

ISSN 1318-5160  
UDK 374.7

OHK - Pedagogika in andragogika  
Per  
ANDRAGOŠKA SPOZNANJA  
1996 /3

13

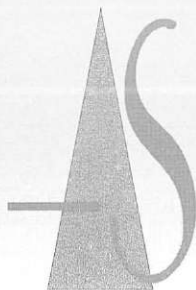
374.7



46199600003,1

UNIVERZA V LJUBLJANI - FF

COBISS



# ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*

1

1996

## IZ VSEBINE

Zmanjševanje odpora in čustvenih blokad pri pisanju

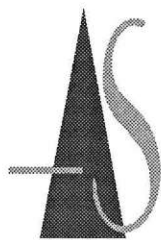
Naloge prosvetne oblasti v Sloveniji in Evropi

Motivacija pri izobraževanju na daljavo

Izobraževanje kadrov v varilstvu

Med humanističnim in poklicnim izobraževanjem

Pestalozzijska zamisel vzgoje



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA  
Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih  
*Journal of adult education in Slovenia*

**1**  
1996



R 3/96

## Vsebina

Uvodnik – <i>Ana Krajnc</i>	3
Družina kot učna izkušnja – <i>Nives Ličen</i>	5
Zmanjševanje odpora in čustvenih blokad pri pisanju – <i>Majda Cencič</i>	13
Naloge prosvetne oblasti v Sloveniji in Evropi – <i>Ana Krajnc</i>	17
Motivacija pri izobraževanju na daljavo – <i>Daniela Brečko</i>	22
Izobraževanje kadrov v varilstvu – <i>Janez Tušek</i>	33
Potrebe po izobraževanju zaposlenih v podjetjih in drugih organizacijah – <i>Vida A. Mohorčič-Špolar</i>	40
Spoznajmo retorične sposobnosti – <i>Tatjana Zidar</i>	45
Med humanističnim in poklicnim izobraževanjem ali kaj terja od nas prihodnost – <i>Dušana Findeisen</i>	49
Pestalozzijeva zamisel vzgoje – <i>Nadja Dobnik</i>	52
DACUM sistem pri sestavljanju strokovnih izobraževalnih programov – <i>Jindra Kulich</i>	55
Učenje in znanje za prihodnost – <i>Nada Mulej</i>	58
Menedžment v vzgoji in izobraževanju – <i>Marija Velikonja</i>	61
Obračamo koledar	62
Zahvaljujemo se	64
Povzetki/Abstracts	65
Avtorjem na pot	67

## Imprésium

Ustanovitelj **Andragoško društvo Slovenije**  
Izdaja **Gospodarski vestnik d.d. - Založba**, Ljubljana, Dunajska 5, Direktor Slobodan Šibinčič • Glavni urednik Jože Petrovčič • Odgovorna urednica založbe Vida Šibenik  
Glavna urednica revije Andragoška spoznanja/*Editor in Chief* dr. **Ana Krajnc**  
Odgovorna urednica/*Editor* **Daniela Brečko**  
Lektor za slovenščino/*Reader for Slovenian* mag. **Monika Kalin-Golob**  
Oblikovna zasnova/*Design* **Marko Apih**  
Tehnični urednik/*Technical Editor* **Milan Turel**  
Uredniški odbor/*Editorial Board* mag. **Milena Ažman**, mag. **Jordan Berginc**, mag. **Melita Cimerman**, mag. **Nada Češnovar**, mag. **Joško Čuk**, **Jasna Dominko-Baloh**, dr. **Zoran Jelenc**, dr. **Janez Jereb**, **Božo Kočevar**, mag. **Jože Miklavc**, mag. **Vida Mohorčič-Špolar**, **Sašo Niklanovič**, dr. **Danica Purg**, dr. **Dimitrij Rupel**, dr. **Ivan Svetlik**, dr. **Pavle Zgaga**  
Mednarodni sodelavci: **Pavel Hartel** - Karlova univerza v Pragi; **Lian Carey** - St. Patrick College, Irska; **Paolo Federighi** - Univerza Firenze; **Peter Jarvis**, Univerza Surrey; **Jost Reischmann** - Univerza Bamberg, Nemčija  
Oglasi/*Marketing*: **Alenka Černe**, telefon: 061/133-81-26, 133-81-32 in 133-01-27  
Naslov uredništva/*Address of the Editorial Office* **Gospodarski vestnik**, založniška skupina d.d., Ljubljana, Dunajska 5, p.p. 271-V, telefon 061/133-81-26, 133-81-32 in 133-01-27, telefaks 061/132-41-87 • Naročnina: **Barbara Zibelnik** telefon 061/132-11-84, • Žiro račun/*Current Account*: 50100-603-41495  
Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto, posamezen izvod je 1400 SIT. Letna naročnina za redne naročnike je 4800 SIT, za študente 3400 SIT.  
Tisk: **Tiskarna SKUŠEK**, Ljubljana  
Po mnenju Ministrstva za kulturo št. 415-15/95 z dne 20. 2. 1995 revija šteje med grafične izdelke iz 13. točke tarifne številke 3 zakona o prometnem davku, po katerem se plačuje 5-odstotni prometni davek. Prometni davek je vračunan v ceno revije.





## Učni potni list

*Decembra 1994 je bila v Rimu velika mednarodna konferenca o permanentnem ali vse življenje trajajočem izobraževanju. Široki strokovni javnosti sta bila takrat prvič predstavljena tudi dva nova pojma: osebni učni načrt in učni potni list. Pri priči sta se prijela v teoriji in praksi - očitno sta bila oba predloga odsev potreb.*

*V naslednjih mesecih se je zamisel širila zlasti po državah Evropske unije. Ponekod so že pripravili osnutke za učni potni list. Že v prvi polovici leta 1995 smo brali o tem v Novičkah, glasilu Andragoškega centra Slovenije. V javna občila pa je prodrla zamisel finskega učnega potnega lista.*

*Tam se prav zdaj odločajo o treh modelih učnega potnega lista, knjižice s plastificiranimi platnicami, v katero bi študent poleg formalne izobrazbe zapisoval tudi vse svoje dodatno izobraževanje, delovne izkušnje, spretnosti, kulturno udejstvovanje, športne dosežke, priznanja, nagrade in priporočila, ki si jih je pridobil. To so temeljne sestavine učnega potnega lista.*

*Učni potni list naj bi omogočal čim podrobnejši vpogled v to, kaj nekdo zna in zmore, kje je svoje znanje že dokazal in koliko je učljiv. To so danes nepogrešljivi podatki pri zaposlovanju, prevzemanju odgovornosti, izbiranju ljudi za razne dejavnosti in pri odločanju o tem, s kom bomo sodelovali. Samo formalna izobrazba nam premalo pove. Znani andragoški strokovnjaki trdijo, da 85 odstotkov izobraževanja ali celo več - poteka po neformalnih, spontanih poteh in le manjši del (približno 15 odstotkov) prek šolanja ali formalnega izobraževanja.*

*Neformalno izobraževanje postopoma celo prerašča pomen redne šole, čeprav tega ni mogoče razbrati iz spričevala. Zato je pomembno, da človek neformalno pridobljeno znanje in spretnosti sproti zapisuje v svoj učni potni list in ga po potrebi predloži. Učni potni list je pomemben tudi zato, ker človeku kaže, kako napreduje. Ni večjega veselja, kot je spoznanje, da nekaj novega vemo in zmoremo.*

**Ana Krajnc**

# Družina kot učna izkušnja

Nives Ličen

*»V družini se človek nauči, kaj pomeni živeti za nekaj in za nekoga, kaj pomeni živeti drug za drugega.«*

V. E. Frankl

Končni cilj družinske vzgoje je z besedami dr. Trstenjaka »zrelost življenja in zrelost za življenje pri mladem človeku« (Trstenjak, 1994, str. 125).

V družini ne zorijo le otroci, ampak tudi starši in stari starši. Zorijo v svojem osebnostnem življenju, vzgajajo sami sebe in otroke.

Otroci se učijo od staršev in starši od otrok. Oboji se učijo v istem času, ki ga opredeljujejo zgodovinski in sedanji dejavniki, učijo se znotraj istih družbenih razmer.

Vzgoja otrok postaja vse bolj zahtevna naloga. Izkustveno znanje, ki so ga današnji starši pridobili pred 20 ali 30 leti, ko so družine živele v drugačnih razmerah, je različno od današnjih zahtev. Večina staršev izbira svoje metode vzgoje, ki so si jih zgradili na izkustvih iz lastnega otroštva. Vzgojni načini, ki so bili uspešni v preteklosti, se v sodobnem času ne bodo enako iztekli, ne bodo imeli enakih posledic kot tedaj.

Ko so odrasli družinski člani postavljeni pred nove probleme, o katerih nimajo nobenih znanj, stališč, se težko odločajo, niso še sposobni reševati določenih problemov. Pogosto dobri nameni pripeljejo k slabim rezultatom.

Tudi za vzgajanje in samovzgajanje potrebujemo znanje, ki omogoča bolj učinkovito ravnanje. Z znanjem presegamo strah, da ne bomo uspeli. S svojimi stališči lažje izbiramo in pripadamo.

Potrebujemo nenehno učenje, ki ne zajema le spreminjanje dejavnosti pod vplivom izkušenj, ampak tudi spreminjanje posameznika (Jarvis, po Mijoč, 1995).

V družini si pridobivamo razne podatke, spoznanja, spretnosti, nove osebnostne lastnosti navade in razvade, učimo se socialnega vedenja, vzorcev komunikacije, oblikujemo si interese, stališča in vrednote ter razvijamo svoje sposobnosti.

Brez pogleda v vzgojne vplive družine bi bila podoba o permanentnem izobraževanju nepopolna.

## Družina kot socialni sistem

Družina je skupina in sistem socialnih odnosov, ki je povezan z okoljem. Družinski člani živijo vpeti v zunanji svet, so pa tudi ograjeni v svojem lastnem svetu, ki ga gradijo vsi družinski člani. To je njihova skupnost, kjer se izražajo s čustvi, fiziologijo, z mišljenjem in dejanji.

Bistveni sestavni deli družinskega sistema so:

- otroci in odrasli (vsaj dve generaciji, prim. Satir, 1995, Bergant, 1981, Musek, 1995),
- moški in ženske.

Vsak del sistema deluje na ostale dele, celoten sistem pa deluje po pravilih, po nekem določenem redu, ki ga določajo vsi sestavni deli sistema. Pravila družinskega sistema se oblikujejo ves čas družinskega življenja.

## Avtonomija in povezanost

Vsak posamezen član družine se razvija individualno, zato mora imeti znotraj družine dovolj prostora za svoj razvoj, da si pridobi »vzorec kompetenc, ki ga zajamemo s pojmom avtonomije« (Ule, 1993).

Vsak posamezen član je avtonomen in hkrati povezan z drugimi člani družine. Iskanje ravnotežja med povezanostjo in avtonomnostjo imenujemo soodvisnost.

»Ta se začne tedaj, ko težav ne moremo rešiti z dotedanjimi vzorci odnosov, temveč težave zahtevajo predelavo običajnih vzorcev odnosov in včasih prehod k novim vzorcem odnosov« (Wynne, po Ule, 1993).

Med povezanostjo in avtonomnostjo pride do nasprotij. Dejavnosti posameznika niso vedno usklajene z dejavnostmi skupine.

Vsak član družine ima svojo lastno sliko o družini, ki vodi v pričakovanja in je prežeta s čustvi in izkušnjami. Te slike morajo uskladiti ali si jih vsaj izmenjati in jih tolerirati.

Da bi ustvarili skupno življenje, družinski člani med seboj sodelujejo in razvijajo npr. skupen sistem komunikacije, načine obvladovanja nesoglasij. Konflikti in njihovo razreševanje posega v svet medsebojne naklonjenosti. Če je spor kvalitetno rešen, se naklonjenost ponovno vzpostavi. Družine brez nesoglasij ni, zato jih morajo znati družinski člani reševati. Kako se bodo takšnega izobraževanja lotili, ali bo le na osnovi izkušenj ali kako drugače?

Pri iskanju novih vzorcev potrebujejo družine pomoč v obliki izobraževanja ali svetovanja.

## Spreminjajoče se družinsko življenje

Družinsko življenje se stalno spreminja, ker se spreminjajo posamezni člani, zato morajo stalno dopolnjevati skupen stil življenja. To pa zahteva nenehno izobraževanje, katerega cilj je močnejša družina in razvoj sposobnosti vsakega posameznega člana družine.

Pri tem morajo biti družinski člani pozorni na vzpostavljanje in vzdrževanje ravnotežja med samostojnostjo posameznika in soodvisnostjo z drugimi člani družine.

Otroci in odrasli člani družine so samostojne osebe, ne glede na to, kako tesni so odnosi. Če je to vidno, si puščajo dovolj prostora, kajti za dobro delovanje družine je potrebno oboje: povezanost in avtonomnost. Vsaka posamezna družina si v okviru svojega življenjskega stila postavlja razmerje med povezanostjo in avtonomnostjo.

V družini se učimo povezav med posamezniki. Ta je lahko zelo tesna, lahko pa so jim skupni le bivalni prostori.

Vsi družinski člani morajo upoštevati hotenje po individualizaciji in soodvisnosti, če želijo ohraniti družino kot skupnost (Hess, Handel, 1980, po Ule, 1993).

Pri usklajevanju sprememb so pomembne tudi predstave o družini. Posamezni člani stalno gradijo sistem predstav o sebi in drugih družinskih članih.

Glede na sliko, ki si jo posameznik ustvari o družini, doživlja družino kot obremenitev ali pridobitev, kot varen pristan, kjer vsakodnevno obnavlja svoje sposobnosti, ali kot ogrado, ko ga omejuje. Slike, ki so nastale na podlagi vrednot, pričakovanj, izkušenj v izvorni družini, pomembno vplivajo na odnose v aktualni družini.

Če naj bo družina trajna, morajo biti slike čim bolj primerljive. »Zbliževanje slik predstavlja eno glavnih gonilnih sil interakcij v družini« (Ule, 1993, str. 190). Tudi A. Kristančič (1995, str. 136) piše, da je usklajenost slik in percipiranja vlog nujna za uspešnost v družinskem življenju.

Medsebojne slike, ki niso enake, sprejemajo v različnih družinah različno. Razlika se kaže v toleranci do neusklajenosti. Če so odnosi totalitarni, če vlada represija, potem se poskuša na silo doseči čim večja skladnost med slikami posameznih članov, pa tudi med idealnimi in realnimi slikami. Idealne slike določa avtoriteta družine. V patriarhalni družini, ko je bil oče vse: hranilec in delodajalec, je te slike določal on.

Bolj tolerantne družine prenesejo večje razlike med slikami. Ne gre za to, da so slike bolj skladne, marveč da družina dopušča razlike.

## Družina in učenje v razširjenem okolju

Jedrna družina je v interakciji z zunanjimi sistemi in posamezniki.

Družina kot sistem mora urejati tudi medsebojno delovanje z dejavniki zunaj sistema. To pomeni ustvarjati odnos do sprememb, ki vnašajo različnost v družinsko življenje.

Razmerje do zunanjega sveta določa družina s svojimi mejami. Določijo, kateri vidiki sveta zunaj sistema so zanjo pomembni (Ule, 1993).

Tudi vsak posamezen član družine ima svoje meje med zunanjim in notranjim svetom. Ni nujno, da se posameznikove meje ujemajo z mejami družine.

Kadar kdo od družinskih članov pride do novih izkušenj v zunanjem svetu, jih prelije tudi v družino. Ne širi se le znanje posameznika, ampak vse družine. Če se otroci izobražujejo, to vpliva tudi na starše. Prek družine deluje okolje na otroka, toda tudi otrok prenaša informacije iz okolja v družino. Če ne drugega, sili odrasle člane, da se do teh informacij opredeljujejo. Ko je otrok v puberteti in si oblikuje že lastne vrednostne sodbe, ki niso nujno v skladu s sodbami njegovih staršev, poteka živahen pretok sporočil. Mlajši družinski člani soočajo starejše z novimi tokovi in časi.

Vsi člani družine prinašajo v družino nove informacije, izkušnje delijo z drugimi člani, tako širijo obzorje celotni družini.

Družine se razlikujejo po tem, ali so odprte za novosti in ali dovoljujejo posameznemu članu raziskovanje, pridobivanje izkušenj in njihovo samostojno vrednotenje, ali pa stiskajo svoje člane v svoje ozke norme in moralne presoje ter mu s tem zmanjšujejo možnosti odkrivanja novega.

Moralna presojanja v družini vplivajo na obnašanje posameznika zunaj družine (koliko posameznik tvega, išče novo). Te načine ohrani posameznik tudi ko zapusti izvorno družino.

Moralna presojanja kot usedline imajo vpliv na to, kako daleč bo šel posameznik, ko bo sam na tem, da nekaj odloči ali naredi (Ule, 1993).

Družina ima na ta način tudi vpliv na okolje. Ne vpliva le okolje na družino. Posameznikova vloga v družini, odnosi v družini vplivajo na posameznikovo obnašanje zunaj družine, v zunajdružinskih sistemih.

Ker je družina večgeneracijska in večspolna skupina, ima posameznik svoj položaj v družini tudi glede na pripadnost spolu in generaciji. Zato je pomembno, kakšne so spolne in generacijske vloge v družini.

## Učenje v podsistemih družine

Družina vsebuje več podsistemov, znotraj katerih potekajo interakcije in tudi učenje. Partnerski podsistem tvori zakonca in je različen od starševskega podsistema, kjer potekajo interakcije med starši in otroki. Tretji podsistem tvorijo bratje in sestre, sorojenci z njihovimi interakcijami.

Zakonca lahko zelo dobro usklajujeta svoje želje na partnerski ravni, ni pa nujno, da bosta to zmogla tudi na starševski ravni. To se pokaže ob rojstvu prvega otroka. Če sta drug drugemu v oporo in sta vajena odprtih pogovorov na partnerski ravni, bosta vzorec odprte komunikacije prenesla tudi na starševski podsistem in bosta lažje izpolnjevala starševske naloge. Meje med obema generacijskima podsistemoma morajo biti prožne, da omogočijo pretok znanja, izkušenj, dogajanj.

## Razvoj družine

Model sistema razvoja družine, ki ga je razvil Schneewid (Schneewid, 1992, po Ule, 1993) se začne ob sklenitvi zakona, ko »dve prej neodvisni osebi razvijeta na ozadju svoje izkustvene in življenjske zgodovine medsebojni odnos in s tem ustvarita skupno zgodovino odnosa« (Ule, 1993, str. 183).

Proces razvoja družine lahko razumemo kot zaporedje družinskih stresorjev, tj. virov stresa, in družinskih virov.

Družinski stresorji so dogodki, negativni vplivi in njihovo doživljanje kot negativnih. Niso dogodki sami po sebi otežujoči dejavniki, temveč je to posameznikova interpretacija dogodkov.

Vertikalni družinski stresorji so izkušnje iz preteklosti, ki so oteževalne. So razni vedenjski vzorci, ki so v sedanjem življenju izvor stresa. To so npr. neustrezni modeli za reševanje nasprotij, ki sta se jih zakonca naučila v svojih izvornih družinah.

Vertikalni družinski viri so pretekle izkušnje, ki olajšujejo skupno življenje v sedanjosti. To so tudi razni vedenjski vzorci, pričakovanja, ki so se izoblikovala v preteklosti, v sedanjosti pa blagodejno delujejo na družinsko življenje. Podpirajo skupno življenje. Npr. oba zakonca sta se naučila odprte komunikacije. Njune komunikacijske veščine sodijo med vire.

Horizontalni družinski stresorji so problemi in njihovo doživljanje v sedanjosti. Ti otežujejo skupno življenje. To so npr. smrt v družini, prevara zakonca, denarne stiske ...

Horizontalni družinski viri krepijo par, bogatijo skupno družinsko življenje. To so dogodki, sprejemanje dogodkov, pričakovanja... v sedanjosti, ki podpirajo družinsko življenje. To so npr. skupna praznovanja in družinske ceremonije, novo stanovanje, novi prijatelji, počitnice, zadetek na loteriji ...

Horizontalni stresorji in viri v času stalno prehajajo v vertikalne stresorje in vire. Tako nastaja sklad, ki je pomemben za reševanje težav v sedanjosti.

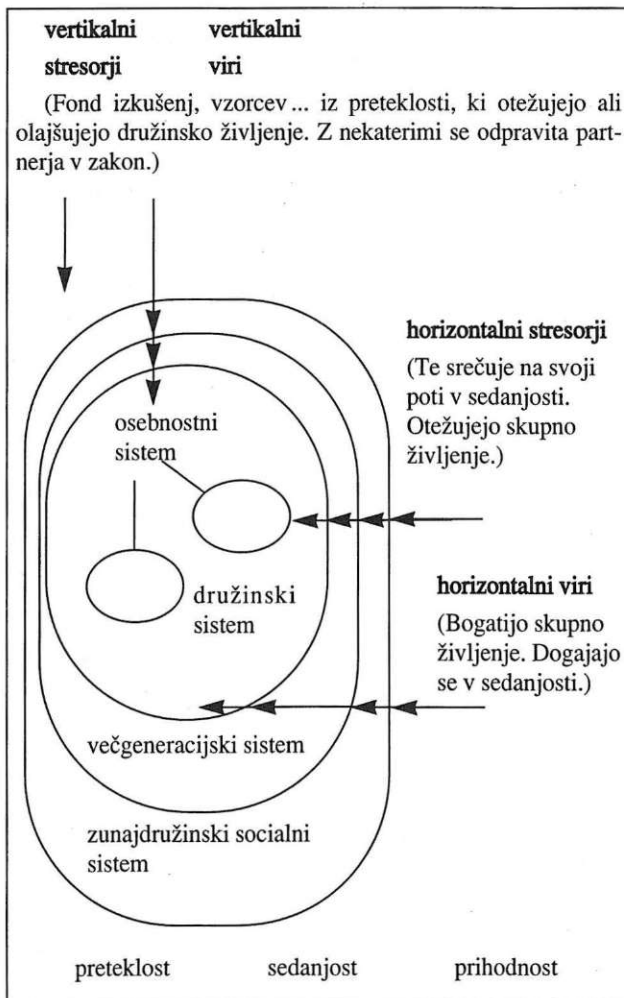
Z izobraževanjem pripomoremo k temu, da nekateri stresorji zgubijo moč oziroma jih spremenimo v vire vertikalnega sklada. Z izobraževanjem, ki prinaša novo vedenje, nova stališča, nadoknadimo pomanjkljivosti.

Na bolezen v družini, avtomobilsko nesrečo ... izobraževanje ne vpliva neposredno. Vpliva pa na sprejemanje teh dogodkov. Ali uvrstimo določen dogodek med izvire stresa v družini ali med izvire podpore skupnega življenja, je odvisno od tega, kako člani doživljajo, interpretirajo ta dogodek. Pomembna je njihova skupna socialna konstrukcija realnosti. Izgubo službe lahko doživimo kot veliko nepopravljivo nesrečo ali pa kot izziv za nove možnosti.

Izobraževanje vpliva neposredno, npr. na večje spretnosti v medsebojnem sporazumevanju, reševanju konfliktov. Z izobraževanjem si človek poveča možnosti, da se izvirom stresa izogne, da ne trči vanje. Šolski neuspešnosti otrok se do neke mere lahko izognemo, če otroku pravočasno pomagamo. Za to potrebujemo določeno znanje. Z več znanja se lahko izognemo raznim težavam v gospodinjstvu, organizaciji dela v družini.

Moč vertikalnih stresorjev zmanjšamo, moč virov pa okrepi-mo. Izobraževanje bo tako vplivalo na kakovost soočanja s horizontalnimi stresorji. Ker se sedanost družinskega življenja stalno spreminja v preteklost, se horizontalni stresorji in viri povezujejo, nalagajo na vertikalne. Bilanca se spreminja. Lahko se kompetentnost za srečevanje z novimi težavami krepi ali pa se zmanjšuje.

## Model razvoja družine (Schneewid, 1992)



Oba zakonca sta vključena v sistem lastne družine. Poleg tega pa sta vključena tudi v druge sisteme: v svojo izvorno družino, v svoj prijateljski krog, v svoj krog sodelavcev, znancev, v krog ljudi, s katerimi preživljata prosti čas ...

Sistem njunih odnosov je sestavljen na štirih ravninah, in sicer sistem posamezne osebe, sistem para, večgeneracijski sistem, zunajdružinski socialni sistem.

Na vseh štirih ravninah se izoblikujejo izkušnje, vedenjski vzorci, pričakovanja, ki so oteževalni ali olajševalni oz. podporni.

Delujejo kot izviri stresov ali pa kot podpora kakovostnemu skupnemu življenju. Stresorji in viri se oblikujejo na vseh ravninah sistema medsebojnih odnosov.

Razmerje med stresorji in viri kaže stabilnost dogajanja v odnosih na posameznih ravninah sistema.

Z izobraževanjem lahko pripomoremo k boljšemu življenju na vseh štirih ravninah družinskih odnosov.

## Prenos družinskih sporočil

Vsak od zakoncev vstopa v družino s svojo preteklostjo. S seboj prinese značilnosti družine, v kateri je živel.

Velik del teh sporočil je nezaveden, drugi del je jasen in razpoznaven. Ta del posamezni partner zavestno vnaša v skupno življenje (Tomori, 1994).

Na novonastalo družino vpliva dogajanje v izvirmih družinah obeh partnerjev. Slovenski pregovor pravi: Ko izbiraš nevesto, pogledj tudi njeno mater.

Družinska sporočila so za otroka pomembnejša kot druga, ker mu jih posredujejo ljudje, ki so zanj emocionalno in eksistencialno pomembni.

Kar oba prinašata, je lahko dota (sklad virov) ali pa je moteče (sklad stresorjev). Usklajevanje prinesenega je lahko vir rasti ali pa konfliktov. Podobna sporočila so za nekatere izzivi, za druge pa ovire. Od novonastale družine je odvisno, kako to sprejme, kako s tem ravna.

Sporočila ne prehajajo v artikulirani obliki. Prehajajo kot vzorci vedenja, načini doživljanja, posredna svarila, ki jih nazadnje nihče več ne povezuje z izvorom (Tomori, 1995).

Moč raznih družinskih stališč je zelo velika in razumsko odklanjanje ne zmanjša te moči. Taka stališča so npr.: mati se je dolžna žrtvovati za dobro družine, starši ne smejo pokazati svojih napak, fantje ne jokajo, v srečnem zakonu se partnerja ne prepirata.

Nezavedno se jim često podreajo tudi tisti, ki jih ne odobra-vajo. »Mitom« ostajajo zvesti v ravnanju, čeprav poznajo prime-re, ki dokazujejo njihovo nesmiselnost. Potrebno je več generacij, da njihov pomen izzveni (Tomori, 1994, str. 75).

## Medgeneracijska sporočila

Ta se nanašajo na splošne teme: zdravje, denar, avtoriteta, odgovornost, odnos do novega, pomen mnenja drugih o človeku (Tomori, 1994, str. 71). Za novo družino so povezovalna, če so podobna. Če so različna, so lahko razdiralna.

Med generacijami se prenašajo tudi vrednote širšega okolja s tem, da družina ocenjuje ustreznost tradicionalnih pravil, ki povedo, kaj je prav in kaj ni. Nastaja zemljevid vrednot.



## Medgeneracijsko učenje

V zvezi z medgeneracijskim učenjem sta pomembna dva vidika. Prvi je socializacija in prenos značilnosti prek generacij. Drugi pa so medosebni odnosi med družinskimi člani različnih generacij.

Socializacija z antropološkega vidika je kompleksen proces učlovečenja, ko se razvijejo bistvene človeške kvalitete (uporaba simbolov, razvoj moralnih načel, socialna čustva: sočustvovanje, uporaba orodij). Socializacija z vidika sociološkega dogajanja pa človeka včlenjuje v družbeno skupino, prek katere si osvaja kulturo te skupine (način mišljenja, govora, način medsebojnih komunikacij, znanje, vrednotenje, uporaba materialnih dobrin) (Bergant, 1994, str. 15).

Socializacija je proces stalnega ustvarjanja človeka, ni povezana le z otroštvom in mladostjo, ampak tudi z odraslostjo. Je permanenten proces, ki traja celo življenje. Družina igra pri tem pomembno vlogo, saj v družinskem okolju poteka cel splet recipročnih vplivov. Tudi učenje je recipročno, od staršev k otrokom in obratno, med brati in sestrami, med vnuki in starimi starši. Socializacija starejše generacije s pomočjo mlajše je toliko bolj vidna zaradi hitrih sprememb v družbi.

Za prenos znanja, spretnosti, navad, vrednot ... iz generacije v generacijo so pomembni trije vidiki generacijske pripadnosti posameznika.

Človek je član določene generacije v svoji družini, sodi v določeno generacijo v svojem ontogenetskem razvoju in je član neke generacije kot skupine v širši družbi (Troll, 1979).

## Mesto posameznika na generacijski črti

V trigeneracijski družini so stari starši, starši in otroci v navezi. Vpliv v družini pa imajo lahko tudi že pokojni predniki, npr. prababica je vzor. Vplivi staršev trajajo vsaj toliko časa, kolikor dolgo so živi njihovi otroci (Troll, 1979).

Mesto posameznika na generacijski črti je različno glede na prednike po materini oziroma očetovi strani. Nekdo je lahko po očetovi strani trenutno najstarejša generacija v družini, po materini pa je srednja ali celo tretja, če v družini živi še materina mati. Po moški strani vpliva nanj le ena generacija, katere predstavnik je bil pokojni oče, po materini strani pa vlivajo nanj tri generacije.

Ženske imajo daljšo življenjsko dobo, pa tudi poročajo se mlajše v primerjavi s svojimi partnerji.

Raziskave navajajo, da se človek istih let, ki živi v družini kot peta generacija, počuti starejši in ima drugačen vpliv na družino kot njegov vrstnik, ki je v svoji družini tretja generacija (Troll, 1979).

Pomembno je tudi število otrok in razmik med rojstvi otrok. Ni vseeno, ali je starostna razlika med otroki dve leti ali dvajset let.

Posameznik gre v svojem življenju skozi različne razvojne faze. Tako je puberteta generacijsko različna od otroštva, odraslost od pubertete. Ontogenetski razvoj je povezan s kronološko starostjo, četudi z njo ni povsem sočasen.

Pri prenosu medgeneracijskih sporočil v družini moramo upoštevati generacijsko pripadnost posameznika.

Obnašanje staršev ne izhaja le iz njihovega generacijskega položaja znotraj družine, ampak tudi iz položaja v njihovem lastnem življenju.

Medgeneracijsko učenje med npr. sedemletnim otrokom in

starši je drugačno, če so starši v obdobju mlajše odrasle dobe oziroma srednje odraslosti. Stari starši imajo različen vpliv, če so še delovno aktivni, vpeti v svet dela, kot pa če so že starejši upokojenci.

V medsebojnih odnosih dveh generacij sta obe generaciji v razvoju in reagirata v skladu z razvojem. Razlike med starši in otroki so velikokrat začasne in izvirajo iz razvojnih posebnosti. Posebno so vidne razlike v puberteti, ko se posameznik zoperstavlja podobnostim, ker hoče biti različen od staršev v iskanju svoje identitete. Ko preide v drugo obdobje, se s svojimi vrednotnimi lestvicami približa staršem.

## Generacije v širši družbi in medgeneracijsko učenje

Tretji generacijski proces poteka v širši družbi, vpliva pa na generacijske procese posameznika in družine (Riley, 1972, po Troll, 1979).

Skupina ljudi, ki je bila rojena približno v istem času in je odraščala v enakem kulturnem okolju, je doživljala podobno socializacijo.

Današnji stari starši so preživljali svoje otroštvo oz. puberteto med drugo svetovno vojno. Ta zgodovinska dogajanja so nanje vplivala drugače kot na njihove starše, ki so bili tedaj odrasli. Vojna je vplivala na oblikovanje njihovih vrednot, stališč, odnosov. Zato imajo današnji stari starši drugačen vpliv v družinah, kot so ga imeli prejšnji ali ga bodo imeli prihodnji stari starši.

## Medgeneracijsko razmerje in medgeneracijsko učenje

Za medgeneracijsko učenje je pomembno medgeneracijsko razmerje. Ali gre za veliko neskladje, prepad med generacijami ali ne?

Nekateri avtorji, Bettelheim npr., vidijo velike razlike. Menijo, da mladi zapuščajo svet odraslih, ker svet spreminjajo. Zaradi velikih socialnih sprememb so stari odgovori neustrezni novim situacijam. Medgeneracijska diskontinuiteta je zelo vidna.

Nasprotno stališče vidi predvsem med generacijami kontinuiteto. Kaže se npr. v podobnostih v družinah glede političnih stališč in v načinih komuniciranja (Troll, 1979).

Tretja skupina znanstvenikov ugotavlja selektivno kontinuiteto (Hill, Aldous, Carlson, 1970, po Troll, 1979). V raziskavi o življenjskem stilu v trigeneracijskih družinah so ugotovili, da se nekatere značilnosti prenašajo znotraj družin iz generacije v generacijo, druge pa ne. Osnovna kontinuiteta obstaja, nesoglasja med generacijami so povezana z drugotnimi vprašanji.

## Katera sporočila se prenašajo med generacijami v družini

Zanimajo nas podobnosti/različnosti med starši in otroki.

Če upoštevamo stališče, da ni prepada med generacijami (»no gap position«), izvirajo razlike med starši in otroki iz razlik v ontogenetskem razvoju. Ker so starši in otroci v različnih fazah razvoja, so različni. Ko bodo otroci postali starši, bodo enaki svojim staršem.

Razlike so posledice različnih razvojnih stopenj, vendar tudi odraščanja v različnih časih in doživljanja različnih vplivov družbenozgodovinskih dogodkov.

Znotraj družine obstaja pomembna kontinuiteta, ki pa je selektivna. Podobnost med starši in otroki se kaže bolj na področju politike in vere. Raziskave kažejo trigeneracijsko pri-



padnost isti veri. Stari starši, starši in otroci se izrekajo za isto vero, podobnost v načinih verskega življenja, v prakticanju vere pa je manjša.

Glede spolnih vlog je viden premik med generacijami. Različna so stališča glede obnašanja v zvezi s spolnimi vlogami (Bengston in Starr, 1975, po Troll, 1979). Generacijski premiki v družini sledijo premikom v širši družbi, zato je majhno ujemanje med starši in otroki glede spolne permisivnosti.

Tudi podobnosti pri značilnostih življenjskega stila (estetizem, lokalizem - kozmopolitizem) so manjše. Pri tem so izjema vrednotne lestvice in kognitivni stil.

## Pomen spolne pripadnosti pri prenosu družinskih sporočil

(pri prenašanju družinske kontinuitete)

Položaj moškega in ženske ni enak v družinskih povezavah med starši in otroki. Raziskave kažejo, da je ženska v večji meri prenašalka družinske kontinuitete kot moški, je vezni dejavnik pri odnosih med sorodniki. Slovenski pregovor pravi: Ko se sin poroči, izgubiš sina, ko se hči poroči, dobiš sina.

Po ženski strani so povezave krepkejše (mati in hči, sestra in sestra) kot po moški. Ženske preživijo moške, dalj časa žive v družini.

V tradicionalnih družbah so ženske bolj navezane na neposredno družbeno okolje (ožje sorodstvo), moški so bolj odprti v širše socialne enote (Ule, 1993, str. 165).

Pri prenosu političnih prepričanj ni bistvenih razlik med materjo in očetom. Razlike se pokažejo, če sta njuni politični prepričanja različni. Potem mati bolj vpliva kot oče (Troll, 1979).

Tudi pri prenosu verskih sporočil ni bistvenih razlik glede na spol. Nekatere raziskave kažejo, da je večji vpliv matere (Stankiewicz, 1973), druge pa, da imajo očetje večji vpliv na izvajanje verskega življenja (Bengston, 1976).

Prenos spolnih vlog je močneje povezan z istim spolom. Tako prepričanje velja, vendar Trollova ugotavlja, da ni pomembnih razlik med spoloma. Kontinuiteta dela se prenaša z očeta na sina (Hill, 1970), moški sledijo strokovni in profesionalni usmerjenosti (Mladenović, 1987).

## Odnosi med generacijami v družini in učenje

Močna medosebna povezava med otroki in starši traja celo življenje. Nihanja v čustveni povezavi nastajajo zaradi razvojnih stopenj članov mlajše generacije.

Čustvena navezanost je najtesnejša med starši in otroki, četudi se njihove lestvice vrednot ne ujemajo povsem.

Nobena od raziskav ni našla pomembne povezave med čustveno bližino in podobnostjo vrednotnih lestvic. Tesni medsebojni odnosi ne vplivajo na soglasnost, omogočajo pa strpnost in toleranco. Če se tolerance naučimo v družini, jo prenašamo tudi v druge medosebne odnose.

Če ni skrajne socialne diskontinuitete, skladnost vrednot ni povezana s stopnjo povezanosti med starši in otroki. Vezi ostajajo tesne, čeprav je soglasje le majhno (Troll, 1979).

Otrokov razvoj je povezan z odhodom iz družine. V pozni adolescenci se tesne niti pretrgajo. Nastajajo nove družine prokreacije. Mlajši odrasli se morajo predati novim družinam.

Povezanost s starši se kaže po odhodu iz družine na različne načine. Tako mlade družine želijo stanovati v bližini svojih staršev, čeprav ne skupaj (Troll, 1979).

V težavah se ljudje bolj obračajo na družino kot pa na prijatelje (Lee, 1979).

Stopnje medsebojnega vplivanja kažejo, da so starši na prvem mestu, nato so prijatelji, na tretjem mestu je sorodstvo (Adams, po Mladenović, 1987). Srednja generacija ima največ stikov, imenujejo jo »rodovni most«, ker povezuje stare starše in otroke. Srednja generacija daje največ pomoči, prejema pa jo otroci in starejša generacija.

## Izobraževanje glede na obdobja v družinskem življenju

Pri opazovanju učenja v različnih družinah moramo upoštevati množstvo načinov družinskega življenja in s tem poteka družinskega cikla. Niti dva cikla nista enaka. Življenjski potek družine je edinstven proces. Pri vsej raznolikosti pa je nekaj skupnega, če opazujemo družinski ciklus glede na razmerja med otroki in starši. Bistveno pri tem je, da se morata odrasla človeka naučiti najprej živeti z otroki in potem brez njih.

V sodobnih jedrnih družinah vladajo partnerski odnosi med generacijama. To omogoča učenje, po drugi strani pa tudi zahteva nenehno učenje. Družinske razmere so bolj zapletene kot v jasnih, hierarhično organiziranih odnosih, ker se morajo člani družine stalno prilagajati in spreminjati. V partnerskih odnosih je nujno znati reševati konflikte, ki niso le stvar odraslih, marveč tudi otrok.

Družina se stalno »reformira«, zato lahko le z izobraževanjem premaguje težave, ki nastajajo.

## Izbira partnerja in organizacija življenja v zakonu

Izbira zakonskega partnerja temelji v zahodnih kulturah na ljubezni, medsebojnem ujemanju in razumevanju. Ljubezen je družinska razsežnost, ki presega spolno privlačnost in zakonsko dolžnost.

Starši imajo minimalen neposreden vpliv na izbiro partnerja (Lee, 1979). Vplivajo pa posredno. Kraj, kjer družina živi, vpliva na članstvo vrstniških skupin, iz katerih izhajajo potencialni partnerji. Kraj bivanja so izbrali starši. Ti vplivajo na izbor partnerja tudi z nasveti, opogumljanjem, nestrinjanjem...

»Dogovorjene poroke« so povezane z razširjeno družino, kjer pomeni poroka vstop novih odraslih članov. Družina izraža interes, kakšen naj bo novi član. Predindustrijska razširjena družina je obvladovala vire za preživetje - zemljo -, zato se je moral posameznik prilagoditi kolektivni odločitvi o izboru novega člana v sorodstveno verigo.

Industrializacija vpliva na zmanjševanje kompleksnosti strukture družine in s tem pomembnosti sorodstva na izbor partnerja (Fox, 1975, po Lee, 1979).

V družinskem sistemu, ki sloni na jedrni družini, pomeni sklenitev zakonske zveze ustanovitev nove družine, ki začne svojo lastno »zgodovino«. Otroci se v takih družinah učijo, da je merilo za poroko medsebojna ljubezen.

Ker pa je za navezovanje tesnejših stikov pomembna podobnost med človekoma, se večinoma poročajo ljudje istih slojev, vere, rase. Toda tudi pri tem je vedno več izjem (Murstein, 1982, po Musek, 1995).

Zakonca, ki imata skupno voljo, da se zblížujeta, se učita drug od drugega, in ker imata voljo zakon ohranjati in ga dopolnjevati, se učita drug ob drugem in v medsebojnem prilagajanju raste.

Z novonastalim zakonom prideta v stik dve socialni mreži.

Socialna mreža je skupina posameznikov, med katerimi je različno število sociometričnih povezav. Vsak posameznik je član neposrednega socialnega odnosa z vsaj enim članom socialne mreže. Skupina je eden od tipov socialnih mrež. V skupini je vsak član povezan z vsemi ostalimi člani (Lee, 1979).

Čim tesnejša je mreža, ki nastane (prijatelji in znanci posameznika se tudi med seboj poznajo), tem večja je specifično spolno opredeljena delitev del v novonastali družini. (Bott, 1971, po Lee, 1979). Tesno povezane socialne mreže zakoncev nastanejo, ko oba izhajata iz istega okolja ali sta vsaj nekaj časa pred poroko živela v istem okolju. Socialna mreža je bila formirana že pred zakonom, zato se načini obnašanja nadaljujejo tudi po sklenitvi zakonske zveze. Oba zakonca ohranjata svoja predzakonska prijateljstva, zato se manj učita drug od drugega, manj prostega časa preživita drug z drugim.

Če prihajata iz različnih okolij, imata ohlapne socialne mreže, tedaj vzpostavita v zakonu bolj prožno usmerjene vloge. Pri opravljanju domačih del se izmenjujeta, prosti čas preživljata skupaj (Bott, 1971). Drug od drugega se tedaj več učita.

Podobne rezultate navaja tudi Mladenović iz raziskave dvajsetih londonskih družin. Večje povezovanje zunaj družine je povezano z jasno ločenimi, segregiranimi vlogami. Mož ima prijatelje, žena je povezana s svojo materjo in sestrami (Mladenović, 1987, str. 277).

Po teoriji vlog je posameznikovo vedenje povezano z njegovo vlogo, ki jo zavzema v družbenem sistemu. S poroko sprejmeta posameznika novi vlogi: moža in žene. Sprememba vloge pa zahteva nova obnašanja. V vsaki novi vlogi je posameznik učenec. Uči se prek skupin, ki delujejo kot agensi socializacije (družina, vrstniki, skupine v šolskem in delovnem okolju, razne prostovoljne organizacije, društva).

Družina s svojimi pričakovanji glede vloge, kakršno naj sin/hči oblikuje kot zakonski mož/žena, vpliva na učenje vloge. Vsak zakonec se je v svoji izvorni družini pripravljaj na vlogo zakonskega partnerja.

Ko so veljale tradicionalne vloge moža kot hranitelja družine in žene kot gospodinje in vzgojiteljice otrok, sta zakonca približno vedela, kaj se od njiju pričakuje. In kaj lahko pričakujeta drug od drugega.

Tradicionalno obarvane vloge se umikajo novejšim pogledom na obnašanje moškega in ženske, zato je sprejemanje in oblikovanje vlog sicer svobodnejše, toda tudi težje kot v preteklosti. Še posebej, če sta bila zakonca vzgojena v družinah z npr. tradicionalno delitvijo dela, njuno sedanje življenje pa zahteva drugačno delitev, ki je zasnovana na interesih, željah in potrebah obeh zakoncev.

Zakon ustvarja moža in ženo v procesu iskanja in uglasovanja dveh ljudi, ki se medsebojno »udomačujeta«, kot bi rekla lisica v Malem princu. Tudi če veliko stvari poznata, morata še veliko doživeti skupaj in spoznati skupaj, da je življenje v dvoje trdo delo, ki zahteva veliko učenja.

V prvem obdobju se morata zakonca naučiti sodelovanja in odločanja v dvoje. Vse to se začne ob iskanju stanovanja, opremlenosti, novem gospodinjstvu.

