

RAZUMEVANJE IN ZMANJŠEVANJE OSIPA V E-IZOBRAŽEVANJU

POVZETEK

V prispevku bomo obravnavali problematiko osipa v programih e-izobraževanja. Zagovorniki e-izobraževanja poudarjajo več prednosti tega izobraževanja v primerjavi s klasičnim, na primer večjo odprtost, raznolikost učnega gradiva, prilagajanje načina in hitrosti učenja ipd. Kljub tem prednostim in naraščanju števila programov ter vključitvi e-izobraževanja v nacionalne strategije po vsem svetu pa se izvajalci e-izobraževanja srečujejo tudi s problematiko osipa. Raziskave namreč kažejo, da je osip v izobraževalnih programih, ki se izvajajo v e-obliki, večji kot v klasičnih programih. Razloge, ki vplivajo na ta osip, pa je treba upoštevati pri načrtovanju in izpeljavi e-izobraževalnih programov.

Ključne besede: e-izobraževanje, osip, izobraževanje na daljavo, tutor, IKT

UNDERSTANDING AND REDUCING STUDENT WITHDRAWAL IN E-LEARNING – ABSTRACT

In this paper we address the problem of student withdrawal from e-learning programmes. The proponents of e-learning highlight several advantages of this type of education as compared to the traditional, such as greater openness and diversity of training materials, the ability to adjust the mode and speed of learning, and similar. Despite these advantages, an increasing number of programmes and acceptance of e-learning as a national strategy all around the world, e-learning providers also face the problem of drop-outs. Research shows that student withdrawal in educational programmes implemented in the form of e-learning is higher than in traditional programmes. The reasons that affect the dropout rate should be considered when designing and implementing e-learning programmes.

Keywords: e-learning, drop-out, distance education, tutor, ICT

UDK: 374.74

UVOD

E-izobraževanje postaja v svetu in pri nas čedalje pomembnejši del izobraževanja, saj se z njim ukvarja vedno več izobraževalnih ustanov, ki izvajajo programe formalnega izobraževanja, predvsem pa se uveljavlja kot način izobraževanja zaposlenih v podjetjih, javni upravi in drugih organizacijah. Tait in Mills (1999) menita, da se je učenje na daljavo tako zelo razmahnilo prav zaradi naglih gospodarskih, socialnih in političnih sprememb, ki so predvsem posledica hitrega razvoja informacijske tehnologije. Potreba po prilagajanju spremembam na teh področjih je povzročila veliko povpraševanje po nadaljnjem izobraževanju, temu

pa izobraževalne ustanove, podjetja in druge organizacije s svojimi zmogljivostmi kmalu niso bili več kos. Ekonomsko popolnoma upravičena in pravzaprav najbolj smiselna posledica je bil pospešen razvoj programov izobraževanja na daljavo. Tako so izobraževalne ustanove v svoje programe lahko sprejele več udeležencev, podjetja in druge organizacije pa so lažje in ceneje prihajali do izobraževanja za svoje zaposlene in s tem bolje sledili spremembam na svojem področju delovanja.

E-izobraževanje se je v zadnjem desetletju najbolj uveljavilo v Združenih državah Amerike, kjer je predvsem prvovrstna poslovna priložnost, ki prinaša velike dobičke.

Vse bolj se uveljavlja in širi tudi model tako imenovanih podjetniških univerz (angl. corporate universities) – izobraževalnih podjetij, ki jih ustanovijo velike korporacije z namenom, da bi si zagotovile usposabljanje skladno s svojimi izobraževalnimi potrebami (Hearn, 2002). Kot ugotavljajo Bregar, Zagmajster in Radovan (2010), je e-izobraževanje našlo vidno mesto tudi v strateških dokumentih Evropske unije. Evropska komisija je v Memorandumu za vseživljenjsko učenje jasno poudarila potencial informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) za doseganje temeljnih strateških ciljev Evropske unije, povezanih z vseživljenjskim učenjem in izboljševanjem poučevanja (Memorandum o vseživljenjskem učenju, 2000: 15). Vloga IKT in poti za izrabo IKT pri doseganju temeljnega strateškega cilja so začrtane v več dokumentih: v akcijskem načrtu »eEvropa 2005«, ki ga nadaljuje strateški dokument »i2010 – evropska informacijska družba 2010 za rast in zaposlovanje«. Ta dokument postavlja v ospredje odprto in konkurenčno digitalno gospodarstvo in poudarja IKT kot poglobitnega spodbujevalca socialne vključenosti in kakovosti življenja (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2010: 23). Tako kot druge evropske države tudi Slovenija med svojimi prioritetami, s katerimi želi doseči temeljne razvojne cilje družbe, poudarja potrebo po večjem dostopu do izobraževanja in usposabljanja s pomočjo novih tehnologij (Strategija razvoja Slovenije, 2005). Kljub deklarativni podpori pa je Slovenija priložnosti, ki jih ponuja e-izobraževanje nasploh in tudi v vseživljenjskem učenju, doslej izkoristila bolj malo. Arh, Kovačič in Jerman-Blažič (2006) ugotavljajo, da se pri nas zanimanje za sodobne oblike izobraževanja in usposabljanja sicer povečuje na različnih ravneh izobraževanja, vendar predvsem tako, da se z njimi obogati klasično izobraževanje.

