabi prostora in sicer v smislu, **kako ljudje prostor uporabljajo**. Hall (1988) jo opredeljuje kot »prepletanje opažanj in teorij o tem, kako ljudje uporabljajo prostor, glede na izsledke proučevanja posameznih kultur«. Nekatere med njimi trdijo, da pomeni okolje veliko več kot le fizično postavitev. Opisuje nekaj pomembnih proksemičnih značilnosti, ki zajemajo telesno držo, kretnje, pogled, voh, toplotno kodo, in iskanje ali izogibanje dotikov.

Hall (1974) navaja tri poglede na prostor:

1. nespremenljiv, stalen prostor - soba, ki je napolnjena s sedeži, pritrjenimi v tla - razporeditev, ki je standardna in pogosto uporabljena;
2. pol-stalen prostor – premične mize, stoli, ki se lahko premikajo glede na potrebe učiteljev oz. udeležencev. Tako opremljen prostor lahko aktivnost udeležencev spodbuja ali pa tudi zavira, odvisno od tega, v kolikšni meri upošteva učne cilje.
3. neformalno urejen prostor – Hall ga opredeljuje kot dobro razmejen prostor, ki ga ljudje ustvarijo zase.

Steele pa dodaja še dodatno kategorijo, ki jo imenuje:

4. pseudo-fiksno urejen prostor, v katerem se vsi predmeti zlahka premikajo in je vse možno spremeniti, vendar kljub temu ostaja nek navdih konstantnosti - kot je seminar, konferenca ali srečanje odborov.

Sinestezija

Fizična postavitev deluje na človekova čutila na več načinov. Barve lahko vplivajo na posameznikovo razpoloženje; soba, ki je pretopla zmanjša pozornost in sposobnost koncentracije. Pri učenju je lahko vključenih več čutil sočasno, četudi se tega »veččutnega« prepletanja ne zavedamo. Področje sinestezije nam pomaga razumeti, kako fizično okolje dojemamo z več čutili hkrati in kako takšno dojetje deluje na učni proces. Sinestezija se ukvarja s tem, kako bi udeležencem pomagali, da bi sočasno združevali več senzoričnih izkušenj.

 **Nasvet**

1. Če predvidevate, da se bo odvijalo več različnih učnih dejavnosti, v prostoru (razredu) določite:
 - Predel za poučevanje majhnih skupin
 - Predel za poučevanje večjih skupin
 - Učni centri
 - Mesto za individualno učenje
 - Delovno mesto z računalnikom
 - Predel za oddih
 - Predel za shranjevanje

2. Razmislite, če udeleženec dobro prenaša gibanje, če se mora pogosto premikati; o organizacijskih sposobnostih/prioritetah; o potrebo po stimulaciji čutil; ali raje deluje samostojno ali v skupini.
 - Preverite, če sta osvetlitev in temperature zraka v prostoru primerna za udeležence.
 - Koristni so tudi mali ločeni prostorčki za učenje (kot na primer v knjižnicah). To velja predvsem za tiste udeležence, ki težje usmerijo ali vzdržujejo pozornost.
 - Glede na stopnjo raztresenosti, razmislite ali bi bilo pametno, da udeleženec sedi spredaj ali zadaj v prostoru, blizu učitelja, proč od hrupa ali šumov, ki jih povzroča promet.
 - V prostoru si rezervirajte tudi dodatni prostor za shranjevanje gradiv ipd., ki naj bo odmaknjen od udeleženčevih miz.
 - Mesto za delo in dejavnosti je najbolje postaviti v sredino prostora.
 - Učno gradivo po možnosti pritrdite na mize.
 - Urnik tudi pritrdite na mize.
 - Uporabljate pisala različnih barv, ko beležite informacije na tablo.
 - Koristno je tudi postaviti mizo zunaj, pred vhodom v učni prostor.
 - Nekateri udeleženci raje delajo sami, drugi spet v malih skupinah. Le-te je celo bolje organizirati izven učnega prostora, ker je tako manj pozornost ni motena.
 - Na zadnji del sedežnih naslonjal lahko pritrdimo posebne vreče (ali torbe) za shranjevanje prejetih gradiv.
 - Predmete, ki lahko zmotijo pozornost (npr. svinčniki, šilčki, vrečke s kosilom, koše za smeti ipd.) ne postavljate v neposredno bližino učnega dogajanja.