Usklajevati morata navade, učiti se izpolnjevati potrebe drugega, razumeti vrednote drugega.

Uravnnavati morata odnose s svojima starševskima družinama, s prijatelji in sorodniki.

Učita se razporejati čas in denar, načrtovati družabne dejavnosti.

Učita se razumeti vzroke nesoglasij, se z njimi spoprijemati in jih reševati, pa tudi poiskati pomoč, če jo potrebujeata.

Načrtujeta rojstvo otrok, se prilagajata nosečnosti in se preusmerita v vlogah, ko nista več le mož in žena, ampak tudi oče in mati.

## Prehod od diade k triadi

»Rojstvo otrok šele pomeni oblikovanje družine v pravem pomenu besede.« (Musek, 1995, str. 134)

Zakonsko življenje se po rojstvu otroka spremeni. Smer sprememb (bo nesoglasij več ali manj, bo ljubezen med zakoncema večja ali manjša, bo komunikacija boljša ali slabša...) je začrtana z zmožnostmi zakonskega para, da predela učinke prehoda od diade k triadi. Par, ki zna postaviti mostove na tem prehodu, ima zalogo virov. Znata si razdeliti delo na zanju zadovoljiv način, znata se konstruktivno »skregati«, zavedata se, da se zakon spreminja, da postaja drugačen.

Starši in otroci so partnerji v učenju, skupaj se razvijajo od otrokovega spočetja do njegovega samostojnega življenja, pa tudi kasneje je njihov medsebojni odnos zelo pomemben.

Vse to spremljajo veselje in sreča ter žalost in frustracija. Starši imajo svojo predstavo o poteku otroštva in starševstva. Če se ta slika uresničuje, so zadovoljni, če se ne, jo morajo stalno popravljati. Popravljajo sliko o sebi in o otrocih.

Odrasli se v svojem starševstvu razvijajo. Galinskyjeva (1980, po Turner, 1994, str. 176) je razdelila ta razvoj v šest stopenj.

Najprej hočejo starši vzgajati svojega otroka tako, kot bi si oni želeli, da bi jih njihovi starši vzgajali. Njihova predstava o starševstvu se vrti okoli popolnosti. Z lastno izkušnjo ugotovijo, da je popolnost v starševstvu nemogoča. Imeti morajo pogum, da sprejmejo nepopolnost.

Druga faza, ki se v Duvallovem ciklu pokrije z obdobjem avtoritete, traja od konca drugega leta otrokove starosti. Starši se tedaj kritično sprašujejo o uspešnosti svojega starševanja, ko naletijo na prvi otrokov odločni: Ne. Ponovno ugotovijo, da so nekatere njihove slike o otrocih nerealne, torej jih morajo spremeniti.

Otrokovemu razvoju prilagajajo svoje slike tudi v naslednjih obdobjih, posebno v 4. in 5. fazi, ko stopa otrok v obdobje pubertete. Tedaj morajo starši ponovno določiti avtoriteto v odnosu do najstnika.

Ko otrok zapusti dom - 6. faza -, starši ocenjujejo svojo uspešnost.

## Prilaganje otroku

Mladi starši morajo ob rojstvu otroka reorganizirati svoj način življenja. Ob prihodu otroka v družino je potrebno časovno, prostorsko, organizacijsko, denarno prilaganje. Da to ustrezno speljemo, potrebujemo znanje o malenkostih, kot je npr. oprema otroške sobe, o otrokovih potrebah po spanju, o vrstah plenit in dud... Te malenkosti prihranijo ali pa poberejo marsikatero neprespano noč.

Potrebno je tudi denarno prilaganje, in starši kaj kmalu ugotovijo, da je otrok »draga naložba«. Vendar pri tem vsi starši vedo, da če je enoletno varstvo otroka npr. 180.000 tolarjev, potem jih je en sam brezzobi nasmeh vreden 200 000 tolarjev.

Srečajo se z neznanjem o negi otroka, prehrani. Negotovost kot posledica neznanja vodi v zmedo, ki je najbolj opazna pri prvem otroku, pri naslednjih si že pomagata z izkušnjami.

Starša imata kar naenkrat manj časa drug za drugega, še pose-

bej v prvem obdobju, ko je mati tesno povezana z otrokom. Manj časa imata za prijatelje, za dejavnosti v prostem času.

Znanje o razvoju otroka je tu še kako koristno, pa tudi poznavanje sprememb, ki nastajajo v zakonskem življenju po rojstvu otroka.

Belsky (1994) poroča, da je večina staršev močno presenečenih ob spremembah v spolnem življenju zakoncev po rojstvu otroka. Še bolj pa jih iznenadijo spremembe v komunikaciji. Manj se pogovarjajo. Ob doživljanju takih sprememb je pomembno vedeti, ali so trajne ali le prehodne. Znati jih sprejeti in iz njih napraviti zalogo spoznanj, s katerimi se človek oblikuje.

Matere so dosti bolj obremenjene, kot so pričakovale, da bodo (Ruble, 1988, po Turner, 1994).

Vedno več mater je zaposlenih in se po porodu vračajo na delo. Vlogo matere morajo uskladiti z zaposlitvijo.

Ženske so zadovoljne s poklicnim delom, čutijo pa, da niso dovolj dobre kot matere. Znajdejo se v konfliktu vlog (Turner, 1994).

Tudi sodobni očetje so nekoliko drugačni. LaRossa (1986) jih imenuje »novi očetje«, saj se do svojih otrok obnašajo tako, kot se njihovi očetje do njih niso. Več časa posvetijo otrokom, z otroki se ukvarjajo že od rojstva naprej. Še vedno pa imajo manjšo vlogo kot matere.

Vsakodnevno starševanje zahteva veliko odrekanja lastnim željam in projektom. In v času, ko vlada mnenje, da je najpomembnejše posvetiti vse sile lastnemu razvoju, posvetiti se sebi, ne pa posvetiti svojega življenja drugim, je to toliko težje. Mladi starši nimajo niti moralne podpore širše družbe.

Večina staršev jemlje zelo resno svojo starševsko vlogo in se več ukvarjajo z otroki, kot se je z njimi ukvarjalo v tradicionalnih družinah. Vprašanje je, ali je to ukvarjanje z otroki tudi ustrezno. Trstenjak (1994) piše, da v stoletju otroka naredijo starši vse za otroka, tako da otroku nič ne ostane.

Ko so otroci v adolescenci, so starši neke vrste »sendvič generacija«. Na eni strani imajo svoje starajoče se starše, na drugi pa mladostniške otroke.

Svoj odnos z otroki v adolescenci morajo spremeniti, kajti otroci sedaj zarisujejo svojo samostojnost, ki je uvertura v obdobje praznega gnezda.

Medgeneracijske razlike so v tem obdobju vidnejše. Če se starši zavedajo razvojnega loka, iz teh razlik ne delajo tragedije. Kajti sčasoma se bodo omilile.

Za to obdobje je značilna raba slenga, ki ločuje generacije, podobno se dogaja s frizurami, glasbenim okusom ... V teh situacijah je na preizkušnji odprtost družine. Koliko dovoljuje, da mladostnik išče svojo pot.

## Prehod iz skupine v diado - prilagajanje v obdobju, ko otroci zapustijo dom

Starši izstopajo iz vloge aktivnega starševstva. Ta korak je težak, vendar morajo starši sprejeti zakone narave. Mladim morajo prepustiti, da peljejo stvari naprej, ne smejo se v to vmešavati. Tournier (1980) govori o odrekanju avtoriteti. V starosti izbira človek tisto, kar mu je všeč, ne pa tistega, za kar je odgovoren. Za to je treba spremeniti navade, izstopiti in se ponovno vključiti v drugačen način.

Obdobje praznega gnezda je obdobje samopresoje in refleksije. Prinaša lahko občutek osamljenosti in celo depresivnosti ali pa nove možnosti. Davidson in More (1992, po Turner, 1994)

ugotavljata, da prinaša to obdobje v zakon več zadovoljstva. Odnosi niso enaki kot v medenem obdobju, vendar so boljši kot v fazah, ko sta zakonca aktivno starševala. Starši se osvobodijo finančnih skrbi za otroke in imajo spet čas za potovanja, družinske dejavnosti se razširijo v širši družbeni prostor, tudi prek izobraževanja v tretjem življenjskem obdobju.

Večina staršev gleda na obdobje vzgoje otrok z zadovoljstvom. Uspešni so, če ne silijo svojih otrok v odvisnost, temveč jih spodbujajo k samostojnosti.

V realnosti okrog sebe poznamo primere, ko so 40- in 50-letni otroci še vedno odvisni od staršev, ker jih starši »kontrolirajo« s svojimi hotenji, da delajo tako, kot oni - starši - mislijo, da je prav. Stari starši pa trpijo, ker imajo občutek, da želijo iti otroci po svoje, tega pa jim oni ne dovolijo. Nezadovoljni so oboji. Izobraževanje in svetovanje ima tu svojo vlogo.

Z daljšanjem življenjske dobe je vse več starejših, ki potrebujejo pomoč. Nekateri le občasne prevoze in pomoč pri nakupih, drugi pa dnevno oskrbo.

Prvi pomočnik starejšemu človeku je družina. (Le približno 5% starostnikov potrebuje institucionalno oskrbo, kot kažejo podatki za ZDA, Nemčijo, Veliko Britanijo, Francijo, Belgijo).

Starejši zakonci so povezani z otroki in vnuki tako, da sedaj sprejemajo pomoč. Kot so bili prej otroci odvisni od njih, postajajo sedaj oni odvisni od svojih otrok. Učiti se morajo sprejemati pomoč, kar sploh ni lahko.

## Vzgojni vpliv starih staršev

Stari starši so lahko vir znanja, ljubezni in razumevanja. Lahko pomembno vplivajo na življenje vnukov. Izobraževanje vnukov je oplemeniteno z modrostjo življenjsko izkušenega človeka.

Če pa prihaja do nasprotovanja v vzgojnih stilih staršev in starih staršev zaradi stereotipov, ki jih goji starejša generacija, so lahko vnuki vir nesoglasij.

Če je v družini komunikacija jasna in odprta, stari starši lažje podprejo starše v njihovih vzgojnih naporih in z njimi sodelujejo kot partnerji. Pri delu z vnuki imajo aktivnejšo vlogo babice, ki so skupaj z njimi že od rojstva. Dedki se začno z vnuki ukvarjati kasneje, še posebej, če ob rojstvu vnukov še niso upokojeni (Turner, 1994).

## Sposobnosti za uspešno življenje v družini

Zato da ohranjamo zakon vitalen in da družina deluje, moramo gojiti zmožnosti samspreminjanja in prilagajanja. Človek mora prilagajati predstave, ki jih ima o sebi in o drugih, prilagajati pa mora tudi pravila v družinskem sistemu. Mnogo družin je nezadovoljnih zaradi okostenelih pravil.

Zato da je posameznik rad v družbi z drugimi družinskimi člani, je potrebna odprta komunikacija. Družina si izdelava svoj način sporazumevanja za medsebojno razumevanje in veselje. Pomembno je znati se veseliti drug z drugim.

Za uspešno družinsko življenje je potrebno medsebojno zaupanje, zato se moramo učiti odgovornosti.

Za sprejemanje drug drugega kot nepopolnega in s tem različnega je potreben pogum. Skupno življenje moramo graditi na podobnostih, na razlikah, ki jih ni nujno poudarjati, se učimo. Naučiti pa se moramo živeti ustvarjalno tudi s tistim, česar ne moremo spremeniti.

Družino in zakon moramo sprejemati kot trajno in tako



razmišljati. Tako pridem do sklepa, da je »rentabilno« konflikte reševati, ne pa od njih bežati.

Učiti se moramo uravnotežene odvisnosti, sovpletenosti v dogajanja, sožitja v družini in vzpostavljanja stikov z drugimi ljudmi zunaj jedrne družine brez obtožb in obsodb, temveč z veliko možnostjo izbire.

Družina, ki ceni svojo preteklost, se ne ozira za minulim z nostalgijo, kajti to ni produktivno. S ponosom gojimo skupno zgodovino, običaje, ceremonije in tudi s tem ustvarjamo pozitivno samopodobo družine.

## Sklep

V družini se posameznik uči, kar drugi že znajo, svoje lastno oplemeniteno znanje pa predaja drugim družinskim članom.

Zato, da prejema in predaja, je potrebno skupno preživljanje časa. Pomembna je količina in kakovost skupaj preživetega, da se razvijajo dobri medsebojni jaz - ti odnosi, kajti »vse resnično življenje je srečanje«, kot je zapisal Buber.

Otroci se v družini »nalezejo« življenjskega sloga. Od staršev, bratov in sester, starih staršev se učijo. Prevzemajo znanje, stališča, delovne navade. Čim več premore njegova družina, tem več bo otrok sprejel.

Starši večinoma dajejo otrokom najboljše, kar premorejo. Današnji otroci bodo jutri odrasli, bodo starši. Njihova starševska naloga bo lažja, če bodo njihovi starši danes svojo nalogo dobro opravili. Če bodo na otroke prenašali ljubezen, toleranco, veselje in radoživost, bo svet lepši. Za vse to imajo starši le omejen čas.

Ob otrocih se oblikujejo tudi starši. Gre za obojestranski pretok, ki je v sodobnih, hitro se spreminjajočih razmerah toliko bolj opazen. Otroci so najboljši razlog, da se odrasli spreminjamo, da človeško zorimo, kajti prav vsako obdobje je priložnost za posameznika.

Človeško sožitje je možno, če je učenje obojestransko. Vzorec učenja, ki ga spozna otrok v družini, je pomemben tudi za njegovo življenje zunaj nje.

»V življenju zlahka sprejemamo tiste tuje izkušnje in navezujemo take medsebojne odnose, ki ustrezajo izkušnjam in odnosom iz rodne družine in drugih temeljnih odnosov v otroštvu.« (Ramovš, 1994)

V družini se izbrusijo leče, prek katerih zmanjšujemo, povečujemo, sprejemamo, ne sprejemamo iz zakladnice človeštva in se tako kultiviramo. Primarna družina je družina orientacije. Pomembna je za oblikovanje leč, skozi katere vidimo svet. Sekundarna družina, družina prokreacije, v kateri posameznik deluje kot odrasel, pa je najboljše okolje za spreminjanje neustreznih vzorcev, za dopolnjevanje v otroštvu naučenih vzorcev, ker je pomembna sestavina odnosov v družini osebna ljubezen.

Odrasli se morajo zavedati, kako velike možnosti osebnega razvoja imajo ob lastnih otrocih. Izobraževanje lahko to osvetli in posledično posameznik izkoristi te možnosti v dobro otrok in staršev.

Vzgoja otrok ni le naporna in odgovorna naloga, je tudi možnost lastnega razvoja.

## Literatura

- Belsky, J. in Kelly, J. (1994) *The Transition to Parenthood*. London: Vermilion.
- Bergant, M. (1994) *Novo teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Bollea, G. (1995) *Le madri non sbagliano mai*. Milano: Feltrinelli.
- Fontana, D. (1995) *Rasti z otrokom*. Ljubljana: Ganeš.
- Gelji, E. (1979) *A Future for Lifelong Education*. Manchester monographs 13, Vol. 1, University of Manchester, Department of adult and higher education.
- Krajnc, A. (ured.) (1986) *Demokratska družina - kaj je to?* Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Kristančič, A. (1995) *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- LaRossa, R. (1986) *Becoming a parent*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lee, G. R. (1979) *Effects of Social Networks on the Family*. V: Burr (ed.) *Contemporary Theories about the Family*. New York: Free Press.
- Mijoč, N. (1995) *Izkustveno učenje odraslih glede na sociokulturni sloj in poklicno strukturo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
- Mladenović, M. (1987) *Osnovi sociologije porodice*. Beograd: Savremena administracija.
- Musek, J. (1995) *Ljubezen, družina, vrednote*. Ljubljana: Educy.
- Ramovš, J. (1994) *Logoterapija in družina*. V: *Za zdravo in srečno družino / Slovenski kongres o družini*. Ljubljana: Družina.
- Satir, V. (1995) *Družina za naš čas*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Tomori, M. (1994) *Knjiga o družini*. Ljubljana: EWO.
- Tournier, P. (1980) *Učimo starijati*. Zagreb: Oko tri ujutro.
- Troll, L. in Bengston, V. (1979) *Generations in the Family*. V: Burr (ed.) *Contemporary Theories about the Family*. New York: Free Press.
- Trstenjak, A. (1994) *O družini*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Turner, J. S. in Helms, B. D. (1994) *Contemporary adulthood*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Ule, N. M. (1993) *Psihologija vsakdanjega življenja*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

# Zmanjševanje odpora in čustvenih blokad pri pisanju

Majda Cencič

*Problem pisanja je že dolgo prisoten v našem vsakdanjem življenju. Bojimo se pisanja in napišemo le najnujnejše, kar moramo. Če je mogoče, uporabimo namesto zapisane besede drugo sredstvo za sporočanje. Toda v življenju brez pisanja kljub temu ne gre.*

Tudi »informativna družba« zahteva komuniciranje prek pisnega jezika, tako da smo pogosto prisiljeni komunicirati tudi prek zapisane besede, hkrati pa smo tudi odvisni od pisne komunikacije drugih. To zahteva od nas spretnosti pisanja in branja primerno informativnim pisnim besedilom, ko je vsebina informacij bolj pomembna kot pa tehnična pravilnost zapisa.

Poglejmo, kaj vključuje pisanje in katere ovire so v nas samih, da imamo odpor do pisanja. Zavedamo se, da potrebujejo naši pismeni izdelki izboljšave, a smo pogosto negotovi, kako bi naše pisne spretnosti in sposobnosti lahko izboljšali.

Pisno sporočanje se v šoli v glavnem usmerja na spis (izdelek ali produkt pisanja), zanemari pa se pisec besedila in proces - pisanje, ki privede do besedila. Proučevanje pisanja naj zato ne bi obšlo procesa pisanja, ker lahko že sam proces nakazuje rezultat. Velja pa tudi obratno: »Če se želi izboljšati pismeno besedilo, se mora izboljšati proces.« (Simard 1985, str. 101) Vse to pa mora biti prilagojeno piscu in njegovim spoznavnim (kognitivnim) shemi, ker pisec ugradi v svoj spoznavni sistem le tisto, kar tudi sprejme (dojame). Drugo se lahko nauči, ne more pa uporabiti, ker ni povezano in vključeno v njegovo spoznavno strukturo.

## Pisanje kot proces

V strokovni literaturi je težko zaslediti eno samo opredelitev pisanja, saj ga različni avtorji različno opredeljujejo glede na to, s katerega vidika proučujejo problem pisanja.

Pisanje se kot zapleten in medsebojno povezan proces lahko proučuje iz različnih vidikov, in sicer: kot del procesa sporočanja (komunikacije), kot spoznavni (kognitivni) proces, kot individualni proces, kot družbeni proces, kot ustvarjalni proces, z jezikovnega vidika, z družbenega vidika, v odnosu do govora, v odnosu do branja itn.

Pisanje prikazuje Toporišič (1994, str. 173-174) v obliki modela, ki ga sestavljajo tvorec besedila, naslovnik in samo besedilo. Vsako sporočanje pa poteka v določenih okoliščinah (prostorskih, časovnih...), ki bolj ali manj vplivajo na besedilo. »Stvarnost se v besedilo predstavlja le prek tvorčeve zavesti (in podzavesti), ubesedeno pa naslovnik z druge strani spet zagleda le prek svoje zavesti (in podzavesti).« (Toporišič 1994, str. 173)

Družbena razmerja, ki tvorijo okoliščine sporočanja se kažejo, ko se pisec prilagaja naslovniku, zato piše drugače staršem, znanцу, učitelju, tujcu ali drugim. Lahko bi dodali, da se v prilagajanju naslovniku izraža »odgovornost« pisca. Podobno odgovornost prilagajanja mora imeti tudi bralec, da razume pisca (povz. po Vähäpassi 1986, str. 16).

Zadravec-Peščeva (1994, str. 63) z vidika pragmatičnega jezikoslovja opredeljuje sporočanje (govorno ali pisno) kot dejavnost sporočevalca, ki je motivirana in usmerjena k ciljem.\* »Uresničuje se v odvisnosti od sporočevalčevega odnosa do dejanskosti in naslovnika.« (Zadravec-Pešec 1994, str. 63)

Navedena opredelitev poudarja poleg dejanske situacije in naslovnika tudi motivacijski vidik in cilje pri sporočevalcu piscu. Tako motivacija kot cilji so lahko zunanji ali notranji. Raziskave (npr. Daly in Miller 1975, Faigley, Daly in Witte 1981, povz. po Scardamalia in Bereiter 1985, str. 780) ugotavljajo, da je uspešnost pisanja močno odvisna od »pisne bojazni«, anksioznosti do pisanja, ki vpliva na to, kako dobro ljudje pišejo in kako se počutijo pri pisanju.

Pisanje kot komunikacijsko dejavnost med tvorcem in naslovnikom zamegljuje posebnost pisanja, ki je v tem, da je pisanje tudi samokomunikacija, kar pomeni po komunikacijski teoriji, da je avtor sporočila (sporočevalec ali tvorec) hkrati tudi naslovnik svojega sporočila. Pisanje je samokomunikacija, če ima pisec namen samemu sebi izraziti (»zliti na papir«) ali razjasniti občutke ali čustva, to pomeni, če ga usmerjajo notranji cilji.

Hkrati pa pisec tvori neko besedilo brez takojšnje povratne informacije, sodelovanja ali posredovanja bralca. Ta monoloni vidik pisanja je ena najpomembnejših značilnosti, ki ločijo pisanje od interakcije »na štiri oči«.

Pisec se trudi in poskuša pisati jasno, zanimivo, primerno, razumljivo itn., medtem ko je bralčeva naloga branje besedila in njegova interpretacija glede na domnevni namen pisca. Med piscom in bralcem je z vidika dejanja pisne komunikacije medpredmetna razdalja (intersubjective distance), zaradi katere se pisec ne more z bralcem povezati neposredno, ampak samo prek besedila (povz. po Vähäpassi 1986, str. 15). Kar pomeni, da je besedilo posrednik ali vezni člen med piscom in bralcem ter enakovredni del pisnega sporočanja.

Kljub temu ne smemo zanemariti spoznavne (kognitivne) strukture pisca, ki je vir sporočila in glavni dejavnik v procesu sporočanja.

Pisanje je s spoznavnega (kognitivnega) vidika zapleten in prepleten proces, ki ga bistveno ne moremo ločevati od splošnega mišljenja in učenja (povz. po Vähäpassi 1986, str. 19). Kot kognitivni proces vključuje in poudarja dejavnost pisca, ki je sposoben predstaviti in/ali reflektirati tako zunanje opazovanje kot notranjo izkušnjo.

Kognitivni psihologi razlagajo, da pismene naloge aktivirajo različne osebne sheme, ki so v dolgotrajnem spominu pisca. Te

\* Razumevanje pa opredeljuje kot dejavnost naslovnika.



abstraktne strukture iz dolgotrajnega spomina nato služijo razvoju informacij na podoben način, kot se oblikujejo pojmi (Rumelhart in Ortony 1977, povz. po Vähäpassi 1986, str. 20).

Po spoznavni (kognitivni) teoriji je pisanje opredeljeno kot proces oblikovanja informacij, ki jih piše nek dejavni subjekt, ki uporablja znanje, s katerim razpolaga po osebnih načrtih, shemah in strategijah. Spoznavni (kognitivni) pristop pisanja pa označuje še:

- predstavo pisca kot vira in oblikovalca informacij,
- spoznavno (kognitivno) dejavnost, ki se izraža prek načrtovanja in se udejanji v postopku, podobnem reševanju nekega problema,
- sposobnost posameznika, da nadzira pisanje,
- poudarjanje spomina kot skladišča spoznanj o pojmi, v postopkih (povz. po Boscolo 1990, str. 4).

Kognitivnih modelov pisanja je kar nekaj. Hayes in Flowerjeva (1983, str. 208-210) sta leta 1980 prvič predstavila spoznavni (kognitivni) model procesa pisanja. V skladu z njunim procesom so vsaj trije osnovni deli procesa pisanja: načrtovanje, samo pisanje in pregledovanje.

Po Hayesu in Flowerjevi (1983, str. 210) oseba, ki piše, ne samo vključuje cilje z oblikovanjem mreže podpornih ciljev, ampak včasih tudi oblikuje nove cilje. Okoliščine, v katerih se oblikujejo novi cilji, nas spominjajo na pojav »inkubacije«. Novi cilji so odvisni od intenzivnosti priprave, to pomeni tudi od znanja, ki ga je pisec »nabral« v kakem prejšnjem »napornem« pisanju, ki se izkaže kot dobrodošlo, toda nepričakovano, ko se pisec sreča z drugačnimi cilji. To pomeni, da čeprav je pisanje ciljno usmerjena dejavnost, ni nujno, da pisanje usmerjajo le tisti cilji, s katerimi je pisec začel pisati. Pomemben vidik piščeve ustvarjalnosti je sposobnost oblikovanja novih ciljev med samim pisanjem.

Beaugrande (1984, povz. po Scardamalia in Bereiter 1985, str. 781-783) je podal večstopenjski model. Vanj je združil eksperimentalna psihološka odkritja in povezuje različne simbolne strukture, ki delujejo med oblikovanjem besedila. Model je imenoval interakcija vzporednih stopenj (parallel-stage interaction), kar pomeni, da različni simbolni procesi oblikovanja besedila potekajo bolj ali manj samodejno, vzporedno in prepletajoče. Kar se zgodi kot rezultat procesiranja na eni stopnji, lahko spremeni poznavanje tekočega stanja na drugih stopnjah.

Oseba, ki piše, mora imeti širok dostop do različnih mentalnih predstav in navidezno kontrolo struktur za usklajevanje operacij na različnih stopnjah (slika 1.)

Beaugrandov model pisanja poudarja mentalne procese, ki potekajo v spominu, in se s tem navezuje na Hayesov in Flowerov model. Mentalne procese in stopnje, ki potekajo istočasno za nazaj in za naprej, ima bolj natančno navedene. Ker omenja le mentalno raven, ne predstavlja sinteze do procesa pisanja.

Navedeni model in vsi drugi spoznavni (kognitivni) modeli pisanja poudarjajo pisca in njegove miselne procese, ki potekajo med pisanjem. Zanimarjajo pa bralca in odnos ali razmerje pisca do bralca ter okoliščine, v katerih pisanje poteka.

Lahko povzamemo, da je pisanje tako proces sporazumevanja kot tudi spoznavni (kognitivni) proces.

Če gledamo pisanje z dvojne perspektive kot komunikacijsko in kognitivno dejavnost, je pisanje tako aktiviranje miselnih procesov pisca kot tudi prenašanje (izražanje) sporočila. S tega vidika sta družbena (komunikacijska) in individualna (kognitivna) perspektiva pisne situacije medsebojno povezani.

V celotnem procesu pisanja pa mora pisec upoštevati in vključiti tudi jezikoslovno (lingvistično) področje, ustrezno funkcijsko zvrst ter upoštevati druga pravila pisnega jezika ter namen ali cilje sporočanja.

Pisanje s teh treh vidikov opredeljuje Vähäpassijeva (1987, str. 7-8) in pravi, da je pisanje večnivojski proces ustvarjalnega mišljenja, s katerim pisec pokaže sposobnost istočasne organizacije različnih vrst spretnosti in sposobnosti. Med pisanjem pisec kognitivne strukture (izkušnje, opazovanja, znanje) opremi z jezikovnimi izrazi in na osnovi teh struktur oblikuje (kreira) besedilo, ki ga bralec potem razume ali pa tudi ne.

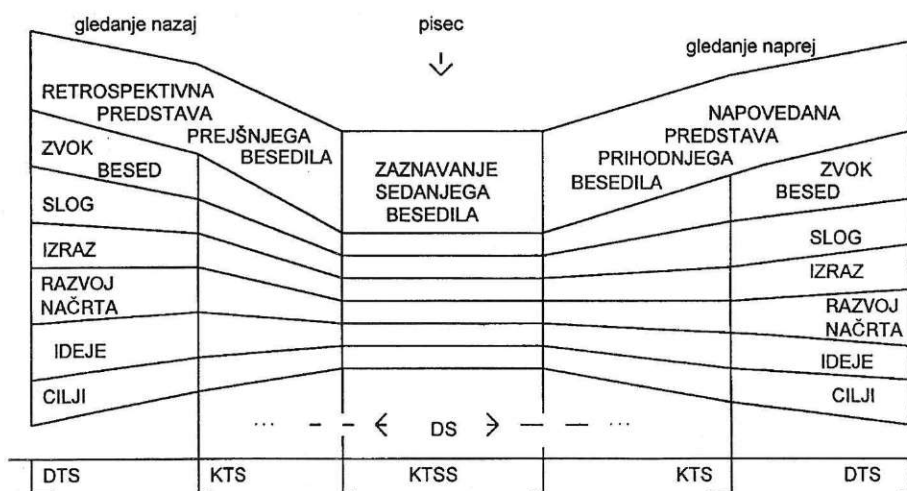
Vähäpassijeva (1987, str. 8-9) je v svoj model (slika 2) združila tri glavne razsežnosti pisnega procesa: spoznavne (kognitivne), komunikacijske in jezikovne.

Spoznavna (kognitivna) dimenzija ima dve razsežnosti: odnos med temo in piscem ter odnos med temo in bralcem. Čim bolj je tema oddaljena od pisca, več kognitivnega napora mora uporabiti pisec; in podobno: čim bolj je tema oddaljena od bralca, več interpretativnega napora mora opraviti bralec. V tem mentalnem naporu razumevanja teme ali naloge odigrata pomembno vlogo spoznavni (kognitivni) shemi pisca in bralca.

Komunikacijska razsežnost pisanja vključuje posebno vrsto sporočanja - pisno sporočanje, v katerem sta pisec in bralec v »medpredmetni« povezavi, saj sta povezana le prek besedila in prek besedila med seboj komunicirata.

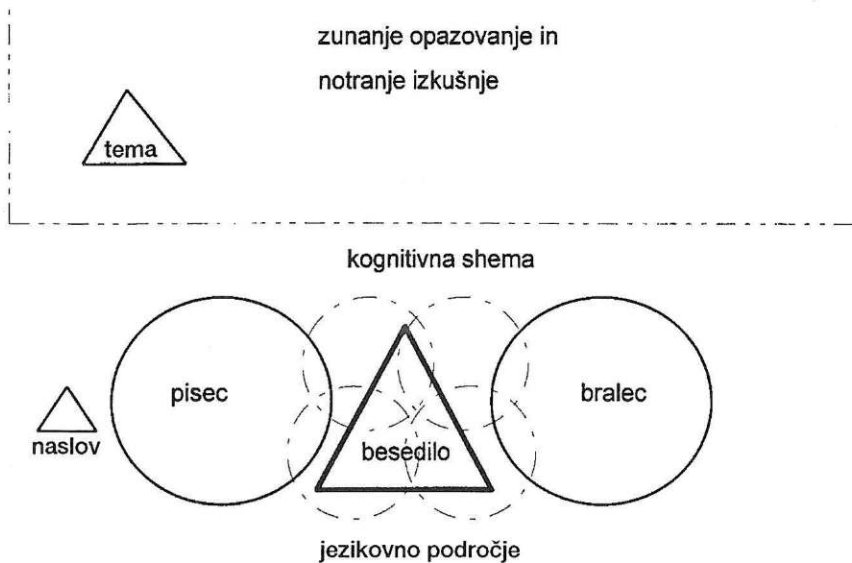
Na besedilo pa ne vpliva samo osebna, kognitivna shema osebe, ki piše, ampak tudi njeno jezikovno področje. S pomočjo tega področja mora pisec preiti od govora do besedila in od pomena do natančnega pisnega izraza z namenom, da doseže komunikacijske cilje in tvori ustrezno vrsto besedila.

Slika tudi nakazuje, da mora biti vsaj nekaj prekrivanja tako med kognitivno shemo pisca in bralca kot tudi med jezikovnim področjem pisca in bralca. Če je v tej »medpredmetni« povezavi malo skupnega,



Slika 1: Prirejen Beaugrandov model interakcije vzporednih stopenj duševnih procesov med oblikovanjem besedila (Beaugrande 1984, povz. po Scardamalia in Bereiter 1985, str. 782).

(DTS = dolgotrajni spomin, KTS = kratkotrajni spomin, KTSS = kratkokrajno skladiščenje, DS = delovni spomin).



Slika 2: Dejavniki v procesu pisanja (prir. po Vähäpassi 1987, str. 8).

mora pisec uporabiti več komunikacijskih spretnosti in napora, da vzpostavi ali obdrži povezavo z bralcem.

Celovito opredeljuje pisanje tudi Cooper (1975, str. 113), ko razmišlja o pisanju kot o kompleksnem osebnem in družbenem dogodku. Pravi, da je pisanje hkratno razmišljanje in ubesedovanje, ki temelji na prejšnjih izkušnjah in znanju. Dejanje pisanja je prenos izkušenj in realnega sveta v pisno obliko. Spodbuda - dražljaj za pisanje lahko pride od pisca samega ali od drugih. Če pride spodbuda od učitelja ali nekoga nadrejenega, bo pisanje pod vplivom piščevega odnosa (interakcije) do učitelja (nadrejenega) in sošolcev (ali sodelavcev).

Učenčevo pisanje odseva tako stopnjo njegovega spoznavnega (kognitivnega) razvoja kot tudi učenčev jezikovni razvoj, včasih pa tudi njegov moralni razvoj, socialni občutek, znanje itn.

Kot smo videli v prejšnjem modelu, manjka tudi v tem »integracijskem« modelu vključitev motivacije. Motivacija je pomemben vidik pisnega procesa in jo najdemo v različnih stopnjah piščeve dejavnosti ter poudarja pomembnosti določene stvari v določenem času in v določenem osebnem življenju.

Pri pisanju pa ima pomembno vlogo tako področje motivacije kot tudi področje čustev in s tem v zvezi »čustvene blokade« (povz. po Scardamalia in Bereiter 1985, str. 780) ali zavore v procesu pisanja. Razni piščevi predsodki, tabuji ali miti ovirajo pisanje. Simard (1985) je navedel nekaj takih ovir, ki so lahko »usidrane« v piscu. Pregledjmo nekatere izmed njih.

## Zavore v procesu pisanja

»Veliko ljudi misli, da je pisanje talent in da se nekateri z njim rodijo, drugi pa ne. Pravi, da je pisanje podobno igranju nekega inštrumenta in da ljudje, ki so brez talenta, ne bodo nikoli dobro igrali ali dobro pisali.«

Simard (1985, str. 101) priznava, da imajo nekateri ljudje talent za pisanje. Hkrati pa dodaja, da če pogledamo delo dobrih pisateljev, vidimo, da predvsem dobro razmišljajo. Sami sebi si postavljajo vprašanja o tem, kaj resnično želijo povedati, komu želijo povedati in kakšen učinek želijo doseči pri bralcih. Med samim pisanjem pa se sprašujejo, ali so dosegli zastavljene cilje ali ne.

Glede na to, da smo tudi mi občasno pisci, se moramo zave-

dati, da lahko izboljšamo naše pisanje in da lahko pišemo bolj jasna, zanimiva in nasploh bolj učinkovita besedila. Toda začeti moramo pisati in odmisлити predsodek, da smo brez talenta za pisanje.

»Pisanje je neke vrste vaja, ki se jo dela v šoli in ki ima malo skupnega z resničnim življenjem.«

Veliko šolskega pisanja je res namenjenega vaji. Toda tudi tako se razvija mišljenje. Tudi v poslovnem svetu je veliko povsem ustaljenega pisanja, ki mu lahko damo neko »osebno noto«.

»Dobro pisati pomeni pravilno pisati. Če si zapomniš vsa jezikovna pravila in jih znaš uporabiti, znaš dobro pisati.«

Pravila naj pisca usmerjajo pri pisanju, ne pa da ga ovirajo. Če se preveč razmišlja o pravilnosti zapisa, bo to oviralo ustvarjalnost in pisec ne bo mogel veliko »spraviti na papir«. Pravila naj bodo le pripomoček, da se oblikuje učinkovito pisanje, ne pa past, v katere se pisec ujame med pisanjem. (Ker je dober pisec tudi dober bralec, je dobro trenirati oči, da zaznajo, kako drugi pisci uporabljajo pisni jezik.)

»Obstaja preveč različnih vrst besedil in stilov pisanja, zato bi morali biti strokovnjaki, da bi bili sposobni vse uporabiti.«

Čeprav je res veliko različnih pristopov do pisanja in vrst besedil, pa naj to ne pomeni ovire pri pisanju. Za dobro pisanje je značilno, da je vedno osebno, stilno drugačno, jasno, informativno ... Eno vrsto zapisanega besedila od drugega razlikuje namen, tema in bralci. Ko se soočamo s katerokoli pisмено nalogo, moramo upoštevati, katere informacije želimo posredovati, komu in čemu (misliti moramo na učinek).

»Praktično - poslovno pisanje ni ustvarjalno pisanje. Ker je pisanje, ki se zahteva tako v šoli kot v vsakdanjem življenju pogosto konformistično, je uspešno le, če je podobno drugim pismenim izdelkom.«

Zavedati se moramo, da so tako pravila kot različne oblike pisemenih besedil le pripomoček, ne pa omejitve. Če to sprejmemo, poskušamo narediti posamezno pismeno besedilo drugačno od drugih podobnih pisnih besedil.

»Vsi priročniki in navodila navajajo, kako pisati, in če jim sledimo, lahko dobro pišemo.«

Kljub temu, da je misel pravilna, nas navadno vodi v posnemanje. Podobna je misel, da nekdo ne zna pisati. Če to misli, ne bo pisal in s tem ne bo razvijal svojega pisanja. Vsak pisec pa mora razvijati in kultivirati svoj sistem pisanja, to pomeni, da je pozoren na skladnjo in stil pisanja. Pri tem se moramo zavedati, da je pisanje proces, ki vključuje (kot smo že navedli) vsaj tri različne stopnje: ustvarjalno načrtovanje, samo pisanje in pregledovanje (popravljanje).

»Vsak učitelj ali nadrejeni ima svoj način pisanja, ki ga je treba vedno znova spoznati in pozabiti prejšnji način pisanja.«

Za pisce, ki ne razumejo, kaj je pisanje in zakaj je pisanje pomembno, je trditev veljavna, saj ima vsak učitelj ali nadrejeni nekakšne norme, ki jih poskuša upoštevati in ki ga usmerjajo pri vrednotenju pismenega besedila. Toda tujih nasvetov ni dobro avtomatično sprejemati le zato, ker jih izraža za nas neka »avtoriteta«, saj se tudi način poučevanja spreminja.

»Če nimaš dobrega predznanja iz osnovne šole in srednje šole, si izgubljen.«

Misel pogosto poudarjajo učitelji, tako da jo postopoma prisvojimo in mislimo, da nam primanjkuje znanja, da imajo drugi boljše znanje pisanja kot mi. Ker je pisanje tudi osebni proces, začitimo vsak napad na naše pisanje kot napad na nas same. Zato dokler tako razmišljamo, ne bomo znali dobro - učinkovito pisati, saj nas bodo take in podobne misli ovirale pri pisanju in ustvarjale čustvene blokade.

Če bomo mislili, da slabosti pisanja odražajo slabosti nas samih, ne bomo razvijali naših sposobnosti in spretnosti pisanja, ker si jih ne bomo upali razvijati. Poskušati se moramo »distancirati« od našega pismenega izdelka. Če imamo pomanjkljivosti v zapisih, vemo to bolje kot drugi, zato moramo pošteno vrednotiti naše pisanje in posebej vrednotiti osebno gledanje ali osebni pogled na neko stvar.

Sprejeti moramo dve resnici:

1. le malo ljudi pozna vsa pisna pravila,
2. nobene preproste ali lahke poti ni za razvijanje pisanja, razen prakse - pisanja samega.

Edini magični obrazec za pisanje je želja izboljšati pisanje glede na določene, individualno postavljene cilje.

## Sklep

To je le nekaj predsodkov, ovir, tabujev ali čustvenih blokad, ki so prirejene po Simardu (1985) in jih moramo preseči, da bo naše pisanje učinkovito. Glede na to, da je pisanje zapleten spoznavni proces, proces pisnega sporočanja (komuniciranja), ki se od govornega sporočanja bistveno razlikuje, zahteva od nas več časa, napora, ustvarjalnosti, hkrati pa smo na pismene izdelke tudi bolj občutljivi.

Ker pisanje pogosto manj uporabljamo kot govorno sporočanje, imamo pri njegovi uporabi številne predsodke. Nekatere smo pridobili med šolanjem in so lahko posledica šolske neuspešnosti, druge kasneje. Ti predsodki pa nas zavirajo pri poskušanju, da bi začeli pisati. Če pa začnemo pisati, se hkrati privajamo na pisanje, ga izboljšujemo in razvijamo ali kultiviramo.

Dobro - učinkovito pisanje ni zgolj pravilno pisanje, ampak je pisanje, ki ustreza namenu, bralcem in je dovolj informativno.

Navedene misli naj nam pomagajo preseči prve zapreke, ki nas ovirajo, da začnemo pisati. Čeprav bodo naši prvi zapisi morda okorni, neizdelati, pa se moramo zavedati, da je pisanje proces, ki ga sestavljajo trije osnovni podprocesi: načrtovanje, pisanje in pregledovanje. To pomeni, da se pismeni izdelek ne konča, ko je besedilo na papirju, ampak ga je treba še veliko predelovati, popravljati, dopolnjevati. In čeprav ga bomo dali iz rok preden bo popolnoma dodelan, bomo med pisanjem tudi sami nekaj pridobili in »pridobitev« lahko vključili pri naslednjem pisanju.

## Literatura

- Baugrande, R. A., Dressler, W. U. (1992). Uvod v besediloslovje. Ljubljana: Park.
- Boscolo, P. (ur.) (1990). Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare, Firenze: La Nuova Italia.
- Cencič, M. (1995). Tehnike raziskovanja pisanja. *Sodobna pedagogika*, 1. 46, št. 7-8, str. 362-371.
- Cencič, M. (1994). Razvijanje pisnega sporočanja s primernim vrednotenjem. V: Čok, L. (ur.). *Učiti drugi/tuji jezik - kje, koga, kako*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 223-232.
- Cooper, C. (1975). Measuring Growth in Writing. *English Journal*, vol. 64, št. 3, str. 111-120.
- Dular, J., Korošec, T. (1983). *Slovenski jezik 3*. Maribor: Založba Obzorja.
- Hayes, J. R., Flower, L. S. (1983). Uncovering Cognitive Processes in Writing: An Introduction to Protocol Analysis. V: Mosenthal, P., Tamor, L., Walmsley, S. (ur.), *Research on Writing: Principles and Methods*. New York: Longman, str. 207-220.
- Hayes, J. R., Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. V: Gregg, L. W., Steinberg, E. R. (ur.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, str. 3-30.
- Korošec, T., Dular, J. (1985). *Slovenski jezik 4*. Maribor: Založba Obzorja.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1985). *Research on Written Composition*. V: Mitrock, M. (ur.), *Handbook of Research on Teaching*. 3. izd. New York, London: MacMillan Publishing Company, Collier MacMillan Publishers, str. 778-803.
- Simard, R. (1985). Reducing Fear and Resistance by Attacking the Myths. *College Teaching*, vol. 33, št. 3, str. 101-107.
- Toporišič, J. (1994). *Slovenski jezik in sporočanje*, 1. Maribor: Založba Obzorja.
- Vähäpassi, A. (1987). Theoretical and Comparative Approaches to the Domain of School Writing. V: Degenhart, R. E. (ur.), *Assesment of Student Writing in an International Context*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden Tutkimuslaitos, str. 3-24.
- Vähäpassi, A. (1986). The Domain of School Writing and the Development of the Writing Tasks. V: Gorman, T. P., Purves, A. C., Degenhart, R. E., *The International Writing Tasks and Scoring Scales. The IEA Study of Written Composition*, vol. 1, str. 14-43.
- Zadravec-Pešec, R. (1994). *Pragmatično jezikoslovje: Temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.