ZNAČILNOSTI E-IZOBRAŽEVANJA

Evolucijsko je e-izobraževanje zadnja razvojna stopnja izobraževanja na daljavo. Bregar, Zagmajster in Radovan (2010: 11) ugotavljajo, da najdemo prve zametke izobraževanja na daljavo že v 18. stoletju: tedanji razvoj poštnih storitev in tiskanega gradiva je omogočal, da so se ljudje v odmaknjenih krajih Severne Amerike izobraževali samostojno, ne da bi jim bilo treba obiskovati klasične dokaj oddaljene izobraževalne ustanove. V večjem obsegu se je učenje na daljavo začelo uveljavljati v drugi polovici 19. stoletja, ko je v Združenih državah Amerike, Kanadi, Avstraliji, Švedski, Nemčiji in Veliki Britaniji začel uspešno delovati tako imenovani sistem dopisnega izobraževanja. Metode in načini učenja so bili seveda odvisni od stopnje razvoja izobraževanja in razvoja tehnologije. Na splošno bi lahko rekli, da se izobraževanje na daljavo razvija in uveljavlja skupaj z uporabo novih metod poučevanja in razvojem tehnologije.

Izobraževanje na daljavo se razvija skupaj z uporabo novih metod poučevanja in razvojem tehnologije.

Izobraževanje na daljavo lahko po Taylorjevem (1995) mnenju razvrstimo v štiri značilne generacije ali tehnološke modele:

- prva generacija temelji na dvosmerni pisni komunikaciji med učiteljem in udeležencem, zanjo so značilni dopisni modeli;
- za drugo generacijo je značilna multimedija kot pripomoček podajanja znanja;
- za tretjo generacijo so značilni sistemi učenja na daljavo, kot so avdio- in videokonference;
- za četrto generacijo je značilno prožno učenje, ki temelji na uporabi sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije.

Četrta generacija izobraževanja na daljavo omogoča v primerjavi s sistemi tretje generacije večjo interakcijo med vsemi udeleženci izobraževalnega procesa in bolj podpira individualno delo posameznikov. Pred leti je Taylor (2001) dodal še »peto generacijo« izobraževanja na daljavo, ki temelji na nadaljnjem razvoju IKT. Taylor sicer poudarja, da je ta generacija šele v vzponu, in jo opisuje kot »inteligentno-fleksibilni učni model«. Prejšnji generaciji spletnega učenja dodaja še ključne »inteligentne funkcije«, kot je avtomatizirano odzivanje na pogosta vprašanja, in integracijo dostopa prek portalov do virov in storitev, ki jih lahko ponuja neka izobraževalna organizacija.

Z andragoško-didaktičnega vidika bi lahko rekli, da e-izobraževanje temelji predvsem na potrebah posameznega udeleženca. Poudarja se večja prožnost glede tempa, prostora, vsebin in časa študija. Učiteljeva oz. tutorjeva vloga pa je v takih razmerah bolj svetovalne in usmerjevalne narave (Sherry, 1996).

Pri e-izobraževanju so poudarjeni predvsem:

- osrednja in dejavna vloga študenta v študijskem procesu;
- pomembna vloga študijskih pripomočkov v procesu učenja;
- uporaba različnih (aktivnih) metod poučevanja in učenja;
- komunikacija poteka predvsem v diskusijskih forumih, blogih, wikijih in po elektronski pošti.

Posledica take raznolikosti so tudi različne opredelitve e-izobraževanja. Celosten pregled različnih definicij lahko najdemo na primer pri Keeganu (1996).

Keegan na temelju analize različnih opredelitev in značilnosti izobraževanja na daljavo opisuje izobraževanje na daljavo kot obliko izobraževanja, ki ima tele značilnosti:

- Udeleženec je le redko v neposrednem stiku z učiteljem ali celo nikoli.
- Udeleženci v osnovi lahko izbirajo, kdaj, kje, kako in kako hitro se bodo učili ali študirali, da bo izobraževanje čim bolj usklajeno z njihovimi drugimi obveznostmi in zanimanjem.
- Izobraževalna ustanova ima pomembno vlogo pri načrtovanju in izdelavi učnega gradiva ter zagotavljanju različnih oblik pomoči udeležencem; v tem se učenje na daljavo razlikuje od individualnega in samostojnega učenja.
- Učitelj podaja udeležencem znanje posredno, z uporabo učnih pripomočkov, na primer s tiskanim gradivom, avdio- in videokasetami, računalniškimi programi idr.
- Komunikacija med učiteljem in udeležencem poteka praviloma z uporabo različnih medijev avdio- in videokomunikacije.
- Udeleženci najpogosteje študirajo sami. Srečanja v skupini so kvečjemu občasna in namenjena spodbujanju socialnih stikov, priporočljiva pa so tudi iz didaktičnih razlogov (Keegan, 1996: 50).