3. Ko oblikujete sedežni red in prostor za delo, razmislite o udeleženčevih možnostih videti, slišati, dotikati se, in vonjati. Primer: Udeleženci naj sedijo bližje tabli in proč od neposredne okenske svetlobe.
 - Zagotovite, da bodo mize imele rahel naklon, ker bo tako lažje postaviti knjige, zvezke, bloke ipd.
 - Prostorsko ločite predele za delo, najlažje s tkanino.
 - Uporabite posebne rahlo odišavljene nalepke, s katerimi označite pomembne dejavnosti na urniku.
 - Udeležence, ki potrebujejo posebne prilagoditve posedite tako, da bodo imeli lahek dostop in ne bodo motili ostale.

4. Določite posebno mesto v prostoru, kjer puščate zabeležke, kratka obvestila, spremembe v urniku, jutranja oznanila in druge prikladne informacije.
5. Vzpostavite sistem za snemanje in pregledovanje nalog ter razpored ocen (npr. liste z nalogami, knjige za domače naloge, koledarje/rokovnike za udeležence
6. V vsakem predelu naj bo koš z vsemi potrebnimi predmeti.
7. 7Imejte tudi voziček na kolesih. Čudovito je namreč, če imate dodatno gradivo in potrebne predmete takoj pri roki.
8. Dobro je imeti pri roki tudi malo večjo omaro, kjer shranjujete gradiva in mape udeležencev tako, da jih imate takoj pri roki. Pripravite si tudi mapo, kamor shranjujete vse spremembe v gradivih ali nove zamisli.
9. Določite prostor, kamor shranite vsakodnevne naloge.
10. Pobarvajte različno mape za shranjevanje vsakega predmeta. Po možnosti naj se barve ujemajo z barvami, ki jih imajo učbeniki.
11. Če uporabljate računalnik, imejte škatlo z mapami blizu le-tega, da vam ne bodo listi 'leteli' naokrog.

5.2. Značilnosti kakovostnega učenja (high-learning)

Kot zatrjuje Paul Kihn je bilo fizično okolje v šolah podrobno raziskano. Njegov raziskovalno akcijski projekt se loteva fizičnega prostora z manj običajnim pristopom, iz udeležencevega zornega kota. Proučuje njihove želje in zamisli o fizičnem učnem okolju in njegovem vplivu na učenje. Da bi bolje razumeli ugotovitve raziskave udeležencev, je Kihn opazoval mesta, ki so jih ocenili zelo visoko, tako glede udobja kot učenja. Zbral je nekaj značilnosti in jih takole razvrstil:

Značilnosti kakovostnega učenja, zelo udobnega prostor so:

- veliko manjših koticov v prostoru
- veliko dejavnosti za udeležence v prostoru
- izobraževalec odraslih ima možnost nemotenega gibanja v prostoru
- udeleženci se lahko po prostoru nemoteno gibljejo.

Izhajajoč iz tovrstnih zamisli, so udeleženci izbirali i med tradicionalno urejenim, kvadratnim prostorom z mizami, razvrščenimi v vrstah in okroglim podzemnim sobami do prostora v obliki zvezde, ki je po sredini razdeljena v dvoje. Načrti zunanjih prostorov so bili pretirano izdelani, celo čudaški, analiza notranjih prostorov pa je pokazala koristne značilnosti udeležencev ter njihove povezave med fizičnim okoljem in učenjem:

- široka paleta decentraliziranih površin v prostoru
- veliko zanimanje za okolje
- prednost fizičnemu gibanju
- v učnem prostoru naj bodo tudi zabavni elementi

- prostori so se najpogosteje osredotočali na dejavnosti udeležencev, redko so izobraževalca postavili na osrednje mesto.