---

mag. Majda Cencič  
asistentka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani

---



# Naloge prosvetne oblasti v Sloveniji in Evropi

Ana Krajnc

*Slovenija je bila vključena v mednarodno raziskavo o prihodnosti izobraževanja odraslih v Evropi, imenovano projekt EURODELPHI. Namen raziskave je bil, katere so poglavitne naloge prosvetnih oblasti in ali jih izpolnjujejo.*

Raziskava je dobila ime po raziskovalni metodi DELPHI, pri kateri sodelujejo in napovedujejo spremembe in razvoj strokovnjaki, torej ljudje, ki o raziskovanih pojavih zares največ vedo. Veliko znanja imajo že iz preteklosti, zato so njihove napovedi za prihodnost razmeroma zanesljive. V Sloveniji in drugih sodelujočih državah so odgovarjali na vprašanja izobraževalci, raziskovalci, politiki in novinarji poročevalci (Jelenc S., 1995).

Za obravnavano temo so bili pomembni zlasti odgovori na tri vprašanja:

- katere so poglavitne naloge prosvetnih oblasti,
- v kolikšni meri prosvetne oblasti te naloge potem tudi izpolnjujejo,
- kako dobro jih izpolnjujejo.

Poleg razčlenbe odgovorov iz Slovenije obravnavamo podatke še na dveh ravneh, in sicer jih primerjamo s podatki iz nekdanjih socialističnih državah (Estonije in Češke) in s podatki iz drugih evropskih držav oziroma pokrajin.

## Prosvetna politika

Prosvetna politika je v današnjem svetu žgoča tema, ker je zaradi nepretrganih sprememb v okolju težko presoditi, kateri izobraževalni program je pravi. Časa, da bi popravljali nove napake, ni več, ker postaja v družbi informatike znanje ena poglavitnih gonilnih sil preživetja. Razmere v praksi odsevajo mnoge napake, storjene v politiki šolskega sistema in izobraževanja v preteklosti. V prihodnost lahko zremo s strahom in zaskrbljenostjo zlasti zaradi velikega pomanjkanja znanja med ljudmi.

Upravičeno se vprašamo, kakšno izročilo imamo v prosvetni politiki. Prosvetna politika v Jugoslaviji nikoli ni bila posebna celota. Zmeraj je bila del splošne partijske politike in ta je imela vso moč odločanja. Najbolj karikiran primer je bila reforma usmerjenega izobraževanja, ko so partijski veljaki utišali ministre in direktorje zavodov za šolstvo iz posameznih republik pa tudi znanstvenike z univerz. Mnenja učiteljev in staršev ni nihče upošteval. Z nekaj privrženci so v izobraževanju izpeljali, kar so hoteli. Nadzor nad izobraževanjem je bil ena poglavitnih nalog partije. Pritisk je bil najhujši po partijskem kongresu leta 1976, ko so iz strahu pred propadom države zavirali naraščanje intelektualnega potenciala, omejevali šolski sistem in zatirali izobraževanje odraslih. Takrat je oblast prevzelo skrajno desno partijsko krilo in zadušilo še zadnje demokratične pobude. Sprejeli so celo posebno, takrat zelo razvpito, resolucijo o vzgoji in izobraževanju in jo dosledno uresničevali vse do razpada države.

Zanimivo je, da nekdanja Jugoslavija nikoli ni imela zveznega

ministrstva za šolstvo, kar je bilo na videz zelo demokratično, saj naj bi vzgojo urejali v okviru posameznih republik oziroma narodov. S tem si je država celo ustvarjala del svojega zunanjega ugleda. Kljub temu pa se je vse odločalo v Beogradu, tudi brez ministrstva. Vzgoja je bila partijska zadeva. Danes vemo, da ne more biti nobenega pravega izobraževanja, ne da bi poznali in upoštevali potrebe ljudi po znanju. Učinkovito prosvetno politiko lahko oblikujemo le od spodaj navzgor, sicer zatremo razvoj ljudskih zmožnosti ali »človeških virov«.

Politično prebujanje konec osemdesetih let in nastanek nove države sta izobrazbi vrnila pomen. Šolski sistem in izobraževanje odraslih sta hitro oživljala. Izobraževanju so se odprla vrata tudi prek hitro rastočega zasebnega sektorja in s pomočjo izobraževanja v tujini. Razvoj zahteva veliko znanja. Družbeni in gospodarski cilji omogočajo, da določimo, katero znanje je potrebno. V javnosti vlada zaupanje v prosvetno politiko, izobraževanja, vzgojo, širjenje možnosti za učenje, v šolski sistem in andragoško prakso. Prosvetna politika pri nas nastaja na novo, kot posebno zaokroženo področje državnega delovanja se šele oblikuje. Upoštevati je treba nove dejavnike, kot so družbene razlike, nastajanje novih panog, prezaposlovanje v kratkih časovnih obdobjih, preoblikovanje gospodarstva in nastajanje novih vrednot, ki temeljijo na prebujanju kulture.

## Izidi faktorske analize o nalogah oblasti

	korelacijski indeks		korelacijski indeks
<b>Dejavnik 1:</b>		<b>Dejavnik 2:</b>	
- spodbujanje ciljne skupine	0,72	- določanje norme kakovosti	0,66
- preprečevanje prekrivanja	0,54	- nadziranje norm. principov	0,60
- postavljanje prioriteta	0,52	- določanje finančne norme	0,55
- omogočanje udeležbe	0,50	- financiranje	0,54
- zagotavljanje infrastrukture	0,45	- izdelava pripomočkov za nadzor	0,48
<b>Dejavnik 3:</b>		<b>Dejavnik 4:</b>	
- povečanje učinkovitosti	0,75	- dajanje prednosti metodam	0,73
- nadziranje splošne povezanosti	0,64	- razvijanje programa	0,71
- razvijanje kompetentnosti učiteljev	0,60	- določanje ciljev	0,56
- določanje prednostne vsebine	0,43	- odkrivanje potreb ciljnih skupin	0,50
- nadziranje razširjenosti programov	0,43		

Prosvetna politika se ne more ozko vezati samo na proizvodni proces, kot se je v prejšnjih desetletjih. Razvoj ljudi temelji na kulturi in dejavnem udejstvovanju v okolju.

## Naloge oblasti in uresničevanje prosvetne politike v Sloveniji

Podatki iz 16 držav in pokrajin o nalogah oblasti in uresničevanju prosvetne politike so pokazali zelo različna pričakovanja, medtem ko so ocene o kakovosti opravljanja nalog zelo podobne v vseh državah in so na meji spodnje tretjine. (Glej grafikon 1)

Faktorska analiza je izločila štiri dejavnike, ki jih navajamo skupaj s korelacijskimi indeksi.

Vsebinsko se posamezni dejavniki zelo razlikujejo in kažejo velike razlike v pričakovanih nalogah oblasti. Dejavnik 1 združuje naloge, ki bi olajšale izobraževanje odraslih in podpirale razvoj, dejavnik 2 ima vlogo splošnega načrtovanja, dejavnik 3 predvideva med nalogami oblasti zlasti nadzorno funkcijo, nadzor in financiranje, dejavnik 4 je osredinjen na naloge za izboljševanje izobraževalne ponudbe.

Odgovori iz Slovenije so se izrazito osredinili na nekatere najpomembnejše naloge oblasti. (Glej grafikon 1)

Naloge	Pomembnost	Opravljanje
- financiranje	100%	89%
- določanje prednosti	98%	64%
- nadziranje principov	97%	61%
- postavljanje finančnih norm	96%	76%
- usklajevanje ponudbe	95%	47%
- zagotavljanje infrastrukture	94%	68%

Funkcijo oblasti vidijo anketirani v naši družbi predvsem v financiranju, nadzorovanju in izobraževanju in postavljanju norm. O teh nalogah tudi menijo, da jih oblast v največji meri izpolnjuje. Strokovnjake bolj vidijo v vlogi izvrševalcev tistega, kar je oblast odločila. Oblasti prepuščajo odločitve o izobraževanju odraslih. Ti podatki kažejo, kako počasna je demokratičizacija naše družbe.

Anketirani v razvitih državah pripisujejo oblasti nalogo usklajevanja in skrb za dobro izobraževanja, skrb za posebne odrinjene ciljne skupine in učinkovitost učenja. Take naloge pa postavljajo oblast v povsem drugačen položaj in jo vpnejo v demokratična razmerja.

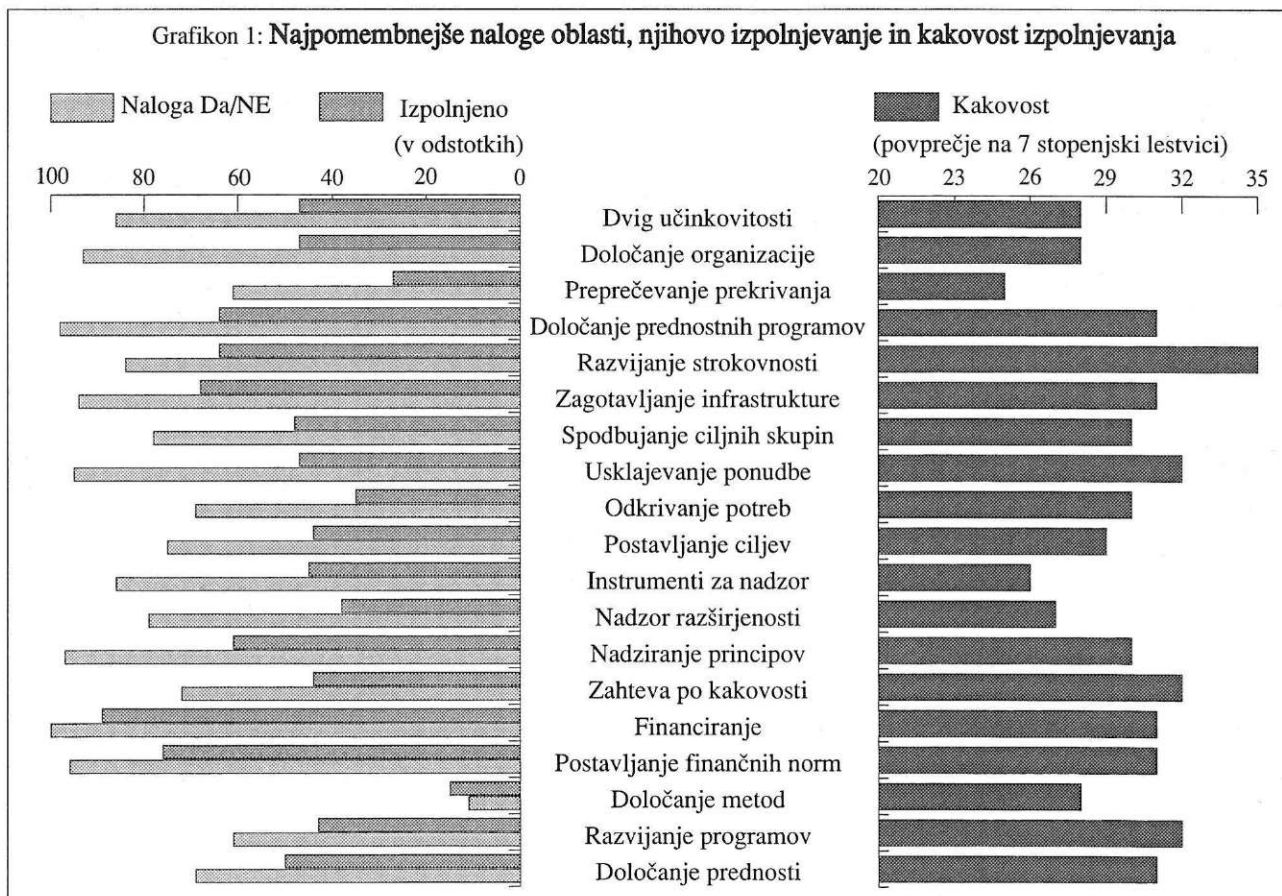
Strokovnjaki s svojimi stališči in ocenami o najpomembnejših nalogah porivajo oblast v avtorski in represivni model vladanja. O drugačnem, bolj demokratičnem vodenju verjetno še nimajo dovolj znanja. Ne predstavljajo si, da bi se morala oblast vživljati v ljudi, odkrivati njihove potrebe po znanju, razvijati programe, pospeševati uvajanje novih metod in preprečevati prekrivanje programov v izobraževanju odraslih. Naštete naloge so v Sloveniji navajali le redki strokovnjaki, v razvitejšem in bolj demokratičnem okolju pa so to najpomembnejše naloge oblasti.

V demokratični družbi ima oblast več vsebinskega dela in odgovornosti za uspešnost in obrobne skupine, medtem ko se avtorsko vodenje omeji na predpisovanje norm in nadzor. Od štirih s faktorsko analizo prepoznanih dejavnikov prevladuje v Sloveniji dejavnik 3 - financiranje in nadzor. (Glej grafikon 2)

Izpolnjevanje nalog je mnogo slabše od izražene pomembnosti nalog oblasti. Razhajanje med pričakovanji in izpolnitvijo opozarja na neuspeh oblasti. Razlike dosežejo tudi več kot 50 odstotkov.

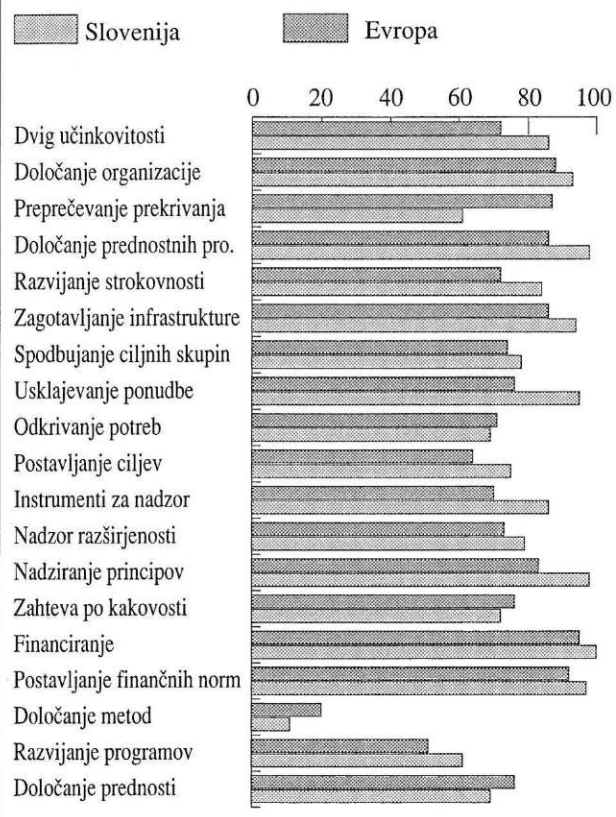
Po mnenjih iz ankete izpolnjuje oblast v Sloveniji predvsem eno nalogo: financira izobraževanje odraslih (razlika med

Grafikon 1: Najpomembnejše naloge oblasti, njihovo izpolnjevanje in kakovost izpolnjevanja





Grafikon 2: Naloge prosvetnih oblasti v Sloveniji in Evropi



pomembnostjo naloge in njenim opravljanjem je 20 odstotkov). Druge naloge, čeprav po oceni pomembne, izpolnjuje slabše. Najslabše skrbi oblast za usklajevanje ponudbe (razlika je 53 odstotkov). Izpolnjevanje nalog oblasti v povprečju pade za 30 odstotkov pod pomembnost nalog.

Skupine strokovnjakov so ocenjevale tudi, kako dobro oblast izpolnjuje svoje naloge. Odgovori so si zelo podobni v slovenskem vzorcu in v drugih evropskih vzorcih. Kaže, da si strokovnjaki ne jemljejo pravice, da bi ocenjevali prosvetno oblast. Vse ocene so nekoliko pod srednjo vrednostjo. Na lestvici 7 je povprečna ocena 3 z minimalnimi odstopanji. V ocenah se izraža konformizem in izogibanje dejanski presoji, saj je nemogoče, da bi oblast vse naloge enako (slabo) opravljala.

## Naloge oblasti v evropskih državah

Med odgovori posameznih skupin strokovnjakov iz raznih držav ni velikih razlik. Primerjalna razčlemba je pokazala, da so v ocenah nekoliko bolj pozitivni politiki in da so ženske dosti bolj kritične kot moški. Lestvica pri oceni kakovosti opravljanja nalog se pri ženskah bolj diferencira in doseže tudi zelo pozitivne ali zelo negativne odgovore, odvisno od naloge.

Anketirani ugotavljajo, da pri tistih nalogah, za katere menijo, da so manj pomembne, tudi oblast naredi zelo malo. Ne posega v način izobraževanja, v metode dela, ne posveča posebne skrbi prekrivanju programov in ne ugotavlja dejanskih potreb ljudi. (Glej grafikon 2).

Strokovnjake in širšo javnost gotovo zanima, kje je v Sloveniji največje razhajanje med pričakovanimi nalogami oblasti in njihovim uresničevanjem. Največje so razlike pri naslednjih nalogah:

- usklajevanje ponudbe (48 odstotkov razlike),

- organizacija infrastrukture (46 odstotkov razlike),
- nadzor izobraževanja (41 odstotkov razlike),
- postavljanje norm in nadziranje (41 odstotkov razlike).

Da bi bilo uresničevanje teh nalog boljše, mora imeti prosvetna oblast jasne cilje in celovit koncept prosvetne politike. Brez tega ni mogoče pričakovati usklajevanja in vlaganja v infrastrukturo.

Pomanjkljive povratne informacije oblasti ne omogočajo pregleda nad dogajanjem v praksi. Zato je nadzor nad izvajanjem programov razmeroma slab. Slab je tudi nadzor nad uresničevanjem postavljenih norm. Nalogi nadziranja in preverjanja izvajanja nista jasni, če politiki poleg povratnih informacij nimajo tudi jasnih ciljev.

V Evropi so bolj kot v Sloveniji poudarjene naslednje naloge oblasti (glej grafikon 2):

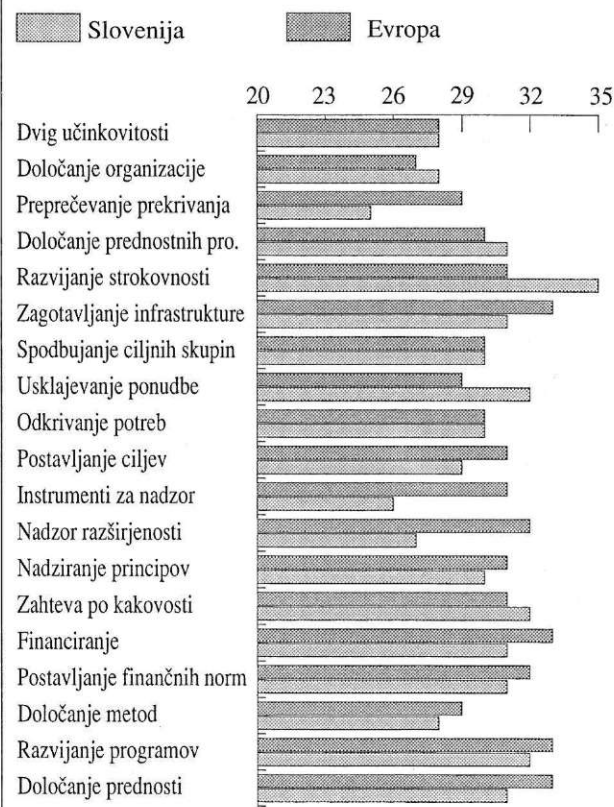
- preprečevanje prekrivanja programov
- določanje metod,
- določanje prednostnih programov,
- zahteva po kakovosti izobraževanja,
- odkrivanje izobraževalnih potreb.

Po podatkih iz drugih evropskih držav prosvetna oblast predvsem financira izobraževanje odraslih, ima pa tudi razvojno vlogo in skrbi za usklajevanje. Spuščala naj bi se v vsebino izobraževanja in oblike, da bi dejavnost približala potrebam ljudi. V družbeno bolj zaostalih okoljih se poleg financiranja poudarja še nadzor nad izobraževanjem.

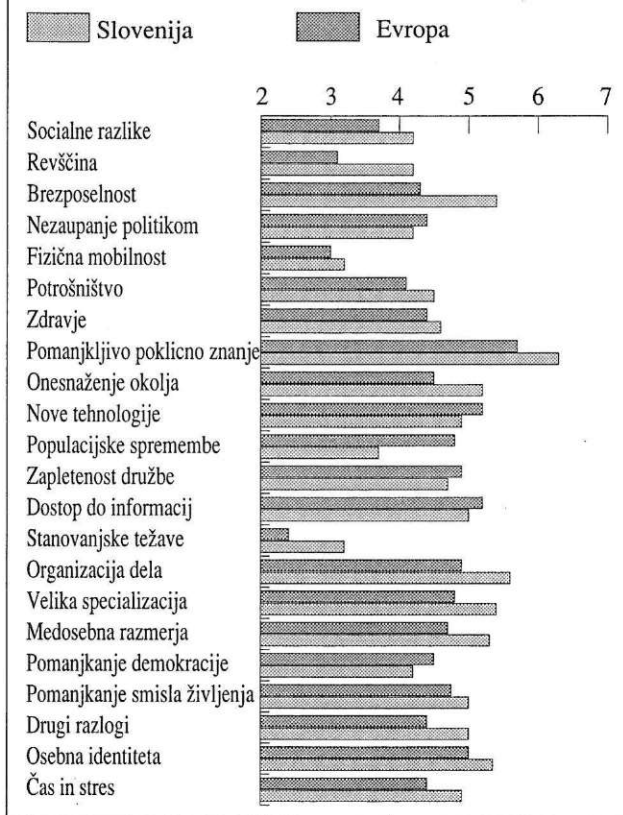
Stališča strokovnjakov so odsev družbene zavesti. Oblikujejo družbeno ozračje, ki se širi med ljudmi, zlasti med udeleženci izobraževanja. Stališča vplivajo na pričakovanja. Če strokovnja-

Grafikon 3: Kako dobro oblasti opravljajo svoje naloge?

Primerjava Slovenije z drugimi evropskimi državami



Grafikon 4: Težave, ki jih imajo ljudje in prispevek izobraževanja odraslih



ki menijo, da oblasti neka funkcija ne pripada, jo v stikih s predstavniki oblasti ne bodo poudarjali, še manj, da bi jo zahtevali.

Stališča oblikujejo javno mnenje, ki se kot družbeni stereotip razširi med ljudi. Postane način odzivanja in merilo za zadovoljstvo ali nezadovoljstvo. Prenaša se samodejno z osebe na osebo. Posameznik se ne vpraša več, ali je tako stališče zares pravilno. Sprejema ga samodejno, ker to zahteva manj truda, kot če bi si hotel sam nekaj pojasniti. Ker se pojavi v okolju z razvojem čedalje hitreje spreminjajo, prevzeti stereotipi zmanjšujejo porabo psihične energije in napor zaradi nepretrganega prilaganja okolju. (McLuhan, 1971)

McLuhan pravi, da je enoznačno kodiranje in razlaganje pojavov značilno za industrijo pred avtomatizacijo. V dobi avtomatizacije se tudi pojavi človekove zavesti razpršijo.

Oblikujejo se skupine ljudi, ki zelo različno mislijo. Elektronska oprema omogoča sprotno prepoznavanje razlik in sprememb. Množična občila hitro prenašajo stališča in močno vpliva na odločanje. Kdor ima občila, ima oblast. Predvsem od občil je odvisna demokratizacija stališč do oblasti tudi pri nas. Ali bo oblast dosegla cilje prek financiranja in nadzora ali s spodbujanjem usklajevanja in upoštevanjem težav, ki jih ljudje imajo? Ali bo oblast sama sebi namen in bo skrbela predvsem zato, da se ohrani, ali pa bo v svoje delo vnesla predvsem vsebine in se bo zavzemala za doseganje ciljev? (McLuhan, 1964)

Oblikovanje stališč je psihodinamičen proces. Oblast ustvarja določen vtis in uporablja metode nadzora in pritiska. Ljudje se ne odzovejo s svojo drugačno zamisljivo, temveč vsiljen vzorec razmerij sprejmejo. Delujejo tako, kot jim narekujejo, ne da bi razmislili, ali je to za rešitev težav zares koristno. Ker popustijo pritisku oblasti, se njihove potrebe in pričakovanja sploh ne izrazijo. Igra odločitev je enostranska, ker v njej sobesednik, človek s svojimi potrebami po znanju, sploh ni navzoč.

Za bolj demokratične odnose je potrebno delovanje obeh strani: pritiski od zgoraj in od spodaj, celosten pogled na razmere in celosten načrt akcije od zgoraj, potrebe ljudi in močne poti razreševanja od spodaj. Podoba o izobraževanju, ki bi nastajala samo po eni poti in brez dialoga med oblastjo in ljudmi, je enostranska. Služi lahko le začasnemu ohranjanju oblasti, ne pa dolgoročnemu razreševanju težav.

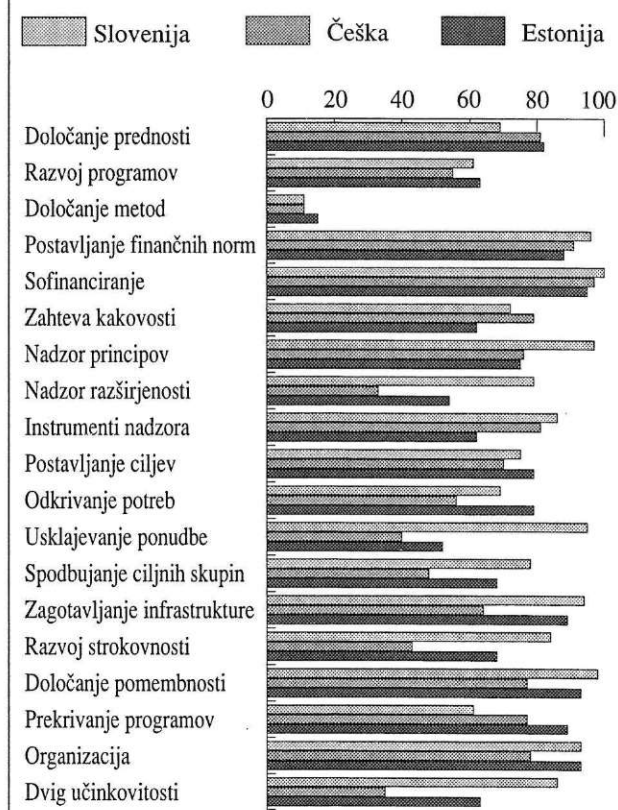
**Pričakovana prosvetna politika v treh nekdanjih socialističnih državah, sodelujočih v projektu EURODELPHI, Estoniji, Češki in Sloveniji**

S pričakovanji, kaj mora oblast izpolnjevati, so anketirani najbolj obremenili prosvetne politike v Sloveniji, sledi pa Estonija. Najmanj pričakujejo od oblasti na Češkem. Zlasti strokovnjaki ne privolijo v to, da bi oblast nadzirala razširjenost izobraževanja, ugotavljala potrebe in usklajevala ponudbo in ciljne skupine ter razvijala strokovnost in učinkovitost izobraževanja odraslih. V vseh treh državah poudarjajo kot najpomembnejše naloge oblasti financiranje, določanje norm za financiranje in določanje tega, kateri programi bodo imeli prednost. (Glej grafikon 5).

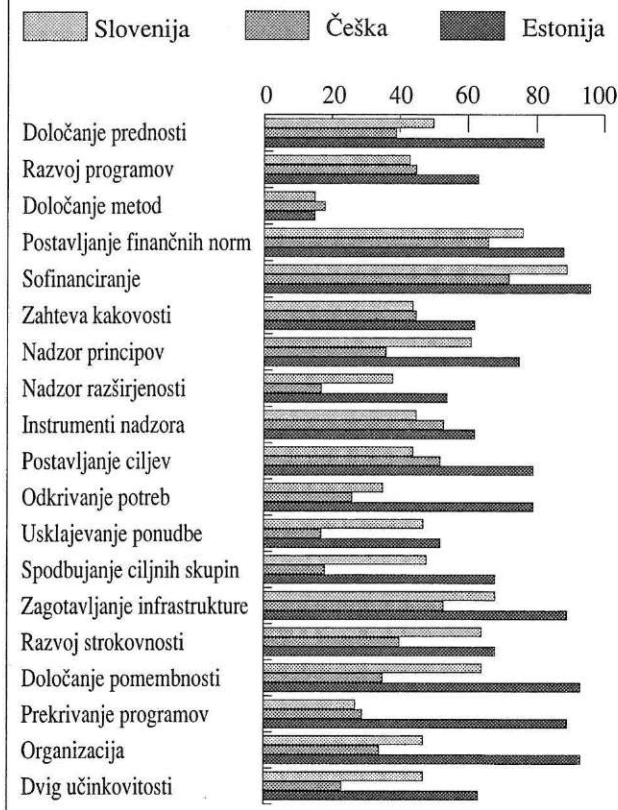
Odnos do oblasti je v obravnavanih državah zelo različen, bliže so si stališča v Estoniji in Sloveniji in poudarjajo samo najbolj izstopajoče naloge nadzora in financiranja. Na Češkem so naloge prosvetnih oblasti razdeljene bolj enakomerno. V obeh novih državah si strokovnjaki od prosvetnih oblasti veliko več obetajo kot v drugih državah, kjer hočejo tudi strokovnjaki sami odločati.

Tudi ocene o tem, kako prosvetne oblasti predvidene naloge izpolnjujejo, so različne in nihajo do 60 odstotkov. (Glej grafikon 6).

Grafikon 5: Naloge prosvetnih oblasti v Estoniji, Češki in Sloveniji



**Grafikon 6: Izpolnjevanje nalog oblasti v Estoniji, Češki in Sloveniji**



Med vsemi tremi državami so najbolj ugodne ocene v Sloveniji in v povprečju za 20 odstotkov presegajo Estonijo in Češko. Ocene na Češkem so tudi sicer zelo zmerne in nižje. Na Češkem menijo, da oblast najslabše skrbi za učinkovitost izobraževanja, dvig učinkovitosti, spodbujanje ciljnih skupin, usklajevanje ponudbe in nadzor nad razširjenostjo programov.

V Sloveniji so ocene o izpolnjevanju nalog padle pod 60 odstotkov le pri usklajevanju ponudbe (52 odstotkov) in pri nadzoru nad razširjenostjo programov (54 odstotkov). Vse druge ocene o izpolnjevanju nalog so v Sloveniji med 65 in 97 odstotki. Enotna ocena v vseh treh državah je, da oblasti slabo skrbijo za uvajanje sodobnih izobraževalnih metod.

---

dr. Ana Krajnc  
redna profesorica na Filozofski fakulteti v Ljubljani

---

## Literatura

- Jelenc, S. (1995): Prihodnost izobraževanja odraslih - metodološki pristop in opis vzorca, *Andragoška spoznanja*, št. 3-4, 1995, str. 39-44
- Mijoč, N. (1995): Prihodnost izobraževanja odraslih v Evropi - inovacije in oblike sodelovanja z Evropo, *Andragoška spoznanja*, št. 3-4, 1995, str. 44-55
- Marja, T. in Vooglaid Ulo (1995): *Education of Adults: The Estonian Report*, Talin, Talin Pedagogical University
- Krajnc, A. (1995): *Prihodnost izobraževanja odraslih v Sloveniji*, Ljubljana, Filozofska fakulteta, monografija raziskave
- Krajnc, A. (1994): *Širše sodelovanje za hitrejšo pot do cilja*, Delo, Priloga Znanost in tehnologija, Ljubljana, 15. maj 1994
- Leirman, W. in Fache, W. (1992): *Towards a supply that covers the demand and a better coordinated policy of life-long learning in Flanders*, Leuven, Catholic University of Leuven
- Leirman, W. (1995): *The future goals and policies of adult education in Europe 1995*, Leuven, Catholic University Leuven
- Konttinen S. (1995): *Dynamic Concept Analysis (DCA)*, Helsinki, University of Helsinki, Department for Education
- Carey, L. (1995): *EURODELPHI study - the national report for Ireland*, Dublin, University of Dublin
- Chefin, W. W. in Talley, W. K. (1980): *Individual Stability in Delphi Studies*, Technological Forecasting and Social Change, Elsevier, North Holland
- Rauch, W. (1979): *The Decision Delphi*, Technological Forecasting and Social Change, Elsevier North Holland
- Wodenberg, F. (1991): *An Evaluation of Delphi*, Elsevier Science Publishing
- McLuhan, M. (1971): *Poznavanje opština - človekovih proizvedetaka*, Beograd, Prosveta



# Motivacija pri izobraževanju na daljavo

Daniela Brečko

*Motivacija usmerja naše celotno življenje in pomembno vpliva na učenje. Izobraževanje na daljavo zahteva premagovanje večjih težav kot pri klasičnih načinih izobraževanja, zato je potrebna visoka stopnja motivacije, ki pa jo lahko z ustreznimi metodami vzdržujemo na primerni ravni.*

V razpravi najprej opisujem posebnosti izobraževanja na daljavo, temeljne značilnosti motivacije in najpogostejše motive odraslih za izobraževanje. V nadaljevanju se osredotočam na značilnosti in posebnosti motivacije za učenje, ki smo jo opazili pri udeležencih izobraževanja na daljavo. S premišljenimi in racionalnimi metodami je mogoče motivacijo pri izobraževanju na daljavo povečati in temu namenjam osrednji del razprave, kjer so razloženi najuspešnejši instrumenti za spodbujanje motivacije, ki smo jih uvedli na podlagi naših nekajletnih izkušenj pri učenju tujih jezikov na daljavo. Pričujočo razpravo sem podkrepila tudi z empirično raziskavo, katere rezultate delno vpletam v posamezna poglavja razprave, podrobneje pa jih predstavljam na koncu prispevka.

## Posebnosti izobraževanja na daljavo

Izobraževanje na daljavo je oblika samostojnega učenja, ki se od klasičnega izobraževanja razlikuje predvsem po dveh posebnostih. Učitelji oziroma mentorji in študentje so med seboj fizično ločeni. Izobraževanje poteka skorajda izključno prek medijev: učnih pisem, zvočnih in videokaset, računalnikov... Druga pomembna razlika je v tem, da ni časovno določeno, kar pomeni, da si posameznik lahko sam uravnava tempo učenja. Učna gradiva so posebej prirejena in upoštevajo vse posebnosti samostojnega učenja. Vsaka zaključena celota vsebuje nazoren opis učnega cilja, naloge za preverjanje samega sebe in sistematične povzetke učnih enot. Učno gradivo je pripravljeno tako, da omogoča doseči izobraževalni cilj, ne da bi se študent kadarkoli osebno srečal z mentorjem. Udeleženec se pretežno uči sam v okolju, ki si ga izbere. Njegovo delo in napredovanje v programu skrbno spremlja mentor. Komunikacija med mentorjem in študentom je pisna, le manjši del komunikacije odpade na osebne stike.

Pri metodi na daljavo so socialni (neposredni) stiki med učiteljem in učencem skrčeni na minimum. Udeleženec se uči sam, sam si organizira delo, izbira tehnike učenja, skratka ves učni proces prilagodi svojemu individualnemu učnemu stilu. Izobraževanje na daljavo prinaša določene prednosti. Dopusča veliko svobode pri učenju, udeleženci si sami izberejo, kje in kdaj se bodo učili, tempo učenja prilagajajo svojim sposobnostim in razpoložljivemu času, v program se lahko vpišejo kadarkoli, lahko tudi prekinajo učenje in čez nekaj časa zopet nadaljujejo, ni jim treba prihajati v učna središča...

Poleg prednosti, pa ima seveda tudi svoje slabosti. Pri tovrstnem izobraževanju namreč odpadejo vse družbene krepitve, ki odraslim velikokrat med učenjem pomagajo prebroditi krize. Študent mora biti zelo samodiscipliniran, sam mora voditi svoje

izobraževanje. Ko naleti na problem, ni nikogar, ki bi mu takoj pomagal, na mentorjevo rešitev mora počakati. Uči se družbeno izoliran in to na nekatere ljudi vpliva negativno. Izobraževanje na daljavo v primerjavi s klasičnimi oblikami izobraževanja ni nepretrgan in tekoč proces, saj se vmes lahko pojavljajo krajše ali daljše prekinitve. Z motivacijskega stališča je to bolj ali manj slabo, saj mora posameznik vedno znova zbrati potrebno energijo za ponovno učenje. Zaradi vseh teh posebnosti, ki otežujejo izobraževanje, je za učno uspešnost in dosego izobraževalnega cilja po tej metodi izredno pomembna primerno visoka raven motivacije, čemur namenjam tudi pričujočo razpravo.

## Značilnosti motiviranega vedenja

Motivacija je ena izmed najpomembnejših psihičnih funkcij in razlaga vzroke vedenja, ki so pri vsakem človeku enkratni in neponovljivi. Je proces, ki sproži človekovo dejavnost, jo usmerja na določene objekte, uravnava obnašanje in ga poenoti, poveže v celoto v prizadevanju za dosego ciljev, ki si jih je zadal (Rot, 1980, str. 213). Motivacija se kaže v obliki potreb, interesov, nagibov, teženj, hotenj, želja, kar vse skupaj imenujemo motivi. Delovanje teh motivov sproži v človeku določeno psihično stanje, ki ga sili, da motiv zadovolji. Motivacija je potemtakem gonilna sila celotne človekove dejavnosti. Če opazujemo početje ljudi, bomo kaj hitro opazili glavne značilnosti motiviranega vedenja:

- povečana mobilizacija energije
- motivacija je podlaga za človekovo budnost
- vztrajnost, intenzivnost, učinkovitost
- usmerjenost k cilju
- motivacija človekovo obnašanje povezuje na način, da deluje oseba povezano in notranje skladno
- motivirano vedenje se spreminja.

Psihologija motivacije je do danes razvila številne pristope, njihovim dejavnikom lahko pripišemo odločilni pomen pri nastajanju motivacije.<sup>1</sup> Vsak pristop je seveda porodil tudi popolnoma

<sup>1</sup> Psihologija motivacije se je kot samostojno področje začela razvijati leta 1952 v ZDA, ko so uvedli motivacijo kot učni predmet za študente psihologije. Razvijala pa se je predvsem v dveh smereh. Eksperimentalna psihologija, ki išče skupne zakonitosti in stremi k čimbolj natančnim in sistematičnim raziskovanjem izključno s pomočjo eksperimenta. Druga smer, psihologija osebnosti, pa skuša obravnavati motivacijske dejavnike v okviru celotne človekove osebnosti. Tretja smer, ki se je pričela razvijati šele v zadnjem času, pa povezuje motivacijske dejavnike z družbenimi procesi. Motivacijski dejavniki so tako tesno prepleteni z družbeno-ekonomskimi zakonitostmi, da vsako njihovo izolirano preučevanje nujno daje popačene rezultate.

nasprotno razmišljanje o nastanku motivacije. Tako so najpogostejše dileme med:

biološkim	vs.	kulturnim, naučenim
zavednim	vs.	nezavednim
reaktivnim	vs.	proaktivnim, usmerjenim k cilju
homeostatičnim	vs.	razvojnim, usmerjenim k osebnosti rasti

Psihologiji motivacije zaenkrat še ni uspelo iz vseh teh različnih pristopov sestaviti celovite slike o človekovi motivaciji.

Med psihologi in drugimi raziskovalci pa je še najbolj v rabi teorija motivacije, ki jo je razvil Maslow na podlagi preučevanja človekovih potreb. Maslow je ugotovil, da ima človek več vrst potreb, ki so razvrščene po hierarhiji. Najprej mora imeti oseba zadovoljene fiziološke potrebe, nato potrebe po varnosti, sledi potreba po pripadnosti in ljubezni, kot četrta nastopi potreba po spoštovanju, zadnja in najvišja potreba je potreba po samouresničevanju. Glavno vodilo hierarhične organiziranosti potreb pa je njihovo zadovoljevanje, ki zahteva najprej zadovoljitev nižjih potreb, da bi se lahko pojavile višje. Nova potreba se pojavi postopno. Če je zadovoljeno le kakih 10% nižje potrebe, se višja sploh ne pojavi, če pa je zadovoljeno npr. 25%, se bo že pokazalo kakih 5% višje potrebe. Seveda pa tudi velja, da je za vsako razvojno stopnjo značilna drugačna motivacijska usmeritev. Bolj ko vstopamo v svet odraslih, bolj težimo k višjim potrebam. Če v mladosti nismo imeli zadovoljenih nižjih potreb, se nam kasneje lahko pojavijo težave.

Da pa bi bila stvar še bolj zapletena, motivi redkokdaj nastopajo posamično, ampak jih deluje več skupaj. Tako velikokrat ne vemo, kaj je osnovno gibalno določene akcije, početja oziroma vedenja. Običajno ljudje navajamo kot razlog našega početja tisti motiv, ki se nam zdi, da bo drugim najbolj razumljiv in tudi družbeno sprejemljiv. Motivacija je zelo kompleksen pojav, ki je ne uravnava le zavest, ampak lahko korenine za naše motive iščemo tudi v podzavesti, v družbenih okoliščinah in naučenih kulturnih vzorcih...

Najpogosteje pa govorimo o notranji ali primarni in zunanji oziroma sekundarni motivaciji. Notranja motivacija izhaja iz človeka samega. Določeno akcijo izpelje zato, ker mu to narekuje neka notranja potreba, notranji glas. Za to ne potrebuje dodatnih, zunanjih spodbud niti zgledov. Pod okriljem notranje motivacije se ljudje izobražujejo zaradi lastnega izpopolnjevanja in osebnostnega razvoja. Zunanji motivi odraslih za izobraževanje pa so najpogosteje možnost pridobiti več denarja, višji položaj, boljše službo, včasih gre tudi zgolj za tekmovanje z drugimi. Zunanji motivi so načeloma šibkejši, saj utegnejo nenadoma izginiti. Pri izobraževanju se kot zunanji motiv velikokrat javlja tudi potreba po druženju in navezovanju družabnih stikov pa tudi strah pred sankcijami in odgovornost do ustanove.

Primarni motivi, ki predstavljajo željo po znanju in raziskovanju neznanega, se pogosto združijo s sekundarnimi. Ljudje si želijo preizkusiti, koliko so še sposobni, koliko še zmorejo, hkrati pa pričakujejo boljši zaslužek, izboljšanje statusa..., zato smo pogosto v dilemi, ali naj motivacijo pripišemo izključno eni vrsti vzrokov ali kombinaciji notranjih in zunanjih vzrokov.

## Motivi za učenje

Motivacija nam pomaga racionalno izrabiti čas in sredstva za izobraževanje, v učenje vložiti potrebno energijo (Krajnc, 1982, str. 10). Visoko motivirani ljudje se bodo učili tudi v zelo neugodnih razmerah, medtem ko ljudje z nizko motivacijo tudi v

nadvse ugodnih učnih razmerah ne bodo zbrali dovolj volje in moči za učenje. Motivacija ima nepogrešljiv in zelo očiten vpliv na učenje in doseganje izobraževalnih ciljev. Pri nizki motivaciji namreč tudi nadpovprečne sposobnosti ne pridejo do izraza in obratno, pri visoki motiviranosti tudi z nekoliko slabšimi sposobnostmi lahko dosežemo zadane učne cilje. Z vidika osebnostne strukture je ustrezna samozavest in zaupanje vase zanesljiv kazalnik tega, da bo oseba pri učenju vztrajna in sposobna premagovati nastale težave.

Pri izobraževanju na daljavo, kjer gre za obliko samostojnega učenja, je zlasti pomembna notranja motivacija, ki jo lahko označimo kot zavestno željo, da nekaj obvladamo, nekaj znamo. Do izraza mora priti naše hotenje.

Motiviranost za izobraževanje vpliva zlasti na nekaj pojavov učenja:

- mobilizacijo sposobnosti
- povezavo in asociativno moč znanja
- fleksibilnosti pridobljenega znanja
- uspešen prenos v prakso in nove življenjske situacije.

Motivi za izobraževanje se nam velikokrat zabrišejo, saj delujejo zelo kompleksno in v povezavi z drugimi, velikokrat tudi podzavestnimi. Prav zato je težko govoriti o motivih za učenje odraslih, zato bomo skušali razložiti le najpomembnejše in najbolj očitne.