Morda celo bolj kot svoboda izbiranja vsebin učnega gradiva motivira udeleženca to, da lahko sami izbirajo način učenja. Marland (1997) meni, da dejavno sodelovanje pri izobraževanju spodbudi v študentih zanimanje za učenje in zato pripomore k boljšemu vrednotenju znanja. V psiholoških teorijah motivacije so nam ta načela dobro znana. Ko govorimo o prosti izbiri načina učenja, pravzaprav mislimo svobodno izbiro različnih virov, časa in hitrosti učenja, s katerimi bo udeleženec osvojil neko znanje. Nekateri si laže zapomnijo, kar slišijo, drugi, kar preberejo, tretji pa si morajo stvari skicirati, da dobijo približen pregled, in pozneje pridobljeno znanje dopolnjujejo. Skratka, načinov učenja, ki so za posameznika najustreznejši, je nešteto. Res pa je, da mora vsak sam odkriti svoj učni stil, ki mu omogoča, da bo pri učenju uspešnejši.

Nekateri strokovnjaki menijo, da je koncept e-izobraževanja mogoče razvijati le z »odprtim«, torej »sproščenim« izobraževanjem, ki bo omogočalo udeležencem večji vpliv in samostojnost pri učenju. Poudarjajo se tudi prožnost pri izbiri prostora, možnost za izbiro načina študija, večja raznovrstnost učnega gradiva, dialog in prehod k bolj individualnemu učenju (Peters, 2001). V klasičnem izobraževanju nimamo vedno veliko možnosti za izbiro različnih načinov učenja, saj se mora učitelj prilagajati različnim dejavnikom (udeležencu, zahtevam študija, okoliščinam, v katerih poteka učenje, itd.). Prav to pa je prednost e-izobraževanja, saj omogoča uporabo širokega spektra metod, izmed katerih lahko izobraževanec sam izbira.

Kljub vsem prednostim, ki jih omogoča e-izobraževalna tehnologija pri prilagajanju in celo individualizaciji izvedbe, pa se izvajalci dokaj pogosto srečujejo s problematiko osipa, kar je ena od večjih skrbi organizacij, ki izvajajo tovrstno izobraževanje. Raziskave namreč kažejo, da je osip v izobraževalnih programih, ki se izvajajo v tej obliki, večji kot v klasičnih programih (Carr, 2000; Diaz, 2002; Flood, 2002; Parker, 1999). Visoko stopnjo osipa v e-izobraževanju lahko vidimo kot njegovo pomanjkljivost, lahko pa tudi kot posebno značilnost, na katero moramo biti pozorni pri načrtovanju in izvedbi izobraževalnih programov, ki se izvajajo v e-učilnicah. Diaz (2002) meni, da so dejavniki, ki vplivajo na opustitev izobraževanja, velikokrat zunaj dosega ali možnosti vpliva organizacije, ki izvaja e-izobraževanja, in da velik osip ni nujno kazalec neuspešnosti takih programov.

OSIP V E-IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMIH

Problematika osipa in stopnje uspešnega dokončanja šolanja so v izobraževanju že dalj

časa tema zanimivih razprav. V zadnjem obdobju, z razmahom e-izobraževanja, pa je to vprašanje dobilo nov zagon in kontekst proučevanja – razumevanje okoliščin, ki privedejo do prekinitve v e-izobraževanju.

Podatki v zvezi z osipom so zelo različni. Nekateri navajajo, da je v nekaterih programih, ki se izvajajo v obliki e-izobraževanja, osip tudi do 70- ali 80-odstoten (Flood, 2002). Parker (1999) navaja stopnjo osipa, višjo od 40 odstotkov, Diaz (2002) meni, da je od 20- do 50-odstotna, Carr (2000) pa, da je stopnja osipa v programih izobraževanja na daljavo za 10 do 20 odstotkov višja kot pri klasičnem študiju.

Do nedavnega je veljalo, da je osip pri takih oblikah izobraževanja bolj posledica socialnih in ekonomskih razmer, v katerih živijo študenti, v zadnjih letih pa se vse bolj uveljavlja prepričanje, da je to tudi problem izobraževalne ustanove in je precej odvisen tudi od preventivnih ukrepov za znižanje stopnje osipa, ki jih je vpeljala ustanova. Pri računanju stroškov izobraževanja in finančni konstrukciji je vedno upoštevano število udeležencev programa. Če se to drastično zmanjša, programa ni mogoče izvajati.

Osip je tudi ekonomski problem, ne samo andragoški.