6. Učni pripomočki

Vedno pripomorejo k boljšemu poučevanju in spodbujajo udeleženčevo učenje. Govorimo o tistih čarobnih predmetih, ki imajo izredno moč in so tu zato, da jih uporabljamo in s tem učinkovitost učenja izboljšamo. Res pa je, da so lahko včasih zapleti za uporabo, če želimo z njimi doseči največji možni učni učinek. Številni uporabniki jih ne razumejo dobro in jih napačno uporabljajo. To niso le avdio-vizualni (kratko AV) pripomočki, temveč tudi drugi, ki jih vidimo v novi luči.

6.1. Nerazumevanje avdio-vizualnih pripomočkov

Navajamo nekaj navedb o AV pripomočkih, ki naredijo več škode kot koristi učnemu procesu:

- več kot je AV pripomočkov, bolje je;
- AV pomaga posredovati informacije udeležencem;
- pomembna sporočila bi morali povzeti z AV pripomočki;
- enostavne tehnološke pripomočke je zelo lahko uporabljati.

Uporaba velikega števila pripomočkov visoke tehnologije utruje enosmerno komunikacijo in povečuje razdaljo med udeleženci in učenjem, namesto, da bi jih pritegnila.

Glavni razlog za uporabo AV pripomočke je v spoznanju, da se ljudje učimo na različne načine. Nekateri se lažje učijo, če stvari slišijo, drugi spet če jih vidijo, tretji uporabijo primere in stvari sami izvedejo, nekateri pa se zadovoljijo s teorijami. Drugi razlog za uporabo učnih pripomočkov je dejstvo, da le-ti ustvarjajo raznolikost in spodbujajo zanimanje. Ne nazadnje pa vizualni učni pripomočki lahko misli predstavijo tako, kot jih besede ne morejo. Pomembno je vedeti, da je smisel učnih pripomočkov v tem, da učitelju pomagajo pri poučevanju. Pripomočki ne morejo učitelja v celoti nadomestiti.

6.2. Naprave in pripomočki

Imamo jih zato, da nam pomagajo predstaviti gradiva na bolj zanimiv, jasen in drugačen način. Orodja, ki pomagajo pri poučevanju je koristno imeti v vsakem učnem prostoru:

- flipčart
- grafoskop
- diapozitivi
- kasete ali zgoščenske
- TV z videom ali DVD
- karte in grafi
- drugi učni pripomočki (npr. plutovinaste table, kamor lahko zatikamo liste, vzorci, table iz filca, radio ipd).

6.3. Visoka tehnologija

V učnih prostorih se uporablja čedalje več predmetov visoke tehnologije: laserske luči, hologrami, CD, interaktivni mediji, ki pa povzročajo tudi nekaj problemov:

- Nekateri so zelo dragi in si jih zato večina izobraževalnih centrov ne more privoščiti;
- Nekateri niso dovolj dodelani, da bi lahko dobro vzpostavili interaktivni dialog med predavateljem in udeležencem; so le neko alternativno sredstvo za posredovanje informacije;
- Pri uporabi visoke tehnologije se moramo počutiti udobno, samozavestno, sicer je nesmiselno, da jo imamo in uporabljamo.

7. Naravno okolje

Izobraževalne dejavnosti ponavadi potekajo v zaprtih prostorih (zgradbah), vendar se je celo tam nemogoče popolnoma izogniti vplivom naravnega okolja na poučevanje in učenje. Pomembne okoljske postavke so **temperatura, razsvetljava in raven hrupa**. Ti dejavniki na udeleženca delujejo na različne načine in se neposredno nanašajo na individualne stile. Študije predlagajo, da naj izobraževalci odraslih prostor uredijo po udeležencevih željah.

7.1. Osvetlitev

Strinjamo se z Draves, ki pravi: *»Čim več svetlobe naj bo moto, ki razsvetljuje vaš učni prostor«*. Res pa je, da je preveč umetne svetlobe le redko dobra rešitev. Ena umetna luč je običajno dovolj. Če ob tem ni dovolj svetlo u učnem prostoru, poskušajte dobiti nekaj dodatnih svetil (stoječih luči na primer), četudi jih morate prinesiti od doma. Storite nekaj, da bo prostor žarel. Res je, da tudi lahko naravna svetloba povzroča težave. Če gledate v sonce, ali če vam sončni žarki poplesavajo pred očmi, vas to lahko draži in zamegli vid.