## Vedoželjnost

Vedoželjnost je splošna potreba ljudi in je lastna vsakomur. Najmočneje se kaže v predšolski dobi. Pod vplivom šolskega učenja se nevarno zniža, saj smo bili za svojo pretirano vedoželjnost velikokrat celo kaznovani. Naraščati pa začne zopet, ko človek doseže ekonomsko in socialno neodvisnost. Vedoželjnost je najbolj izrazit in neoporečen primarni motiv za učenje, ki daje tudi najbolj trajne in pozitivne učinke. Ljudje se učijo zaradi lastnega osebnega razvoja in potešitve radovednosti, v njih je raziskovalni duh, ki jih trdno vodi do zastavljenega izobraževalnega cilja.

## Družbeni in socialni motivi

Mehanicistično pojmovanje človeka je izginito, uveljavlja pa se dinamično. Prav tako se počasi spreminja tudi stališče psihologije, da je vsa človekova dejavnost instinktivno motivirana, in se uveljavlja pojmovanje, po katerem je človek družbeni in kulturni proizvod, in so potemtakem njegovi motivi, cilji, stremljenja izraz družbenih potreb. Nedvomno ne moremo zanikati, da se motivacijska sestava posameznika oblikuje pod vplivom vrednot določene družbe. Človekovi motivi se spreminjajo v skladu s potrebami družbe (Lamovec, 1986, str. 31). Tako se pod vplivom družbenih potreb porodijo tudi motivi za izobraževanje. Na vedenje in motiviranost vpliva namreč tudi prepričanje o tem, kaj je normalno in zaželeno. Ljudje pogosto ravnajo v skladu z normami družbene sprejemljivosti, čeprav so njihove osebne želje drugačne. Pod socialnimi motivi pa razumemo motive, ki nastanejo na podlagi pomanjkanja socialnih stikov. Njim so podvrženi ljudje, ki živijo v socialno depriviranem okolju in imajo nezadovoljive socialne stike. Izobraževanje jemljemo kot priložnost za premagovanje socialne izolacije. Vanj se vključijo zato, ker mislijo, da si bodo pridobili nove prijatelje, znance in tako zadovoljili svojo potrebo po vzpostavljanju socialnih stikov in druženju. Socialni motivi so tipičen primer sekundarne motivacije.



## Cilji

Jasni in konkretni cilji delujejo na izobraževanje zelo motivacijsko. Osebe z jasnimi cilji so uspešnejše, saj natančno vedo, kje in kako bodo pridobljeno znanje uporabile. Doseženi izobraževalni cilji pa delujejo kot krepitev motivacije tudi na drugih področjih življenja. Odrasli pa pridejo včasih v izobraževanje tudi nepripravljeni, cilj jim je premalo jasen, zato niti ne vedo kakšni naporji jih čakajo, zato le s težavo spremljajo program. Kot posledica nedoseženega cilja se lahko pojavi regres, to je vrnitev k zgodnejšim oblikam vedenja. Kaže se v zmanjšani sposobnosti diferenciacije in integracije osebnosti, izvira pa iz povečanja notranjih napetosti. Od ciljev je odvisna tudi raven aspiracije, ki jo opredelimo kot raven prihodnjih dosežkov pri znani nalogi, ki jo posameznik ob poznavanju svojih preteklih rezultatov dejansko poskuša doseči (Lamovec, 1986, str. 100).

## Učni uspeh

Učni uspeh in motivacija sta v sorazmerju. Čim boljši uspeh posameznik doseže, tem bolj postaja zainteresiran in motiviran za nadaljnje učenje. Ali obratno, tem nižji uspeh je dosegel, tem bolj verjetno je, da bodo njegovi motivi ugasnili. Neuspeh seveda ne deluje na vse ljudi enako, doživljamo ga različno. Slab uspeh lahko nekoga tudi spodbudi, da se še bolj potruji. Če pa se neuspeh ponavlja, praviloma deluje negativno na celotno človekovo osebnost. Občutki uspeha ali neuspeha so odvisni predvsem od tega, ali je posameznik dosegel zastavljeni cilj, in ne od absolutne ravni dosežka.

Pomembno je tudi, čemu pripisujemo doseženi uspeh. Osebe z veliko samozavesti bolj pripisujejo svoj uspeh sposobnostim in prizadevanju, neuspeh pa pomanjkanju prizadevanja. Osebe, ki trpijo za pomanjkanjem samozavesti, pa pripisujejo neuspeh svoji nesposobnosti, uspeh pa zunanjim dejavnikom. Takšno doživljanje uspeha seveda ne deluje motivacijsko na nadaljnje učenje.

## Interesi

Definicij interesa je zelo veliko, izbrala pa sem definicijo, ki jo navaja angleški slovar psiholoških in psihoanalitičnih terminov (H. English, A. English: A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms, str. 271). »Interes je stališče ali skupek usmerjevalnih sil, je težnja, ki omogoča selektivno pozornost do nečesa, je stališče ali občutek, da se nam zdi določen objekt ali dogodek drugačen oziroma nas še posebej prizadane, je prizadevanje, da bi neki objekt do popolnosti spoznali, radovednost, je občutek, brez katerega menimo, da se oseba ne more učiti.« Učenje brez interesov torej po zgornji definiciji interesa ne more potekati učinkovito. Interesi so pomemben del motivacije in spadajo med primarne motive, ki se razvijejo na podlagi učenja in splošnih izkušenj (Krajnc, 1982, str. 193). Interesov torej ne prinesemo s seboj na svet, ampak jih vsak od nas razvija pod vplivom socialnega okolja, pod vplivom vsega, kar nas obdaja, in pod vplivom načrtne (samo)vzgoje. Interesi pa niso stabilni, hitro se lahko spremenijo, razvijejo se novi, stari usahnejo, zato tudi niso zanesljiv kazalnik učne uspešnosti in vztrajanja v programu. Pri izobraževanju na daljavo morajo biti interesi še posebej dobro razviti, saj si moramo pozornost na učenje oblikovati sami. Nikogar ni, ki bi nas od časa do časa opozoril, da je prišel čas za učenje.

## Tekmovanje

Tekmovanje je lahko zelo učinkovit dejavnik motivacije za izobraževanje. Pri odraslih gre najpogosteje za tekmovalnost pri delu, pri čemer je izobrazba in novo znanje le sredstvo za zmago v tekmi za uspeh, nov položaj... Tekmovalnost kaže na željo po samopotrjevanju. Tekmujemo lahko s sodelavci, prijatelji, znanci, zakonskim partnerjem, sovražnikom... Lahko pa oseba tekmuje tudi sama s seboj, še zlasti, če želi dokazati, kaj in koliko zmore. Če se temu pridruži še vedoželjnost, je to zelo močan motiv za učenje. Pri izobraževanju na daljavo gre predvsem za tekmovalnost s samim seboj. Morda je tekmovalnost s samim seboj še najbolj spodbudno, saj se hitreje opazi napredek v primerjavi s prejšnjo situacijo, tj. v skupini, kjer je tekmovalnost najtežje (Krajnc, 1982, str. 201).

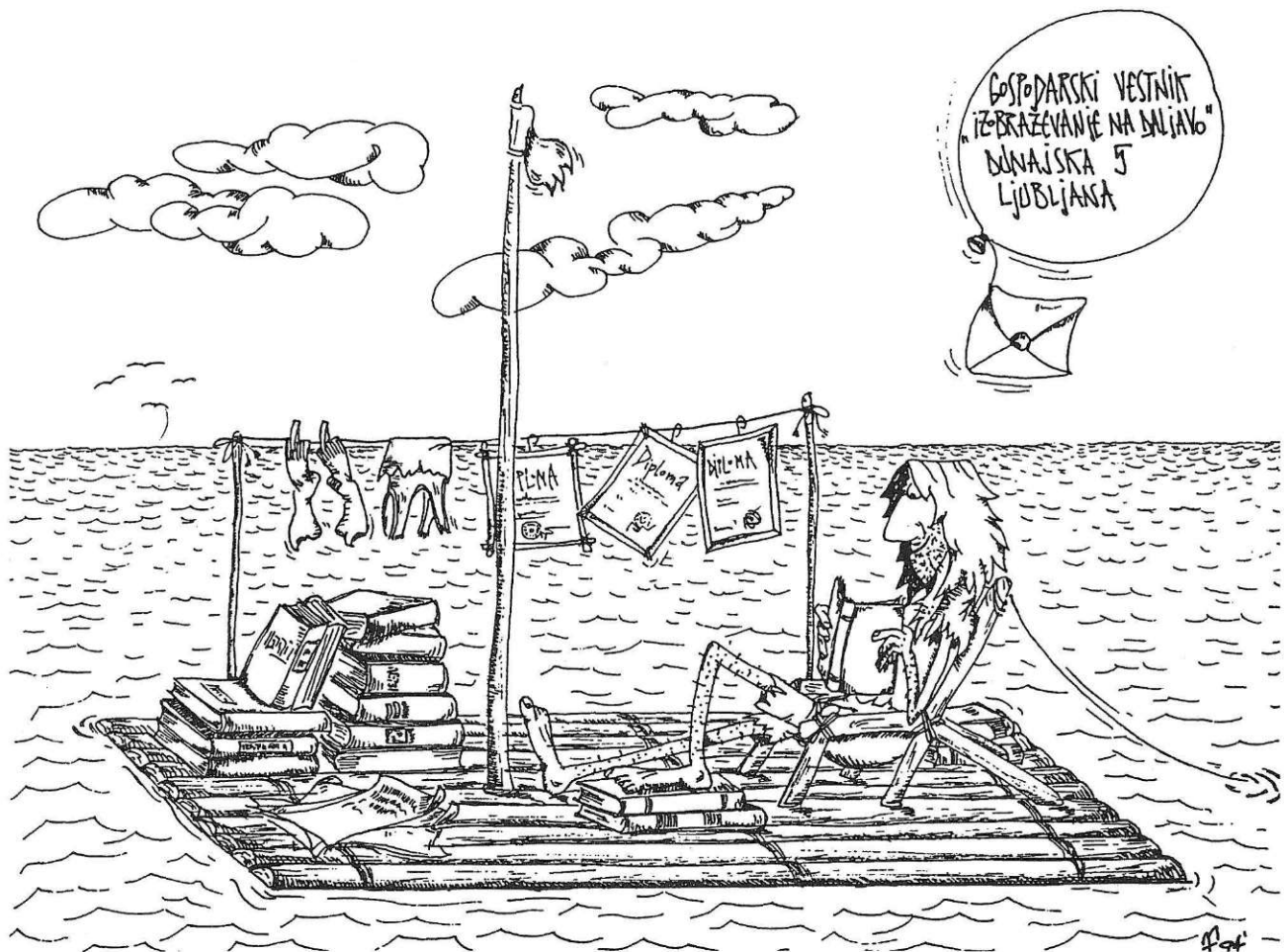
## Uporaba naučenega v praksi

Lahko se motivacija razvije tudi naknadno, ko je oseba našla smisel učenja tudi za prakso. Odrasli si često ne želijo več napredovanja v višji razred, torej napredovanja zaradi napredovanja samega. Ne učijo se zato, da bi bili priljubljeni v učni skupini, niti si ne želijo nezasluženi pohval. Cilji so drugačni. Osnovni smisel vztrajanja v programu ni opravljen izpit, ampak uporaba naučenega v praksi. To nam potrjujejo tudi naši udeleženci. Čeprav so jezikovni programi verificirani in si torej po uspešno opravljenem izpitu udeleženec pridobi državno veljavno potrdilo, se le malo udeležencev, ki so končali program, odloči pristopiti k izpitu. Vzroka za to ne gre iskati toliko v strahu pred morebitnim neuspehom kot v tem, da so svoj izobraževalni cilj - uporabo naučenega v praksi - že dosegli. Za to ne potrebujejo nobenega spričevala, saj jim največje priznanje daje praksa. Motivi, ki nastanejo z željo doseči cilj izobraževanja s hkratnim prenosom v prihodnost v povezavi z življenjem in delom, vplivajo tudi na daljšo ohranitev znanja in počasnejši proces pozabljanja. Izobraževanje dobi svoj končni epilog šele, ko se poveže z življenjem, in v tem odrasli vidijo najglobljo motivacijo za učenje.

## Učenje v socialni izolaciji

Izobraževanje je socialni odnos, pri katerem potrebujemo tudi odziv drugih, pri izobraževanju na daljavo pa poteka učenje pretežno v socialni izolaciji. Vsako učenje je tudi socializacijski proces, zato je problem socialne izolacije pri izobraževanju na daljavo še posebej zanimiv. Učenje v socialni izolaciji je bilo pred leti pogosto predmet raziskav različnih, predvsem tujih avtorjev in skorajda vsi so pripisovali socialni izolaciji negativen vpliv na učenje. Posamezniki, ki se učijo v socialni izolaciji, naj bi bili potemtakem prikrajšani. Menim, da je na veliko negativnih pojmovanj o učenju v socialni izolaciji vplivalo tudi dejstvo, da se je dopisno izobraževanje in izobraževanje na daljavo v svojih začetkih razvilo zaradi premagovanja zemljepisnih razdalj. Udeleženci tovrstnega izobraževanja so bili sprva skupine ljudi, ki iz kakršnih koli razlogov niso mogli obiskovati klasičnega pouka (ljudje, ki so bivali zunaj mestnih središč, matere z majhnimi otroci, invalidi...). Situacija se je danes korenito spremenila. Izobraževanja na daljavo se lotevajo predvsem prezaposleni odrasli, ki želijo izpolniti svoje ambicije oziroma si pridobiti novo znanje, ki ga potrebujejo bodisi zasebno ali na delovnem mestu.

V raziskavi, ki je bila narejena leta 1977 na Švedskem, so ugotovili, da si 11 odstotkov udeležencev dopisnega izobraževanja ne želi učiti drugače, kot izključno v socialni izolaciji (Wang-



dahl, 1977, str. 15). Veliko posameznikov se je namreč za učenje na daljavo odločilo prav zaradi tega, da se jim ne bo treba učiti v skupini. Vnaprej so bili seznanjeni s potekom programa in načinom učenja ter niso pričakovali socialnih stikov, saj so se odločili za relativno neodvisno pot učenja. Tako na socialno izolacijo ne gledajo negativno, ampak jo sprejemajo kot način učenja, ki so si ga zavestno izbrali. Poglobljeni intervjuji z udeleženci so pokazali tudi pozitivno stran učenja v socialni izolaciji. Študentje so se pri takem učenju počutili ustvarjalno, kreativno in so uživali v lastni svobodi učenja. Prednosti, ki so jih našli, so predvsem svobodna izbira časa in ritma učenja, lastna izbira metod, sproščeno učenje, ki deluje kot duševna telovadba...

Izobraževanje na daljavo je samostojno in visoko individualizirano učenje, zato lahko sklepamo, da ni pisan vsem ljudem na kožo. To potrjujejo tudi informativni razgovori s potencialnimi kandidati. Nekateri izmed njih se za tovrstno izobraževanje niso odločili, kot razlog svoje odločitve pa so v večini primerov navajali, da programa ne bodo dokončali, ker menijo, da se tako ne bodo znali učiti in da ne premorejo dovolj samodiscipline za samostojno učenje.

## Različne predstave o učenju

Na uspešnost učenja v socialni izolaciji močno vpliva tudi predstava, ki jo imajo posamezniki o učenju. Pri nekaterih je še vedno zakoreninjena stara in toga predstava o šolskem učenju in potemtakem o socialnih razmerjih, kjer učitelj poučuje, odloča, z učenci neposredno komunicira, rešuje njihove težave, študentje pa so od njega odvisni. Posamezniki, ki imajo tradicionalno predstavo o učenju, se ob misli na učenje v socialni izolaciji počutijo

nemočne, nesposobne. Nепrestano od zunaj pričakujejo pomoč in sebe vidijo v podrejenem in odvisnem položaju. Šolsko učenje namreč neposredno ne privzgaja sposobnosti za samostojno učenje in tako veliko odraslih še vedno verjame, da jih mora nekdo poučevati. Navajeni so, da jih učitelji učijo in prevzemajo celo odgovornost za rezultate njihovega dela. Na ljudi, ki so ujeti v te konservativne predstave, socialna izolacija negativno vpliva na učenje. Ljudje razvijemo mehanizme, ki nam omogočajo samostojno pridobivanje znanja, torej učenje brez učitelja, šele prek različnih družbenih in kulturnih dejavnosti. Nekateri nikoli ne razvijejo te rutine in se navadno v življenju spopadajo z velikimi težavami. Drugi, ki pa imajo neodvisno predstavo o učenju, se veliko bolje znajdejo in so uspešnejši v programih izobraževanja na daljavo. Klasičen način pouka jih preveč spominja na šolski tip učenja, ki je čestokrat povezan z negativnimi izkušnjami. Učenje v šoli so doživljali kot pasiven proces, kjer vedoželjnost ni bila zaželeno, in tako so se navadili prepuščati, da jih drugi učijo (Krajnc, 1982, str. 136). Toda, ko so si pridobili socialno in ekonomsko samostojnost, so na učenje začeli gledati drugače. V učenju so radi neodvisni, ne pričakujejo pomoči od drugih. Na učitelja gledajo kot na mentorja, ki jih ne poučuje, temveč jim svetuje, vodi in usklajuje njihovo samostojno delo. Sami odločajo o času in kraju učenja in si tudi sami izbirajo tehnike učenja, ki jim najbolj ustrezajo. Uspeh doživljajo tudi brez potrditve drugih ljudi. Zdi se, da se takšni študentje ob pomanjkanju socialne izolacije celo bolj trudijo, ker lahko najdejo potrditev le v sebi in tako tekmujejo sami s seboj in ne z drugimi. Na ta način postajajo vse bolj družbeno neodvisni, samozavestnejši in osebno zrelejši. Neodvisnost v učenju je tesno povezana z neodvisnostjo v drugih dejavnostih odraslih. V našem socialnem okolju so

moški prej pripravljene sprejeti neodvisno predstavo o učenju, že zaradi tradicionalnih vlog, ki jih sprejemajo v družini (Krajnc, 1988, str. 17). Med neodvisnim vedenjem v družini in neodvisnim učenjem veliko hitreje steče pozitiven prenos.

Učinkovitost učenja v socialni izolaciji je močno odvisna od temeljnega razumevanja in predstave o učenju. V svetu odraslih razumemo poučevanje kot pomoč drugim pri učenju, vendar veliko ljudi pod vplivom šolskega učenja nikoli ne preseže tradicionalne predstave o učenju, raje se dajo poučevati in dovolijo, da nekdo drug odloča namesto njih. Tako je bolj udobno, saj jih ščiti že sama organizacija, za katero prevzame skrb učitelj, vodja seminarja ali organizator.

### Kakovost in količina socialnih razmerij

Zakaj nekateri študentje potrebujejo več družbenih stikov pri učenju kot drugi, je najbrž vprašanje, ki si ga zastavljajo vse izobraževalne institucije, ki pripravljajo programe na daljavo. Vzroke teh razlik moramo iskati v kompleksnosti in večplastnosti življenja in dela posameznikov, ki se vključujejo v tovrstno izobraževanje.

Raziskave so pokazale, da osebe, ki večji del življenja preživijo izolirano, npr. živijo brez partnerja ali družine, socialno so izolirani tudi pri delu, težijo k temu, da skušajo ob vsaki priložnosti nadomestiti nezadostne socialne stike (Krajnc, 1984). Za to izrabljajo tudi izobraževanje. Zanj so motivirani zato, ker bodo srečali druge ljudi, skleпали nova znanstva in prijateljstva ter se družili z drugimi. V raziskavi, ki je bila izvedena leta 1980, je kar 4 odstotke anketiranih na vprašanje, zakaj so se odločili za nadaljnje izobraževanje, odgovorilo, da bi si na ta način radi pridobili nove prijatelje in prišli v stik z drugimi ljudmi (Krajnc, 1980, str. 27). To gotovo kaže na to, da Slovenci z izobraževanjem pokrivajo tudi nek drug primanjkljaj, namreč osamljenost in težko navezovanje stikov. Študentje s takšnim primanjkljajem v socialnih razmerjih bodo zelo težko končali katerikoli izobraževalni program na daljavo, kjer učenje poteka predvsem v socialni izolaciji, saj pri njih prevladuje socialna motivacija za učenje.

Uspešnost učenja v socialni izolaciji je odvisna od posameznikovega

- socialnega ozadja (družina),
- prejšnjih socialnih izkušenj,
- zadovoljitve temeljnih socialnih potreb,
- kakovosti socialnih stikov in medosebnih razmerij.

Ljudje lahko živimo in delamo družabno izolirani le določen čas, zato je pri izobraževanju na daljavo izredno pomembno, da imajo udeleženci zadovoljene osnovne socialne potrebe. V tem primeru bo do družbeno izoliranega učenja zavzel nevtralen odnos in bo pri učenju uspešen. V nasprotnem primeru pa bo v izobraževanju iskal nadomestilo za svoj družabni in družbeni primanjkljaj. Velikokrat pa se prav posamezniki z družbenim primanjkljajem odločajo za izobraževanje na daljavo. V življenju težko navezujejo stike, pri tovrstnem izobraževanju pa se lahko povsem izogonejo nezaželenemu navezovanju stikov z drugimi in tako tudi nevarnosti, da bi doživeli negativne družabne izkušnje. Njihove reakcije in vedenje pa so velikokrat drugačni od njihovih pričakovanih in težave pri takšnih študentih nastopijo kmalu po tem, ko se vključijo v program.

Posamezniki, ki imajo potrebe po družabnih stikih relativno dobro zadovoljene, se v programih na daljavo veliko bolje znajdejo in dlje uživajo v individualiziranem družabno izoliranem učenju, saj potrebo po druženju sproti zadovoljujejo drugje.

### Individualne psihološke karakteristike

Na učenje v socialni izolaciji se odziva vsakdo drugače, saj je vsaka osebnost splet neponovljivih dejavnikov. Na uspešnost t. i. učenja pomembno vpliva stopnja samozavesti, ki jo dosega posameznik. Bolj kot je samozavesten, bolj je pripravljen reševati nastale težave, sposoben je sam sprejemati odločitve in se ne boji neznanih in nepredvidljivih situacij. Opažamo pa, da se v programe na daljavo vpiše tudi veliko ljudi, ki bi jih lahko označili kot malo samozavestne, čeprav obstaja vzporedna možnost klasičnega študija. V intervjujih s takšnimi osebami smo ugotovili, da so se za program na daljavo odločili zato, ker so preveč sramežljivi, da bi se pri učenju soočili z drugimi, v njih se je naselil strah, da bi se zaradi svojega neznanja in napak osramotili pred drugimi. Vendar pa prav osebe z nizko stopnjo samozavesti hitro razvijejo občutek nemoči in imajo pri učenju v socialni izolaciji težave. Potrebujejo veliko spodbud in mentorjeve pomoči.

Na uspešnost učenja v socialni izolaciji pa vpliva tudi tip karakterja. Introvertirani ljudje so se prej pripravljene učiti v socialni izolaciji in pogosto izberejo način študija na daljavo. Življenje raje opazujejo iz primerne, varne razdalje in so srečnejši, če se jim ni treba družiti z neznanci. Nasprotno pa se ekstrovertirani študentje le težko prebijajo z učenjem v socialni izolaciji, saj jim osebni napredek v učenju predstavlja uspeh, le če dobijo potrditev tudi od drugih.

### Motiviranost in osip

Osip in motivacija sta dva neločljiva pojava. Ob prenizki motiviranosti na udeležence preži neprestana nevarnost, da bodo že zaradi najmanjše objektivne težave iz programa izstopili. Možno je celo napovedati potencialni osip pri osebah z nizko motivacijo, ki imajo ponavadi nerazvite interese, ne potrudijo se spoznati programa, primanjkuje jim entuziazma in delovnega elana. Ko nastopijo težave pri učenju, se ljudje nanje različno odzivamo, ponavadi tako, kot smo tega vajeni iz drugih življenjskih situacij in konfliktov. Premalo motivirani ljudje reagirajo z umikom, pasivizacijo, sanjarjenjem, z indifrentnim razpoloženjem... Ljudje, ki jim jemlje moč lastna negotovost in imajo slabo zadovoljeno potrebo po socialni varnosti, se pred težavami navadno hitreje umaknejo. Visoko in predvsem notranje motivirani pa težave sprejmejo in nanje reagirajo s povečano zavzetostjo, predstavljajo jim izziv, v katerem lahko preizkusijo svoje sposobnosti.

Nizka motivacija pri izobraževanju na daljavo se kaže v počasnem tempu učenja, neenakomernem ritmu pošiljanja učnih pisem, slabšim uspehom, kratkotrajnim znanjem, nezadovoljstvom s programom in navsezadnje se konča z izstopom iz programa. Najpogostejši vzroki osipa pa so poklicno delo, družinske obveznosti, pomanjkanje časa in osebni razlogi, kjer gre predvsem za dvom, bojazen, strah, pomanjkanje vztrajnosti. Težko je realno presoditi, kateri izmed naštetih dejavnikov povzroči največ osipa, saj udeleženci v večini primerov ne želijo spregovoriti o osebnih težavah in rajši navajajo pomanjkanje časa in poklicne oziroma družinske obveznosti. Tudi v raziskavi Ane Krajnc so sodelujoči v 33 odstotkih primerov navajali kot razlog prekinitve izobraževanja pomanjkanje časa (Krajnc, 1981, str. 66). Največkrat pa moramo razlog za prekinitve izobraževanja iskati v ljudeh samih, čeprav v večini primerov navajajo zunanje vzroke. Cilj je predaleč, interesi se spremenijo, naučenega ne morejo uporabljati v praksi... in ko izginejo glavni motivi, zaradi katerih so se vključili v izobraževanje, program zapustijo. V posamezniku je, ko motivov ni več, nastal konflikt, ki poraja težnje po begu iz situacije. Če želi posameznik v situaciji, v kateri je nastal kon-



flikt, vztrajati, je potreben dodaten napor, da vzrok konflikta prepozna in ga odpravi. Pogosto pa je vzrok konflikta nezaveden in posameznik ne ve, zakaj nima več interesa za učenje, ve samo, da se pri učenju dolgočas. Dolgočasenje je v takih primerih navadno posledica namernega preusmerjanja pozornosti na nekaj, kar nas v resnici ne zanima, in hkrati odvratanja pozornosti od tega, kar si želimo in se bojimo.

Motivacija ima pri izobraževanju odraslih še večji pomen kot pri otrocih, saj so samostojne osebnosti, socialno in ekonomsko neodvisni in lahko vsak trenutek zapustijo izobraževanje, če jih ne privlači več ali če so njihovi prvotni motivi ugasnili. Učenci v rednih šolah si to lahko le izjemoma privoščijo, v večini primerov pa jim ekonomska odvisnost od staršev tega ne dopušča. V primerih, ko so odrasli za učenje zunanje motivirani in sekundarni motivi naenkrat izginejo, osebe takoj zapustijo izobraževanje in je osip nenaden. V primeru, ko pa začno popuščati primarni motivi, pa osip ni takojšen, temveč se kaže v večkratnih prekinitvah, zaostankih, pojemanju tempa... Pri izobraževanju na daljavo tako ločujemo potencialni osip, ki se kaže v počasnem tempu in nerednem pošiljanju učnih pisem z daljšimi vmesnimi prekinitvami. Učenje, ki ima daljše vmesne odmore, pospešuje pozabljanje in povečuje čas, potreben za ponovno ogrevanje, zato celotno izobraževanje zahteva neprimerno več truda in napa. Končni osip pomeni, da je oseba dokončno zapustila izobraževanje. V našem primeru je idealen čas, da dokončajo izobraževalni program tujega jezika ene stopnje, 7 mesecev. Ena stopnja vključuje 15 lekcij, vsaki izmed lekcij pa pripada eno učno pismo. Priporočljiv čas izmenjave učnih pisem je na 14 dni. Pravica do izobraževanja zapade v dveh letih. To pomeni, da štejemo v končni osip tiste udeležence, ki v dveh letih od dneva vpisa niso končali programa.

V švedskih primerih izobraževanja na daljavo navajajo, da je osip največji takrat, ko ima človek občutek, da je minimalno znanje že dobil. V našem primeru je največ osipa na začetku programa, torej neposredno po vpisu, pomemben osip pa zaznamo tudi na sredini programa, kar ni običajno za klasične oblike izobraževanja. Prav zato je smiselno pripravljati krajše oblike po metodi na daljavo, daljši program razdeliti v več smiselno zaozroženih celot oziroma stopenj. Na ta način udeležencem nekoliko približamo cilj izobraževanja, kar pomembno prispeva k zmanjšanju osipa. Prevelika oddaljenost ciljev na družabno izolirano učenje namreč vpliva negativno.

Pri izobraževanju na daljavo je začetna motivacija zelo pomembna pri zmanjševanju in preprečevanju osipa, zato morajo andragogi in organizatorji tovrstnega izobraževanja posvečati posebno pozornost začetni motivaciji in prepoznavanju motivacijskih značilnosti udeležencev.

### Informativni razgovori

Idealno bi bilo, če bi lahko izmerili motivacijo, še preden se posamezniki vpišejo v program. Za to stroka nima razvitih zadostnih instrumentov, s katerimi bi lahko nevsiljivo testirali posameznike, ki se želijo vključiti v program na daljavo. Delno tej potrebi zadostimo s tem, da posameznika povabimo na osebni informativni pogovor, ki ga včasih glede na okoliščine opravimo tudi po telefonu. V tem pogovoru dobimo grobo sliko o udeležencu, njegovi predstavi o učenju, njegovem socialnem ozadju in karakterju. Če pri posamezniku opazimo povečano število dejavnikov, ki izrazito negativno vplivajo na družabno izolirano učenje, posamezniku odsvetujemo vpis v program izobraževanja na daljavo. Vpis odsvetujemo tudi vsem, ki imajo končano manj kot srednjo šolo. Praksa je namreč pokazala, da imajo udeleženci s končano osnovno in tudi poklicno šolo zelo slabo razvite učne

tehnike in metode, prav tako nimajo učnih navad. To velja seveda izrecno za vpis v jezikovne programe na daljavo, s katerimi imamo tudi največ izkušenj.

### Spremljanje posameznika

Zelo pomembno je, da posebej v začetku sledimo vsakemu posamezniku, in takoj, ko opazimo, da se je njegova zagretost za učenje zmanjšala, vključimo vse možne dejavnike, s katerimi lahko spodbudimo motivacijo za učenje in s tem zmanjšamo potencialni osip. Za strokovno spremljanje posameznika smo razvili tudi poseben računalniški program, ki nam v vsakem trenutku pove, kako daleč je posameznik pri študiju in poleg tega tudi, kdaj smo bili v stiku z njim še dodatno (poleg rednega pošiljanja učnih pisem) osebno, pisno ali telefonsko. Zapisuje pa se tudi število takih stikov. Tako dobimo zelo zanimivo sliko o študentih. Število potrebnih dodatnih stikov se namreč zelo razlikuje od osebe do osebe in dosega razpon od 0 do 25 stikov na posamezen program. Udeležence imamo za izgubljene, ko se ne javijo več kot 1 leto, čeprav jim pravica do izobraževanja v programu zapade šele po dveh letih. Do sedaj smo imeli namreč le 2 primera, ko sta posameznika po več kot enem letu molka s študijem nadaljevala.

### Dejavniki, ki spodbujajo raven motiviranosti pri izobraževanju na daljavo

Dejstvo, da nekomu pri učenju ne gre, najpogosteje kaže na upad motivacije. Na motiviranost ljudi deluje najprej skupni vtis, ki ga dobijo udeleženci o izobraževanju (Krajnc, 1980, str. 5), npr. sestava skupine, odnos učitelja, prostori... Pri izobraževanju na daljavo je ta skupni vtis osiromašen, saj sta učitelj in učenec med seboj fizično ločena in se posameznik uči pretežno sam, v prostoru, ki se ga sam izbere. Prav zaradi teh metodoloških posebnosti, ki opredeljujejo tovrstno izobraževanje, je treba motivacijo udeležencev dvigovati zavestno in na racionalni osnovi. Študentov ne smemo prepustiti samim sebi, saj se v tem primeru osip občutno poveča.

### Učna gradiva

Učna gradiva in drugi študijski materiali morajo biti pri izobraževanju na daljavo sestavljeni tako, da so še posebej primerni za učenje odraslih. Biti morajo skrbno pripravljena, upoštevati morajo vse posebnosti samostojnega učenja in vključevati dejavnike, ki spodbujajo motivacijo za izobraževanje, še posebej zato, ker sta učenec in mentor med seboj fizično ločena. Motivacijo za izobraževanje dvigujejo že nazorno opisani učni cilji na začetku vsake lekcije študijskega gradiva. Vsebovati morajo naloge za samopreverjanje znanja, ki morajo imeti tudi rešitve. Pri vsaki lekciji je tudi krajša in strnjena ponovitev prejšnje. Zaželeno je, da so gradiva čim bolj slikovita, saj se z vključevanjem čutov vida motivacija zvišuje. Poleg motivacijskih dejavnikov, ki so vdeleni že v samo učno gradivo, pa motivacijo pri izobraževanju na daljavo spodbujamo še z dodatnimi elementi, ki pri klasičnem načinu niso potrebni.

### Navodila in priporočila

Ko se udeležencem vpiše v program, ga najprej opremimo s podrobnimi navodili o poteku programa, za katerega se je odločil, in poleg tega tudi z brošuro, ki izčrpno opisuje metodo izobraževanja na daljavo; kaj to sploh je, katere so bistvene značil-

nosti samostojnega učenja, kje in kdaj se lahko učijo, kako doseči učni cilj po tej poti, predstavi pa tudi slavne udeležence izobraževanja na daljavo po svetu. Priporočimo mu ritem učenja in svetujemo, kako lahko uspešno uskladi poklicno delo, družinske obveznosti in učenje. Prav tako ga poučimo, da je za ohranjanje njegove motivacije pomembno zadostiti tudi objektivnim pogojem; urediti si v svojem okolju primeren prostor za učenje. Vsak udeleženec pred vstopom v program spozna tudi mnenja in priporočila udeležencev, ki so že uspešno končali program izobraževanja na daljavo, v katerega so se vpisali. To namreč deluje izredno motivacijsko in zmanjšuje začetni strah pred potjo v neznano. Vsakemu udeležencu izberemo mentorja. Izbiramo glede na njihovo zasedenost in razpoložljivi čas. Udeležencu pismeno predstavimo izbranega mentorja, njegove reference in izkušnje. Pismena predstavitev mentorja vsebuje tudi njegovo fotografijo. Menim, da je pri začetni motivaciji potrebno vključiti čimveč zaznavnih kanalov bodočih študentov, torej tudi vidnega, ki ga nasploh v izobraževanju odraslih premalo izkoriščamo. Do izbranega mentorja se namreč oblikuje posebna odgovornost študenta na daljavo, ki velikokrat vpliva na njegovo učno napredovanje in vzdržuje primeren nivo motiviranosti.

## Povratna informacija

Povratna informacija o uspehu in napredovanju deluje pri izobraževanju na daljavo zelo motivacijsko. Je namreč merilo, po katerem učenec uravnava svoj napor, ki ga vlaga v učenje (Krajnc, 1982, str. 189). Pri klasičnih načinih izobraževanja je možno podati povratno informacijo o uspehih in napakah takoj. Pri študentih na daljavo pa to ni mogoče, ti dobijo informacijo o rezultatih svojega dela naknadno, ponavadi nekaj dni po tem, ko so oddali učno pismo z rešenimi nalogami. Povratna informacija pri tovrstnem izobraževanju je veliko pomembnejša kot pri klasičnih poteh izobraževanja, kjer lahko delno informacijo dobimo že od članov učne skupine in sklepamo na uspeh oziroma neuspeh že po reakcijah učitelja in drugih v učni skupini. Družbeni vplivi pa pri izobraževanju na daljavo pri podajanju povratne informacije povsem odpadejo, ker rešujejo naloge sami, torej izolirano. Svojega znanja ne morejo preverjati z drugimi, zato se pojavlja nevarnost, da bodo podcenili ali pa precenili svoje znanje. Študentom v naših jezikovnih programih zato nudimo redno povratno informacijo. Poleg tega, da so v učnem gradivu po vsaki lekciji naloge za samopreverjanje naučenega z rešitvami na koncu, smo vsaki lekciji pridali še učno pismo z nalogami za zunanje preverjanje znanja, ki torej ne vsebujejo rešitev za samopreverjanje. Vprašanja zahtevajo različne odgovore, opisne, alternativne, vnašanje manjkajočih delov... Ta učna pisma potujejo od udeleženca do mentorja, ki jih popravi, komentira in vrne študentu. Študent torej dobi povratno informacijo pismeno, vendar pa je v našem primeru zelo pogosta.

Mentorji popravijo učno pismo in vse napake izpišejo še na poseben list, naslovljen Sporočilo mentorja, tako da ga študent ne more spregledati. Napake mentorji odkrivajo z navadnim svinčnikom ali s svinčnikom modre barve. Opozarjanje na napake z rdečim svinčnikom deluje namreč izredno negativno, še posebej, če je napak veliko. Udeleženec se lahko ob pogledu na rdeče učno pismo prestraši svojega neznanja v tolikšni meri, da obupa in odstopi od nadaljnega študija. V šoli smo bili namreč navajeni, da so učitelji napake popravljali z rdečo barvo, in če smo dobili test nazaj ves rdeč, to zagotovo ni pomenilo nič dobrega.

Odrasli pa lahko pridobljeno znanje preverjajo še na drug način. Najpomembnejše povratne informacije o svojem znanju lahko črpajo iz neposredne prakse, kjer imajo možnost svoje

znanje neposredno preizkusiti in ga tudi uveljaviti. Odraslim manj pomeni primerjava svojega znanja v učni skupini, več jim pomeni, da zmorejo pridobljeno znanje koristno uporabiti v praksi. Pri učenju tujih jezikov jim največ pomeni, da znajo s tujci komunicirati v njihovem jeziku.

Povratna informacija o napredovanju daje udeležencu občutek zadovoljstva, poleg tega pa si oblikuje kriterije uspešnosti, ki so pomembni tudi pri opravljanju izpita. Če si posameznik teh kriterijev ne razvije, se lahko zgodi, da se za izpit premalo nauči ali pa veliko več, kot zahteva preizkušnja. Povratna informacija se pri izobraževanju na daljavo vrti v relativno zaprtem krogu. Podaja jo mentor, udeleženec pa jo sprejema. Pri tem je seveda treba biti zelo pazljiv, saj nihče ne mara, da bi mentor o njem mislil, da je nesposoben za učenje. Pri povratnih informacijah se je izkazalo kot zelo motivacijsko tudi podajanje širših komentarjev in pošiljanje dopolnilnih pripomočkov za učenje, raznih tabel, preglednic, nazornih primerov..., saj s tem udeleženec čuti poglobljeno skrb za njegovo študijsko uspešnost.

## Dopolnilne oblike izobraževanja - oseben stik

K dvigu motivacije lahko pripomorejo tudi občasni osebni stiki udeležencev z mentorjem, zato si veliko izobraževalnih institucij, ki ponujajo izobraževanje na daljavo, zavzema za kombinirano obliko izobraževanja, ki jo podkrepijo z občasnimi seminarji, konsultacijami, organizirajo učne krožke ipd. Približno 50 odstotkov izobraževalnih institucij po svetu si je izbralo kombinirano obliko izobraževanja na daljavo. Druga polovica pa prisega na čisto obliko izobraževanja na daljavo. Po raziskavah Wangdahlove se namreč sorazmerno s količino osebnih stikov zmanjšuje tudi osip pri izobraževanju na daljavo. V čisti obliki izobraževanja na daljavo naj bi bil osip 36-odstoten; v izobraževanju s tremi dodatnimi seminarji 30-odstoten; v izobraževanju na daljavo, kjer so organizirani študijski krožki, pa je le 13-odstoten (Wangdahl, 1977, str. 15-17).

Pri nas smo se odločili za relativno čisto obliko izobraževanja na daljavo, vendar še vedno nudimo možnost individualnih konsultacij in dvodnevne seminarja pred zaključkom programa kot pripravo na izpit. Če v izobraževanju na daljavo preveč uporabljamo dopolnilne oblike izobraževanja, se pojavi nevarnost, da se bo sčasoma izrodilo v klasični način izobraževanja. Moje izkušnje kažejo, da velik odstotek udeležencev nikoli ne uporablja dopolnilnih oblik, ki seveda zahtevajo dodaten napor. Treba si je vzeti čas in priti v izobraževalno središče. Pri tujih jezikih na daljavo bi pomislili, da bodo študentje bolj pogrešali občasna študijska srečanja, vendar praksa kaže drugače. Od približno 60 vpisanih v jesenskem semestru leta 1992 se jih je le 8 redno udeleževalo občasnih srečanj v učni skupini. Zaradi premajhnega interesa za učne delavnice smo se zato raje odločili, da ponudimo študentom možnost individualnih konsultacij. Tudi nanje prihaja le malo udeležencev. Od uvedbe programa, leta 1992, pa do konca leta 1995 jih je od skupno 518 udeležencev, ki so delali ali še delajo po metodi na daljavo, to možnost vsaj enkrat izbralo le 21 udeležencev, kar predstavlja skromne 4 odstotke. Zaskrbljeni nad tem odstotkom smo poskušali udeležence tudi s telefonskimi pogovori povabiti v večjem številu k individualnim konsultacijam in v večini primerov dobili odgovore, da jim to čas ne dopušča. Med drugimi pa smo ob tej akciji bili deležni celo graje, češ da smo jim obljubljali popolnoma neodvisno učenje, zdaj pa jih silimo, da prihajajo v študijsko središče. Po nekaj poskusih smo takšno prizadevanje kaj hitro opustili in se raje odločili, da jih vsaka dva meseca, ki ga preživijo v programu, ponovno pismeno spomnimo na to možnost. Kot sem že omenila, so raziskave pokazale, da je osip v izobraževanju na daljavo najmanjši takrat, ko je



izobraževanje podprto z učenjem v študijskih krožkih. V Sloveniji je kultura učnih krožkov zelo slabo razvita, zato se je teh dopolnilnih oblik težko udeleževati. Organizacija učnih krožkov zahteva visoko razvito infrastrukturo za izobraževanje odraslih, primerne prostore v vseh delih Slovenije. Ker s svojo infrastrukturo ne razpolagamo, nam je preostalo le to, da udeležence spodbujamo k učenju v učnih krožkih, in tako tistim, ki jih socialna izolacija pri učenju moti in demotivira, ponudimo možnost neposrednih stikov z drugimi udeleženci. Sestavimo spisek udeležencev po krajih in jim predlagamo, da lahko navežejo učne stike s tistimi, ki stanujejo v njihovi okolici. Do sedaj sta se na ta način formirali le dve večji učni skupini, ena v Litiji in druga v Trbovljah. Prva je štela 10 članov, druga pa je bila manjša, vključevala je 4 člane. Udeleženci prve in druge učne skupine so prišli na cilj hkrati z drugimi člani skupine in tudi vsi uspešno končali program.

## Spodbudna pisma

Spodbudna pisma so se izkazala za zelo uspešna pri krepitevi motivacije za učenje. Pravilo je, da naj bodo takšna pisma kratka, z jasnimi sporočili, vključujejo pa naj čim več pozitivnih besed. Prav tako morajo biti naslovljena osebno na posameznika, ki mu pišemo, in lastnoročno podpisana. Pri razpošiljanju pisem pazimo tudi na to, da jih naslovnik, če je le mogoče, ne dobi v ponedeljek, ko se začne delovni teden, niti ne v petek, ko je z mislimi že drugje. Spodbudna pisma uporabljamo, če od udeleženca že več kot dva meseca nismo dobili nobenega sporočila. V pismu ga spodbujamo k temu, da naj se o svojih učnih težavah pogovori z andragogom ali mentorjem in priporočimo, da s programom nadaljuje. Ne smemo seveda pozabiti vidno označiti telefonske številke, kamor se lahko obrnejo. Rezultati takšnih akcij so sorazmerno uspešni. Za primer navajam akcijo, v kateri smo 23 zamudnikom, ki so prvič zamujali, poslali spodbudno pismo. Že po nekaj dneh je 11 udeležencev vrnilo učno pismo, 5 oseb pa je sledilo našemu priporočilu, da se o učnih težavah pogovorijo z mentorjem ali andragogom. Tako smo samo s spodbudnim pismom uspeli obuditi 16 udeležencev, ki jim je očitno pošla začetna motivacija za izobraževanje. Sedem udeležencev pa se tudi na spodbudno pismo ni odzvalo. Rezultati pa se bistveno spremenijo, če skušamo oživiti udeležence, ki se niso javili že štiri mesece in več. Število obujenih močno pade.