Osip v e-izobraževalnih programih je za ustanove, ki to izobraževanje izvajajo, velik izziv tudi iz drugih razlogov. Eden je na primer ta, da se z vedno večjo dostopnostjo izobraževanja za terciarno stopnjo (kjer je ta oblika izobraževanja tudi najbolj razvita) odločajo tudi tisti ljudje, ki se klasičnega izobraževanja običajno niso udeleževali in so z vidika možnosti predčasne opustitve izobraževanja pogosto lahko bolj »tvegani«. Obravnavati jih je treba drugače kakor »tradicionalne« študente, pa tudi sicer so zaradi svojevrstnih značilnosti izobraževanja

na daljavo potrebni drugačni didaktični prijemi kakor v klasičnem izobraževanju.

V nadaljevanju prispevka bomo spoznali nekatere teorije in teoretične modele, ki so obravnavali vprašanje, zakaj udeleženci opuščajo izobraževanje. Med najvplivnejšimi sta bila vsekakor Tintov integrativni model (1975) in Bean-Metznerjev model študentskega osipa (1985).

Tintov model temelji na strategijah, s katerimi lahko ustanove ohranjajo in povečujejo udeležbo pri študiju. Tinto (1975) poudarja, da je opustitev izobraževanja dolgotrajen proces, ki ga označuje predvsem interakcija oz. »ujemanje« posameznika in ustanove, v kateri se ta izobražuje, oblikuje cilje, prizadevanja, pričakovanja idr., na podlagi česar se posledično tudi odloči, da bo v izobraževanju vztrajal ali pa ga bo opustil. Prepričan je, da je odločilen dejavnik, ki vpliva na potek posameznikovega izobraževanja, povezanost z drugimi udeleženci in ustanovo, v kateri se izobražuje.

Kljub pomembnosti pa Tintov model za proučevanje osipa v e-izobraževanju ni najustrežnejši, saj je Tinto svoj model oblikoval predvsem glede na (redne) študente, mlajše od 25 let, ki so bivali v študentskih naseljih (kampusih) – vpliv institucionalne integracije pa je verjetno manj pomemben za starejše udeležence, ki ne bivajo v kampusih in so zato med seboj in z institucijo manj povezani. V modelu tudi ni upošteval vpliva različnih zunanjih dejavnikov, ki so tudi pomembni za razumevanje vztrajnosti izrednih študentov v izobraževanju na daljavo (Rovai, 2003; Bean in Metzner, 1985). Teh pomankljivosti se je zavedal tudi Tinto sam, saj je poudaril, da bi bilo treba model pri prenosu na izredne študente modificirati (Tinto, 1975). V časih, ko je ta model oblikoval, pa o e-izobraževanju, kot ga poznamo danes, ni bilo mogoče niti sanjati.

S stališča upoštevanja značilnosti odraslih udeležencev izobraževanja sta korak naprej naredila Bean in Metzner (1985). Razvila sta konceptualni model, s katerim sta poskušala pojasniti osip izrednih («netradicionalnih») študentov. Trdila sta, da je struktura podpore te populacije drugačna od tiste, v katero so vključeni redni študenti, in da se ta manj navezuje na dejavnike v ustanovi in bolj na dejavnike zunaj šolskega okolja, na primer na prijatelje, družino in delodajalca (Bean in Metzner, 1985: 506). V svojem modelu sta avtorja predvidela, da na uspešno dokončanje ali opustitev izobraževanja vplivajo predvsem dejavniki, povezani s prejšnjimi študijskimi dosežki ter demografskimi, kulturnimi in socialno-ekonomskimi značilnostmi posameznika.

Kljub prilagojenosti tega modela odraslim udeležencem izobraževanja pa Kember (1989) ugotavlja, da je razlika med odraslimi, ki se izobražujejo na klasičen način, in tistimi, ki se izobražujejo na daljavo, prevelika, da bi ga lahko prenesli tudi na izobraževanje na daljavo. Zato je uporabil Tintov model in ga dopolnil s svojim, ki je posebej prilagojen razmeram, v katerih poteka izobraževanje na daljavo. Predlagal je longitudinalni prijem pri proučevanju osipa v izobraževanju na daljavo. Ob tem poudarja kompleksnost interakcij med dejavniki, kot so družina, osebna motivacija, zmožnosti in volja za dokončanje programa, prejšnji dosežki in izkušnje v izobraževanju ter institucionalna podpora. Domneva, da so značilni udeleženci izobraževanja na daljavo zaposleni odrasli, ki imajo družine. Med situacijskimi dejavniki, ki vplivajo na njihovo izobraževanje, je zato še posebno pomembna zmožnost udeleženca, da uskladi svoje družinske, delovne in študijske obveznosti (Kember, 1989: 294), to pa je pri rednih študentih veliko manj pomemben dejavnik. Kember tudi meni, da družinske okoliščine, kot so