Iz optičnega zornega kota, je svetlobna jakost lahko vir zadovoljstva ali pa raztresenosti. Če je učni prostor neustrezno osvetljen, lahko to slabo deluje na udeležencevo možnost branja in beleženja snovi. Ko uporabljamo AV sredstva, moramo svetlobo temu prilagoditi tako, da bodo platno, monitor ali najpomembnejši del dogajanja vidni vsem. Če mora nekdo hoditi po slabo osvetljenih hodnikih ali parkirnem prostoru, ni le neprijetno, ampak lahko ustvarja občutke nevarnosti in podobne skrbi, zato naj v takih primerih izobraževalec naprosi udeležence naj prihajajo v skupinah. Glavna naloga je, da izobraževalci odraslih zagotovijo ustrezno svetlobo v prostoru in da količina svetlobe ustreza nalogam, ki jih udeleženci morajo opraviti.

Raziskovale so se tudi razlike med umetno in naravno svetlobo. Nekateri menijo, da je naravna (dnevna) svetloba boljša, ker poudari barve, tkanine in tudi vzdušje v prostoru (Bennett). Drugi se navdušujejo nad umetno svetlobo, ki jo lažje nadziramo, ki omejuje raztresenost in je običajno potrebna za najboljši izkoristek prostora (Knirk, Rasmussen, Sommer).

**Nasvet**

Nadzorujte sončno svetlobo v učnem prostoru. Če vam le-ta povzroča težave, spustite žaluzije, če je le dovolj umetne svetlobe v prostoru. Sončna svetloba dviga razpoloženje udeležencem, če pa jo je preveč, lahko povzroči razstresenost.

7.2. Vid

Z starostjo vidne sposobnosti odraslih slabijo, zato:

- Naj bodo črke na testnih nalogah, raznih listih in prosojnicah dovolj velike. Okrasnih črk se izogibalmo.
- Pred pričetkom poučevanja v neznanem prostoru, preverite vidljivost z vseh strani prostora. Predvsem bodite pozorni na svetlobni sijaj. Zagotovite dovolj luči nad glavami udeležencev.
- Če morate zaradi multimedijskih predstavitev ugasniti luči, zagotovite udeležencem male svetilke, da bodo lahko kljub temi napravili zabeleške.
- Izogibajte se kazalnikom za platno, ki so rahlo obarvani, še posebej rdeče in zeleno, ker to povzroča težave ljudem z barvno svetlobo.

7.3. Hrup

Zunanji hrup lahko uniči tudi najbolje pripravljeno učno uro, zato moramo biti pozorni na:

- zmanjševanje hrupa ali šumov (dobra zvočna izolacija);
- odbijanje zvoka (odmev ipd.);
- motnje v jakosti govora (preveč v ozadju ali neskladnost);
- indeks artikulacije (sposobnost prepoznavanja posameznih sestavin govora).

Planiranje dobrega akustičnega okolja v učnem prostoru zahteva predvsem dvoje (Vodnik za načrtovanje v izobraževanju, 1976):

- nadziranje zvoka v specifičnem prostoru in sicer tako, da kar slišimo, slišimo dobro
- preprečevanje vdora neželenih zvokov od zunaj.

Šum je naravni okoljski dejavnik, ki lahko sproži nasprotni učinek v avditoriju, koga želimo. Wells pravi » živimo potopljeno v svetu, ki je za naša ušesa in živce mnogo hrupnejši kot je narava načrtovala, ko nas je s temi organi opremila - za nekatere dobesedno ni možnosti bega«.

Številni izobraževalci se pri svojem delu soočajo z bližino letališč, gradbišč ali drugih proizvajalcev neprijetnih zvokov. Včasih je moteča lahko celo glasna diskusija male skupine, ki s tem moti drugo skupino. Uporabili smo že najrazličnejše tehnike za nadzor notranjih zvokov ali preprečevanja vdora zunanjih. Pomembno je tudi ustrezno namestiti udeležence, ki imajo težave s sluhom. Namestiti pregrade, ki omejijo zvok, kadar se

udeleženci organizirajo v manjših skupinah. Zapiranje oken in vrat, zvočnike, za povečanje jakosti zvoka, v kolikor je to potrebno