## Telefonski pogovori

Kadar se zamudnik ne odzove na spodbudno pismo, uporabimo tudi telefonski pogovor. Posameznika povprašamo po vzrokih prekinitve študija. Predvidevamo seveda, da mu je pošla motivacija za učenje. V večini primerov je res tako. Pri učenju so naveli na težave in ne znajo naprej. Takšnim študentom skušamo svetovati, kako naj z učenjem kljub vsemu nadaljujejo. Zgodí pa se tudi, da so pri posamezniku nastopile povsem objektivne težave, npr. preselitev, zamenjava službe, smrt v družini... V takšnih primerih seveda izrazimo razumevanje za nastale težave in jih vprašamo, kdaj menijo, da bodo lahko z učenjem nadaljevali. Vsebinsko telefonskih pogovorov, ki nam razkriva vzroke (začasne) prekinitve študija, si s pomočjo računalnika zabeležimo, kajti pri naslednjem stiku, če bo potreben, moramo vedeti, o čem smo se pogovarjali v zadnjem telefonskem pogovoru. Pokličejo pa nas tudi udeleženci sami, še posebej v primerih, ko prejmejo spodbudno pismo, in nas sprašujejo, kako naj odpravijo nastale težave. Pri telefonskih razgovorih je po mojih opažanjih izredno pomembno, da damo telefonski komunikaciji osebno noto. Študent mora imeti občutek, da smo se za njegove težave zavzeli, da ga

razumemo in mu skušamo pomagati. Taki pogovori so ponavadi zelo naporni in dolgotrajni ter zahtevajo visoko strokovno usposobljenost andragoga z bogatim znanjem psihologije in osebni občutkom za soljudi. Le tako podkovan andragog bo lahko zopet pridobil študenta in mu pokazal pot do zastavljenega učnega cilja.

## Pozitiven odnos mentorja

Mentorjeva vloga ni le popravljanje nalog, temveč tudi sveto vanje in predvsem motiviranje in spodbujanje udeležencev, kadar jim poidejo moči. Mentor lahko z uvodnim nagovorom zelo motivira udeleženca. Uvodni nagovor naj bo kratek in jasen.

Ničkolikokrat je že bilo dokazano, da pohvala pozitivno vpliva na storilnostno motivacijo. Seveda pa je potrebna prava mera. Odrasli ljudje so veliko bolj samokritični, to še zlasti velja za Slovence, in včasih pohvali ne verjamejo. Mislijo, da jih je mentor pohvalil le zato, ker se mu s svojim neznanjem smili. Tako globoka samokritičnost najbrž delno izvira tudi iz šolskih klopi, saj v našem šolskem sistemu pohvale dolgo časa niso poznali. Pohvala naj bo torej zmerna, četudi se je posameznik zares izvrstno izkazal, in naj se osredotoči na glavne značilnosti njegovega osebnega študijskega napredka. Pohvaliti je treba vsak študentov poskus, da bi izboljšal svoje prejšnje dosežke, pa čeprav le za malenkost. Pri pohvali pa seveda ne smemo rezultatov posameznika primerjati z drugimi udeleženci, ampak je treba upoštevati individualni napredek in pohvale deliti po individualnem kriteriju (po Marentič-Požarnik, 1980, str. 97). Če se posameznik pri določenem delu ni najbolje izkazal, ga mora mentor previdno opozoriti na napake in najti prave besede, ki bodo delovale spodbudno in stimulatívno.

Nekaj primerov uvodnih nagovorov mentorja študentu: *Draga gospa Korošec! S tem učnim pismom ste me zelo razveselili, saj ste naloge rešili skorajda brez napak. Še naprej vam želim toliko volje pri učenju in vas lepo pozdravljam do prihodnjic.* Ali pa: *Spoštovani gospod Maček! Vesela sem, da ste upoštevali moje nasvete, saj ste to učno pismo veliko bolje rešili kot prejšnje. Opozorila bi vas le še na nekaj značilnih napak, ki jih boste s svojo zagnanostjo zlahka odpravili.* In še zadnji primer: *Kar nekaj časa je minilo, odkar ste se nazadnje oglasili, sedaj pa ste pohiteli in mi poslali kar dve učni pismi. Snov ste dobro predelali, le nekaj lukenj je še ostalo, ki jih bo treba zakrpati. Predlagam vam, da si še enkrat ogledate modalne glagole, saj vam bo to izjemno koristilo že pri naslednji lekciji. Želim vam prijetno učenje še naprej.*

V teh uvodnih nagovorih se izraža odnos mentorja do študenta, ki nikakor ne sme biti vzvišen ali celo ošaben. Študent mora imeti občutek, da mu mentor želi pomagati in predvsem, da mu je mar za njegove učne težave.

## Rezultati empirične raziskave

Kot smo že uvodoma napovedali, smo prispevek podkrepili tudi z empirično raziskavo, ki smo jo izvedli s pismeno anketo in informativnimi razgovori. Pri Gospodarskem vestniku poteka izobraževanje na daljavo že od leta 1992. V tem času se je za tečaj tujih jezikov, nemščine in poslovne angleščine, odločilo 242 oseb. V raziskavi je sodelovalo 96 oseb, sedanjih in bivših udeležencev izobraževanja na daljavo, ki so se odločili za učenje tujih jezikov po tej metodi kljub dejstvu, da so imeli na razpolago tudi vzporedne, torej klasične poti do znanja. Informativne razgovore pa smo opravili z 20 naključno izbranimi kandidati, ne glede na to, ali so sodelovali v anketi ali ne.



## Splošne značilnosti sodelujočih v raziskavi

Povprečna starost v skupini je dosegla 37 let. Najstarejši udeleženec je star 52 let, najmlajši pa je dopolnil 23 let. V raziskavi je sodelovalo 54 odstotkov žensk in 46 odstotkov moških. Od tega jih je imelo 29 odstotkov končano srednjo šolo, 25 odstotkov višjo, 37,5 odstotka visoko, 8 odstotkov oseb pa je opravilo magistrerij ali doktorat. Opravljajo najrazličnejše poklice, največ je ekonomistov in komercialistov (37 odstotkov), sledijo inženirji in tehniki (16 odstotkov), v skupini je bilo tudi 8 odstotkov študentov in 4 odstotki brezposelnih. Drugi poklici pa so še pravnik, kemik, zdravnik, gostinec, tajnica...

## Pojmovanje učenja

Po končanem rednem šolanju se le določeno število ljudi odloči za nadaljnje izobraževanje. Vzroki za to so seveda zelo različni. Naši udeleženci so kot vzroke ovir za nadaljnje izobraževanje najpogosteje navajali:

- pomanjkanje časa	56,6%
- pomanjkanje motivacije	13,3%
- finančne težave	10%
- nejasni cilji in razpršenost interesov	10%
- pomanjkljive učne tehnike in navade	6,6%
- težave v družini	3,3%

Ugotovili smo že, da na uspešnost učenja na daljavo vpliva tudi predstava, ki jo imajo posamezniki o učenju. Naše udeležence smo v anketi vprašali, kako si predstavljajo učenje. Izbirali so lahko med dvema možnostima, klasično in alternativno predstavo o učenju. Le 4 udeleženci raziskave si izobraževanje predstavljajo tako, da jih učitelj poučuje, sproti odpravlja napake in prevzema del odgovornosti za njihov učni uspeh. Pri njih prevladuje torej klasična predstava o izobraževanju, kar kaže, da niso naredili kakovostnega preskoka v pojmovanju izobraževanja, ampak je pri njih še vedno trdno zasidrana šolska podoba učenja, ki predstavlja veliko oviro pri učenju na daljavo. 92 vprašanih pa si učenje predstavlja kot samostojno dejavnost, ki jo sami usmerjajo, in o učenju tudi sami odločajo. Učitelja vidijo kot usklajevalca in svetovalca. V večini primerov, kar v 95,8%, prevladuje torej alternativno pojmovanje učenja, ki nala-ga skrb in odgovornost za rezultate udeležencu samemu.

## Vzroki za izbiro izobraževanja na daljavo

Naše udeležence smo v anketi povprašali, zakaj so se odločili za izobraževanje na daljavo, kljub temu da obstajajo vzporedne klasične poti, po katerih se je možno naučiti tujih jezikov. Pomembnost odgovorov so označevali s točkami od 1 do 7 pri čemer so najpomembnejšemu odgovoru prisodili število 1.

Vzrok izbire	število točk	odstotek
Samostojno pridobiti novo znanje	192	21,7
Pomanjkanje časa	228	19,9
Samostojno določanje tempa in časa učenja	284	19,7
Ne želim se učiti v učni skupini	632	7,2
Ne maram navezovati novih stikov	688	6
Navdušili so me sodelavci, prijatelji, znanci	624	8,9
Preizkus, koliko sem sposoben	524	16,6
Skupaj	3172	100

Najpomembnejši dejavniki za izbor metode na daljavo so torej bili: samostojno si pridobiti novo znanje, pomanjkanje časa in možnost samostojnega določanja učnega tempa. Pomemben dejavnik je tudi preizkusiti se, koliko sem sposoben, medtem ko drugi dejavniki nastopajo v manjšem obsegu. Nekateri so imeli pred vključitvijo v program tudi pomisleke glede metode učenja na daljavo. Teh je bilo 16 oziroma 16,6 odstotkov. Najpogosteje so se bali, ali bodo zmogli dovolj samodiscipline za samostojno učenje, niso verjeli, da je možno učenje brez učitelja, skrbelo jih je tudi, kakšno bo delo z mentorji, v nekaj primerih pa so navajali pomisleke tudi glede kakovosti programa. Večji del, 83,4 odstotkov udeležencev, pa glede metode ni imelo nobenih pomislekov.

## Motiviranost za učenje na daljavo

Najpomembnejši cilj naše raziskave je seveda bil, da ugotovimo, kaj udeležence izobraževanja na daljavo najbolj motivira, kaj odbija, kako si sami dvigujejo motivacijo in katere so njihove najpogostejše težave pri učenju.

Udeleženci so kot glavni motiv za izobraževanje po metodi na daljavo navajali možnost določanja lastnega tempa in časa za izobraževanje. Pomemben motivator je tudi jasen cilj izobraževanja in zadovoljstvo s programom. Motivirala pa so jih tudi študijska gradiva in hitra povratna informacija.

Motiv	točke	odstotek
Lasten tempo in ritem učenja	396	13,9
Jasen cilj izobraževanja	412	13
Dober program	432	12,9
Kakovostna študijska gradiva	448	12,1
Hitra in učinkovita povratna informacija	548	11,7
Dovolj hitro napredovanje	560	9,6
Dobra organizacija	600	9,3
Dober in zaupen odnos mentorja	608	8,8
Interes mentorja za moje napredovanje	648	8,5
Skupaj	4656	100

Najpogostejše motnje, ki na udeležence izobraževanja na daljavo vplivajo demotivacijsko, pa so družinske obveznosti, neenakomeren tempo učenja, ki je posledica slabe učne organizacije in potemtakem zahteva več energije za ponovno učenje in socialna izolacija.

Motnja, demotivator	točke	odstotek
Družinske obveznosti	300	14,1
Neenakomeren tempo učenja	364	13,1
Socialna izolacija pri učenju	440	12,3
Način podajanja snovi	536	11,6
Program ne ustreza povsem mojim potrebam	512	11,2
Pretežka snov	516	11,1
Slabe materialne razmere	568	9,6
Slaba organizacija	604	9,1
Nezanimanje mentorja	760	7,9
Skupaj	4600	100,0

Med programom je 33 odstotkov udeležencev pomislilo, da bi

z učenjem na daljavo prekinili. Z učenjem so kljub temu nadaljevali, motiviralo pa jih je predvsem:

- potreba in želja po znanju (21%),
- vzpostavitev novih ciljev (4%),
- vzpostavitev stroge učne organizacije (4%),
- v 8 odstotkih primerov pa je bil vzrok upada motivacije neurejenost družinskih razmer, ko pa so se te znova uredile, se je povečala tudi motivacija za učenje in vztrajanje v programu.

Polovica sodelujočih v raziskavi je navajala, da je imela največje težave pri učenju v sredini programa, 25 odstotkov na začetku in 25 odstotkov proti koncu programa, ko je bil izobraževalni cilj že povsem blizu. Dobljeni rezultati potrjujejo psihološko krivuljo motivacije, ki najbolj upade v sredini dejavnosti. Začetne težave lahko pripišemo nepoznavanju metode in pomanjkljivim učnim tehnikam in navadam, ki morajo biti pri samostojnem učenju dobro razvite.

Večina, 75 odstotkov udeležencev, se uči sama, 25 odstotkov pa se uči skupaj s partnerjem, sinom ali hčero, prijateljem in sodelavcem.

Učenje v socialni izolaciji je motilo 33,3% udeležencev, ki so pogrešali družbo in klepet, izmenjavo izkušenj, takojšnjo povratno informacijo in priložnost, da bi jih kdo spodbujal k učenju. Večjega dela, ki predstavlja 66,6 odstotka, pa t. i. učenje ni motilo, trdili so, da se tako naučijo več, da se radi učijo samostojno in da pri učenju potrebujejo mir.

Možnost individualnih konsultacij in osebnega stika z mentorjem je uporabilo le 29 odstotkov, ostalih 71 odstotkov pa osebnih stikov ni iskalo, kot razlog zato pa so najpogosteje navajali pomanjkanje časa, preveliko oddaljenost od izobraževalnega središča in občutek, da take pomoči ne potrebujejo.

## Učna uspešnost

Učno uspešnost udeležencev bomo primerjali na več ravneh. Najprej nas bo zanimalo, kakšna je učna uspešnost glede na spol, dokončano izobrazbo in poklic.

Osrednjo primerjavo bomo seveda naredili med motivi posameznikov in učno uspešnostjo. Pri tem smo upoštevali mnenja le 56 oseb, in sicer samo tistih, ki so program že dokončali oziroma iz njega izstopili, izpustili pa smo vse, ki so sredi programa.

Program je uspešno končalo 64,3 odstotka vpisanih, osip pa je bil 35,7-odstoten. Med uspešnimi je bilo 35,7 odstotka žensk in 28,6 odstotka moških, neuspešnih pa je bilo 21,4 odstotka žensk in 14,3 odstotka moških.

Med uspešnimi jih ima 7,1 odstotka opravljen magisterij ali doktorat, 42,9 odstotka ima dokončano višjo ali visoko šolo, 14,3 odstotka ima srednjo izobrazbo. Programa pa ni dokončalo 21,4 odstotka vpisanih, ki imajo višjo ali visoko stopnjo izobrazbe, in 14,3 odstotka s srednjo šolo.

Poklic	uspešni (v %)	neuspešni (v %)	skupaj (v %)
Ekonomist	35,7	7,1	42,8
Inženir	7,1	7,1	14,2
Študent	0	14,2	14,2
Komercialist	0	7,3	7,2
Zdravnik	7,1	0	7,1
Kemik	7,1	0	7,1
Tajnica	7,3	0	7,1
Skupaj	64,3	35,7	100

Sedaj pa bomo primerjali motive uspešnih in neuspešnih udeležencev izobraževanja na daljavo.

Motiv	uspešni	neuspešni
Lasten tempo in ritem učenja	14,7	11,5
Jasen cilj izobraževanja	12,6	9,6
Kakovostna študijska gradiva	12,6	10
Dober program	12,4	10,8
Hitro napredovanje	12,4	9,3
Dober in zaupen odnos mentorja	10,9	20,4
Hitra in učinkovita povratna informacija	10	6,6
Dobra organizacija	7,8	8,1
Interes mentorja za moje napredovanje	6,6	13,7
Skupaj	100	100

Ugotovili smo, da je hierarhija motivov udeležencev, ki so program uspešno končali, drugačna od hierarhije motivov neuspešnih. Uspešni so na prvo mesto postavljali možnost lastnega določanja tempa in ritma učenja, takoj za tem pa jasen cilj izobraževanja in kakovostna študijska gradiva. Neuspešne pa je, dokler so vztrajali v programu, najbolj motiviral zaupen in pozitiven odnos mentorja in interes mentorja za njihovo napredovanje, kar kaže na to, da so pri učenju najbolj pogrešali socialne kontakte in hkrati potrjuje našo tezo o učni uspešnosti pri izobraževanju na daljavo. Največ osipa lahko pripišemo socialni izolaciji pri učenju.

## Sklepne misli

Motivacija usmerja naše celotno življenje in potemtakem pomembno vpliva na učenje odraslih. Pri sodobnem učenju, ki postaja vse bolj samoučenje, so vplivi motivacije vse bolj pereči in očitni. Pa ne le pri izobraževanju na daljavo, delež samostojnega učenja se namreč povečuje iz dneva v dan, saj to od vseh nas zahteva pospešen tempo življenja in hitro zastarevanje znanja.

Veliko odraslih svoje učne neuspehe pripisuje zmanjšanim sposobnostim za učenje, še posebej, če je od rednega izobraževanja minilo veliko časa. Glavna zapreka pa ni v sposobnostih, saj so se te z bogastvom življenjskih izkušenj kvečjemu povečale, vzroke moramo iskati v pomanjkanju motivacije. Odraslim učenje ni osnovna naloga, tako kot otroku, je le ena izmed vzporednih dejavnosti. Primarna dejavnost jim je poklicno delo. Različne družbene vloge, v katere vstopajo, jim učenje še otežujejo, saj od njih zahtevajo dodaten napor, odvzemajo čas in podobno. Poleg tega jim odmikajo pozornost še razni dogodki in konjički, ki pa so hkrati pomemben izvor motivacije.

Izobraževanje na daljavo zahteva premagovanje še hujših težav kot pri klasičnih načinih izobraževanja, saj je posameznik bolj ali manj prepuščen samemu sebi. Sam odloča, kdaj, kako in koliko se bo naučil. Zato je nedvomno potrebna visoka stopnja motivacije, ki študentom na daljavo omogoča uspešno učenje v socialni izolaciji, kjer odpadejo vsi socialni motivi, spodbude, iniciative in druge krepitve. Nikogar ni v neposredni bližini, ki bi jih v trenutkih obupa spodbujal in bodril. Motivirati se morajo sami. Prav tako morajo sami sprejemati vse študijske odločitve. Zaradi te specifične situacije je treba udeležence skrbno spremljati ves čas študija in jim priskočiti na pomoč, če jim poidejo moči. Zato smo na podlagi večletnih izkušenj razvili nekaj lastnih instrumentov, s katerimi skušamo vzdrževati primeren nivo motivacije, ki

je potrebna za uspešno učenje po metodi na daljavo. To so posebej za študij na daljavo pripravljena učna gradiva, pisna navodila in priporočila, učinkovita povratna informacija, osebni stik z mentorjem, spodbudna pisma, telefonski pogovori in pozitiven odnos mentorja.

Naša raziskava je pokazala, da se je večina oseb odločila za izobraževanje na daljavo zato, ker so si želeli samostojno pridobiti novo znanje in si zaradi pomanjkanja časa radi sami določajo tempo in ritem učenja, hkrati pa se želijo preizkusiti, koliko so še sposobni. V programih na daljavo je osip večji kot pri klasičnih oblikah izobraževanja. V naši raziskavi je bil osip 35,7-odstoten. Vzroke osipa gre iskati predvsem v pomanjkanju motivacije in osebni hierarhični organiziranosti motivov. Ugotovili smo, da imajo uspešni drugačno hierarhijo motivov kot neuspešni in da pričakujejo manj pomoči od zunaj.

Končajmo pričujočo razpravo z mislijo, da se brez motivacije enostavno ne moremo izobraževati, lahko le dovolimo, da nas poučujejo drugi, in si s tem močno pripravimo vrata v razburljivi svet (samo)učenja.

---

Daniela Brečko  
mlada raziskovalka pri Gospodarskem vestniku

---

## Literatura

- Brečko, D.: Osebnostni razvoj in učenje odraslih, v: Andragoška spoznanja, št. 1-2, 1995, str. 10-13.
- Evans, F.: Motivacija, Nolit, Beograd 1978.
- Jug, J., Krajnc, A., Pongrac, S.: Izobraževanje na daljavo, Moderna organizacija, Kranj, 1987.
- Knowles, M.: The Modern Practice of Adult Education, Association Press, London, 1972.
- Krajnc, A.: Metode izobraževanja odraslih, Delavska enotnost, Ljubljana, 1979.
- Krajnc, A.: Vzroki in oblike osipa v izobraževanju odraslih, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana, 1980.
- Krajnc, A.: Motivacija za izobraževanje, Delavska enotnost, Ljubljana, 1982.
- Krajnc, A.: Metodika dopisnega izobraževanja, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana, 1981.
- Krajnc, A.: Izobraževalne biografije, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1984.
- Krajnc, A.: Oseben pristop v samostojnem učenju, monografija, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1985.
- Krajnc, A.: Social isolation and learning effectiveness in distance education, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Hagen, 1988.
- Lamovec, T.: Psihologija motivacije, Filozofska fakulteta v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana, 1986.
- Marentič-Požarnik, B.: Dejavniki in metode uspešnega učenja, DDU Univerzum, Ljubljana 1980.
- Maslow, A.: Motivation and Personality, Harper and Row Publishers, London, 1971.
- Musek, J.: Osebnost, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana, 1982.
- Rot, N.: Osnovi socialne psihologije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1980.
- Trstenjak, A.: Oris sodobne psihologije, Obzorja, Maribor, 1971.
- Wangdahl, A.: Types of face to face education, Pedagogical Reports, 1977/10, str. 15-17.

## Viri

- Brečko, D.: Rezultati anketnega vprašalnika - Motivacija pri izobraževanju na daljavo, Gospodarski vestnik, januar 1996.
- Brečko, D.: Zapisi intervjujev z izbranimi udeleženci izobraževanja na daljavo, Gospodarski vestnik, 1994 - 1996.

**GV**  
ZALOŽBA

**IZOBRAŽEVANJE**

# RETORIKA

*Moč besed  
in moč nastopa*

*Pripravljamo tečaje retorike za  
politike, zdravnike,  
poslovneže, pravnike, učitelje,  
prodajalce, tajnice in dijake*

Odkrijte svoje retorične sposobnosti  
in si pridobite veliko moč - moč  
ustvarjati in oblikovati mnenja.

**Gospodarski vestnik**

Založniška skupina d.d.

Dunajska 5, Ljubljana

tel. 061/ 133-81-26 in 133-01-27

faks: 061/ 132-41-87



# Izobraževanje kadrov v varilstvu

Janez Tušek

*Varilstvo je relativno mlada veda, ki je prvotno pokrivala le ožje strojniško področje. Z razvojem kemije, metalurgije in novih materialov, elektronike in računalništva pa se je razširila na celotno strojniško področje, elektrotehniko, gradbeništvo in drugo.*

Z razvojem novih kovinskih materialov plastičnih mas, keramike in kompozitov je varjenje prav tako postalo pomembnejše. Razvoj elektronike in robotike je omogočil izdelavo sodobnih izvorov toka, avtomatizacijo in robotizacijo varjenja. Vedno večje zahteve po kakovosti izdelkov, zanesljivosti in varnosti varjenih konstrukcij so narekivale razvoj primernih metod preizkušanja kakovosti zvarov in celotnega izdelka. Za varno delovno mesto in za čisto okolje je treba pri varjenju uporabiti zaščitna sredstva in druge naprave, ki preprečujejo onesnaževanje okolja.

Z uvajanjem celovitih sistemov zagotavljanja kakovosti del po ISO in drugih standardih je treba opisane dejavnosti povezati v smiselno celoto, ki omogoča tržno uspešen izdelek, zadovoljstvo kupca, delavca in okolja, v katerem opisane dejavnosti potekajo.

Eden izmed osnovnih pogojev za zagotovitev vseh navedenih zadovoljstev v varilstvu je primerno organizirano in kakovostno izvajanje izobraževanja vseh smeri in vseh stopenj.

Glede na specifičnost in raznolikost področja ter silovit vsestranski razvoj v varilstvu se je pri nas in v svetu uveljavilo predvsem izobraževanje odraslih iz dela in ob delu. Za vse stopnje šolanja od varilcev, varilskih tehnologov, pa do varilskih inženirjev so znane krajše oblike izpopolnjevanja, ki obsegajo od nekaj deset pa do petsto ur izobraževanja.

Veliko različnih postopkov varjenja, spajkanja in rezanja kovin in nekovin narekuje ozko specializacijo že pri osnovnem varilskem kadru (slika 1). V zgodovini razvoja varilstva so se tudi izobraževalni programi in specializacije prilagajali razvoju in praktičnim potrebam. V razvitih industrijskih državah se ti programi in način izobraževanja med posameznimi državami niso bistveno razlikovali. Pred petimi leti, ko je bila ustanovljena Evropska federacija za varjenje (EWF - European Welding Federation), so se v njej začeli dogovori za oblikovanje enotnih izobraževalnih programov za celotno Evropo. V evropsko federacijo za varjenje so vključene države ES in EFTE ter nekatere druge srednjeevropske države, ki so članice opazovalke, med njimi tudi Slovenija.

Najprej so bili sprejeti enotni programi za varilske tehnologe in inženirje, ki se danes praktično izvajajo že v vsej Evropi. V zadnjem letu pa so bili sprejeti še programi za varilce, varilske specialiste in varilske mojstre za najpogostejše uporabljene postopke varjenja.

Po navodilih Evropske federacije za varjenje so za kakovostno izvajanje programov izobraževanja odgovorne zveze društev za varilno tehniko v vsaki državi posebej in morajo ustanoviti posebno telo, ki se imenuje »ANB - Authorized National Body«, z

nalogo, da nadzira izobraževanje in usklajuje delo z Evropsko federacijo za varjenje.

Pred začetkom izobraževanja mora poseben organ pri Evropski federaciji za varjenje v vsaki državi, ki želi izobraževati po evropskih programih, pregledati materialne možnosti, strokovni kader in drugo, potrebno za izpolnitev pogojev za izobraževanje. Glede na evropsko prakso se praktično celotni programi izvajajo na varilskih inštitutih ob delu in iz dela, kot je bilo že omenjeno.

## Pregled izobraževanja varilskih kadrov v preteklosti

Prve izobraževalne programe je Društvo za varilno tehniko Slovenije za poklic varilec v Sloveniji izdelalo in izvajalo že leta 1951. V obdobju od leta 1951 do leta 1956 so se izvajale tri različne zahtevnostne stopnje za poklic varilec /1, 2/:

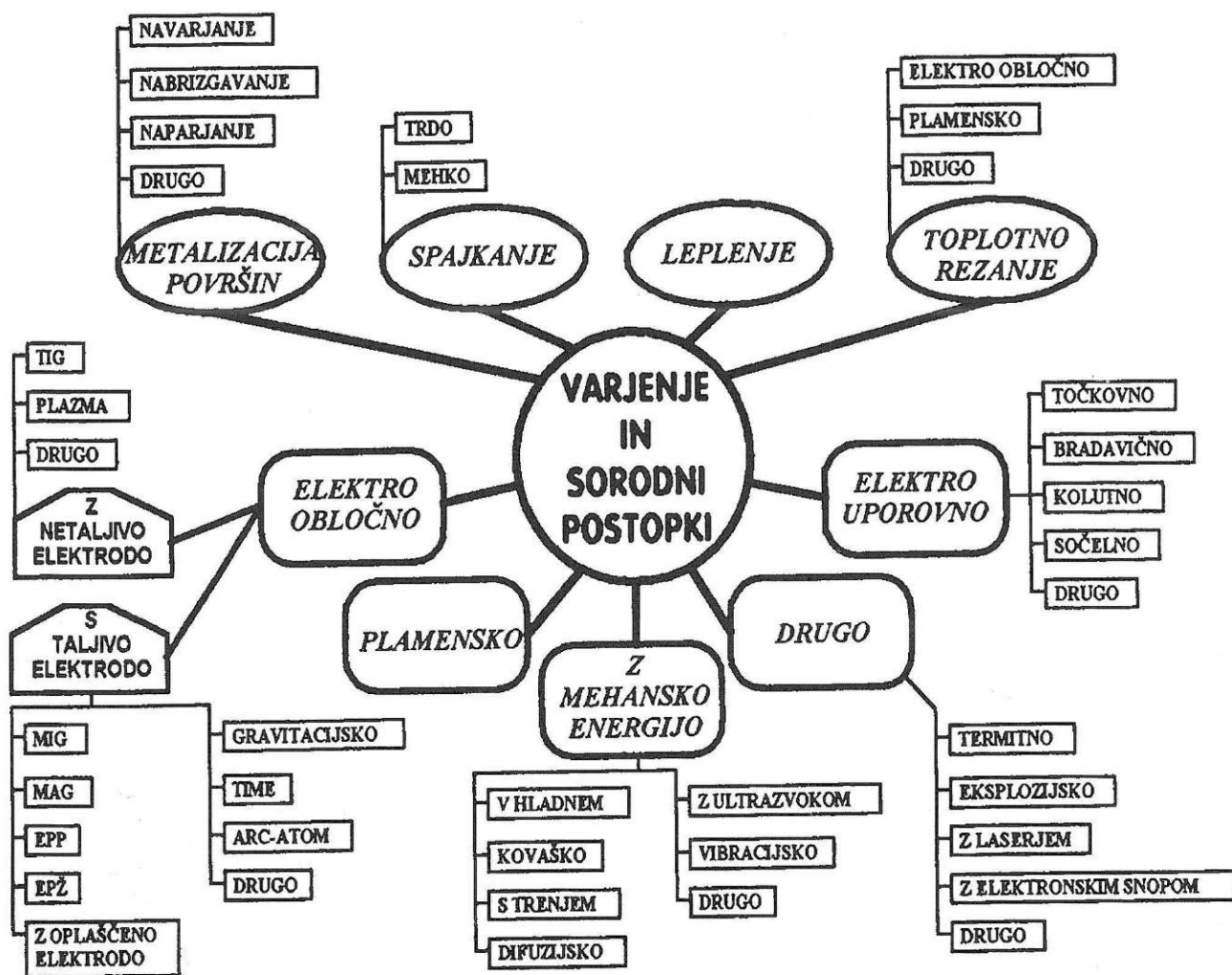
- priučeni varilec za plamensko oziroma obločno varjenje,
- kvalificirani varilec za plamensko oziroma obločno varjenje,
- visokokvalificirani varilec za plamensko oziroma obločno varjenje.

Čeprav je zakonodaja v takratni Jugoslaviji že leta 1952 uredila priznanje poklica plamenskega in obločnega varilca, se praktično vse do danes ni uredilo in organiziralo redno šolsko izobraževanje za varilske kadre za vse stopnje in smeri. Omeniti je treba, da so obstajale in da še obstajajo nekatere izjeme, ki so v daljšem ali krajšem obdobju izvajale izobraževalne programe za varilske tehnike in za varilske inženirje v okviru rednega izobraževanja.

Večina izobraževalnih programov se je vse od začetka razvoja šolanja varilskih kadrov pri nas in drugje po svetu izvajala na inštitutih za varilstvo, ki so zaposlovali varilske praktike in teoretike ter predvsem ljudi z veliko izkušnjami na celotnem varilskem področju, sposobne podajati znanje mlajšim rodovom.

Po letu 1956, ko je bil v Ljubljani ustanovljen Inštitut za varilstvo (takrat se je imenoval Zavod za varjenje) in se je okrepilo delovanje v društvih za varilno tehniko po Sloveniji ter v celotni Zvezi teh društev, so strokovnjaki izdelovali programe, ki jih je narekovala znanost na tem področju in tudi potreba v slovenski strojni industriji.

Konec petdesetih in v začetku šestdesetih let so nastali programi za štiri različne zahtevnostne stopnje za poklic varilec. Obstajali in izvajali so se programi za priučenega varilca, polkvalificiranega, kvalificiranega in visokokvalificiranega varilca.



Slika 1: Pregled varilskih postopkov in postopkov, ki spadajo v varilstvo

V začetku šestdesetih let se je v Ljubljani na Srednji tehniški šoli začel izvajati samostojen srednješolski program za varilne tehnike, ki je žal potekal le slabo desetletje /3/.

V tistem času pa je takratni direktor Inštituta za varilstvo prof. Štular predložil osnutek predloga za študij varilne tehnike na nekaterih tehniških fakultetah v Ljubljani in višji tehniški šoli v Mariboru, ki pa žal v takšni obliki nikoli v celoti ni zaživel /5/.

Fakulteta za strojništvo v Ljubljani je v začetku sedemdesetih let začela izvajati program varilske smeri na višji šoli. Slušatelji višje šole so lahko poslušali štiri varilske predmete.

Na osnovni stopnji izobraževanja za poklic varilec so se v sedemdesetih letih praktično izvajali enaki programi in v enaki obliki; to je ob delu ali iz dela kot v petdesetih in v šestdesetih letih, le da so dobili nova imena in da so bili dopolnjeni z novimi spoznanji iz praktičnega in teoretičnega razvoja znanosti v varilstvu.

Z osnovno stopnjo izobraževanja je varilec dobil naziv »priučeni varilec«. Z nadaljnjim šolanjem je kandidat po uspešno končanem izobraževanju dobil naziv »varilec ozkega profila«.

Naslednja višja stopnja za varilce je obsegala srednješolski program, predpisoval ga je takratni zakon o srednješolskem izobraževanju. Po končanem šolanju je varilec dobil naziv »varilec širokega profila«.

Povedati pa je treba, da so med teorijo in prakso tudi takrat pri varilskem izobraževanju obstajale velike razlike, zato opisani programi v praksi tudi nikoli niso popolnoma zaživel.

Mnogo bolj je zaživel izobraževanje iz dela za osnovne varilske kadre že od leta 1952, kot je bilo že omenjeno, za varilske tehnike, inženirje in diplomirane inženirje od leta 1962 in za varilce delovodje od leta 1975.

Programi vseh teh tečajev so bili prilagojeni praktičnim težavam v industriji in so bili skoraj enaki kot programi izobraževanja v drugih industrijsko razvitih državah. Omenjeno trditev potrjuje podatek, da je v 70. in 80. letih obiskovalo varilske tečaje na Inštitutu za varilstvo v Ljubljani in Mariboru povprečno več kot 600 udeležencev letno, od varilcev do varilskih inženirjev /6/.

Čeprav so tečaji in seminarji na Inštitutu za varilstvo potekali že skoraj trideset let, je bil Izobraževalni center pri Inštitutu za varilstvo uradno odprt šele leta 1980 z odločbo Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje /7/. Namen izobraževalnega centra je bil izvajati programe po takratnem zakonu o usmerjenem izobraževanju, ki je bil sprejet leta 1980. V ustanovljenem Izobraževalnem centru naj bi se izvajali predvsem skrajšani programi srednjega usmerjenega izobraževanja za štiri varilske poklice istega nivoja:

- varilec za plamensko varjenje
- varilec za ročno obločno varjenje
- varilec za varjenje v zaščitnih plinih in pod praškom
- varilec za uporovno varjenje.

Vsi ti programi pa so bili pri Gospodarski zbornici Slovenije

Tabela 1: Seznam rednih izobraževalnih tečajev, ki jih izvaja Inštitut za varilstvo v Ljubljani

Vrsta tečaja	Obseg ur	Stopnja
1. Osnovni tečaj plamenskega varjenja	103	I.
2. Nadaljevalni tečaj plamenskega varjenja	103	II.
3. Plamensko varjenje cevi	103	III.
4. Plamensko varjenje aluminija in zlitin	103	II.
5. Plamensko varjenje svinca	103	II.
7. Plamensko rezanje	33	I.
8. Osnovni tečaj ročnega obločnega varjenja	103	I.
9. Nadaljevalni tečaj ročnega obločnega varjenja	103	II.
10. Ročno obločno varjenje cevi	103	III.
11. Osnovni tečaj varjenja po MAG postopku MAG	103	I.
12. Varjenje tanke pločevine po postopku MAG	103	I.
13. Nadaljevalni tečaj varjenja po postopku MAG	103	II.
14. Osnovni tečaj varjenja po postopku MIG	103	I.
15. Nadaljevalni tečaj varjenja po postopku MIG	103	II.
16. Osnovni tečaj varjenja po postopku TIG	103	I.
17. Nadaljevalni tečaj varjenja po postopku TIG	103	II.
18. Varjenje cevi po postopku TIG	103	III.
19. Varjenje po postopku EPP	47	I.
20. Čelno obžigalno varjenje betonskega železa	38	I.
21. Plazemsko rezanje	33	I.
22. Varjenje termoplastov z vročim zrakom	68	I.
23. Varjenje termoplastov z vročim orodjem	33	I.

verificirani že leta 1975 /8/. Žal je treba povedati, da tudi ti programi v praksi niso zaživel, kar pa je značilno za usmerjeno izobraževanje na skrajšanih programih v celoti.

Iz povedanega vidimo, da so bili napravljeni številni koraki za uvedbo ustreznega rednega izobraževanja vseh stopenj in smeri na področju varilstva. Prav tako lahko ugotovimo, da so se za to dejavnost trudili varilski strokovnjaki iz industrije in predvsem iz Zveze društev za varilno tehniko Slovenije in Inštituta za varilstvo v Ljubljani, mnogo manj pa ustanove, ki so najbolj odgovorne za izobraževanje v celoti.

V osemdesetih letih so bile pri PIS za metalurgijo in strojništvo sprejete programske zasnove vzgojno-izobraževalnega programa za varilstvo, ki so predvidevale tri vrste programov:

- program za pridobitev strokovne izobrazbe,
- program za izpopolnjevanje,
- program za usposabljanje.

Program za pridobitev strokovne izobrazbe je obsegal šolanje od skrajšanega programa pa vse do programa za pridobitev magisterija strokovne izobrazbe. V tej skupini je bilo varilstvo vključeno v več srednješolskih in višješolskih programov, ni pa imelo svojega programa. V drugo skupino so bili sprejeti programi za izpopolnjevanje, kjer so bili zajeti programi za varilce za plamensko varjenje, ročno obločno varjenje, varjenje v zaščitnem plinu in pod praškom, uporovno varjenje, spajkanje, metalizacija in talilno rezanje. Prav tako so bili v tej skupini zajeti programi za razne specializacije v varilstvu, od tehnika pa do diplomiranega inženirja. V tretjo skupino pa je spadal program za poklic varilca v serijski proizvodnji, ki ni zahteval predhodne izobrazbe in se ga je lahko udeležil vsak, ki je končal osnovnošolske obveznosti /9/.

## Pregled trenutnega stanja doma in v svetu

### Stanje v Sloveniji

V prejšnjem poglavju so bili prikazani številni napor za uvedbo ustreznega rednega izobraževanja za vse stopnje in smeri v varilstvu. Toda vsi ti napor so bili zaradi premajhnega poznavanja problematike na ustanovah, ki so odgovorne za organizacijo izobraževanja, in tudi zaradi premalo varilskih strokovnjakov na srednjih tehničnih šolah večinoma zaman. Večina varilskega izobraževanja v Sloveniji je tako ostala vse do danes na Inštitutu za varilstvo v Ljubljani. Dolgoletna praksa, dolgoletno vlaganje v izobraževalni center in v znanje ljudi na Inštitutu za varilstvo so torej prispevali k obstoju ustreznega nivoja in kakovosti pri šolanju varilskih kadrov za vse smeri in vse stopnje. Kljub veliki krizi v slovenski strojni industriji je Inštitutu za varilstvo uspelo stalno izpopolnjevati učne programe, jih prilagajati potrebam industrije in v njih upoštevati nova teoretična in praktična, pa tudi andragoška spoznanja.

Trenutno je na Inštitutu za varilstvo v Ljubljani izdelano 23 programov izobraževanja varilcev s celotnega varilskega področja, na katere se lahko prijavijo vsi zainteresirani, ki izpolnjujejo vpisne pogoje. Za osnovne varilske tečaje je pogoj le končanje osnovnošolske obveznosti. Za nadaljevalne tečaje se zahteva uspešen zaključek osnovnega tečaja ali pa samo preverjanje znanja iz snovi osnovnega tečaja.

Seznam vseh rednih tečajev je podan v tabeli 1.

Med redne izobraževalne tečaje na Inštitutu za varilstvo štejejo tudi podiplomsko specializacijo za varilske inženirje in varilske tehnologe, čeprav jih organiziramo le enkrat letno. V zadnjih treh letih smo obe specializaciji izvajali po novih evropskih programih, ki jih je sprejela Evropska federacija za varjenje leta 1992 /10/.

Na varilsko specializacijo za varilske tehnologe se lahko vpišejo vsi, ki so uspešno končali srednjo šolo tehnične smeri. Celoten program obsega 310 ur predavanja in vaj in je razdeljen v štiri smiselne celote. V prvem delu so osnove varilstva, v drugem materiali, v tretjem varjene konstrukcije in v četrtem uporaba zvarov v praksi. Med predavanji in po njih morajo kandidati opraviti štiri pismene izpite, zaključni seminar in zaključni ustni izpit pred veččlansko komisijo. Po uspešno končanem šolanju kandidati dobijo naziv evropski varilski tehnolog.

Program za varilske inženirje obsega 450 ur predavanja in ima popolnoma enako razdelitev kot za tehnologe, le da je za inženirje obseg ur večji in s tem večja zahtevnost pri izpiti. Tudi sistem preverjanja znanja je enak za tehnologe in inženirje. Po končanem šolanju inženirji dobijo naziv evropski varilski inženir.

Poleg omenjenih rednih tečajev se na Inštitutu za varilstvo organizirajo in izvajajo številne eno- ali večdnevne seminarje, organizirane na pobudo industrije, ali pa takšne seminarje narekuje razvoj v svetu in nova spoznanja, ki jih strokovnjaki inštituta pridobijo z raziskavami, z obiski na mednarodnih konferencah, seminarjih in sejmih, ali iz literature tujih revij, zbornikov in knjig, ali celo takšne seminarje narekuje sprejem novih evropskih norm, predpisov in standardov, ki jih mora naša industrija upoštevati, če želi izvažati na zahodnoevropska tržišča.

Ker je razvoj varilstva zelo hiter in ker je varilstvo zelo interdisciplinarno, saj so v njem vključena vsa osnovna tehnična znanja, od kemije, elektrike, pa do gradbeništva, skušamo na Inštitutu za varilstvo uvajati študijske krožke iz varilstva, kjer bi posamezniki, ki se z nekim področjem ukvarjajo teoretično, in drugi, ki se ukvarjajo z istim področjem praktično, lahko izmenjali svoje izkušnje in tako pripomogli k lažjemu doseganju ciljev, to je izdelka.



Tabela 2: Število udeležencev na tečajih za štiri varilne postopke v Ljubljani in Mariboru

Leto	Število udeležencev			TIG
	plamensko	ročno obločno	MAG/MIG	
1960	182	232		6
1961	192	242		3
1962	115	147		16
1963	180	215	12	20
1964	187	282	14	19
1965	189	241	8	16
1966	215	197	10	
1967	230	364	7	15
1968	172	299	7	8
1969	202	496	34	17
1970	187	353	96	35
1971	194	428	44	38
1972	134	423	45	65
1973	172	269	91	30
1974	139	273	91	30
1975	136	201	35	76
1976	164	237	97	46
1977	110	227	134	46
1978	99	177	145	26
1979	123	184	104	53
1980	155	176	93	54
1981	179	148	93	83
1982	89	190	139	72
1983	86	161	119	85
1984	150	154	98	79
1985	101	154	99	63
1986	99	130	136	66
1987	106	144	109	82
1988	140	133	96	80
1989	67	127	112	53
1990	53	71	109	64
1991	35	69	74	73
1992	50	85	118	59
1993	43	19	38	33
1994*	10	9	13	20
Skupaj	4685	7257	2420	1531

\* od leta 1994 se ne zbirajo več podatki za Maribor

V tabeli 2 je prikazano število udeležencev na tečajih za varilce za postopek MAG/MIG, za plamensko in ročno obločno varjenje in varjenje TIG od leta 1960 naprej, ki so se izobrazili ob delu ali iz dela na Inštitutu za varilstvo v Ljubljani in Mariboru. Iz samih podatkov o udeležencih lahko sklepamo o smereh razvoja posameznega postopka in tudi o obsegu krize v naši strojni industriji v posameznih obdobjih.