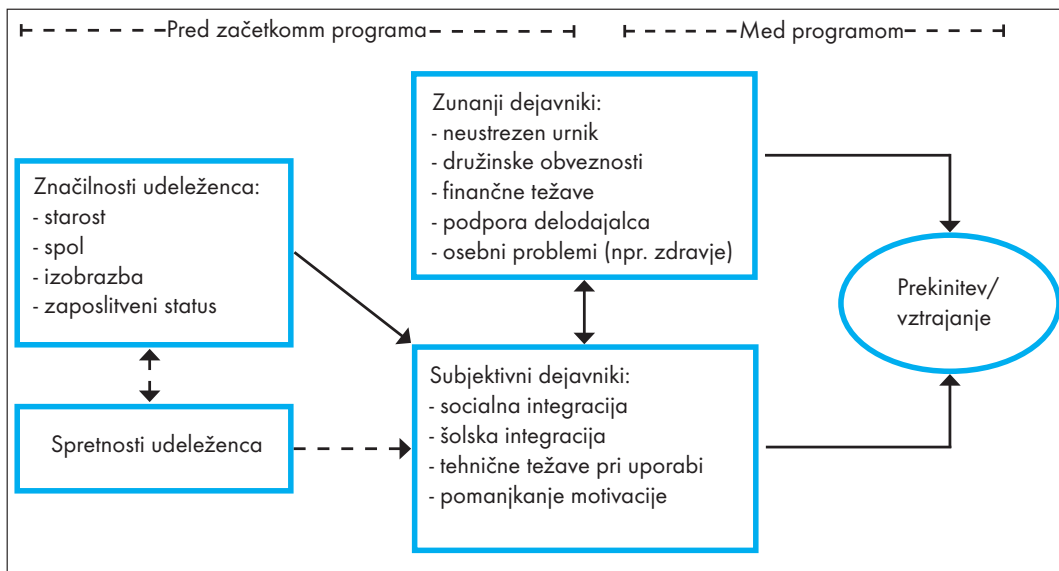
število ali starost šoloobveznih otrok, stanovalske razmere ali obveznosti, ki izhajajo iz poklica, pomembno vplivajo na odločitve, ki zadevajo opustitev študija posameznega udeleženca ali udeleženke.

Rovai (2003) je na podlagi prejšnjih modelov oblikoval in predlagal sestavljeni model, ki obsega dve skupini dejavnikov: prva deluje pred udeležbo v programu in druga po njej. V prvo skupino so zajete značilnosti študenta (npr. spol, starost, stopnja intelektualnega razvoja, prejšnji šolski dosežki) in njegove spretnosti (npr. uporabe interneta, organizacije časa, komunikacije). Med dejavnike, ki vplivajo po vpisu ali med izobraževanjem (druga skupina dejavnikov), pa prišteva zunanje dejavnike (npr. denar, obveznosti na delovnem mestu, družinske obveznosti) in notranje (npr. samozavest, učne navade, šolska in socialna povezanost). Rovai (2003) se je pri oblikovanju svojega modela zgledoval predvsem po Tintovem in Bean-Metznerjevem modelu, vendar ga je prilagodil značilnostim odraslih udeležencev e-izobraževalnih programov.

Zadnji model, ki ga bomo omenili, je oblikovala Ji-Hye Park (2007). Opisuje ga kot nadgradnjo prejšnjih, predvsem modela, ki ga je predvidel Rovai (2003), in bi ga lahko šteli med najbolj izdelane modele osipa ta čas. Ugotovila je, da so ustreznost prejšnjih modelov preverjali z zelo različnimi raziskovalnimi prijemi, predlagala pa je tudi spremembe glede na empirično ugotovljeno pomembnost posameznih dejavnikov. V svojem modelu je tako relativizirala pomen spretnosti udeleženca in razdelila dejavnike na »pred« in »med« izobraževanjem (Slika 1).

Park in Choi (2009: 209) ugotavljata, da kljub velikemu številu konceptualnih modelov ni bilo opravljenih veliko raziskav, s katerimi bi empirično potrdili vpliv posameznega dejavnika na resnični osip v e-izobraževanju. Zato sta opravila raziskavo, v katero sta zajela 147 udeležencev, ki so uspešno dokončali ali opustili izobraževanje v enem od programov na fakulteti Midwestern. Med osipniki in uspešnimi študenti sta ugotovila pomembne statistične razlike v tem, kako zaznavajo podporo

Slika 1: Teoretični model osipa udeležencev v e-izobraževanju (Park, 2007: 5)



družine in delodajalca, pa tudi razlike v zadovoljstvu in uporabnosti programa, ki so se ga udeležili (Park in Choi, 2009: 212). Pomembnost teoretičnega modela, ki ga je razvila Ji-Hye Park (2007), sta preverjala tudi z uporabo logistične regresije in ugotovila, da vključene spremenljivke zadovoljivo napovedujejo večjo ali manjšo verjetnost prezgodnje opustitve izobraževanja (Park in Choi, 2009: 214). Med dejavniki sta se za najpomembnejša izkazala podpora delodajalca in zaznavanje uporabnosti programa.