7.4. Sluh

Podobno kot vid, se tudi ostrina sluha s starostjo slabša. Pri moških slabijo sposobnosti zaznave visokofrekvenčnih tonov, pri ženskah pa nizkih tonov. Zato starejši moški udeleženci bolje slišijo moške učitelje, ženske pa učiteljice. Dobro je vedeti, da:

- starejši ljudje lahko zaradi hitrosti govorjenja izgubijo tudi do 45% povedanega. Starejši odrasli potrebujejo namreč več časa, da izluščijo pomen zvoka in povedanega ter se na to odzovejo.
- Imajo starejši udeleženci težave pri filtriranju nenavadnih zvokov, zato je treba zagotoviti prostor, ki ne prepušča zunanjega zvoka ali zvoka opreme.
- So zvočniki pogosto premajhni in niso obrnjeni proti občinstvu.

Zagotovite, da bodo vsi udeleženci dobro slišali multimedijske predstavitve.

7.5. Temperatura

Fizično udobje vpliva na to, kako dobro bomo lahko poslušali, sodelovali v interakciji in ostali osredotočeni (pozorni). Če je v prostoru prevroče ali prehladno, bodo udeleženci manj zbrani, učitelj pa tega niti opazil ne bo.



Nasvet

Draves pravi: "Najboljši nasvet, ki ga lahko dam in prihaja od guruja Anvejar Suleimana je, da udeležencem pred pričetkom usposabljanja ponudimo spisek napotkov, kjer imajo možnost odkljukati želeno. Eden od napotkov je tudi naj nosijo oblačila v 'več plasteh'(čebulni sistem). Tako se lahko glede na temperaturo slačijo in oblačijo in s tem prevzamejo nadzor nad svojim počutjem«.

8. Učni mediji

Razlikujejo se od učnih pripomočkov, ki pomagajo izobraževalcu tako, da so informacije bolj jasne, da bolje osvetlijo zamisel. Mediji imajo drugačno vlogo in delujejo kot posrednik med izobraževalcem in udeleženci. Včasih posredujejo samo bistvo vendar zato, da se doseže poseben učinek. Da bi bolje spoznali učinek medijev pri učenju, posredujemo nekaj priporočil o tem, kako jih je treba uporabiti.

**Nasvet:**

Predvajanje glasbe pred začetkom izobraževanja spodbudi udeležence k učenju – ustvarja pravo vzdušje za učenje. Glasba to doseže na dva načina: zapolni neprijetno tišino, ki se ustvari pred pričetkom in pripravi razpoloženje za učenje. Tudi cvetje pomaga ustvariti dobro vzdušje. Deluje namreč pomirjevalno, zavezujoče in duhovno. Rože so odlični vizualni pripomoček za ustvarjanje dobrega učnega okolja

9. Analiza fizičnega okolja

Ko razmišljamo o fizični ureditvi učnih okolij, se nam porajajo številna vprašanja. Kakšno je najboljše fizično okolje, ki vodi k učinkovitemu učenju odraslih? Kakšne značilnosti naj bi imelo? V kolikšni meri je zagotavljanje primernega okolja naloga in odgovornost izobraževalca? Kaj lahko storijo vodje izobraževanja odraslih ali celo udeleženci sami, da bi zagotovili kar se da učinkovito učno okolje?

Glede prostorskih vprašanj se je zelo dobro posvetovati z udeleženci izobraževanja, še posebej, če imajo kakšne posebne potrebe. Seveda se moramo vprašati, ali je sploh mogoče zadovoljiti potrebe vseh udeležencev? Verjetno ne! Potruditi pa se je treba, da dobimo čim več informacij o tem, kaj potrebujejo.

Zelo pomembno je, da učno okolje nadzorujemo med potekom učnega procesa in ga tudi evalviramo. Tako bomo pravočasno ugotovili, da so stoli morda premajhni (neudobni) za izvajanje določenih dejavnosti. Vsi ti nasveti pa ne morejo biti vsestransko veljavni, kajti vsak izobraževalec ima svoje učne navade in tehnike, pomembno je, da ga ustanova preveč ne omejuje in se poskuša vsaj delno prilagoditi njegovim posebnostim in posebnostim vsake skupine.