Iz tabele 2 vidimo, da število udeležencev za ročno obločno varjenje od leta 1960 pa do danes stalno pada. Podobno trditev bi lahko napisali za plamensko varjenje, le da so tu nihanja večja. Za varjenje MAG/MIG in TIG pa je udeležencev v povprečju več vse do leta 1990, ko je prišlo do znanih sprememb in ko je v

Tabela 3: Število udeležencev varilske specializacije za varilske tehnologe in inženirje, ki so se vpisali, in število tistih, ki so specializacijo uspešno zaključili v obdobju od leta 1973 do leta 1994.

Leto	VPISANI			KONČALI		
	tehniki dipl. ing.	ing. in skupaj	skupaj	tehniki dipl. ing.	ing. in skupaj	skupaj
1973	19	24	43	8	10	18
1974	19	14	33	5	10	15
1975	5	5	10	2	2	4
1976	5	5	10	2	3	5
1977	8	2	10	5	1	6
1978	3	7	10	2	6	8
1979	6	8	14	1	3	4
1980	11	8	19	5	7	12
1981	6	15	21	4	9	13
1982	9	11	20	7	5	12
1983	6	4	10	6	2	8
1984	8	9	17	3	6	9
1985	8	9	14	1	-	1
1986	9	15	24	3	9	12
1987	5	8	13	2	4	6
1988	9	6	15	3	3	6
1989	10	12	22	6	4	10
1990	9	6	15	7	4	11
1991	ni organiziran					
1992/93	4	15	19	2	12	14
1994	5	16	21	4	14	18
SKUPAJ	164	196	360	78	114	192

slovenski industriji nastopila velika kriza, ki še vedno traja, kar je tudi razvidno iz skupnega števila udeležencev v zadnjih letih.

Nekoliko bolj razveseljive podatke podaja tabela 3. V njej je število udeležencev varilske specializacije za varilske tehnologe in inženirje od leta 1973 pa do leta 1994. Kot je bilo že omenjeno, se je v zadnjih dveh generacijah izvajal program Evropske federacije za varjenje, ki od leta 1992/93 praktično poteka v vseh državah ES in EFTE.

Še posebno je podatek razveseljiv, če vemo, da so bila predavanja in vaje v dopoldanskem času in da so udeleženci ali njihova podjetja morala sama plačati relativno visoko šolnino in literaturo. Vse to govori, da je varilstvo v slovenski industriji močno zastopano, da si zaposleni v tej panogi žele izpopolnjevanja in izobraževanja in da bo v prihodnje tudi država oziroma področna ministrstva morala prispevati del sredstev za izobraževanje varilskih kadrov.

## Stanje v nekaterih zahodnih industrijsko razvitih državah

Glede na omejitve prostora bomo prikazali sistem izobraževanja varilskih kadrov le za tri industrijsko razvite države. V Združenih državah Amerike ima sicer njihova Zveza za varilstvo (AWS - American welding society) številne programe za izobraževanje varilskega osebja, toda kakega enotnega obveznega izobraževalnega sistema nimajo. Obstajajo številni šolski programi za varilstvo v srednjih, poklicnih, obrtnih in drugih tehničnih šolah, na višjih in visokih šolah, na univerzah in drugih izobraževalnih centrih in po večjih tovarnah. Mnoge zasebne šole izobražujejo le za določene varilske postopke. Številne države ali

mesne šole imajo splošni tehnični program za več poklicev, veščine, ki so za varilca potrebne, pa študentje pridobijo v ustreznih tovarnah.

Večina zasebnih šol je akreditirana, kar pomeni, da imajo šole ustrezen program, opremo, prostore in izobraževalno osebje. Akreditacijo opravlja posebna komisija: Career Schools/Colleges of Technolog, ki jo je pooblastila zvezna ameriška ustanova za izobraževanje /11, 12, 13/.

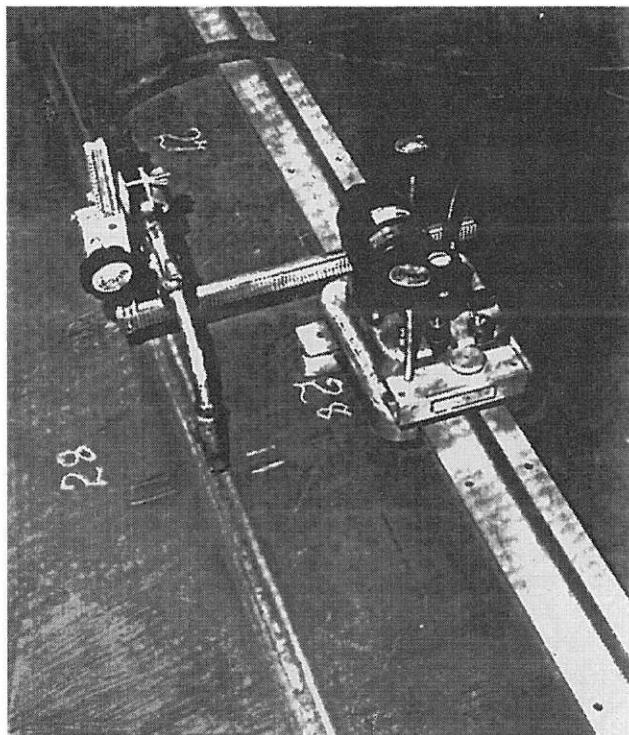
V Nemčiji je za izobraževanje v varilstvu praktično odgovorna le njihova Zveza za varilstvo (DVS - Deutscher Verband für Schweißtechnik). Izobraževanje večine varilskega kadra poteka po njihovih institucijah za izobraževanje (SLV -Schweißtechnische Lehr- und Versuchsanstalt), ki so razporejene po vsej državi. V zadnjem letu so po evropskih normah izobraževali varilske inženirje, tehnologe in varilske mojstre. Za nižje varilske kadre pa še vedno izobražujejo po njihovih programih. Redne izobraževalne seminarje izvajajo za varilce za ročno obločno varjenje, za plamensko varjenje in za varjenje v zaščitnih plinih (MAG, MIG, TIG).

Poleg omenjenih seminarjev pa posamezne izobraževalne institucije organizirajo več deset različnih tečajev, seminarjev in drugih oblik izobraževanja s celotnega varilskega področja, ki trajajo od enega dneva pa do več tednov /14, 15/.

Tudi Anglija nima enotnega izobraževalnega sistema za varilske kadre. V posameznih delih države so organizirane neodvisne izobraževalne ustanove, ki šolajo varilce po lastnih programih in metodah. Velika podjetja, kot so ladjedelnice, večji premogovniki, tovarne gradbene mehanizacije in druga večja industrijska podjetja, imajo organizirane lastne izobraževalne centre za izobraževanje varilcev za lastne potrebe. Največja organizacija v Angliji za izobraževanje varilskega kadra se imenuje Bowford Engineering Services Ltd. in ima v vsej državi šest večjih centrov, v katerih izobražujejo varilce po britanskih normah BS-4871/4872, po ameriških standardih ASIME IX in tudi po drugih mednarodnih normah, če je v industriji za to interes. V izobraževalnih centrih izobražujejo varilce za ročno obločno var-



Slika 2: Varilec mora med varjenjem zelo natančno voditi varilno pištolo v različnih in spremenljivih položajih

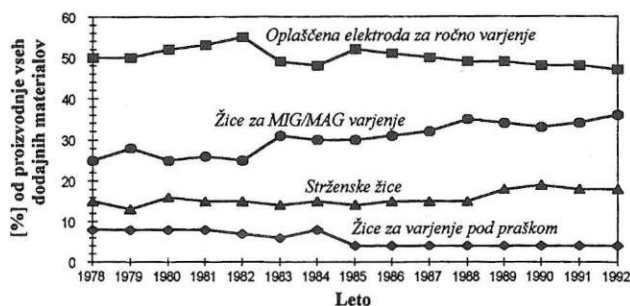


Slika 3: Preprosta avtomatizacija lahko reši varilca težkega in odgovornega dela

jenje, za varjenje po postopkih MAG, MIG in TIG, za orbitalno varjenje, za varjenje pod praškom, za plamensko varjenje in rezanje ter poseben tečaj za varjenje s stržensko žico. Pri ročnem



Slika 4: Avtomatizacija in robotizacija varilnih procesov zahteva sicer velike stroške, toda to je edini izhod, da se človek razbremeni zelo zahtevnega in za zdravje škodljivega dela



Slika 5: Izdelava in potrošnja dodatnih materialov v razvitem svetu (podobno je tudi v Sloveniji)

obločnem varjenju izvajajo osnovne tečaje za varjenje sočelnih spojev, kotnih spojev in navarjanje na ravno ploščo v vseh legah. Za varjenje MIG in TIG organizirajo tečaje za varjenje nerjavnega jekla, aluminija in njegove zlitine ter varjenje niklja in njegovih zlitin. Poleg omenjenih tečajev organizira navedena organizacija posebne seminarje za varjenje posebnih materialov, posebnih izdelkov in druge /16/.

Izobraževanje višjih varilskih kadrov, kot so varilski inšpektorji, varilski tehnologi in varilski inženirji, je bilo do leta 1992 urejeno dokaj neenotno in odvisno od posameznih izobraževalnih ustanov /17/. Največji center za izobraževanje dodiplomskih in podiplomskih varilskih inženirjev v Angliji je v mestu Cranfield /18/. Od leta 1993 pa izobraževanje varilskih mojstrov, varilskih tehnologov in varilskih inženirjev tudi v Angliji poteka po enotnih evropskih izobraževalnih programih.

Tudi v drugih evropskih državah je sistem izobraževanja v varilstvu podobno organiziran.

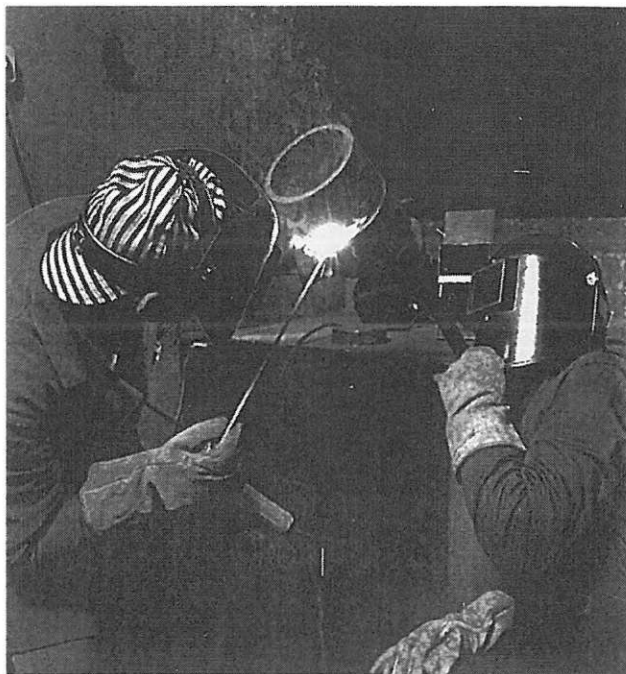
## Osnovna znanja za varilske kadre

Zaradi specifičnosti varilnih procesov in zahtevi po kakovosti zvarjenih izdelkov imajo vsi varilski poklici kar nekaj skupnih zahtev. V prvi vrsti je tu zahteva po kakovosti zvarjenega izdelka. Če želi podjetje proizvajati kakovostne izdelke, ki izpolnjujejo zahteve svetovnega trga, mora imeti izdelan pravilnik o zagotavljanju kakovosti del, ki zajema celoten delovni proces in vse delavce. Pri varilskih kadrih so v tem primeru mišljeni dobro izobraženi varilci, varilski mojstri, varilski tehnologi in varilski inženirji, ki dobro poznajo svojo stroko in zahteve, ki jih predpisujejo norme, predpisi in standardi.

Drugo veliko področje za varilske poklice je varnost, ki jo lahko razdelimo na osebno varnost in varnost okolja. Celoten varilski kader se pri opravljanju svojega poklica srečuje z visokimi jakostmi električnega toka, z gorljivimi in eksplozivnimi plini, z elektromagnetnimi valovi vidnih ultravijoličnih in infrardečih žarkov, s slišnimi in ultrazvočnimi valovanji, z dimi in plini pri plamenskem in obločnem varjenju in drugim. Posebna obremenitev za varilce je tudi delo v prisilnih legah, delo na višini in celo pod vodo (slika 2).

Raziskave v razvitih državah so pokazale, da je treba varilce periodično poučevati, da morajo programi izobraževanja obsegati praktično in teoretično področje same stroke, zaščito in varnosti, snov iz ergonomije, ki zadeva predvsem optimalno držo varilcev med varjenjem, pravilno dvigovanje in prenašanje bremen, način sprostitve in vzdrževanje kondicije, da se preprečijo kronična obolenja mišic, sklepov in drugih delov telesa.

Najbolj pa se opisanih težav in vsestranskega ter obsežnega izobraževanja rešimo z delno in preprosto avtomatizacijo, kot prikazuje slika 3.



Slika 6: Za kakovostno izobraževanje varilcev je treba veliko praktičnih vaj pod budnim nadzorom izkušenega inštruktorja

Z uvedbo robotizacije pa zahtevno varilčevo delo nadomesti stroj, ki ga je treba pravilno krmiliti in programirati. Toda kljub temu so varilci še vedno potrebni. Izobraževalne ustanove pa so zaradi uvedbe avtomatizacije in robotizacije morale uvesti nove in prilagojene šolske programe (slika 4).

Najnovjše raziskave v najrazvitejših državah (Skandinavija, Japonska, ZDA) kažejo, da trenutno še ne obstaja avtomatizacija in robotizacija, ki bi v celoti nadomestila varilčevo delo. Celo več, podatki s slike 5 kažejo, da je v razvitih državah izdelava in potrošnja oplaščenih elektrod, ki zahtevajo ročno varjenje, še vedno okoli 45% v celotni količini vseh dodatnih materialov. To kaže, da bo vzgoja kadrov za varilske poklice še vedno potrebna.

Izobraževanje varilcev se torej glede na zgoraj navedene podatke ne bo prav kmalu spremenilo. Še vedno bo najpomembnejše praktično izobraževanje pod nadzorom izkušenega inštruktorja, kot kaže slika 6.

Vse to govori, da si je težko predstavljati izobraževanje varilcev v rednem srednjem ali poklicnem šolskem izobraževanju. Izkušnje doma in v svetu so pokazale, da mora biti izobraževanje varilskega kadra periodično, v krajših seminarjih, ki so prilagojeni konkretnim zahtevam, kot je postopek varjenja, material ali varjeni izdelek za trg.

## Sklep

Iz celotnega članka lahko potegnemo nekaj zaključkov, ki so navedeni v naslednjih točkah:

1. Izobraževanje varilskih kadrov je zaradi zahtevnosti na praktičnem in teoretičnem področju, zaradi zahtevnosti iz varnosti pri delu in zaradi hitrega razvoja na tem področju zelo specifično.

2. Z dolgoletnimi izkušnjami doma in v svetu je bilo ugotovljeno, da je izobraževanje varilskih kadrov najprimerneje izvajati na varilskih inštitutih ali v drugih organizacijah, kjer so zaposleni varilski strokovnjaki s praktičnimi izkušnjami in teoretičnim znanjem.

3. Prav tako je praksa pokazala, da je izobraževanje



najpomembneje organizirati v krajših specializiranih, toda periodičnih ciklusih ob delu ali iz dela.

4. Izobraževanje varilskih tehnologov in varilskih inženirjev poteka v Sloveniji že tretje leto po evropskih programih. Zaradi enotnega evropskega trga bomo morali tudi osnovne varilske poklice v naši državi v naslednjem šolskem letu začeti izvajati in organizirati po evropskih normah.

---

doc. dr. Janez Tušek  
direktor Inštituta za varilstvo

---

## Literatura

/1/ M. Celarc: Varilski kadri v industriji v SR Sloveniji - stanje in potrebe, Posvetovanje o problemih in predlogu organizacije sistema šolskega izobraževanja varilskih kadrov (varilcev, tehnikov, inženirjev), Društvo za varilno tehniko Slovenije in Zavod za varjenje Slovenije, Ljubljana 1974.

/2/ P. Štular: Predlog varilno-tehničnega izobraževalnega sistema v SR Sloveniji v zvezi s strukturo varilskih kadrov, Varilna tehnika, vol. 22, 1973, 2/3, 33-43.

/3/ J. Suvorov: 10-letne izkušnje v šolanju varilskih tehnikov - zaposlovanje in perspektiva tega profila kadrov, Posvetovanje o problemih in predlogu organizacije sistema šolskega izobraževanja varilskih kadrov (varilcev, tehnikov, inženirjev), Društvo za varilno tehniko Slovenije in Zavod za varjenje Slovenije, Ljubljana 1974.

/4/ P. Štular, B. Bulič, R. Pečar, M. Skralovnik, I. Limpel: Stanje in razvoj varilstva v SR Sloveniji - II. del, Zavod za varjenje SR Slovenije, 1972.

/5/ P. Štular: Osnutek predloga za študij varilne tehnike na nekaterih tehniških fakultetah v Ljubljani in Višji tehniški šoli v Mariboru, Samostojna publikacija Inštituta za varilstvo, 1962, 30 strani.

/6/ J. Begeš: Šolanje varilskih kadrov na Inštitutu za varilstvo v Ljubljani in Mariboru, Varilna tehnika, vol. 31, 1982, 2, str. 66.

/7/ J. Begeš: Nove perspektive izobraževanja varilcev - ustanovljen je izobraževalni center, Varilna tehnika, vol. 30, 1981, 1, str. 14.

/8/ J. Begeš: Varilstvo v usmerjenem izobraževanju, Varilna tehnika, vol. 30, 1981, 2, 46-52.

/9/ G. Rihar: Izobraževanje kadrov v varilstvu - stanje in problemi, Varilna tehnika, vol. 38, 1989, 3, 72-79.

/10/ P. Štular: Zahteve za program izobraževanja evropskih varilskih inženirjev in tehnologov, Varilna tehnika, vol. 41, 1992, 2, 53-57.

/11/ H. B. Cary: The Importance of Being a Welder, Welding Journal, vol. 73, 1994, 10, 59-67.

/12/ D. W. Dickinson: Welding Education - Challenge for the Future, Welding Journal, vol. 68, 1989, 7, 31-33.

/13/ J. Weber, A. Cullison, B. Newton - Monitiel, H. Woodward: Welding Training Today - Anticipating Tomorrow's Needs, Welding Journal, vol. 69, 1990, 6, 25-30.

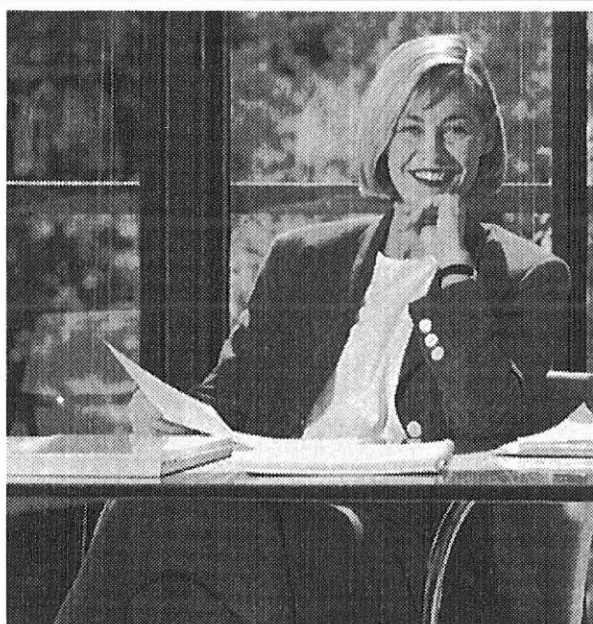
/14/ N. N.: DVS Forum, Seznam izobraževalnih seminarjev iz varilstva, Der Praktiker, vol. 47, 1995, 8, V84-V88.

/15/ B. Delventhal: Überbetriebliche Lehrgänge in Schweißen für Handwerkslehrlinge - weiterhin staatlich gefördert, Der Praktiker, vol. 45, 1993, 3, 118-120.

/16/ N. N.: Filling the training gap - a profile of Bowford Engineering services, Welding and Metal Fabrication, vol. 59, 1991, aug./sept. No.7, 406-408.

/17/ N. N.: Welding education and training in the United Kingdom, Welding Review, vol. 9, 1990, 1, 20-21.

/18/ N. N.: Developments in welding education and research at Cranfield, Welding Review, vol. 9, 1990, 1, 23-27.



## SEVEDA SEM ZADOVOLJNA.

Od danes imam novega, simpatičnega svetovalca. Nič več mi ne bo treba vsepovsod iskati nasvetov.

## NAROČILA SEM ZBIRKO

*Kaj moram vedeti*

V celi vrsti prikupnih, poljudno napisanih knjig so obdelane teme in področja, ki mogoče zanimajo tudi Vas.

Zbirka

*Kaj moram vedeti:*

- O podjetništvu
- O govorniški spretnosti
- O delovnih razmerjih
- O osebnem računalniku
- O organizaciji dela v pisarni

Gospodarski vestnik - Založba

Dunajska 5, 1000 Ljubljana  
tel.: 061/132-20-20, faks: 061/132-41-87

# Potrebe po izobraževanju zaposlenih v podjetjih in drugih organizacijah

Vida A. Mohorčič Špolar

*Do leta 2000 bodo morali vsi ljudje imeti izobrazbo, ki ustreza stopnji polpismenosti povprečnega študenta, ki konča kolidž. To je najnujnejša raven za preživetje človeške rase.*

(Arthur C. Clarke, citat iz: *Vseživljenjsko učenje* /... / 1995:4.)

Evropa je leto 1996 razglasila za leto vseživljenjskega učenja. V knjižici *Vseživljenjsko učenje, Koncept preživetja in Akcijski načrt za 21. stoletje* najdemo: »Uspešna industrija namenja precejšnjo pozornost izobraževanju kot delu strategije preživetja, saj se zaveda, kako potrebna sta nenehno in ponovno usposabljanje in razvijanje osebnosti na vse področjih in ravneh, tudi v upravljanju, osebnostnemu razvoju, komunikacijah, tehničnih, instruktorskih in poučevalnih spretnostih pri izdelovanju, raziskovanju in razvoju, trženju idr. /... / Pri tem je vsem zaposlenim v podjetju za bližnjo prihodnost, za katero je mogoče predvideti, omogočena zadostitev njihovih potreb po izobraževanju in usposabljanju s široko in raznoliko ponudbo pripomočkov in tehnik tradicionalnega ter odprtega učenja in učenja na daljavo. Zato ni presenetljivo, da prihaja poglobljena spodbuda za vseživljenjsko učenje iz poslovnega sveta in industrije, ki vidita v razvoju človeških zmognosti pot za preživetje.« (str. 14). Ali, kot je zapisal profesor Tom Stonier z Univerze v Bradfordu v *Wealth of Information (Bogastvo informacij)*, »Izobražena delovna sila se nauči novo tehnologijo uporabljati, nevedna pa postane njena žrtev.« (str. 14). Morda ne bo odveč pogledati, s kakšno dediščino vstopamo v leto vseživljenjskega učenja in kje nas še čaka delo, če želimo vstopiti v svet pismenih.

Devetdeseta leta so bila v Sloveniji zelo dinamična. Pripravljale so se spremembe tako na delovnem kot tudi na zakonodajnem področju. V širšem družbenem okolju je prihajalo do precejšnjih premikov - večala se je brezposelnost, opuščale proizvodnje, iskali novi trgi. V takem okolju tudi področje izobraževanja ni ostajalo statično, saj se je spreminjalo bodisi v načinu organiziranosti bodisi v vsebinah samih. V razmerah, ko so se prej velike aglomeracije združevale, privatizirale in na novo organizirale, je bilo izobraževanje, kljub proglašeni donosnosti in ekonomskemu dejavniku, dostikrat potisnjeno na rob dogajanja, zanemarjeno in usmerjeno v drugačne ciljne skupine. Kako bi si sicer lahko razlagali tako očitno neskladje med potrebami in dejanskim stanjem.

V anglosaksonski literaturi je potreba opredeljena kot merljiva razlika »med sedanjim in želenim stanjem« (Wotkin, 1978), Collins (1991) pa potrebo po izobraževanju opredeljuje kot »individualno potrebo ali željo«. Njegova opredelitev naj bi v izobraževanju odraslih pripeljala do pojmovanja besede potreba v smislu »potreba, ki jo čutimo, vendar ji nismo zadostili« (1991). Po njegovem mnenju je to potreba, ki jo je treba razpoznati in uresničiti na individualni ravni. To pomeni, da se mora

posameznik odločati, izbirati ali razvrščati številne vnaprej ponujene izobraževalne možnosti, ki naj bi že upoštevale potrebe, ki jih imajo posamezniki.

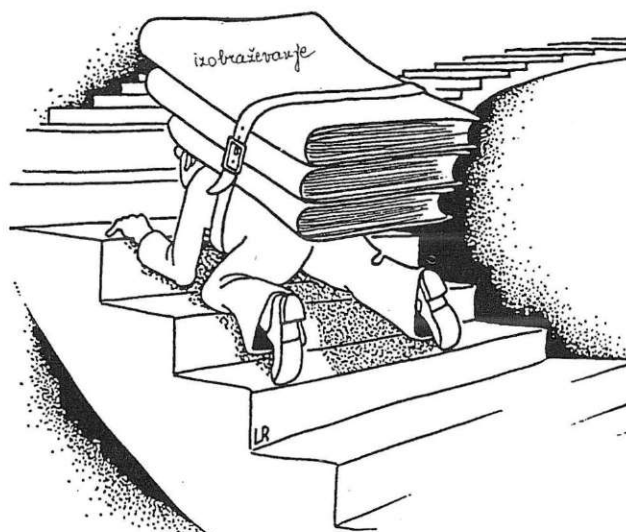
Collins še naprej izpeljuje delitev potreb, pri čemer mu je vodilo vedno posameznik. Govori o normativnih potrebah, ki zaznamujejo »neskladje med vnaprej predpisanim želenim standardom in tistim, ki dejansko obstaja« (1991). Taka opredelitev omogoča izobraževalcu odraslih ali načrtovalcu izobraževanja odraslih, da opredeli področja, kjer pomanjkljivosti so, njihov obseg in skupine ljudi, pri katerih se te pomanjkljivosti pojavljajo.

Opredelitev Wotkinove, da je potreba »merljiva razlika med zdajšnjim in želenim stanjem« ali med »zdajšnjimi in želenimi možnostmi« v bistvu definira potrebe enako kot Collins. Wotkinova (1976) označuje to kot proces, s katerim določimo seznam možnosti ali dosežkov, zaželenih za izobraževalni sistem, zbiranje podatkov o trenutnem stanju v povezanosti z želenim, merjenje razlik med dvema nizoma informacij in odločanje o tem, katero področje naj bo deležno največ pozornosti pri pripravi novih ali modificiranju obstoječih programov. Spodaj navedene potrebe po izobraževanju prikazujejo prav to, kar opredeljuje oba, Collins in Wotkinova, 'merljive razlike med zdajšnjim in vnaprej opredeljenim standardom', v našem primeru izraženim s stopnjo pridobljene formalne izobrazbe.

## Potrebe po izobraževanju zaposlenih glede na zahteve delovnih mest v letu 1991

Izhodišče potreb po izobraževanju zaposlenih je v tem prispevku predpostavka, da zahteve delovnih mest predstavljajo tisti izobrazbeni standard, opredeljen na podlagi predhodnih analiz dela in delovnih opravil, ki je potreben za opravljanje določenega dela. Analize del in opravil, prenešene v zahteve po izobrazbi in znanju, psihičnih in fizičnih spretnostih, nadaljnem izobraževanju in usposabljanju, sistemizirane in zapisane v sistemizacijah organizacij in skupnosti so tisti temeljni dokument, na katerem temelji bodisi iskanje novih delavcev bodisi identifikacija potreb po izobraževanju. Nekateri strokovnjaki dvomijo o realnosti sistemizacij, češ da so prenapihnjene, ker so se v preteklosti bolj uporabljale za določevanje višine osebnih dohodkov kot pa za prikaz realnih zahtev delovnih mest po izobrazbenih profilih in zahtevah delavcev. To je morda tudi res.

Vendar so sistemizirana delovna mesta, ki izhajajo iz analiz



delovnih opravil (Fisher et al. 1990; Boudreau, Milkovich, 1991; Byars, Rue, 1991; Singer, 1992; De Cenzo et al., 1994; Noe et al., 1994), povsod v svetu eden izmed bistvenih pripomočkov pri ugotavljanju potreb po izobraževanju, usposabljanju in izpopolnjevanju. Če v Sloveniji to doslej še niso bila, pa bodo z vključevanjem v evropske tokove, primerjanjem cene dela v naši in drugih državah to prav gotovo postala. Glede na to, da sistematizacije v organizacijah in skupnostih obstajajo, da so osnova za pridobivanje novih delavcev, bodo služile kot pravzaprav edina oporna točka pri določevanju potreb po izobraževanju v posameznih sektorjih ekonomske dejavnosti.

Opredeljevanje potreb v tem članku izhaja iz podmene, da je seštevek števila delavcev, o katerih Zavodu Republike Slovenije za statistiko poročajo organizacije in skupnosti, enak seštevku števila delovnih mest, na katerih ti delavci, o katerih organizacije in skupnosti poročajo, delajo. In to izhodišče velja nepreklicno za vsa delovna mesta in za vse zaposlene. Vendar to pravilo, tako Kodelja (1994), »ne velja zmeraj za posamezne izobrazbene stopnje. Podatka, ki se nanašata na število delavcev ali na število delovnih mest pri posameznih izobrazbenih ravneh, sta lahko enaka, lahko je število delavcev določene izobrazbene ravni višje ali nižje od števila delovnih mest iste izobrazbene ravni. Te razlike pa pomenijo presežek ali primanjkljaj pri delavcih določene stopnje izobrazbe.«<sup>1</sup>

Izračun potreb po izobraževanju temelji na evidentiranih razlikah, ki so nastale ob primerjavi zahtev delovnih mest in dejanske izobrazbe zaposlenih. Izračun sam je lahko samo približek dejanskega stanja, saj je že v izhodišču pomanjkljiv:

- Niso upoštevane razvojne potrebe organizacij in skupnosti, niso načrtovane vključitve v formalno izobraževanje. Organizacije in skupnosti podatke o načrtovanih vključitvah sicer prikazujejo, vendar so glede na to, da je bil konec osemdesetih in začetek devetdesetih let v znamenju gospodarskih in političnih sprememb, vprašljivi. Organizacije dostikrat niso vedele, kaj bo z njimi v bodoče, zato razvojnih načrtov velikokrat niso imele. To je tudi onemogočalo načrtovanje izobraževanja, število predvidnih vključitev v formalno izobraževanje pa je prevečkrat slonelo na dejanskem stanju.

- Tako izračunane potrebe so zastarele, saj prikazujejo možno stanje za leto, ki je že minilo, za tehnologijo, ki se spreminja, in

<sup>1</sup> J. Kodelja: Izobrazbena zahtevnost delovnih mest in izobraženost delavcev, V: Potrebe po izobraževanju odraslih, Raziskovalno poročilo - 6, Andragoški center Slovenije, Ljubljana, 31. 3. 1994, str. 58.

za stanje, ki se tudi spreminja. Vendarle pa obdelani tovrstni podatki kažejo, da so spremembe v tem segmentu zelo počasne in dolgotrajne.

- Potrebe so izražene samo s stopnjo izobrazbe, ne pa tudi s poklicno skupino ali morda celo s poklicem, kar bi bilo dosti zanimivejše. Za take opredelitve bi bilo treba spraševati na način, ki bi take podatke dajal, še najbolje pa bi bilo, če bi take potrebe zbirali bodisi v panogi bodisi dejavnosti. Vendarle se je bati, da je spremljanje potreb po izobraževanju zaposlenih in načrtovanje izobraževanja po eni strani strokovno premalo podprto, da bi take izračune na nacionalni ravni sploh omogočalo, po drugi strani pa nekateri teh podatkov tudi ne žele dajati, češ da so poslovna skrivnost institucije, v kateri delajo.

Iz tega razloga je spodnje številke treba sprejeti kot indikacijo stanja, kakršno je bilo v določenem časovnem prerezu.

## Potrebe po formalnem izobraževanju v letu 1991

Panoge in dejavnosti skupaj, stanje 31. 12. 1991

izobrazba	usposobljenost, zahteve delov. mest število	delež	dejansko stanje število	delež	razlike med zahtevami in dejanskim stanjem
nekvalificirani	61.141	8,58	149.411	20,91	+88.200
priučena	98.757	13,85	81.783	11,47	-16.974
kvalificirana	235.203	32,99	211.514	29,67	-23.689
srednja	189.235	26,54	173.277	24,30	-15.958
višja	63.522	8,91	48.985	6,87	-14.537
visoka	60.592	8,50	44.293	6,21	-16.299
magisterij	2.550	0,36	2.427	0,34	-123
doktorat	1.950	0,27	1.560	0,27	-390
skupaj	712.950	100,0	712.950	100,0	0

Vir: Potrebe po izobraževanju odraslih, Raziskovalno poročilo - 6, Andragoški center Slovenije, Ljubljana, 31. 3. 1994, str. 91, preglednica »Zahteve delovnih mest in strokovna izobrazba delavcev v Sloveniji, stanje na dan 31. 12. 1991.

Podatki v gornji tabeli kažejo ne samo izobrazbeno stanje slovenske delovne sile na začetku devetdesetih let in njeno izobrazbeno odstopanje v primerjavi z zahtevami delovnih mest, temveč tudi obseg tega odstopanja na ravni republike, ta obseg predstavlja približno četrtno vseh zaposlenih ob koncu leta 1991.<sup>2</sup> Matematični izračun presežkov in primanjkljajev ustrezno izobraženih delavcev po posameznih ravneh je 176.206, kar je v razmerju do vseh zaposlenih na ta dan pomenilo skoraj četrtno vseh delavcev (24,7%). Če ta seštevek spremenimo v leta izobraževanja, pomeni, da slovenskim panogam in dejavnostim primanjkuje najmanj 352.000 let izobraževanja. Primanjkljaj je verjetno dosti večji. V skladu z rezultati raziskave<sup>3</sup> naj bi predstavljal okoli 36% vseh zaposlenih (35,81%), sprejemljiv delež pa naj bi bil med 10 in 15%, je točnost napovedi vprašljiva na vseh izobrazbenih ravneh. Izračun tega primanjkljaja temelji na predpostavki, da je število delovnih mest enako številu delavcev, da so vsa delovna mesta zasedena in da delovno mesto, za katerega ni ustrezno usposobljenega delavca, zasede delavec z nižjo ali višjo stopnjo izobrazbe, ki najbolj odgovarja potrebam dela in zahtevam opredeljenim v temeljnih aktih organizacije ali skupnosti.

<sup>2</sup> Verjetno bi se podatki za kasnejše leto, npr. 1993 razlikovali. In tako raziskavo bi bilo potrebno čimprej ponoviti. Vprašanje je seveda, ali bi podatki kazali bistveno boljše sliko.

<sup>3</sup> Potrebe po izobraževanju odraslih, Raziskovalno poročilo - 6, Andragoški center Slovenije, Ljubljana, 31. 3. 1994, str. 91, preglednica »Delovna mesta v Sloveniji zasedena z manj izobraženimi delavci, stanje na dan 31. 12. 1991«.



Izračunane razlike med zahtevami in dejanskim stanjem v tabeli so temelj izračuna za manjkajoča leta izobraževanja. Rezultat tega izračuna je bolj optimističen. Izhaja iz predpostavke, da delavcem, ki zasedajo delovna mesta, za katera nimajo ustrezne izobrazbe, manjka samo ena stopnja izobrazbe ali približno dve leti izobraževanja. To načelo velja tudi pri delavcih brez kvalifikacij. Primanjkljaj izražen z leti izobraževanja je v resnici precej višji, saj statistični podatki kažejo, da so v posameznih panogah delavci, ki zasedajo delovna mesta, za katera imajo za več kot dve stopnji premajhno izobrazbo.

Nobena od predstavljenih različic ne predstavlja realnega stanja. Oba izračuna (tisti iz raziskave in ta, ki je predstavljen v tabeli) sta lahko samo približka, dejansko stanje in obseg tega problema pa bi lahko dale samo študije posameznih primerov, izpeljane na dovolj velikem vzorcu, ki bi dovoljeval posplošeno sklepanje o situaciji na nacionalni ravni. Vse nadaljnje izpeljave, temelječe na predpostavkah v tabeli, so torej lahko le eden izmed kazalnikov obsega problema in opozorilo kadrovskim in izobraževalnim službam v organizacijah in skupnostih.

## Izobraževanje zaposlenih za pridobitev formalne izobrazbe v študijskem letu 1991/92

V Sloveniji se je konec leta 1991 v različnih programih za pridobitev izobrazbe, vključno s programi za pridobitev osnovnošolske izobrazbe, izobraževalo 14.717 zaposlenih. To število predstavlja udeležence izobraževanja, zaposlene v vseh gospodarskih panogah in dejavnostih ter v družbenih dejavnostih. Največ udeležencev izobraževanja so tvorili zaposleni v industriji 44%, kar ni nič nenavadnega glede na število zaposlenih v tej panogi. Sledili so zaposleni v zdravstvenem varstvu, družbenem varstvu otrok in mladine ter v socialnem varstvu, približno 12% jih je bilo. Udeleženci finančnih, tehničnih in poslovnih storitev gospodarstva so predstavljali 9,1% vseh udeležencev izobraževanja za pridobitev izobrazbe in 8,6% udeleženci s področja izobraževanja, znanstvenoraziskovalne dejavnosti, kulture in telesne kulture.

Največji delež udeležencev izobraževanja je bil vpisan v programe za pridobitev višješolske izobrazbe (VI/1) in v programe V. stopnje zahtevnosti. Delež vključenih v te programe je predstavljal polovico vseh udeležencev (52,7%). V tem okviru so največji delež v izobraževanju predstavljali udeleženci, vpisani v programe višješolskega izobraževanja, 26,5% jih je bilo. Sledili so udeleženci, vpisani v programe za pridobitev V. stopnje strokovne izobrazbe, 26,2%.

V programe za pridobitev osnovnošolske izobrazbe je bilo vključenih 1,1% vseh udeležencev izobraževanja. Največ udeležencev tega izobraževanja je bilo zaposlenih v industriji in rudarstvu (1%). Za pridobitev izobrazbe I. stopnje zahtevnosti se je odločilo 1,4% tistih, ki so se vpisali v programe za pridobitev izobrazbe, zopet največ iz industrije - 1,3%. Okoli 5% udeležencev se je odločilo za vpis v programe II. stopnje zahtevnosti, od tega jih je bilo 3,9% zaposlenih v industriji.

V skladu z opredelitvijo Zavoda Republike Slovenije za statistiko, da je nekvalificirani delavec tisti delavec, ki ni pridobil izobrazbe z izobraževanjem v šolskem sistemu ali z drugim načinom, bi bilo treba 88.200 delavcem leta 1991 (12,4% vseh zaposlenih v tem letu) omogočiti izobraževanje za pridobitev I. ali II. stopnje strokovne izobrazbe. Podatki o izobraževanju v tem letu kažejo, da se je v verificiranih programih za pridobitev izobrazbe na obeh stopnjah izobraževalo 925 zaposlenih, kar

predstavlja 1% od števila zaposlenih, ki bi bil takega izobraževanja potreben.

Leta 1991 bi bilo treba skoraj 17.000 delavcev, 2,4% med zaposlenimi, napotiti v izobraževanje za pridobitev formalne izobrazbe vsaj na III. stopnji strokovne usposobljenosti. Dejansko je bilo v te programe vključeno 253 zaposlenih, kar predstavlja 1,5% vseh, ki bi takšno stopnjo strokovne izobrazbe potrebovali.

Podatki delovnih organizacij in skupnosti kažejo, da je bilo v programe IV. stopnje zahtevnosti leta 1991 vključeno 1.734 zaposlenih. V primerjavi s podatkom, ki predstavlja primanjkljaj zaposlenih s tako izobrazbo, pomeni to število 7,3% vseh, ki bi tako izobrazbo morali imeti.

V programe za pridobitev V. stopnje strokovne izobrazbe je bilo vključeno 3.858 zaposlenih, kar predstavlja 24,3% evidentirane razlike.

V letu 1991 so bili v programe višješolskega izobraževanja vključeni 3.903 zaposleni. Glede na izračunano razliko med zahtevami delovnih mest in dejansko izobrazbo zaposlenih, predstavlja to število približno 27% (26,8%) tistih, ki bi se morali vključiti v take programe.

Med zaposlenimi, ki svoje izobrazbe niso mogli dokazati z diplomo visokošolske ali njej enakovredne ustanove, teh je bilo približno 16.300, se je leta 1991 v programe visokošolskega izobraževanja vpisalo 1.484, kar predstavlja 9,1% vseh, ki bi si morali pridobiti formalna potrdila o visokošolski izobrazbi.

## Sklepne ugotovitve

Predstavljeno stanje za Slovenijo, ki vidi svojo prihodnost v Evropi, ni nič spodbudno. Čeprav velja opisano stanje za leto 1991, pa podatki za konec leta 1994 ne kažejo nič boljše slike. Matematično izračunana razlika med zahtevami in dejanskim stanjem se je sicer zmanjšala za približno šestdeset tisoč, neskladje med posameznimi nivoji izobraženosti pa je še vedno dovolj veliko. Predstavlja 18,2% vseh zaposlenih. Dejansko neskladje je najbrž bistveno večje. Kaj storiti?

V Sloveniji bi morali začeti drugače vrednotiti človeške vire. Boljša ali slabša izraba človekovih spretnosti in sposobnosti ter možnosti bo tako kot druge po svetu zarisala meje in hitrost družbene uspešnosti. Neprimerna sestava slovenske delovne sile in njena pomanjkljiva strokovna usposobljenost, dejstvo, na katero so raziskovalci dolga leta opozarjali, in ki jo tu ponovno osvetljujemo, navaja na sklep, da je potrebnega še veliko dela in jasna strategija, bodisi v podjetju samem bodisi na nacionalni ravni. Ob hkratnem delovanju obeh ravni, nacionalne in podjetniške, se bo v prihodnje morda kaj spremenilo.

1. Kategorija prebivalstva ali zaposlenih brez šol oziroma brez osnovnošolske izobrazbe je tista, ki povsod v svetu potrebuje izobraževanje, vendar se vanj najmanj vključuje (Jelenc in drugi, RP 1987). Očitek, da je vključevanje v izobraževanje zanje izgubljena naložba, ker v izobraževalnih programih ne dosega uspehov, je samo deloma upravičen, saj so pri tem izpuščeni razlogi neuspešnosti. Neuspešnost ljudi v takih programih je tudi posledica pomanjkanja ustreznega poprejšnjega znanja in spretnosti, potrebnih za uspešno dokončanje programa. Zato ne bi bilo odveč, po zgledu razvitejših držav, v programe izobraževanja uvrstiti vsebine, ki bi pomagale odpraviti tako stanje - spretnosti branja, pomnjenja, priprave zapiskov, pisnega izražanja, in od tu graditi dalje. Take programe ponujajo v tujini po navadi z zvezo »Learning Skills« ali »Study Skills« in zajemajo znanje od študijskih tehnik do pisnega in ustnega izražanja ter matematike. V Sloveniji so že nastali prvi poskusi takega programa. Na Andragoškem centru Slovenije smo razvili program Usposabljanje za življenj-

sko uspešnost, ki je namenjen odraslim s pomanjkljivo izobrazbo in tistim, ki jih lahko štejemo med funkcionalno nepismene. Program je prilagojen potrebam različne odrasle populacije in kot tak je ena izmed oblik, za katero se odrasli raje odločajo.