ODRASLI KOT UDELEŽENCI E-IZOBRAŽEVANJA

Značilnosti odraslih udeležencev, ki so zaposleni, so pogosto precej drugačne od študentov ali dijakov, ki redno obiskujejo neki program. Odrasli udeleženci prinašajo v učni proces drugačne potrebe, strategije in motivacijo, običajno so starejši od kolegov, ki se redno izobražujejo (Diaz, 2002) in so pogosto geografsko bolj oddaljeni od učnih sredstev, informacijskih virov, sošolcev in mentorjev v primerjavi z vrstniki, ki redno študirajo. Odrasli udeleženci so lahko izredno samostojni, problemsko usmerjeni učenci z veliko življenjskih izkušenj, ki lahko postanejo pomemben vir/izhodišče za učenje (Knowles, 1980).

Pogosto so notranje motivirani za učenje, njihova motivacija pa temelji na predstavah lastnega razvoja, napredovanja v karieri in poklicnih dosežkov. Nagnjeni so k neposredni uporabi svojega učenja in k učenju pristopajo najprej kot k dejavnosti, ki pripomore k učinkovitejšemu reševanju problemov. Medtem ko redni študenti po navadi iščejo izobrazbo, ki jim bo omogočila vstop v svet zaposlitve, so odrasli udeleženci bolj osredotočeni na napredovanje v karieri ali spremembo poklicne poti.

Odrasli udeleženci se po navadi z e-učenjem ukvarjajo v svojem prostem času zaradi delovnih obremenitev in pritiskov na delovnem mestu oz. vprašanja dostopa do interneta na delovnem mestu. Študij v prostem času pa lahko škodljivo vpliva na zasebno življenje odraslega in lahko vodi v večji osip. Prav tako ni nič nenavadnega za zaposlene, da se počutijo preobremenjene pri poskusih uravnoteževanja dela na delovnem mestu in študijskih nalog. Lahko se počutijo izolirani zaradi pomanjkanja kolegične ali organizacijske podpore in občutka pomanjkanja nadzora (Takiya in Archbold in Berge, 2005). Te vrste okoliščin lahko prisilijo udeležence k opustitvi izobraževanja, čeprav so lahko pri svojem študiju zelo uspešni. Diaz (2002) meni, da je stopnja osipa med udeleženci e-izobraževanja – zlasti tistih, ki so zaposleni – manj izraz njihove študijske/učne neuspešnosti in bolj prioritet, povezanih z delom.

STRATEGIJE ZMANJŠEVANJA OSIPA V E-IZOBRAŽEVANJU

Pri ukvarjanju z osipom se izobraževalci navadno sprašujejo, kateri izobraževanci se bodo verjetneje prenehali izobraževati in zakaj bodo to storili. Na ti dve vprašanji lahko odgovorijo z dvema razlagama, odgovori pa narekujejo posebne ukrepe, s katerimi lahko ta problem zmanjšajo. Prva razlaga je bolj kvantitativna, z njo poskušajo ugotoviti značilnosti, ki jih je mogoče izmeriti, denimo prejšnja izobrazba, spol, starost, dohodki, socialni položaj, letnik študija, ocene ipd., druga razlaga pa zadeva osebne značilnosti, ki lahko vplivajo na daljše ali krajše vztrajanje v programu.

V zvezi s temi Yorke (2004: 23–25) med drugim opozarja na:

- prepričanje o lastni učinkovitosti in lokus nadzora,

- ciljno usmerjenost,
- praktično in čustveno inteligenco,
- občutek pripadnosti skupini in izobraževalni ustanovi,
- stališča,
- zmožnosti za učinkovito organiziranje časa, prostora študija in podobno.

Vztrajnost študentov je pod vplivom različnih dejavnikov, percepcij učnih izkušenj in odnosa, ki ga imajo do njih ponudniki izobraževanja. Čeprav je teh dejavnikov veliko in v modelih niso enakomerno zastopani, omogočajo ustanovam, da jih lahko nekoliko nadzirajo.

Tyler-Smith (2006) ugotavlja, da na stopnjo osipa odraslih udeležencev, ki prvokrat sodelujejo v programu e-izobraževanja, vplivajo sociološki, psihološki, tehnični in kognitivni dejavniki, pri čemer sta odločilnega pomena kognitivna obremenitev udeleženca in udeleženčeva sposobnost, da jo obvladuje. Ob prvem sodelovanju v programu e-izobraževanja mora namreč udeleženec poleg vsebine obvladati tudi tehnologijo, učno okolje, novo vlogo in nov način komunikacije (Tyler-Smith 2006: 78). Izobraževalne organizacije včasih prehitro pripišejo prekinitev izobraževanja pomanjkanju motivacije ali sposobnosti udeležencev. Visoko motivirani in sposobni udeleženci se bodo učili tudi pod neugodnimi pogoji. Kljub dostopu do zadovoljivih in primernih učnih gradiv pa bo večina udeležencev potrebovala vsaj nekaj podpore pri učenju.