Če povzamemo, fizične ovire lahko zavrejo vse napore, da bi ustvarili idealno učno izkušnjo. Če jih poznamo in se z njimi ukvarjamo, lahko omejimo tveganje oz. povečamo možnost za uspešno učenje.

9.1. Seznam napotkov za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja

1. Dovolj prostora za udeležence, tako da lahko istočasno sodelujejo v različnih dejavnostih.
2. Udeleženci imajo dostop do gradiva, ki obravnava najrazličnejše teme na različnih ravneh.

3. Dovolj prostora, da se udeleženci lahko zberejo v različno oblikovanih učnih skupinah in je organiziranje v skupine fleksibilno.
4. Zagotovljen prostor za individualno delo.

Fizični dejavniki

5. Preveriti temperaturo

Če je prevroče, bodo udeleženci hitro 'zakinkali'. Po drugi strani pa mraz običajno sproža glasen klepet in »sposojanje jopic«. Seveda ni možno urediti temperature, ki bi bila všeč vsem, je pa mogoče najti srednjo pot. Fizično udobje naj bo prioriteta pri učenju.

6. Preveriti velikost učnega prostora

Izogibajte se velikih prostorov, kjer se udeleženci počutijo zgubljeni in jim, če so skupine manjše, raje zagotovite manjši prostor. Skupina se bo tako zdela večja in udeleženci se ne bodo počutili kot 'na razstavi'. Prostor naj bo dovolj velik, da je udoben, hkrati pa dovolj majhen, da dopušča prijetno interakcijo med udeleženci in tistimi, ki v skupino vstopajo od zunaj (predavatelji).

7. Urediti prostor tako, da bo primeren za interaktivno učenje

Uspešni izobraževalci vedo, da je skrivnost dobrih učnih ur v izpeljavi dejavnosti, po katerih si bodo udeležence usposabljanje mnogo bolj zapomnili. Drugačna postavitve sedežev lahko zelo pripomore k boljši povezavi med vami in udeleženci. Sprememba postavitve sedežev lahko eliminira težave z disciplino. Če jih posedite v polkrogu, okrog odra, imate tako rekoč vse pred očmi. Preverite, ali je postavitve prostora izvedena tako, da je vidljivost dobra z vsakega sedeža. Ni 'slabih sedežev' (npr., omejeno videnje, bližina izvora hrupa)?

8. Preveriti privlačnost prostora

Okrasite prostor (še bolje je, če udeleženci sami okrasijo) v slogu, ki je všeč udeležencem. V prostor namestite predmete, ki so 'trend', kot na primer posterje z najstniki v različnih življenjskih situacijah. Na stene obesite veliko tablo z nalepljenimi slikami skupinskih dogodkov.

9. Preveriti dostopnost prostorov, udobnost prostorov

Dostop: Kdaj je prostor na razpolago izobraževalcem? Udeležencem? Kdo nadzira dostop in kje ga lahko najdemo?

Udobje: Zabeležite, kje so stranišča, kje in če je dovoljeno kajenje, odmori s kavo in prehrana. Ali so v bližini kakšna dogajanja za sprostitev in zabavo? Če so, ali lahko imamo nadzor nad njimi?

Nujni posegi: So izhodi za primer požara urejeni, jasno označeni? Kontaktna oseba, na katero se lahko obrnemo v primeru potrebe po zdravniški ali drugi intervenciji.

10. Preveriti svetlobo

Močna svetloba je primerna za zgodnje ure, ker ohranja ljudi budne. Milejša svetloba pa dobro deluje v večernih situacijah, ko večina potrebuje pomirjujoč vpliv. Preverite, ali se da osvetlitev prilagoditi in če je primerna za beleženje npr. ob projekcijah?

11. Preveriti urnik dela

Ali deleženci raje pridejo zgodaj ali bolj pozno? Upoštevajte tudi odmore in možnosti prehranjevanja (čas in lokacija). Izognite se verskim in državnim praznikom.