2. Razčlenjevanje izobrazbene sestave delovnih mest in izobrazbe delavcev je ponovno osvetlilo pojav, ki je splošen za skoraj vse panoge: razlike med zahtevami delovnih mest in dejansko izobrazbo delavcev. Večja ali manjša nesorazmerja med zahtevano in dejansko izobrazbo povzročajo ne samo številne presežke delavcev, večinoma pri delovnih mestih z nižjimi izobrazbenimi zahtevami, temveč tudi povečujejo število tistih delovnih mest, ki jih zasedajo manj izobraženi delavci. Pojav je podedovan iz preteklosti, sedaj pa je predvsem odvisen od pogojev, ki še dopuščajo delavcu, da se, ne glede na raven svoje izobrazbe, zaposli na zahtevnejšem delovnem mestu. Tako je v vseh panogah, predvsem v gospodarstvu. Pojav je splošen in torej ne more biti samo posledica pomanjkljivo urejenih možnosti za izobraževanje v formalnem sistemu ali izobraževalnih centrih organizacij in zavodov, temveč je veliko bolj posledica nepravilne kadrovske in izobraževalne politike podjetij in zavodov.

Tako stanje zahteva, da podjetja in zavodi znova proučijo delovna mesta, izdelajo analize del in opravil ter dela ponovno sistemizirajo. Tako bodo dobili osnovo za pripravo načrtov izobraževanja. Pri delu na raziskavi Potrebe po izobraževanju odraslih je bilo mogoče velikokrat slišati, da v podjetjih skoraj ni mogoče pripraviti načrtov izobraževanja, ker le-ta sama ne vedo, kaj in kako bo s proizvodnjo v prihodnje. Res je, da načrtov za vsako ceno ni mogoče pripraviti, vendar pa analize in podatki kažejo, da izobrazbena sestava zaposlenih ni primerna niti za zdajšnje sestavo dela. Že to dejstvo bi moralo biti dovolj dobro izhodišče za začetek delovanja na tem področju.

Ob tem bi bilo nujno potrebno preveriti tudi ustreznost znanj tistih, ki delajo v izobraževanju in kadrovanju ter jih usposobiti za identifikacijo potreb po izobraževanju v podjetjih in zavodih. Izkušnje kažejo, da metode in tehnike tega dela bolj slabo poznajo. To pomeni, da bo treba organizirati usposabljanje za zaposlene, ki delajo na tem področju, da bi se naučili obvladovati nekatere izbrane metode in tehnike. Res pa je, da bi morali za učinkovito ugotavljanje potreb po izobraževanju v organizacijah in zavodih pri nas zadostiti nekaterim temeljnim zahtevam. Naj navedem le nekatere. Bistveno bolj bi morali podpirati takšen razvoj organizacijske kulture, ki bi pomenila podporo izobraževalni dejavnosti. Predvsem bi se moral spremeniti odnos vodilnih in vodstvenih delavcev do izobraževanja. Kot pravi Ivančičeva v svojih ugotovitvah (Potrebe ... 1994:219-221), bi ti »moral spreti svoj del odgovornosti, hkrati pa dati ustrezna pooblastila delavcem, ki so odgovorni za organizacijo izobraževalne dejavnosti. Različni dejavniki objektivne narave preprečujejo, da bi se znanje v podjetjih kratkoročno potrdilo kot konkurenčni dejavnik - to zmanjšuje pripravljenost delodajalcev za vlaganje v izobraževanje. Več pa bi za to morale storiti organizacije delodajalcev, organizacije delavcev ter poklicne in strokovne organizacije in združenja. Delavske organizacije naj bi med svoje zahteve po izboljšanju položaja delavcev in po ohranjanju delovnih mest uvrstile tudi zahtevo za ustvarjanje večjih možnosti izobraževanja in usposabljanja zaposlenih.« To je na primer ena izmed prioritarnih nalog britanskih sindikatov. Potem nadaljuje: »Organizacije delodajalcev pa bi morale pomagati spremenjati odnos vrhnjega menedžmenta do izobraževanja. Podpreti bi morale razvoj in izvajanje različnih izobraževalnih dejavnosti, opozarjati na pomen izobraževanja kot dejavnika večje produktivnosti in konkurenčnosti ter zagotavljati svetovalne in izobraževalne storitve organizacijam, ki same nimajo potrebnih potencialov.«

To seveda tudi pomeni, da bi morali rešiti nekatera vprašanja, ki niso v pristojnosti »izobraževalne dejavnosti, vendar pomembno vplivajo na njeno delovanje in razvoj. To so predvsem: lastninski status podjetij, priprava dolgoročne strategije in poslovnih ciljev podjetij, vpeljevanje motivacijskih mehanizmov za podjetja in za delavce, razmejitev odgovornosti za izobraževanje, ureditev komunikacijskih problemov med oddelki in vodji, izdelava standardov za izvajanje dela, zagotovitev ustreznega mesta izobraževalne dejavnosti v organizaciji, razvoj kadrovsko-izobraževalnega informacijskega sistema in zagotoviti možnosti, da bodo delavci, ki delajo v organizacijah na področju izobraževanja, lahko odpravili pomanjkljivosti v znanju, spretnostih in vedenju, ki jih ovirajo pri uspešnem obvladovanju funkcij, ki sestavljajo njihovo delo. Ugotovitve kažejo, da izobraževalcem najbolj primanjkuje ekonomskega in marketinškega znanja, komunikacijskih sposobnosti, znanja za zbiranje in statistično obdelavo podatkov ter znanja za vrednotenje izobraževanja.« (Ivančič, V: Potrebe ... 1994:219-221).

Ta dejstva tudi nakazujejo potrebo po pripravi priročnika za ugotavljanje potreb po izobraževanju. Ta naj bi vseboval prikaze posameznih metod in tehnik, ki se uporabljajo, hkrati pa tudi opisoval njihovo ustreznost v različnih okoliščinah ter temeljil na zgledih in izkušnjah iz domače prakse.

3. Izkušnje razvitega sveta opozarjajo, da povečana spremenljivost in negotovost gospodarskega okolja pospešujeta poklicne spremembe in povečujeta zahteve po poklicnih spretnostih in kvalifikacijah. Vpeljevanje razvitejših tehnologij, prestrukturiranje dela in podjetij, odmiranje posameznih industrijskih vej in rast novih že zahtevajo širše usposobljeno delovno silo. Slovenija je v obdobju, ko se delo in tehnologija dela spreminjata, hkrati pa se srečuje še z drugimi spremembami (npr. spreminjajoče se gospodarsko okolje, visoka stopnja brezposelnosti). V primerih, ko je je stopnja brezposelnosti visoka in s tem tudi velika ponudba delovne sile, je ravnanje (Wood, 1986) drugačno od tistega, ki smo mu bili doslej priče.

V takem primeru delodajalci:

- zvišajo izobrazbene zahteve za posamezna delovna mesta,
- znižajo osebne dohodke oziroma slabše plačujejo delo,
- povečajo proizvodne načrte,
- začnejo vpeljevati več delovno intenzivnih tehnologij.

Dejanski in potencialni iskalci zaposlitve se po navadi odzovejo na to tako, da:

- sprejmejo manj zahtevna in manj plačana dela,
- postanejo nezaposleni,
- zavlačujejo z zaposlitvijo
- nadaljujejo izobraževanje,
- se preusposobijo za druga dela, kjer delavcev primanjkuje,
- migrirajo.

Podatki kažejo, da se del tega uresničuje tudi v Sloveniji. Stopnja nezaposlenosti se bistveno ne znižuje. Mladina po končanem izobraževanju sicer išče delo, vendar izbere, potem, ko ga ne dobi, kot edino mogočo pot nadaljevanje izobraževanja. To dokazujejo tudi podatki o vpisih v izobraževanje. Število vpisov hitro narašča, samo del tega naraščanja pa lahko pripišemo številčnejšim generacijam v izobraževalnem sistemu, del pa je gotovo odraz bistveno slabših možnosti za zaposlovanje. Tako težnjo opazamo od leta 1988. Po podatkih Republiškega zavoda za zaposlovanje nezaposleni že sprejemajo manj zahtevna dela kot tista, za katera so usposobljeni, samo da dobijo zaposlitev.

4. Izobraževanje zaposlenih je vsem potrebno. Prvi korak bo verjetno izobraževanje v programih formalnega izobraževanja.



Spričevala ustreznih izobraževalnih institucij sama po sebi ne dokazujejo posameznikovega znanja in sposobnosti, so pa potrdilo o tem, da posameznik obvlada spretnosti in znanje, ki so dogovorjeni standard programa ali stopnje izobraževanja. Tako so spričevalo, diploma in potrdilo pomembni vsaj zaradi dveh razlogov: zaradi delovnega procesa samega in zaradi boljšega položaja posameznikov na trgu dela, če se omejimo samo na posameznika. Dosežena formalna izobrazba ne bo pomenila čarobne paličice, ki bo odpirala vsa vrata in mu zagotavljala varno zaposlitev. Prav gotovo pa mu bo dajala boljši izhodiščni položaj na trgu dela in večjo možnost, da si delo tudi najde.

Tudi v Sloveniji se lahko zgodi, kot se je zgodilo v Veliki Britaniji, kjer je nek nezaposleni z bridkostjo napisal: »Tolikokrat sem bil že 'presežek', da mi je to postalo poklic.«<sup>4</sup> Naj dodam, da je bil delavec brez poklica, opravljal je težja fizična dela, in kadar so v podjetju iskali notranje rezerve in tehnološke ali gospodarske presežke, je bil med njimi. Možnosti, da bi si pridobil trajnejšo zaposlitev z znanjem, ki ga je imel, so se iz leta v leto zmanjševale. Na koncu se je odločil, da se bo izučil. V Centru za izobraževanje brezposelnih se je izučil za mizarja. Prav tedaj, ko je bil zajat v raziskavo, je razmišljal o tem, da bi odprl svojo delavnico.

5. Podatki o ponudbi človeških virov, bodisi za Slovenijo kot celoto bodisi za posamezne območne enote zavodov za zaposlovanje, kažejo, da dandanes ni več izobraževalnega programa, ki bi zagotavljal varnost zaposlitve. Omejevanje vpisa na različnih področjih izobraževanja ne bo prineslo nobenih rezultatov, tudi doslej jih ni, pač pa potencialne socialne konflikte. Zato je tudi kakršnokoli usmerjanje izobraževanja, kot je bilo npr. v začetkih usmerjenega izobraževanja, 30% v splošne in 70% v proizvodne programe ali omejevanje vpisa, nesmiselno, saj je 1) nemogoče zagotoviti, da bodo diplomanti programov, kamor so jih usmerili, dobili delo v poklicu, za katerega so se usposobili (to podatki o strukturi brezposelnih že kažejo), in 2) če ga bodo dobili, ni nujno, da ga bodo tudi obdržali. Prav podatki o iskalcih zaposlitve npr. pokažejo vso nesmiselnost takega usmerjanja. Znotraj posameznih stopenj strokovne usposobljenosti je bila leta 1991, na ravni poklicnih šol največja ponudba obrtno-industrijskega izobraževalnega področja (III. stopnja 58,4%, IV. stopnja 56,2%)<sup>5</sup> in na ravni štiri- in petletnih srednjih šol na tehnološkem področju izobraževanja (32%).<sup>6</sup> Obe področji pretežno izobražujeta za industrijski način proizvodnje oziroma združujeta poklice, ki jih je mogoče imenovati »proizvodne«. Na ravni VI. stopnje strokovne izobrazbe so prevladovali iskalci s poslovnega področja izobraževanja (33,5%) in na VII. stopnji iskalci s tehnološkega področja (20,9%).<sup>7</sup> Lahko bi se reklo, da se je izobraževanje pri-

lagajalo družbenim potrebam - te pa so dajale prednost predvsem proizvodnim področjem. Težko bi zagovarjali, da bo tudi v prihodnje tako. Zato je z vidika razvoja države same ter njenega gospodarskega in družbenega življenja, če ne upoštevamo razvoja človeških virov samih, realnejše liberalizirati vpis v programe, za katere se kandidati odločajo, in predstaviti v tistem trenutku realno stanja na področju zaposlovanja in zaposlitve, ne pa zbutati varljive upe, da bo z vpisom v določen program ob koncu izobraževanja zaposlitev mogoča.

6. Slovenijo bi morale zanimati za stanje na področju njenih človeških virov, zato bi morale biti raziskave izobrazbene sestave delovne sile, udeležbe prebivalstva v izobraževanju (število, generacije, prehodi med posameznimi stopnjami izobraževanja, pričakovani prilivi v zaposlitev ipd.) in mednarodne primerjave opravljene vsakih nekaj let (razmik 5 let se zdi primeren). Vsekakor pa bi to nujno morala izvajati različna združenja (npr. Gospodarska zbornica, obrtna zbornica ipd.) in sindikati. Glede na njihovo poslanstvo se zdi, da bi morale take raziskave postavljati okvir njihovega dela.

7. Druga pomembna razsežnost, ki jo bo treba upoštevati, je dejstvo, da bo treba začeti pripravljati sistem dokazovanja in vrednotenja znanja, uporabljiv na vseh ravneh in v vseh načinih izobraževanja. V tujini poznajo to kot »accreditation system« (sistem ugotavljanja in potrjevanja znanja), »credit system« (točkovni sistem), ki posameznikom, ki so si znanje pridobivali v različnih programih izobraževanja, omogočajo, da to znanje tudi dokažejo in ovrednotijo. To tudi pomeni, da je izobraževanje po delih programov ne samo omogočeno, temveč se ga da tudi sistemsko ovrednotiti. V takem sistemu bi gotovo našli pot do priznavanja znanja tisti zaposleni, ki so si ga zaposleni pridobili z nadaljnjim izobraževanjem. To seveda ne pomeni, da bi po takem sistemu lahko vsak dobil tudi priznano stopnjo izobrazbe. Za to je treba obvladati tisto splošno znanje, ki ga program za dosego katere koli stopnje izobrazbe predpisuje in zahteva. S stališča posameznika pa deluje tak sistem bolj motivacijsko, saj si lahko vsak sam izdela bilanco svojih dosežkov in primanjkljajev ter tako ugotovi, da pot za dosego formalno priznane stopnje izobrazbe ni tako dolga in težka kot si je morda sprva predstavljal.

---

mag. Vida A. Mohorčič Špolar  
vodja informacijskega središča na Andragoškem centru RS

---

## Viri

Načrtovanje izobraževanja in razvoj človeških virov v pogojih socialnih sprememb in nove tehnologije: Vida A. Mohorčič Špolar (gradivo za doktorsko disertacijo).

Potrebe po izobraževanju odraslih, voditeljica podprojekta: Vida A. Mohorčič Špolar, raziskovalni projekt: Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije, nosilec: dr. Zoran Jelenc, Raziskovalno poročilo - 6, Andragoški center Republike Slovenije, 31. 3. 1994.

Vseživljenjsko učenje, Koncept preživetja in Akcijski načrt za 21. stoletje, Zbornik delovnih gradiv, Evropska pobuda za vseživljenjsko učenje, Prva svetovna konferenca o vseživljenjskem učenju, Rim, Italija, 30. november - 2. december 1994, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana, 1994.

<sup>4</sup> Pam Cole: »Education in the Unemployed Centres in the 1990s«, Replan Yorkshire and Humberside, NIACE (National Institute of Adult Continuing Education), 1991.

<sup>5</sup> Druga področja na III. stopnji imajo naslednje deleže: poslovno 33,3%, zdravstveno 3,1%, biotehniško 2,9%, storitveno 2,2% ter prometno in tehnološko po 0,1%. Na IV. stopnji je stanje tako: storitveno 23%, tehnološko 11,2%, prometno 4,5%, poslovno 3,5%, biotehniško 1,4% ter pedagoško, umetnostno in drugo po 0,1%.

<sup>6</sup> Druga področja na V. stopnji zahtevnosti so razvrščena takole: poslovno 24,5%, družboslovno 20,1%, obrtno-industrijsko 5,6%, zdravstveno 4,1%, storitveno 3,7%, biotehniško 3,6%, umetnostno 2,3%, prometno 1,2% in druga področja 1,1%.

<sup>7</sup> Druga področja na VI. stopnji imajo tele deleže: tehnološko 20,3%, pedagoško 11,9%, druga področja - 8%, pravno 6,4%, zdravstveno 4,7%, prometno 4,2%, biotehniško 4%, obrtno-industrijsko 2,1%, storitveno 1,4%. Ostala področja ne dosežajo 1%. Na VII. stopnji je stanje tako: poslovno 14,4%, zdravstveno 9,2%, pedagoško 9,1%, biotehniško 8,2%, družboslovno 6,3%, druga področja 6%, pravno 5,5%, arhitekturno 4,5%, naravoslovno 4,7%, umetnostno 2,7%, humanistično 2%, obveščanje 2% ter matematično, obrtno-industrijsko in prometno z nekaj nad 1 odstotkom.



# Spoznajmo retorične sposobnosti

Tatjana Zidar

*Kadar poslušamo in opazujemo govornike, ki pred nami razpredajo bolj ali manj zanimive teme in misli, lahko opazujemo naše odzive oziroma reakcije: nas navdušijo, ostanemo hladni, se razburimo... - kar pestra paleta izzvanih čustev.*

Smo se že kdaj vprašali, kaj je tisto, kar v nas zbudi odobravanje ali nasprotovanje? Kaj pravzaprav uporablja govornik, kaj vsebuje oziroma združuje njegov govor, da nas pritegne ali izzove naše nasprotovanje? Kako bi lahko te elemente spoznali, se jih naučili in začeli uporabljati?

Res je, da nekateri (pri nas verjetno kar večina) oblikujejo svoje govorne nastope povsem intuitivno, zgolj po lastni presoji. Koliko so pri tem uspešni, je prav gotovo stvar naravne danosti in spleta okoliščin. Moramo pritrditi, da nekaterim kljub vsemu dobro uspeva!

Pa vendar! Znanje retorike bo zelo pripomoglo, da se izognemo nepotrebnim spodrslijajem. Najpogostejše napake so predvsem nejasni cilji (kaj pravzaprav hočemo doseči, kaj povedati), neprilagojenost referenčnemu okviru občinstva (ne upoštevamo, kdo so poslušalci, kaj od nas pričakujejo, kakšne so njihove želje, pričakovanja, zahteve), šibki in nepravilni argumenti, ki ne pričajo, lahko celo užalijo poslušalce, neprimeren način podajanja (kadar vsebino beremo). Pri nebesednem nastopu pa je vsekakor največji problem trema in nezaupanje vase, nepravilna drža telesa, toge, plahe ali pa avtoritativne kretnje, odsotnost pogledov (prekinemo tok komunikacije), uporabljamo cel kup mašil (ee, amam, hm), razne vzdihljaje, predolge premore...

## Analitični pristop

Do kakovostnega in učinkovitega govornega nastopa pripomore analitično učenje posameznih elementov retorike; v nadaljevanju učenja pa je treba zgraditi sintezo osvojenih znanj in spretnosti. Najprej se je torej treba zavedati naslednjih področij in jih izuriti:

- vsebinski del

(oblikovanje in razporeditev snovi v smiselno in trdno celoto - pomen dobrega uvoda in zaključnih besed, poznavanje možnosti za graditev dramatičnosti, izbor pravega besedišča, s čimer pritegnemo pozornost občinstva, kaj pomeni vrh govora, oblikovanje argumentacije, gladkost in jasnost pripovedovanja...)

- nebesedni del

(pomen in povečanje učinka nastopa z gestikulacijo, mimiko in telesno držo, pomen glasu - intonacija, barva, jakost, tempo...)

- psihična priprava (spominska izurjenost - primerne vaje za boljši spomin, sprostitvene tehnike - vaje za premagovanje treme, pravilno dihanje in moč koncentracije)

- izvedba in analiza nastopa

(sinteza vseh elementov v učinkovito celoto - v kakovosten/dober govorni nastop).



Vsekakor je za pridobivanje retoričnega znanja najboljše izkustveno učenje v manjših skupinah (največ 15), kjer lahko udeleženci menjajo vlogo poslušalcev in nastopajočih. S konkretnimi nastopi se utrjujejo v novih spretnostih, kot poslušalci pa razvijajo kritičen odnos do povedane vsebine in izvedbe nastopa.

## Kako začeti

Temeljno izhodišče pri učenju večšin javnega nastopanja naj bodo elementi nebesednega sporočanja oziroma komuniciranja. Ob spoznavanju teh spretnosti (in praktičnih preizkusih) poskušamo premagati največjo oviro - strah. Poskušamo obvladati telo in glas; šele nato vso pozornost usmerimo v vsebinski del sporočila.

Naše vodilo naj bo misel, da nas ljudje gledajo, poslušajo in tudi občutijo. Ne smemo pozabiti, da pri poslušalcih najprej izzovemo čustvene reakcije - navdušenje, jezo, odobravanje, zavračanje, mirnost..., šele nato sledi razumsko vrednotenje vsebine. Zato je treba spoznati načine, kako poslušalce pritegnemo vidno, slušno ter v njih prebudimo občutke in čustva; nato pa sledi spoj z vsebinsko zgradbo govornega nastopa.

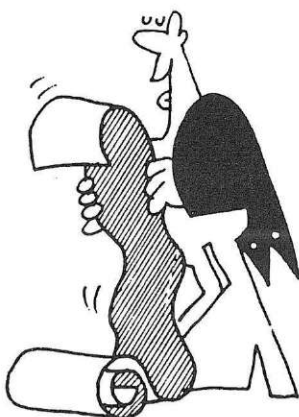
## Nebesedna sporočila

Pomembno je, da se naučimo komunicirati oziroma pravilno uporabljati pomagala s teh treh temeljnih področij. Človek namreč komunicira prek različnih kanalov: prek vidnega, slušnega in kinestetičnega. Bolj ko jih bomo znali »odpreti«, bolj bomo govorno zanimivi. Zato se tudi učenje retorike začne pri spoznavanju in uporabi teh področij. Lahko rečemo, da poskušamo povečati svojo karizmo: bolj ko bomo ljudi pritegnili vidno in slušno ter jih ganili kinestetično, bolj bomo postali karizmatični. Vsak govornik naj bi bil karizmatična osebnost (v pozitivnem smislu seveda).

## Komuniciramo vidno

Da bo naš vizualni nastop zaživel, je treba uskladiti telesno držo, mimiko obraza in pa gestikulacijo. Kako si pri tem poma-

gamo? Kaj moramo vedeti? Naše učenje oziroma opazovanje in ocenjevanje naj poteka po naslednji razporednici: položaj glave, pogledi, mimika (izraz obraza), drža ramen (naj bo sproščena in ravna), uporaba kretenj, telesna drža (ravna, zvravnana) in položaj nog.



## Telesna drža

Bistvena stvar je, da se zavedamo svoje telesne drža.

Ko govorimo, stojmo. Če sedimo, je zaradi ukleščene prsnega koša doseg glasu precej omejen, dosti manjši. Ustvariti moramo občutek gotovosti in prepričljivosti, kar dosežemo s pravilnim težiščem (stojimo na obeh nogah, energija se mora enakomerno porazdeliti; nikar ne prestopajmo iz ene noge na drugo). S prostorskim premikom lahko še bolj nazorno pokažemo spremembo vsebine oziroma prehod iz ene v drugo misel - z gibom roke, korakom..., za večjo jasnost in učinkovitost si pomagamo še z spremembo glasu - sprememba tempa, jakosti, intonacije, barve...

## Položaj glave

Tudi položaj glave ima pomembno izrazno moč. Če potiskamo glavo preveč nazaj, nehote izražamo vzvišenost, oholost in prevzetnost, s čimer lahko pri poslušalcih vzbudimo odklonilno razpoloženje. Kadar pa nam začne lesti k prsim, razkrivamo svojo negotovost, nemoč; zato je najboljši zvravn položaj.

## Pogledi

Zelo pomemben je očesni stik. Preden spregovorimo, si lahko vzamemo vsaj 20 sekund časa, da s poslušalci navežemo oziroma vzpostavimo komunikacijo. Kam pa naj pravzaprav gledamo? Na seminarjih retorike bomo lahko temeljito izurili t. i. poslovni in družabni pogled. Kadar govorimo manjšemu številu ljudi (do 6), bo najučinkoviteje, če vsakega posameznika gledamo v točko med njegovimi očmi (temu rečemo poslovni pogled; je jasen, natančen, konkreten). Ko se število poslušalcev poveča (na seminarju govorimo vsem udeležencem, sicer pa naj ne bi bilo število večje od 30 poslušalcev), si lahko izberemo družabni pogled (navidezni trikotnik - oči in usta). Toda pazimo! Bolj ko bomo širili trikotnik od ust navzdol, bolj bo naš pogled postajal intimen (bolj globoko bomo gledali), kar pa lahko pri poslušalcih (! predvsem poslušalkah) izzove nelagodje ali celo obrambno razpoloženje. Kadar pa bomo spregovorili še večjemu številu ljudi, bo najbolje, če jih razdelimo na tri dele: središčni, levi in desni. Pogled najprej usmerimo v središčni del poslušalcev in ga širimo na levo in desno stran.

Zavedati pa se moramo, da je velika razlika, ali ljudi samo gledamo ali jih tudi vidimo. Vsak poslušalec, pa naj jih bo le 5 ali pa 400, mora imeti občutek, da govorimo njemu - zato moramo občinstvo videti pred seboj (premalo bo, če jo bomo samo gledali) in z njo ohraniti očesni stik do konca.

## Gestikulacija

Celoto našega vizualnega nastopa pa bodo dopolnile še naše kretnje. Težko bi »predpisali«, kakšne gibe naj kot govorniki

uporabljamo. Gestikulacija je odvisna od osebnosti, temperamenta, namena (v kakšni vlogi nastopamo - kot politiki, kot odvetniki (tu je uporaba kretenj manjša), učitelji, direktorji...) in od poslušalcev (množica (gestikulacija se poveča), sodniki (se zmanjša)...). Lahko pritrdimo Vatovcu (1984, str. 251), ki ugotavlja, da je pravilen postopek gestikulacije, ko se kretnja pojavi hip pred spregovorjeno besedo, trenutek za tem pa se že prilepi govorniki besedi in jo spremlja, vendar ne kot osrednji dejavnik, temveč kot nemo soizrazilo, ki dopolnjuje glavni izrazni način - glasovno izraženo besedo.

Kljub vsemu pa moramo pri spretnostih gestikuliranja nekatere stvari vendarle poznati! Najboljše, pa tudi najlepše so tiste kretnje, ki se pojavljajo od pasu do ramen; kadar smo precej »razvneti« pa do višine oči. Za dobro komunikacijo si pomagamo s t. i. pozitivnimi kretnjami: odprta dlan ali pa most: navpično iztegnjene dlani v razmiku vsaj 10 cm - kot da hočemo zgraditi neko vez, most med nami kot govorniki in poslušalci. Izogibajmo pa se stiskanju pesti, žuganju s prsti, prekrizanim rokam (pomenijo barikado), tudi prstom, sklenjenim v molitev, in zvonu (prsti obeh rok se še vedno stikajo, le razširimo jih).

## Položaj nog

Bodimo pozorni, da jih ne bomo držali prekrizano (tudi to pomeni barikado), ampak upoštevajmo staro igralsko pravilo - eno nogo držimo rahlo pred drugo ali pa eno zraven druge - le gležnja naj se ne dotikata.

## Komuniciramo slušno

O glasovnih elementih smo govorili že v prejšnji številki (1995, št. 3-4, str. 23-26). Pri učenju oziroma opazovanju in ocenjevanju nam bo torej pomagala naslednja razporednica: hitrost, jakost, izgovarjava, razvade (odpravimo mašila: ee, amam, hmm...), moteče vzdihne in vzklike, premore (naj se pojavijo ob koncu izrečene misli, nikakor ne sredi nje; premor sledi izdihu - da lahko mirno vdihnemo; pazimo - vedno govorimo, ko izdihavamo, potem sledi premor, nov globok vdih in spet nadaljujemo z govorjenjem), sprememba barve (uporabljajmo barvne odenke glasu - od šaljevih, resnobnih tonov, pa navdušenih, veselih (odvisno od vsebine), morda malo ogorčenih in spet pomirjajočih..., uporaba intonacije (izogibajmo se monotonosti, spomnimo se na uporabo kadence, spreminjajmo višino).



## Komuniciramo kinestetično

Kinestetični kanal pa nam bo pomagal, da v poslušalcih prebudimo občutke, čustva, vtise. Kot da bi hoteli povedati, da čutimo s tistim, o čemer govorimo, in hočemo ta občutja prenesti tudi njim. Zato govorimo zavzeto, prepričljivo, navdušeno (kadar to zahteva oziroma dopušča vsebina; sodni govor ima gotovo drugačno izhodišče). Stari Grki so od govornikov zahtevali, da je njihov nastop izžareval dostojnost, poštenost in prijaznost. Se je danes kaj spremenilo? Čisto nič!

Verjeti moramo v tisto, kar govorimo; predvsem pa verjeti vase. Opazujemo torej svojo izrazno moč prepričljivosti, zavzetosti in navdušenosti (kar je seveda odvisno od vsebine in name-na govora).

To pa je najtežji element pri učenju retorike. Kako postati prepričljiv? Najučinkoviteje preizkusimo (in kasneje odpravimo svoje nelagodje) tako, da začnemo oblikovati vsebinski del govornega nastopa in ga ob zavedanju in upoštevanju vseh treh kanalov glasno povemo pred udeleženci tečaja oziroma seminarja.

## Kako podati vsebino govora poslušalcem?

Najpomembnejša je izurjenost, da se »usposobimo« za prsto podajanje vsebine; torej svojih govorov ne bomo brali. Pisni jezik zelo težko učinkovito prenesemo, »transponiramo« v govor oziroma na slušno področje. Gotovo se vsi spomnimo dolgočasnih trenutkov, ko smo poslušali govornike ali predavatelje, ki so svoje teme prebrali. Tempo takega govora je navadno prehitro, ni naravnih premorov, vnaprej pripravljen zapis izzvani tuje, celo nenaravno, slišimo celo množico novih podatkov in informacij, ki jih zaradi njihove količine in hitrosti njihove predstavitve ne moremo sprejeti, kaj šele, da bi si jih zapomnili. Stavki so dolgi, zato dostikrat vsebinsko nerazumljivi.

M. Beyer (1993) opozarja, da so vdih sredstva za postavljanje govornih ločil. Ker zrak, ki ga dobimo z enim vdihom, zadostuje v povprečju za dve do štiri sekunde, lahko v tem času pokažemo, podamo informacijo. Sledi ponovni vdih in ob izdihu spet oblikujemo nov sklop vsebine, ki si jo poslušalci lahko zapomnijo. Kaj pa se zgodi, če beremo? Misli, stavke smo že oblikovali, zato lahko govorimo hitreje. Vsaj osem do deset sekund nam ni treba oblikovati nove vsebine, novih misli, premori se nehote pojavijo na nepravilnih mestih, sledimo namreč pisnim ločilom (ve-jica, pika...), ne pa naravnim ločilom vdiha in izdiha. Poslušalci toliko novih podatkov in informacij (v 8 do 10 sek.) ne morejo sprejeti. Prvi del (od 2 do 4 sek.) bodo lahko sprejeli, drugi pa bo uničil tok komuniciranja; nit sprejemanja bo pretrgana. Tu je treba opozoriti, da upoštevajmo staro pravilo retorike: stavki naj bodo kratki, jasni in konkretni; tako si bomo najlažje predstavljali, kako si sledijo intervali sprejemanja. V štirih sekundah lahko povemo en stavek, ki predstavlja zaključeno celoto. Če sledimo naravi govorjenja, bomo nehote naredili premor, vdihnili in nadaljevali. Kadar pa bo stavek dolg, bodo poslušalci lahko sprejeli le prvi del, drugi pa se bo razgubil; vsebina in pomen bosta izgubljeni. Zato govorov ne beremo, ampak sledimo naravnemu toku govorjenja, ki naj bo gladko in razločno.

Veliko bolj prepričljivo je torej, da si uredimo alinee, morda gesla. Še boljšo organizacijo celotnega besedila pa bomo razvili ob uporabi miselnih vzorcev. Pred seboj bomo imeli celotno zgradbo, celotno hierarhijo misli in idej. Glavni pojmi, besede ali gesla izhajajo iz središča, razcepijo se v nadaljnje podpojme; vsebinsko so podrejeni predhodnim.

Pri prostem govorjenju je stik z občinstvom popolnoma drugačen. Vsebina, prikaz in govornik so prepričljiva celota, ki jo je treba ohranjati do konca govornega nastopa; predvsem pa prilagajati referenčnemu okviru poslušalcev. Napisani govor predstavlja tujek, ki se mu je treba ves čas prilagajati, občinstvo potisnemo v drugi plan.

Ne bo odveč, če si bomo že na tečaju retorike poskušali živo predstavljati, da govorimo določenemu krogu poslušalcev (za vajo lahko isto vsebino prilagajamo različnim skupinam poslušalcev - otroci, strokovnjaki določenega področja, množica

različnih izobrazbenih skupin...). Še preden oblikujemo miselni vzorec, odgovorimo torej na naslednja vprašanja:

- kdo so naši poslušalci,
- kaj želim doseči (naš končni cilj govora),
- koliko časa bom imel na razpolago,

(za vajo bosta dve minuti povsem dovolj; sicer pa naj govornik nikoli ne govori več kot 20 minut, v tem času lahko razvije največ tri ideje, pa še tu naj bo ena glavna in dve stranski, ki prvo samo podkrepita oziroma dopolnjujeta),

- kaj je ključni problem, ki ga bom kot govornik/ca skušal/a razložiti in poiskati možne rešitve,

- kje so vzroki za nastalo situacijo,

- kaj potrebujem za oblikovanje svojih argumentov: podatki, informacije institucij, podjetij..., mnenja strokovnjakov - bodo potrebni intervjuji, splošno mnenje - predvsem mnenje poslušalcev, ki ga bomo lahko dobili z anketami ali pa že z znanimi javnomnenjskimi raziskavami, strokovni članki, ugotovitve raziskav...).



Za naš končni uspeh pa so pomembna še naslednja vprašanja:

- kaj je pomembno za občinstvo, kakšne so njihove želje, cilji, potrebe...,

- s kakšnimi argumenti bi dosegli soglasje, kateri so torej nesporni argumenti,

- kateri argumenti bodo deležni ugovorov (vsekakor potrebujemo ankete in javnomnenjske raziskave, intervjuje vplivnih osebnosti...).

Vrnimo se k miselnim vzorcem. Ko nam bosta sestava poslušalcev, predvsem pa naš končni cilj povsem jasna, oblikujemo svoj miselni vzorec: iz naslova si sledijo glavni deli govora, ki se hierarhično delijo v podtočke. Na vsaki črti naj bo le majhno geslo, še bolje ena sama beseda.

Izhodiščne možnosti zgradbe smo si ogledali že v prejšnji številki (1995, št. 3-4, str. 23-26).

## Najpomembnejše smernice

Pri uporabi in učenju prostega govora je najpomembnejše:

1. Zgraditi je treba smiselno in trdno celoto, kjer misli prehajajo spontano druga v drugo (govorimo o jasni naraciji); predstavimo jih jasno, gladko in razumljivo.

2. Ves čas je treba spremljati odziv občinstva; kaj storimo, če začutimo nelagodnost, nestrinjanje občinstva (upoštevamo pravila pritrdilnih odgovorov, od nespornega se počasi pomikamo k spornim točkam).

3. Vsebinsko zgradbo dopolnimo oziroma okrepimo z nebesednimi sporočili (uporaba vidnega, slušnega in kinestetičnega kanala).

Kako torej izurimo svoje spretnosti jasnega in gladkega govorjenja ob uporabi miselnega vzorca? Za vajo si lahko pomagamo, da iz linearno zapisanega članka (časopisni članek, kratka novela, črtica...) uredimo svoj miselni vzorec. Linearno vsebino razgradimo na posamezne miselne enote in jih hierarhično vnese-mo na črte oziroma veje miselnega vzorca. Potem pa novo nast-



lo členitev glasno predstavimo. Pri tem opazujemo našo gladkost pripovedovanja, oblikovanje jasnih miselnih sklopov in stavčne strukture povedanega (kratki, jasni in konkretni stavki). Ne pozabimo na nebesedna sporočila! Kasneje pa poskušajmo izbrati lastne teme, ki jih vnesemo v zgradbo miselnega vzorca in glasno povemo udeležencem tečaja oziroma našim poslušalcem.

Miselni vzorec nam bo pomagal tudi pri spremljanju in sprejemanju odzivov občinstva. Ne bomo ujeli v že vnaprej oblikovane in zapisane teze in ideje, v linearno zapisano besedilo, ki bi nam preprečevalo naravno govorjenje (nepravilne premore, prehiter tempo, vsiljena uporaba barve in intonacije - prilagajati bi se morali besedilu, ne pa občinstvu), ovirano bi bilo tudi vzpostavljanje in vodenje komunikacije z vizualnimi sredstvi (pretrgan očesni stik, zaprta drža, če bi držali liste, zaradi branja bi imeli upognjena ramena in sklonjeno glavo...).

## Odzivi občinstva

Ob nebesednih izraznih sredstvih pa je treba razmisliti tudi o uporabi pravega besedišča, ki nam bo pomagalo do večjega strinjanja oziroma soglasja občinstva. Za izhodišče lahko vzamemo Perlmanovo trditev (1993), da je cilj argumentacije predvsem spodbuditi ali povečati strinjanje poslušalcev s tezami, ki jih govornik zagovarja oziroma razlaga.

Pomagamo si z elementi Sokratove metode - majevitike. Začnemo torej s tistim delom vsebine, s katero občinstvo povsem soglaša (izvabimo pritrdilne odgovore). Več pritrdilnih odgovorov bomo dobili, bolj bomo poslušalce pritegnili k pozornemu poslušanju in k večji naklonjenosti za naš končni predlog, naš cilj govora. Pomagamo si z vprašanji, ki zahtevajo odgovore, s katerimi se občinstvo povsem strinja (poiščemo zaprta vprašanja, kar bi pomenilo, da sprašujemo tako, da občinstvo pritrdi z da, mi pa potem odgovor razširimo z našo vsebino, ki nikakor ne sme izzvati kakega odklonilnega razpoloženja). Znani so Lincolnovi govori, v katerih je prve pol ure govoril tako, da so se poslušalci strinjali s sleherni njegovo besedo. Ko je ugotovil, da je vse brez izjeme pridobil na svojo stran, pa je pričel s spornimi vprašanji oziroma temami. Upošteval je torej pravilo, da nikoli ne začnemo z argumenti, za katere že vnaprej vemo, da jih poslušalci ne bodo tako zlahka sprejeli.



Izhodišče vsebinskega dela je prav gotovo spretnost, kako povečamo strinjanje in soglasje občinstva z našimi argumenti. Možnosti je še veliko: kako oblikujemo vsebino, kadar je potrebno rešiti sporno situacijo, kako si pri tem pomagamo s šest-stopenjskim reševanjem konfliktnih situacij, kako ob deduktivnih in induktivnih metodah začnemo uporabljati tudi operativne postopke, s katerimi si pomagamo, da se izognemo neposrednemu nesoglasju občinstva...

Tatjana Zidar  
diplomirana dramaturginja, samostojna kulturna delavka

## Literatura

- Beyer, M. (1993): Retorika in moderatorika (zapiski predavanj). Radovljica, Ministrstvo za šolstvo in šport, Glotta Nova.
- Beyer, M. (1993): Nevrolingvistično programiranje (zapiski predavanj). Bled, Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Glotta Nova.
- Beyer, M. (1995): Možganija. Ljubljana, Glotta Nova.
- Carnegie, D. (1985): Kako se naučiš javno nastopati in govoriti. Ljubljana, Zagreb, Delo, Prosveta.
- Greene, R. (1993): Nov način komuniciranja. Ljubljana, Alpha center.
- King, L. (1994): How to talk to anyone, anytime, anywhere. New York, Crown publishers, inc.
- Maier, K., Weber, M. (1987): Erfolg durch Superlearning. München, Wilhelm Heyne Verlag.
- Pease, A. (1986): Govorica telesa. Ljubljana, Samozaložba.
- Perelman, C. (1990): Kraljestvo retorike. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- Škarić, I. (1988): U potrazi za izgubljenim govorom. Zagreb, Školska knjiga.
- Thiele, A. (1995): O govorniški spretnosti. Ljubljana, Gospodarski vestnik.
- Valentine, N. (1993): Speaking in public. London, Penguin books.
- Vatovec, F. (1984): Javno govorništvo. Trst, Založba tržaškega tiska.

## Najprej čustva

Govorili smo že, da se poslušalci na naš nastop odzivajo najprej s čustvi, šele nato sledi razumska odločitev. Že stari Grki so upoštevali pravilo: začnimo s patosom in končajmo z logosom. Zato oblikujemo svoj vsebinski del nastopa tako, da začnemo s spodbujanjem čustev, ki pa ga nadgradimo s spodbujanjem razuma (zato najprej začnemo s pritrdilnimi odgovori in nespornimi argumenti; občinstvo mora začutiti, da jo povsem sprejemamo, spoznati mora našo naklonjenost in zavzetost, šele nato bo pripravljena poslušati sporne argumente). Kar predstavljamo si, kako bi reagirali, če bi govornik začel svoj nastop s trditvijo, da nam bo dokazal, kako se motimo?!

# Med humanističnim in poklicnim izobraževanjem ali kaj terja od nas prihodnost

Dušana Findeisen

*Dobro izobraževanje ni prema črta, ki brez ovinkov vodi k cilju. Človekovo notranje bogastvo in njegova ustvarjalnost sta namreč odvisna od marsičesa »nepotrebnega«.*

*Misel sodobnega francoskega slikarja*

V prispevku obravnavam razmerje med humanističnim in poklicnim izobraževanjem. V prvem delu govorim o lastnostih in ključnih usposobljenostih odraslih in o povezavi slednjih z izobraževanjem. V nadaljevanju obravnavam posledično potrebo po drugačnem ocenjevanju, in potrebo po hkratnem uravnovešenju učnih vsebin in didaktičnih postopkov. V naslednjem delu se ukvarjam z vprašanjem splošne izobraženosti v podjetjih, saj je dobra usposobljenost za razvoj odvisna od ljudi, ki se znajo prilagajati nenehnemu razvoju podjetja. Nato opozarjam na nepotrebno prezgodnjega usmerjanja mladih ljudi, ki se morajo naučiti negotovosti, ki jih bo spremljala skozi življenje. V zadnjem delu prispevka pa načentam vprašanje izmeničnega učenja v izobraževalnih ustanovah in podjetjih in se zavzemam za odpravljanje prepada med višjo in visoko šolo, med splošnim in poklicnim izobraževanjem, med začetnim in permanentnim izobraževanjem.

## Uvod

Za šolo od sedemnajstega stoletja dalje, ko ji cerkev nalaga tudi vzgojno funkcijo, velja, da izpolnjuje predvsem tri naloge: poučevanje, vzgojo in socializacijo. Res je bilo poslanstvo šole sprva omejeno na poučevanje in res je bilo v poučevanju zmeraj razmeroma laže določiti cilje in dokaj preprosto preveriti, ali so učni napor prinesli sadove. Poklicni uk je imel namreč to prednost, da ga je bilo mogoče usmeriti v pridobivanje določenih in opredeljivih znanj ter spretnosti. Tako se je včasih šola lahko zadovoljila s tem, da je izobraževala za poklice, ki so se jih kasneje ljudje zares naučili opravljati izkustveno, z delom. Poleg tega so izbrani poklic večinoma opravljali celo življenje.

Zlasti to slednje ne velja več. Raziskave kažejo, da bodo ljudje tudi v evropskem prostoru povprečno petkrat v življenju zamenjali poklic. Zato morata biti danes šolanje in nenehno izobraževanje nasploh drugačna, zvesta drugačnim načelom. Predvsem imata dvojno funkcijo: funkcijo splošnega in funkcijo poklicnega izobraževanja.