V pregledu raziskav smo ugotovili, da je osip v programih e-izobraževanja največji na začetku programa, ko se udeleženci šele seznanjajo z virtualnim učnim okoljem, tutorjevimi zahtevami in med seboj. Gilly Salmon (2004) daje številne uporabne in praktične nasvete v zvezi z uvajanjem udeležencev v

e-izobraževanje. Še posebno poudarja potrebo po omejevanju informacij in dejavnosti, ki so povezane z vsebino v začetnih fazah izobraževalnega programa. Namesto tega bi se moral tutor osredotočiti na dejavnosti, ki spodbujajo oblikovanje posameznikove spletne identitete, oblikovanje in povezovanje učnih skupin, postavljanje skupinskih pravil in norm, ugotavljanje pričakovanj in spoznavanje pravil, ki zadevajo diskusije v e-učilnici (Salmon, 2004: 197). Priporoča tudi čim večjo poenostavitev začetnega virtualnega učnega okolja in postopno vpeljevanje kompleksnosti, ki raste skupaj z vedno večjo uporabo možnosti, ki jih posamezno (virtualno) učno okolje ponuja. S tem se lahko učinkovito zmanjša preobremenjenost udeležencev v prvih fazah učenja v e-učilnici.

Tudi izkušnje avtorja tega prispevka kažejo, da je skrbna priprava začetnih dejavnosti v e-izobraževanju zelo koristna. Uvodna delavnica, v kateri se udeleženci e-izobraževanja »v živo« srečajo s tutorjem, zelo pozitivno vpliva na začetno pripravljenost in pričakovanja udeležencev, ki bodo sicer celotno izobraževanje izpeljali v e-učilnici. Vrednost srečanja v živo z drugimi udeleženci, tutorjem in avtorjem gradiva je zelo velika, prav tako pa tudi uvodnih dejavnosti, ki potekajo v spletni učilnici – na primer osebne predstavitve, uvodni pozdrav, uvodna razprava o temi ipd. Tako udeleženca postopoma vpeljemo v kompleksnejše dejavnosti in naloge, ki jih bo opravljal kot del programa, v katerem je udeležen, s tem pa odpravimo začetne negativne stereotipe ali ovire, ki bi lahko privedle do prezgodnje zapustitve programa.

Izsledki še kažejo, da je za znižanje stopnje osipa pomembno tudi zaznavanje tega, koliko je izobraževanje za udeleženca uporabno. Organizacije, ki jim uspe udeležence motivirati z razvojem zanimivega in spodbudnega

gradiva ter izboljšanjem kakovosti socialne interakcije med udeleženci in tutorji, bodo zelo verjetno uspešnejše pri zmanjševanju osipa kot tiste, ki ne bodo namenjale dovolj pozornosti kakovostni tutorski podpori. Pomemben dejavnik pa je tudi tutorska podpora, ki jo udeležencu dajemo med trajanjem programa (Park in Choi, 2009). Osip lahko zmanjšamo z ustreznim svetovanjem pred vključitvijo v program (ugotavljanje potreb in ustreznosti programa za udeleženca) in z zagotavljanjem primerne, hitrega in učinkovitega svetovanja med trajanjem programa. Pomembno je tudi ustvarjanje učnega ozračja, ki udeležence spodbuja, da iščejo strokovno pomoč in nasvete pri tutorjih in drugo pomoč pri svetovalcih ter v medsebojnih stikih. Vse to ustvarja ozračje podpore, spodbuja stalno vključenost v učno skupino in tako ohranja motivacijo in interes.

ZAKLJUČEK

Problematika osipništva v programih e-izobraževanja je področje, ki se še razvija. Dosedanje raziskave na tem področju so pokazale, da so modeli, s katerimi so proučevali osip v klasičnem šolanju, dokaj pomanjkljivi in neustrezni. Učenje v e-izobraževanju ima nekatere posebnosti, ki prinašajo v ospredje nove ovire in nove strategije, s katerimi lahko tutorji in drugo andragoško osebje spodbujajo učenje v e-učilnici. Izobraževanje na daljavo ima posebne zahteve in ni preprostejše od klasičnega izobraževanja, pa tudi ne vsebinsko manj obsežno. Raziskave kažejo, da je najpomembnejše zmanjševanje osipa na začetku e-izobraževanja. Velika količina novih informacij, nova spletna orodja, značilnosti virtualnega učnega okolja pogosto vodijo v velik osip v prvih tednih izpeljevanja programa. Izredno pomembna pa je tudi podpora udeležencem

med izobraževanjem. E-izobraževanje od udeleženca navadno zahteva več motivacije in prizadevanja kakor klasično izobraževanje, saj poteka samostojneje in nenadzorovano. Potrebne so tudi spretnosti samostojnega učenja, ki jih udeleženci v prejšnjem izobraževanju pogosto niso razvili. Pri razumevanju dejavnikov, ki vplivajo na osip med udeleženci e-izobraževanja, smo si pomagali predvsem z izsledki tujih raziskav. To področje v Sloveniji še ni raziskano in v prihodnosti bodo vsekakor potrebne raziskave, ki bodo zboljšale tudi naše razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na to, da slovenski udeleženci e-izobraževanja to izobraževanje opustijo ali ga uspešno dokončajo.