12. Uporabiti predmete in pripomočke, ki so prijetni za oko

Udeleženci si zapomnijo bolj stvari, ki jih vidijo in slišijo. Uporabljajte posterje, vizualna sredstva, modele, slike, kipce, posebno osvetlitev, ipd. BODITE USTVARJALNI! Čeprav je potreben čas, če želimo ustvariti spodbudno okolje za učenje, se bo to obrestovalo.

13. Pred izobraževanjem pridite bolj zgodaj. Postavite se v sredino učnega prostora in se razglejte.

Poskušajte videti prostor skozi oči vaših udeležencev. Predstavljeni napotki so le vrh ledene gore. Možnosti so neskončne! Zabavajte se.....

Najbolje je še pred učno delavnico izvesti oceno prostora. Tako lahko ugotovimo, kaj je še potrebno in se seznanimo z vsemi tehničnimi napotki za dobro izpeljavo učne ure.

Preizkusite delovanje električne napeljave, računalniško mrežo. To seveda ni vedno mogoče, kajti če se bo usposabljanje odvijalo v oddaljenem kraju, si tega ne morete privoščiti. Morda pa lahko dobite fotografijo ali vsaj načrt prostora.

10. Sklep

Učno okolje, še posebej fizično, ima velik vpliv na učinkovitost učenja, zato je pri urejanju prostora treba upoštevati značilnosti in pravila, ki bodo pomagala ustvariti 'prijateljsko' vzdušje. Tako okolje deluje spodbudno in prispeva k večji motivaciji odraslih za učenje.

Vprašanja za samopreverjanje

1. Kako bi opisali fizično učno okolje?
2. Kateri so dejavniki, ki v okviru učnega okolja delujejo na učenje in njegovo uspešnost?
3. Opišite elemente, ki so pomembni in za katere je treba pri učenju in v izobraževanju odraslih posebej poskrbeti!
4. Katere so najpomembnejše postavke pri oblikovanju sedežnega reda v prostoru za učenje?
5. Opišite nekaj pomembnih stvari o naravnem učnem okolju, kot so osvetlitev...?.
6. Kaj morate ozavestiti, ko pripravljate prostor za vašo učno uro?
7. Katere ključne elemente morate upoštevati pri pripravi prostor?

Viri in predlogi za nadaljnje branje

Cross, Patricia. (1981): Adults as Learners. San Francisco: Jossey-Bass, U.S.A.

Dryden, G., Vos, J. (1999): The Learning Revolution, Jalmar Press.

ADDED - ADULT EDUCATION DRIVING LICENCE

Draves, A. W. (1994): The successful presenter, Manhattan, Kansas: Learning Resources , LERN, USA.

Draves, A. W. (1995): Energizing the learning Environment, (Manhattan, Kansas: Learning Resources, Network, LERN, USA.

Draves, A. W. (1984): How To Teach Adults, Manhattan, Kansas: Learning Resources, Network, LERN, USA.

Gibbs, G. (1993): Learning to study, NEC, Cambridge, U.K.

Knowles, M.(1980): The Modern Practice of Adult Education, From Pedagogy to Andragogy. New Jersey, Cambridge/Prentice Hall Regents, U.S.A.

Munford, A. (1999): Effective Learning; Institute of Personnel and Development, London, UK.

Russel, P., (1979): The Brain Book, New American Library, New American Library, New York, USA.

Svantesson, I., (1992): Mind mapping and memory, Kogan Page, London, UK.

Vosko, R., Hiemstra, R. (1988): The learning environment: Importance of physical features. International Journal of Lifelong Education, 7, 185-196.

Spletni viri

<http://www.geocities.com/learningenvironments/learningenvironments.html#C>

http://teacher.scholastic.com/professional/futureteachers/classroom_organization.htm

http://library.thinkquest.org/C005704/content_hwl_crl.php3

http://www.tki.org.nz/r/gifted/pedagogy/create_envir_e.php

http://www.saskschools.ca/curr_content/adapthandbook/envir/envir.html

<http://teachersnetwork.org/TNPI/research/achieve/kihn2.htm>

<http://tecfa.unige.ch/edu-comp/edu-ws94/contrib/schneider/advanced.fm.html>

<http://www.ists.unimelb.edu.au/ts/seating.htm>