LITERATURA IN VIRI:

- Arh, T., Kovačič, M., Jerman-Blažič, B. (2006). »Struktura ponudbe e-izobraževanja v Sloveniji«. *Organizacija*, 6: 393–401.
- Bean, J. P., Metzner, B. S. (1985). »A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition«. *Review of Educational Review*, 4: 485–540.
- Bregar, L., Zagmajster, M., Radovan, M. (2010). *Osnove e-izobraževanja: priročnik*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Carr, S. (2000). »As distance education comes of age, the challenge is keeping the students, February 11«. *Chronicle of Higher Education*, 46: 23. Dostopno na: <http://chronicle.com/article/As-Distance-Education-Comes-of/14334> (8. 11. 2008).
- Diaz, D. P. (2002). »Online drop rates revisited«. *The Technology Source Archives*, May/June. Dostopno na: http://technologysource.org/article/online_drop_rates_revisited/ (6. 12. 2010).
- e-Europe (2005). *An Information Society for All*. Brussels, Commission of the European Communities. Dostopno na: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/2002/news_library/documents/eeurope2005/europe2005_en.pdf (12. 11. 2010).

- Flood, J. (2002). »Read all about it: Online learning facing 80% attrition rates«. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 3: 2. Dostopno na: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde6/articles/jim2.htm> (6. 6. 2008)
- Hearn, D. R. (2002). *Education in the workplace: An examination of corporate university models. Organizational issues and insights*. Dostopno na: <http://www.newfoundations.com/OrgTheory/Hearn721.html> (6. 12. 2010)
- i2010 – Evropska informacijska družba za rast in zaposlovanje (2005). Bruselj, Komisija Evropske skupnosti. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:SL:PDF> (10. 11. 2010)
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge.
- Kember, D. (1995). *Open learning courses for adults: A model of student progress*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Marland, P. (1997). *Towards more effective open and distance teaching*. London: Kogan Page.
- Memorandum on Lifelong Learning (2000). Brussels: Commission of the European Communities.
- Park, J. (2007). »Factors related to learner dropout in online learning«. V F. M. Nafukho, T. H. Chermack in C. M. Graham (ur.), *Proceedings of the 2007 Academy of Human Resource Development Annual Conference*. Indianapolis.
- Park, J., in Choi, H. (2009). »Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning«. *Journal of Educational Technology & Society*, 4: 207–217.
- Parker, A. (1999). »A study of variables that predict dropout from distance education«. *International Journal of Educational Technology*, 1: 2. Dostopno na: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ijet/v1n2/parker/> (10. 11. 2010)
- Peters, O. (2001). *Learning and teaching in distance education: Pedagogical analyses and interpretations in an international perspective*. New York: Routledge.
- Rovai, A. P. (2003). »In search of higher persistence rates in distance education online programs«. *Internet and Higher Education*, 1: 1–16.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Routledge.
- Sherry, L. (1996). »Issues in distance learning«. *International journal of educational telecommunications*, 4: 337–365.
- Strategija razvoja Slovenije (2005). Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.
- Tait, A., Mills, R. (1999). »The convergence of distance and conventional education: Patterns of flexibility for the individual learner«. V Tait, A., Mills, R. (ur.), *The convergence of distance and conventional education: Patterns of flexibility for the individual learner*. New York.
- Takiya, S., Archbold, J., Berge, Z. (2005). »Flexible Training's Intrusion On Work/Life Balance«. *Turkish Online Journal Of Distance Education*, 6: 2. Dostopno na: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde18/articles/article5.htm> (1. 2. 2012)
- Taylor, J. C. (1995). »Distance education technologies: The fourth generation«. *Australian Journal of Educational Technology*, 2: 1–7.
- Taylor, J. C. (2001). »Fifth generation distance education«. *e-Journal of Instructional Science and Technology*, 1: 1–14.
- Tinto, V. (1975). »Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research«. *Review of Educational Research*, 1: 89–125.
- Tyler-Smith, K. (2006). »Early attrition among first time elearners: A review of factors that contribute to drop-out, withdrawal and non-completion rates of adult learners undertaking elearning programmes«. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2: 73–85. Dostopno na: http://jolt.merlot.org/Vol2_no2_Tylersmith.htm (9. 12. 2010)
- Yorke, M. (2004). »Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning«. *Open Learning*, 1: 19–32.