## V prihodnje bo poudarek na ljudeh

Ob tem se nam vsiljuje bistveno vprašanje; kdo, in če sploh, je sposoben z gotovostjo predvideti kakšne kvalifikacije bodo potrebne čez petnajst let, ko bodo učenci prišli iz šole na trg dela. Čas miru in gotovosti je daleč za nami. Z gotovostjo lahko od-

govorimo le, da bosta čez petnajst let, tudi čez petnajst let, naše gospodarstvo in naša družba potrebovala ljudi. Kakšne ljudi? Na to vprašanje Jack Lang, bivši francoski minister za kulturo, odgovarja, rekoč, da bodo morali biti moralno trdni, sposobni, usposobljeni, kultivirani, prilagodljivi, odgovorni in socialno mobilni. Dodali bi, da naj bodo usposobljeni za samostojno učenje. Takšne lastnosti pa so vprašanje poučevanja, vzgoje in socializacije hkrati. Podobno razmišlja John Dewey:

»Splošno znano je prepričanje, da vzgoja in izobraževanje ne zastaneta s koncem šolanja. Tako je namen šolskega izobraževanja, da zagotovi tudi nadaljevanje izobraževanja, in sicer tako, da omogoči vzpostavitev tistih sil v človeku, ki zagotavljajo njegovo rast. Nagnjenost do učenja iz samega življenja« (podčrtala D. F.) /.../ »je najboljši nasledek šolanja.« (Dewey 1966, str. 51)

Prepričanje, da se vrednost izobrazbe meri po človeku, ki ga pomaga ustvariti, je močno razširjeno, še posebej pri francoskih mislecih. O ljudeh kot o nasledku vzgoje in izobraževanja pišejo tudi drugi, še posebej nemški sociologi, ko govorijo o t. i. ključnih kvalifikacijah ali morda slovensko ključnih usposobljenostih. Te ključne usposobljenosti, med katere uvrščamo tako usposobljenost za obvladovanje osnovnih miselnih procesov kot usposobljenost za ustno in pisno sporazumevanje, pa tudi izoblikovanje stališč na raznih področjih življenja v skupnosti, tudi tisti globalni. Sem sodijo še usposobljenost za strpnost do drugačnosti, do drugih religij, odnos do okolja itd. Še več, te ključne usposobljenosti so bistveni cilji šolanja in izobraževanja odraslih, ki jih morajo načrtovalci in izvajalci izobraževalnih programov imeti pred očmi kot cilje, ki jih je treba doseči in jih vplesti med druge cilje izobraževalnih programov. Seveda ni dovolj, da takšne cilje zgolj postavijo. Ti cilji narekujejo tudi drugačne didaktične postopke in drugačno ocenjevanje.

## Drugačno ocenjevanje, uravnovešene učne vsebine in postopki

S francosko revolucijo se pojavljajo zahteve po šolanju za vse (kar pomeni tudi potrditev javnih pravic in javne oblasti), po pripravi za natančno opredeljene socialne funkcije (kar uvede v šolanje specializacije in izobraževanje za poklice). Uvaja se tudi priznavanje osebnih zaslug, kar posebej vpliva na ocenjevanje. Leta 1808 je oblast uvedla maturo, to je bilo takrat, ko je ustanovila tudi liceje in nove univerze, da bi tako zagotovila vse potrebno za »večino poklicev v družbenem in političnem življe-

nju«. Maturanti se tedaj ne posvečajo nadaljnemu univerzitetnemu šolanju, marveč postanejo Napoleonovi državni funkcionarji ali vojaki in tako stopajo v središče družbenega življenja. Posledično se krepi tudi državni nadzor nad maturo.

V devetnajstem stoletju so se šolski sistemi razvejali, pojavili so se izpiti, diplome, ki naj utrjujejo povezavo med poučevanjem in družbo. Z razvojem plačane delovne sile se javlja tudi trg dela in večja se pomen določanja višine plač in njihova hierarhija. Na področju dela se pojavlja delovni sistem, v katerem prihaja do delitve del in do funkcionalne soodvisnosti posameznih dejavnosti, kar povzroča tudi razporejanje ljudi v poklice in hierarhijo delovnih mest. Takšno družbeno stanje odseva tudi ocenjevanje izobraževanja.

Način ocenjevanja ljudi na mestih, kjer se oblikujejo in preoblikujejo, je tako posledica družbenega stanja in družbenega razvoja. Vprašajmo se tedaj, kakšno družbo imamo danes in kakšno pričakujemo v prihodnje, kakšna je in bo vloga posameznika v tej družbi, kako bo ta posameznik živel in delal. V času sprememb, ko se rahlja nekdanja družbena sestava, ko je celo zakonodaja negotova in nedovršena, ko se gradi civilna družba, ki predvideva večjo neodvisnost ljudi od države, ko se s številnimi novimi viri učenja (internet, CD-romi itd.) in številnimi samostojnimi oblikami učenja (izobraževanje na daljavo itd.) spreminjajo odnosi med ljudmi iz hierarhičnih v sodelujoče, potrebujemo drugačne ljudi. Drugačne ljudi potrebujemo tudi zato, ker je delovna soodvisnost drugačna. Futurologi napovedujejo razširitev drugačnega načina proizvodnje, kjer bo vsakdo moral iskati rešitve in sprejemati odločitve, saj bo sam odgovoren za svoje delo. Nad njim ne bo »nadpostavljenega«, ki bi mu s položaja avtoritete dajal povratne informacije o kakovosti njegovega dela. Tudi o tem bo posameznik moral razmišljati sam. Zato bo prisiljen že med šolanjem razviti lastna notranja merila in sodila. Da pa bi bilo to mogoče, bo moral razviti tudi primerne osebnostne lastnosti in doseči posamezne splošne usposobljenosti. Prav razvoj teh osebnostnih lastnosti in splošnih usposobljenosti med izobraževanjem pa zahteva drugačne didaktične postopke in drugačno ocenjevanje. Slednje nedvomno ni preprosto, saj je splošne usposobljenosti težje meriti kot določna in opredeljena znanja.

Naše gospodarstvo in naša družba bosta potrebovala uravnotežene ljudi, zato mora biti tudi današnje izobraževanje uravnoteženo. In kaj to pomeni? Imeti mora sestavine, ki takšno uravnoteženost zagotavljajo. Zato ni več mogoče povsem poklicno ali povsem humanistično izobraževanje.<sup>1</sup>

Na pragu 21. stoletja, ki bo najverjetneje izjemno težko, zdaj ko Evropa doživlja korenite spremembe, ne gre več preprosto za reformo šole. Namreč, že dolgo zna šola vzgajati, pripravljati na poklic, oblikovati človekov duh. Gre bolj za to, da se v učnih postopkih bolj ovemo velikih zahtev, ki jih postavljata delo in življenje, in da posledično tudi učne vsebine in postopke uravnavesimo.

## Humanistične sposobnosti v podjetjih

»Prepričan sem,« pravi Lang, »da se naša podjetja ne morejo zadovoljiti s tem, da si poiščejo sposobne strokovnjake, ki pa se niso sposobni prilagajati...« (Lang) Sleherno podjetje izobražuje svoje ljudi, vanje vlaga denar, upanje, energijo. Še več, sleherno

<sup>1</sup> Po desetih letih funkcionalnega jezikovnega usposabljanja zaposlenih v neki naši tovarni, se tako zdaj srečujemo z novo prevladujočo zahtevo po učenju jezika, ki vodi v osebnostni razvoj, pomaga razumevati življenje in delo, vzpostavlja boljše sporazumevanje s socialnim okoljem. Nedvomno je v tem prepoznati odziv na neuravnoteženost poklicnega in splošnega izobraževanja.

podjetje se neprestano razvija. Zato je verjetno v prid takšnega podjetja, da zaposluje ljudi, ki se lahko razvijajo skupaj z njim, bolj kot da sili v brezposlenost tiste, ki se ne morejo prilagoditi njegovim potrebam. Čedalje bolj bodo podjetja potrebovala ljudi, ki bodo sposobni prilagoditi se novim tehnološkim postopkom, privzeti nove načine organizacije poslovanja, delati z drugimi, izmenjati svoja znanja in izkušnje, torej odprte ljudi, ki se bodo sposobni sporazumevati s socialnim okoljem. Družba pa bo najverjetneje potrebovala tudi ljudi, ki bodo sposobni živeti v skupnosti. Skupnost, če naj verjamemo Deweyu, pa ne obstaja, če ni v njej razvite komunikacije, pisne in ustne. Le z obladovanjem komunikacije skupnost zares poseduje tisto, kar ima skupnega, kar jo povezuje: interese, potrebe, aspiracije. Usposobljenost za sporazumevanje je tako ena ključnih usposobljenosti, ki jih bo potreboval človek prihodnosti.

Sicer pa v podjetjih čedalje bolj zahtevajo splošno izobraženost. Na to kažejo tudi rezultati raziskave Eurodelphy raziskave, ki je za Slovenijo pokazala, da je največ inovacij v izobraževanju odraslih prav na področju razumevanja in obvladovanja medosebnih odnosov in sporazumevanja ter na področju raznih izobraževalnih oblik z vsebinami, namenjenimi ne več ozko poklicu, marveč življenju. Takšna splošna izobraženost je namreč prok za to, da se bo delavec sposoben povezovati z drugimi, z njimi sodelovati. Pomeni tudi močno motiviranost za delo, dobre sposobnosti prilagajanja. Čedalje bolj, čeprav tega morda ne izrazijo, direktorje podjetij zanimajo sposobnosti, ki se razvijejo s splošnim izobraževanjem. Sleherno podjetje naj bi tako zaposlovalo delavce, ki bodo tako humanistično kot naravoslovno-tehnično izobraženi. Navsezadnje pa je dobra osebna izobraženost osnova za kasnejšo specializacijo. Takšno usposobljenost za razvoj lahko dosežemo. Razviti osebnost ljudi je namreč prav tako poslanstvo izobraževalnega sistema.

Tisti, ki so mladi, pa so v današnjem nemirnem in negotovem svetu posebej izpostavljeni, saj je celoten izobraževalni sistem naravnano tako, da se je ves čas potrebno odločati med pravimi in nepravimi možnostmi. To velja za vse stopnje šolanja, od srednje pa do fakultete. Mlad človek, ki se zaradi teh ali onih razlogov vpiše na neko šolo, si že utira pot v prav določeno smer. Vendarle, koliko in kako dolgo bo ta smer prava, ni mogoče z gotovostjo napovedati.

## Nepotrebna in prezgodnja usmerjenost izobraževanja

Neravnovesje zaznavamo marsikje v izobraževanju. Spominjam se, da so nekoč, še v času Federativne Jugoslavije, mladi v Beogradu težko našli prvo zaposlitev. Zato so se trli na predavnih tretjestopenjskega študija, število magistrstov je raslo iz dneva v dan. Podaljševali so svoj študij, pogosto brez posebnih stremeljenj in brez potrebnih poklicnih izkušenj, potrebnih za pravo raziskovanje. Podobno se zdaj dogaja v zahodnih deželah. Ponekod je tako tudi zato, ker imajo mladi z več diplomami več možnosti, da jih sprejmejo v svet zaposlenih. Tako je npr. v Franciji 70% mladih pri devetnajstih v šolah. Tega bi se lahko le veselili, pravi Jack Lang, če ne bi šlo bolj za brezglavo dirko naprej kot za razsoden izbor pravih možnosti. Kajti, če mislimo, da je splošna izobraženost brez prave priprave na poklicno življenje dovolj, se lahko zgodi, da se splošno izobraževanje zavleče v nedogled. Trenutek prestopa v svet zaposlenih bo tako zmeraj bolj oddaljen. Tako se mnogi znajdejo izrinjeni iz študijske poti, brez diplom, saj so se bili podali na pot, ki jih ni privlačila, saj niso v pravem trenutku prišli do pravih odločitev glede tega, kaj bodo študirali.



Zdi se, da je v našem izobraževalnem sistemu vprašanje dobrih in pravih odločitev še zmeraj bistvenega pomena. Zato bi bilo treba mladim ob vstopu v srednjo šolo pomagati, da oblikujejo svoje lastne, osebne poglede na svojo študijsko pot, da se bodo zavedli prednosti in pomanjkljivosti svojih odločitev glede na osveščene želje in potrebe. K temu bi pripomogli strokovnjaki in profesorji, orientacijski svetovalci, ki bi prišli v osmi razred osnovne šole in dodobra predstavili mladim posamezne poklice in njihove zahteve na zanimiv in razumljiv način.

Podobne svetovalne službe bi potrebovali tudi v izobraževanju odraslih. Priključiti bi jih bilo mogoče vsem ustanovam, kjer izobraževanje odraslih že poteka, fakultetam, izobraževalnim službam v podjetjih. Ustanovili bi lahko, t. i. forume poklicev, kjer bi vsako leto prikazali vrsto poklicev, in znova razmislili o tem, kakšna poklicna znanja in kakšna splošna usposobljenost je potrebna za opravljanje posameznih poklicev ali za širše poklicno delo.

V Franciji je na primer v zadnjih dvajsetih letih število maturantov srednjih tehniških in poklicnih šol naraslo, se podvojilo. To si Francozi razlagajo tako, da se v srednjih tehniških šolah bolj posvečajo mladim, da je odnos do njih osebnejši, saj so razmere, v katerih se učijo, boljše (23 učencev proti 31 v splošnoizobraževalnih razredih). Praksa v podjetjih in izmenično učenje v šoli ter v podjetju bolje pripravita mlade na vstop v svet dela ali na iskanje zaposlitve. Dodatno humanistično izobraževanje, ki se vse bolj uveljavlja na srednjih tehniških šolah, nadalje omogoča boljše prilagodljivost za kasnejši dodatni študij. Poleg tega mnoge naravoslovno-tehniške fakultete vključujejo med predavatelje mnoge strokovnjake iz prakse.

Pri vsem tem je mladim treba prepustiti možnost, da se iščejo, preizkušajo, se razvijajo, si poiščejo svoje lastne poti. V današnjem svetu to ni več povsem preprosto. Na področju izobraževanja razvoj družbe prepoveduje ozko utirjene poti. Glede na to, da je negotovost stalna spremljevalka mladih, bi želeli, da bi bilo njihovo izobraževanje bolj odprto, manj opredeljeno, da bi bile možne mnogotere povezave med posameznimi študijskimi predmeti, med humanističnimi in naravoslovno-tehniškimi predmeti, da bi bile mogoče povezave med splošnim izobraževanjem in poklicnim izobraževanjem, med krajšim in daljšim univerzitetnim študijem. Predvsem pa z nobenim zakonom ne bi smeli mladim prepričati, da gredo dalje, da pridejo tja, kamor so sposobni prispeti. Eden takšnih nesmislov, ki bi jih morali čim prej odpraviti, je numerus clausus, ki ga nekateri avtorji obravnavajo kot sadizem nad lastnim narodom, ali pa zahteva po visoki povprečni oceni na dodiplomskem študiju, ki ostaja pogoj za vpis na tretjo stopnjo univerzitetnega študija. Študentu, ki si je pridobil diplomu druge stopnje, moramo že z samo podelitvijo diplome priznati usposobljenost za nadaljevanje študija. Če ravnamo drugače, pa to pomeni, da zanikamo tudi vrednost že pridobljene diplome in študentovo splošno usposobljenost, ki smo jo z dodiplomskim študijem dolžni razviti.

## Kje in kako odseva iskanje ravnovesja v izobraževanju

Takšno iskanje ravnovesja najde odsev v učenju, ki poteka nekaj časa v šolah in nekaj časa v podjetjih. Mnoge splošnoizobraževalne šole se povezujejo in pobratijo z lokalnimi podjetji. Takšno izmenično učenje naj bi bilo odraz novega ravnovesja med vzgojo in izobraževanjem, med splošnim in poklicnim izobraževanjem, med humanističnimi in naravoslovnimi vedami. Čemu ne bi v poklicno izobraževanje vključili obdobja učenja,

posvečenih kulturi, izpopolnjevanju samega sebe, osebni rasti?

Izmenično učenje v šoli in podjetju naj bi zgladilo tudi neravnovesje med začetnim in permanentnim izobraževanjem, kajti večina bistvenih stvari se pri naših ljudeh še zmeraj zgodi v obdobju začetnega in ne permanentnega izobraževanja. Odrasli Francozi se tako v povprečju formalno izobražujejo manj kot petdeset ur letno. Od 20. julija 1992 francoske šole priznavajo, da tudi podjetja lahko izobražujejo in šola zato lažje priznava dosežke poklicnega življenja in jih verificira. Po zdajšnjih zakonih se bodo tisti s poklicnimi izkušnjami, ki naj ustrezajo znanjem, ki jih verificira spričevalo srednje šole, lahko vpisali na fakultete.

Da bi se prilagodili razvoju podjetij, da bi mladim dali dovolj časa, da najdejo svoje mesto v družbi, ki je čedalje bolj zahtevna, se mora vzpostaviti drugačen, nov izobraževalni sistem, v katerem ne bo prepada med višjo in visoko šolo, med splošnim in poklicnim izobraževanjem, med začetnim izobraževanjem in permanentnim izobraževanjem.

## Sklep

Razmišljanje o splošni usposobljenosti mladih in odraslih, o razmerju med humanističnim in poklicnim izobraževanjem se znova glasneje oglašča ob vzpostavitvi kurikularnih komisij, odgovornih za prenovo programov v našem izobraževalnem sistemu. Preden znova preučimo programske vsebine, razmislimo o tem, kakšne ljudi potrebujemo in posledično tudi kakšno družbo si želimo. Na katerih vrednotah, poleg tržnih, bo slonela. Če jo bomo oprli na vrednote, kot so prilagodljivost, sposobnost sodelovanja in prispevanja, občutljivost za lastne potrebe in potrebe drugih, podvzetnost, odgovornost, kultiviranost, moralna trdnost, ustvarjalna kritičnost duha itd., če bomo hoteli imeti dejavne in ne podrejene državljane, bomo v kurikularni prenovi izobraževanja odraslih razvoju splošnih usposobljenosti dali mesto, ki si ga zasluži. Posledično bo splošno, humanistično izobraževanje dobilo primernejšo vlogo. Prodrlo bo v »ozkotirno« usposabljanje, pojavile se bodo potrebe po zgolj splošnem izobraževanju, namenjenemu ne delovnemu procesu, marveč človeku, ki takšen proces načrtuje, vodi in ga obvladuje.

---

Dušana Findeisen

Logos - jezikovno izobraževanje - Skupina svobodnih izobraževalcev

---

## Literatura

- Vers de nouveaux équilibres, v: Education et économie št. 16, 1992, str. 24.  
 Barbier, J.-M.: L'évaluation en formation, PUF, Paris, 1985.  
 Courtney, S.: Why Adults Learn, Routledge, London, 1992.  
 Dewey, J.: Democracy and Education, Macmillan, New York, 1966.  
 Findeisen, D.: Condorcetov prispevek k razmišljanju o vlogi učenja v človekovem in družbenem življenju, v: Andragoška spoznanja, št. 3-4, 1995.  
 Lengrand, P.: Uvod u permanentno obrazovanje, BIGZ, Beograd, 1976.  
 Reboul, O.: La philosophie de l'éducation, PUF, Paris, 1988.  
 Wain, K.: Philosophy of Lifelong Education, Croom Helm, London.

# Pestalozzijeva zamisel vzgoje

Nadja Dobnik

*Ob dvestopetdesetletnici rojstva Johanna Heinricha Pestalozzija (1746-1827) znova obujamo njegovo zamisel vzgoje, katere osnovno poslanstvo je, da omogoči človeku dostojno življenje, in je danes prav tako aktualna kot v njegovem času.*

Pestalozzijeva dela so dokazala svoj pomen, saj so preživela svoj čas. Iz njih črpajo domala vsi, ki se ukvarjajo z vzgojo. Ker je bil Pestalozzijev čas bolj posvečen vzgoji in izobraževanju otrok, se njegovo ime še danes povezuje zlasti s šolskim sistemom in vzgojo otrok. Strokovnjaki so doslej premalo poznali velik pomen, ki ga imajo njegova spoznanja tudi za izobraževanje odraslih in andragoško teorijo. Zato jim ob dvestopetdesetletnici rojstva Johanna Heinricha Pestalozzija posvečamo delček zaslužene pozornosti. Pestalozzi je bil velik humanist in pomen njegovih idej v času, ko je človek spet bolj cenjen, narašča.

## Človekova pravica do vzgoje in dostojnega življenja

Zaradi globoke vere v človeka in brezmejne predanosti pedagoškemu delu ostaja Pestalozzi eden od stebrov razmišljanja o pomenu vzgoje in izobraževanja.

Njegovo prepričanje, da ima vsak človek pravico do vzgoje in izobrazbe ter da mu mora biti omogočeno človeka dostojno življenje, je danes na žalost prav tako aktualno, kot je bilo v tedanjem času.

Prav neverjetno je, kako lahko ob vdiranju računalniške tehnologije v vse plasti življenja prepoznamo enako stisko preprostega človeka, ki je zaradi neprimerne izobrazbe in neprilagodljivosti odrinjen na družbeni rob.

V podobnem položaju je bilo na prehodu v kapitalizem kmečko prebivalstvo, saj se je v novih družbenih razmerah znašlo brez pravic in možnosti odločanja.

Prav ogorčenje zaradi velikih družbenih razlik, predvsem pa zaradi brezizhodnega položaja tistega dela prebivalstva, ki se zaradi neprimerne izobrazbe ni bil zmožen prilagoditi in uveljaviti niti svojih osnovnih človekovih pravic, je bilo temeljno gibalno Pestalozzijevega razmišljanja in raziskovanja. Danes pušča razpadajoča industrija za seboj množico nemočnih, neizobraženih delavcev, ki si bodo zaradi funkcionalne nepismenosti le težko sami pomagali.

Ogorčenje se je pri Pestalozziju razvilo v globoko prepričanje o tem, da le primerna vzgoja in izobrazba lahko pomagata človeku do samostojnosti, s katero bo kljub pritiskom in družbenim spremembam mogel ohraniti integriteto in svobodo odločanja.

Čeprav se je Pestalozzi posvečal predvsem delu z otroki, ima njegovo raziskovalno delo korenine v izrednem posluhu za stiske in težave ljudi, ki so bili za vzgojo prikrajšani.

## Pestalozzi in njegov čas

Pestalozzijev svetovni nazor se je oblikoval pod vplivom velikih družbenih sprememb, ki jih je povzročil prihod kapitalizma. Predvsem je nanj naredila globok vtis francoska revolucija,



Johann Heinrich Pestalozzi

odločilen vpliv pa so imele Rousseaujeve ideje o vzgoji in Kantov nauk o »presojanju« in čutnem zaznavanju.

Na pot pravega uresničevanja svojega pedagoškega poslanstva je stopil, ko je bil že zrel mož in je imel za seboj številne grenke izkušnje. Življenjske postaje, ki so bile odločilnega pomena za razvoj njegovega pedagoškega dela, so Stanz (1799), Bourgdorg (1800-1805) in Yverdon (1805-1825).

Pestalozzijevo bivanje v Stanzu, kjer je prevzel skrb za mestno sirotišnico, je bilo kratko zaradi političnih sprememb, predvsem pa zaradi preveč naprednih vzgojnih metod, s katerimi se mestne oblasti niso strinjale.

Pod globokim vtisom izkušenj in boja z neznosnimi razmerami v sirotišnici, kjer je začel razvijati »pedagogiko srca«, utemeljeno na ljubezni in zaupanju ter uvajanju otrok v poljedelske in industrijske poklice, je kasneje nastalo Pismo iz Stanza (prvič objavljeno 1807). Predstavlja metodo moralne vzgoje, ki temelji na prepričanju o otrokovi srčni dobroti in izraža stalen poziv k

premagovanju ovir in ustvarjanju. Cilj take vzgoje je ustvariti človeško skupnost, ki bo vredna same sebe in bo temeljila na velikih načelih, ki omogočajo spoznavanje in nadaljnje samouresničevanje.

Neposredno potem je učil v bernskem kantonu na osnovni šoli v Burgdorfu. Tudi tu ni ostal niti eno leto. Njegovi pedagoški poskusi in metode so vidno uspevali in izzvali nasprotovanje drugih učiteljih. Zato je moral šolo zapustiti. Ob podpori burgdorfskega grofa pa je še istega leta na gradu ustanovil vzgojni zavod in učiteljski seminar. Svoje metode je nenehno izpopolnjeval. Iskal je ključ za vzgojno ravnanje vsake preproste matere. Hotel je odkriti osnovna načela o tem, kako vzgajati ljudi. Spoznanja in razmišljanja je strnil v knjigi *Kako uči Gertruda svoje otroke* (1801). Knjiga je kmalu postala svetovno znana in za Pestalozzijevo delo so se začeli zanimati pedagogi in misleci z vsega sveta. Kmalu so izšle še tri knjige. Kljub uspehu je vzgojno delo po štirih letih zamrlo, ker je kantonska vlada zasegla grad.

Pestalozzi se je zato leta 1805 z nekaj najzvestejšimi sodelavci preselil v Yverdon, kjer je od oblasti dobil nov grad in ga spremenil v pravi pedagoški laboratorij. Takrat je njegova slava segla že zelo daleč, obiskovali so ga znani filozofi in misleci tistega časa, za njegove ideje so zanimali tudi državniki. V začetku je imel gojence vseh stanov, vendar je bilo sčasoma, kljub naraščajočemu številu gojencev, v zavodu čedalje več otrok iz višjih stanov. V vzgojnem procesu je sodelovalo čedalje več vzgojiteljev in med njimi so nastajala nesoglasja. Pestalozzi je bil čedalje bolj obremenjen z upravnim delom in zato ni mogel gladiti pogostih sporov med vzgojitelji. Prav tako ni več mogel braniti svoje osrednje vzgojne zamisli in vzgojni dom je po dvajsetletnem delovanju začel propadati in nazadnje ga je moral zapreti. Poskus, da bi v istem mestu odprl sirotišnico, mu je spodletel in umaknil se je na svoje posestvo Neuhofo.

Nemirni duh in prepričanje, da je odkril pomembna načela vzgoje, sta ga spodbujala k pisanju. Vplivi Rousseauja, Kanta in Leibniza, ki so bili na začetku njegove poti še zelo vidni, so se zabrisali in izoblikovali v izvirna načela in vzgojno teorijo, ki je rastla iz bogate prakse.

Od Stanza naprej je Pestalozzi gradil svojo pedagoško teorijo. V Pismu iz Stanza je bila šele nakazana, dokončno pa jo je oblikoval leta 1801 v delu *Kako Gertruda vzgaja svoje otroke* in jo izpopolnjeval v Burgdorfu, predvsem pa v Yverdonu.

Teorijo podaja na elementaren način v svojih knjigah in pedagoških priročnikih, čeprav ti spisi niso dosledno sistematični. So neke vrste zapiski o izkušnjah, ki je vedno treba postavljati v določen kontekst in poiskati ravnotežje.

## Pedagoška teorija in temeljna načela

Pri tem, kar lahko imenujemo Pestalozzijevo pedagoška teorija, gre pravzaprav za vrsto načel, h katerim se je avtor nenehno vračal in jih nadgrajeval.

- Načelo nazornosti - Vsako učenje mora iti najprej skozi čute in mora ostati zasidrano v človekovem izkustvu. Osnovno načelo vsega spoznavanja je Pestalozzi videl v številu, obliki in besedi, njegovo povezavo z realnim svetom pa v praktičnem usposabljanju za delo, ki ustreza potrebam mladega človeka, ga zavaruje pred praznim govorjenjem, mu zagotovi razvoj in mu da demokratična načela. Praktični pouk omogoča sproščanje želje po znanju v razmerju do sveta, ki je poln izzivov.

Tako je Pestalozzi od samega začetka gradil svoj pedagoški načrt na vzgajanju otrok v stiku s poklicnim svetom, tako v obliki poljedelskih opravil (Neuhof) kot prakse pri obrtnikih (Yver-

don). To je pripomoglo k postopnemu uvajanju otrok v dejavno življenje.

To Pestalozzijevo načelo se približa zakonitostim izkustvenega učenja. Izkustva so pri odraslih temelj vsega izobraževanja. Človek poenoti sebe s svojim izkustvom in nazorno sprejema novo znanje iz vsakdanjih dogodkov.

- Načelo osnovne poenostavitve - Na vseh področjih izobraževanja se je redno treba vračati k preprostim, temeljnim sestavinam, v nasprotju z moderno usmeritvijo oblikovanja kompleksnih in izumetničenih pedagoških metod. Ker je cilj vzgoje in izobraževanja bolj spodbujanje naravnih sil, kot pa prenašanje znanja, omogoča vračanje k temeljnim sestavinam praktičnega pouka vnovično aktiviranje teh sil in potrditev znanja. Njegovi »osnovni učbeniki« so iz tega zornega kota zastavljeni kot prave zbirke vaj.

Za odrasle je značilna želja po uporabnosti znanja. Sprejemajo ga zlasti prek posameznih primerov in konkretnih razmer. Izobraževanje tudi pri odraslih sprošča in aktivira človekove potencialne.

- Načelo postopnosti in zaokroženosti - Paziti je treba, da se trudimo na vsaki stopnji svojega razvoja. Bolj kot širina je pomembna intenzivnost vloženega truda, pa čeprav je potrebno zato omejiti področje delovanja in se odpovedati takojšnjim sadovom. Cilj je manj v samem pridobivanju znanja in posameznih vzorcev vedenja in bolj v postopnem razvijanju in usklajevanju otrokovih avtonomnih sil. V tem smislu je Pestalozzi izvajal institucionalno vzgojo. Posamezne strukture (razredi, skupine, mentorstvo) so bile podrejene cilju postopnega napredovanja.

Odrasli se učijo s spoznavanjem kompleksnih, zaokroženih celot. Ko so seznanjeni s celotnim problemom, postopno prodirajo do posameznih resnic, na katere naj bi bilo znanje razdeljeno.

- Načelo aktivnosti - Otrok mora biti ves čas v središču dogajanja, pobud in ustvarjanja. Gre za telesno gibanje, ki mu je na voljo v okviru ustanove, in nenehne zahteve, da sam išče odgovore na vprašanja, ki si jih postavlja. Iz vseh zornih kotov je za Pestalozzija pedagogika gibanje.

Dejavno pridobivanje znanja je tudi v sodobni andragoški teoriji eno temeljnih načel, povzetih po Pestalozziju. Dejavno pridobljeno znanje ima svoj lasten kontekst, razlage, povezave, predstave in uporabne možnosti. Ljudje osvajajo novo znanje skokovito in ga tudi hitro prevajajo v oblike vedenja. Tudi končna ocena vzgojnih vplivov se osredini na »dejavno znanje«. Izobraževanje odraslih vrednotimo po tem, kaj je človek s svojim znanjem zmožen početi.

- Načelo osamosvojitve - Pedagoški proces ni sam sebi namen, temveč naj pomaga otroku najti način, kako bo obvladoval svoje življenje. Zato mora pedagog nenehno paziti na trenutek, ko otrok prevzame plamenico v svoje roke in samostojno in zanesljivo nadaljuje pot svojega izobraževanja. Ustanova, šolski učbeniki in pedagoška praksa pa ostanejo v službi svobodnih izbir, ki se porajajo.

Na prehodu iz industrijske družbe v informacijsko postaja načelo osamosvajanja človeka temeljna paradigma vsega andragoškega delovanja. Temeljni cilj izobraževanja odraslih je spreminjati ljudi tako, da bodo čedalje manj odvisni in bodo postajali samozadostnejši. Osamosvajanje je sproščanje potencialov, ki jih človek po naravi nosi v sebi.

Pestalozzi je veliko pozornosti posvečal vprašanju, kako izobraževati izobraževalce. Na vzgojo je sicer gledal kot na individualni proces oblikovanja posameznika in priznaval tekmoval-



nost med gojenci. V skrbi, da bi preprečil prevelik egocentrizem, se je veliko ukvarjal z razvijanjem solidarnosti med otroki. Ta naj bi se razvijala tudi pri širjenju znanja: otrok, ki nekaj ve, ve le polovico tega, če s svojim znanjem ni pripravljen pomagati tovarišu v težavah. Tako je zasnoval mrežo medsebojnega mentorstva in zgoščene vzgojne vplive. K vzgoji so veliko pripomogli gojenci, ki so se med seboj učili. Pestalozzi je v svojih zavodih organiziral pravo mrežo mentorstva dijakov iz višjih razredov, ki so se ukvarjali z mlajšimi. Širši okvir so predstavljali poklicni učitelji.

## Sklep

Pestalozzijska vzgojna teorija temelji na trojnem načelu - vzgoji glave, srca in rok, torej umski vzgoji, moralni vzgoji in vzgoji delovnih spretnosti. Sam je to izrazil z besedami: spoznati, hoteti, storiti. Pestalozzijsko gre manj za človekove zmožnosti kot

za tri različne poglede na človeka: zmožnost, da se otrese zmedenih vtisov in se dokoplje do jasnih predstav; zmožnost, da uporabi svobodno voljo pri razvijanju svojih sposobnosti; tehnične sposobnosti, ki jih uporabi pri samouresničevanju.

Nadja Dobnik  
predavateljica francoskega poslovnega jezika na Ekonomski fakulteti v Ljubljani

## Literatura

- Houssaye J. (1995): *Quinze pédagogues*, Textes choisis, Paris, Ed. Armand Colin  
Soetard M. (1994): *Johan Heinrich Pestalozzi*, v »*Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*«, Paris, Ed. Armand Colin  
Žlebnik, L. (1955): *Obča zgodovina pedagogike*, Ljubljana, DZS  
Žlebnik, L. (1956): *Izbrani teksti pedagoških klasikov*, Ljubljana, DZS



IZOBRAŽEVANJE

celovito - individualno - profesionalno

# TEMELJNI TEČAJ NEMŠČINE

## NA DALJAVO



### I. in II. stopnja

- učite se kadar vam najbolj ustreza
- ne izgubljate časa s prilagajanjem skupini, tempo učenja si določate sami
- imate svojega mentorja, ki se ukvarja samo z vami
- v tečaj se lahko vpišete kadarkoli

Za tiste, ki hočejo oboje, znanje in svobodo!

Gospodarski vestnik  
Založniška skupina d.d.  
Dunajska 5, 1000 Ljubljana  
tel.: 061/133-81-26 in 133-01-27  
faks: 061/132-41-87

# Sistem DACUM pri sestavljanju strokovnih izobraževalnih programov

Jindra Kulich

*Sistem DACUM je razmeroma nov sistem logično razvrščenih postopnih korakov, ki jih je mogoče uporabiti za večjo učinkovitost pri strokovnem izobraževanju delavcev.*

Sistem DACUM ponuja organizacijski načrt, ki ima naslednje ugodnosti:

1. Učitelju (mentorju) se ni treba opirati samo na lastne izkušnje, temveč lahko črpa tudi iz ekspertize in izkušenj drugih učiteljev (mentorjev) pa tudi iz izkušenj strokovnih delavcev določenega področja.

2. Delovne naloge in zahteve so razčlenjene in izobraževanje je načrtovano tako, da je udeleženec, ki gre skozi učni proces, zmožen opravljati naloge, določene z delovnim mestom. Kvalifikacija udeležencev, ki bodo uspešno dokončali izobraževalni tečaj (ali več tečajev), je v skladu s kvalifikacijo, ki jo v ustrezni stroki predpisujejo trgovska oziroma industrijska podjetja. Sodelovanje med izobraževalnim sistemom oziroma ustanovo ter med trgovino in industrijo pomaga oblikovati realne cilje za vsak strokovnoizobraževalni tečaj (vrsto tečajev).

3. Postopek DACUM je dosleden in sistematičen. Vsa opravila in naloge, ki jih bo moral delavec opravljati na delovnem mestu, so opisane in razčlenjene v obvladljive segmente za lažje izobraževanje in učenje. Učitelju je omogočeno, da na tečaju pusti udeležencem ravnati z učnim gradivom samostojno, da pridobivajo znanje in spretnosti pri opravljanju delovnih nalog v lastnem času (s svojo lastno hitrostjo).

4. Sestavljanje učnih načrtov ves čas spremljajo delodajalci, strokovnjaki določenega področja, mentorji in izvedenci ter preverjajo ustreznost vsebine pri izobraževanju.

Postopek DACUM je sestavljen iz petih korakov. Pri prvih dveh sodelujejo sestavljalci učnih načrtov in strokovni delavci določenega poklicnega področja. Gre za

1. analizo delovnih nalog in
2. določitev storilnostnih ciljev.

Pri naslednjih treh korakih gre za učiteljevo (mentorjevo) uporabo in prirejanje izdelanih izobraževalnih programov. Izbrati mora:

3. postopek vrednotenja,
4. primerne učne metode,
5. izobraževalna sredstva.

Organizacijski načrt, ki je rezultat navedenih petih korakov,

daje učitelju (mentorju) napotila, ki so mu v pomoč pri vodenju pouka. Ob upoštevanju napotkov lahko odgovori na naslednja bistvena vprašanja, ki se nanašajo na njegovo izobraževanje:

1. Kakšen cilj imam?
2. Kako bom do njega prišel?
3. Kako bom vedel, da sem cilj dosegel?

Končni cilj strokovnega izobraževanja je, da bo delavec, ki se ga je udeležil, zmožen uspešno opravljati delo na svojem delovnem mestu. Naloga učitelja (mentorja) je posredovati udeležencem učnega procesa izkušnje, ki jim bodo pomagale uspešno opravljati izbrani poklic. Tisti učitelj (mentor), ki je izdelal in določil cilje izobraževanja in ki sistematično načrtuje oblike izobraževanja, s katerimi bo cilje dosegel, bo najverjetneje uspešen.

## Razčlenitev delovnih nalog

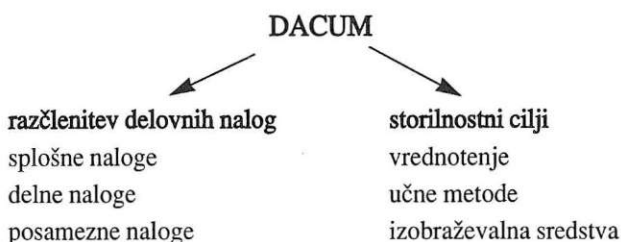
Postopek DACUM se je uveljavil, ko je bila ugotovljena potreba po novih strokovnoizobraževalnih tečajih oziroma po posodobitvi zastarelih tečajev. Kakor hitro so se odločili izdelati nove učne načrte, je prišlo do razčlenjevanja delovnih nalog.

Razčlenitev delovnih nalog natančno določa, kakšne naloge opravlja delavec na delovnem mestu in česa se mora zato udeleženec v izobraževanju (bodoči zaposleni delavec) naučiti. Razčlemba je izdelana na podlagi učne metode t. i. delavnice in preide v tabelo, grafično ponazoritev določenega poklica, kakršen je v praksi.

Delavnic (ki trajajo od enega do treh dni) se udeležuje od 10 do 15 ljudi. Udeleženci so večinoma praktiki iz določenega poklica in imajo natančno predstavo o dejavnostih in nalogah na delovnem mestu. Seznanjeni so tudi z najnovejšo tehnologijo v tej stroki. V idealnem primeru so ljudje iz prakse izbrani tako, da predstavljajo različne delovne položaje in široko skalo odgovornosti in nalog na delovnem mestu. Naslednji v tej vrsti udeležencev so strokovni učitelji (mentorji), ki so v vlogi svetovalcev. To skupino vodi posebej izurjen usklajevalec delavnic DACUM, čigar naloga je omogočati in usmerjati prispevke in delo udeležencev v delavnici. Ni nujno, da je usklajevalec strokovnjak v določenem poklicu, mora pa imeti izkušnje pri razčlenjevanju delovnih nalog, pri sestavljanju učnih načrtov in v učnem procesu skupinske dinamike.

Udeleženci učne delavnice se morajo najprej dogovoriti o imenu delovnega področja ter o obsegu dela v določenem poklicu.

Pri drugem koraku izdelata skupina širok okvir delavčevih nalog in odgovornosti, ki so označene kot področja splošnih pris-



## Shema iz sistema DACUM - poklicna smer natakar



tojnosti. Tako bi na primer v okviru splošnih pristojnosti za poklicno smer »natakar« navedli naslednje naloge:

- komuniciranje s sodelavci in naročniki,
- vzdrževanje zdravstveno-sanitarne in varnostne oblike dela,
- opravljanje storitev,
- metode pri prodajanju in naročanju jedi in pijač,
- strežba jedi,
- strežba pijač,
- ravnanje z gotovino in kreditnimi karticami,
- opravljanje naloge gostitelja.

Nadalje je vsako izmed področij splošnih nalog razčlenjeno še na posebne delne naloge, ki jih zaposleni delavec opravlja na delovnem mestu. Tako je na primer pri poklicu natakarja navedena cela vrsta delnih nalog pod točko »opravljanje storitve«:

- poznati osnovne vrste namizne posode, pribora in opreme,
- nositi krožnike, pribor in steklo,
- vzdrževati določen prostor v jedilnici
- pripravljati mize in servirne mize v jedilnici,
- pripravljati mize in servirne mize v banketni dvorani,
- pripravljati opremo in aparate za vsakdanje delo,
- opravljanje naloge, ki so povezane z obratovalnim časom.

Členitev na specifične delne naloge je vnesena v tabelo, ki kaže realno sliko obravnavane poklicne smeri.

Izobraževanje mora obsegati vse značilne naloge, ki jih mora zaposleni opravljanje na delovnem mestu. Te naloge morajo biti prirejene za raznolike delovne položaje določene poklicne smeri, kajti udeleženci v strokovnem izobraževanju se ne pripravljajo le na zaposlitev v enem podjetju ali le na en delovni položaj.

To poklicno smer bo kasneje preverjala skupina strokovnih učiteljev in strokovnjakov iz prakse, da bi bile naloge pravilno izbrane.

### Določitev storilnostnih ciljev

Po preverjanju so naloge razčlenjene v zelo specifične korake.

Tako je bila na primer v izobraževalnem programu pri poklicu natakar naloga »napisati in oceniti naročila gostov« razčlenjena v naslednje značilne korake:

- uporabljati kratice, ki jih za jedi in pijače na jedilnem listu uporablja podjetje,
- natančno določiti posebne zahteve gosta,
- nemudoma popraviti napake v naročilu ali pri cenah,
- upoštevati pravila podjetja glede razdelitve natakarjev in miz.

Pripravljalca tečaja uporabi te podatke pri odločitvah o tem, kakšne storilnostne cilje naj postavi.

Storilnostni cilji določajo, da bo udeleženec tečaja zmožen opravljanje posebne naloge, v določenih razmerah in glede na posebna merila oziroma norme. Storilnostni cilji natančno določajo, kakšni morajo biti rezultati izobraževanja (mentorstva). Proces lahko prikazemo s formulo:

$$\text{udeleženec} + \text{naloge} + \text{pogoji} + \text{merila} = \text{storilnostni cilj}$$

Storilnostni cilj »napisati in oceniti naročila gostov« bi bil lahko izpisan takole: udeleženec čitljivo in brez napak zapiše naročila štirih gostov pri eni mizi, pri čemer uporablja ustrezne kratice podjetja.

Drugi cilj iz tega učnega načrta, ki se glasi »pripraviti sladice za serviranje«, je razčlenjen v podrobnejša opravila:

- preložiti sladico s pladnja na krožnik, ne da bi bila sladica poškodovana,
- uporabljati ustrezne krožnike, steklo, pribor,
- dodati sladici ustrezne obloge,
- velikost porcije uskladiti s pravili podjetja.

Pri tej nalogi bi storilnostni cilj definirali nekako takole: udeleženec pripravi za serviranje katero koli sladico iz predpisanega seznama, upoštevaje pri tem pravilno velikost porcije, ustrezno oblogo in pribor.

Profil poklicne smeri iz sistema DACUM in definicija storilnostnih ciljev sta odvisna od prizadevanja skupine ljudi iz prakse določenega poklicnega področja, od strokovnjakov, ki pripravljajo učne načrte in od pripravljalcev tečaja. Vendar s tem procesa še ni konec. Izdelani profil poklicne smeri in storilnostni cilji so izročeni učitelju (mentorju), ki mu to gradivo pomaga v odločitvah pri oblikovanju in vodenju tečaja.

Definiranje storilnostnih ciljev je uporabno za učitelja (mentorja) pri načrtovanju izobraževanja. Vsebinska storilnostnih ciljev odloča pri določanju norme, kaj mora udeleženec strokovnoizobraževalnega tečaja znati, s tem pa daje dobro podlago za načrtovanje pri vrednotenju izobraževanja in zmožnosti, ki si jih je udeleženec pridobil. Učitelju je definicija storilnostnih ciljev lahko tudi pripomoček pri izbiranju strategije pouka in učnega gradiva, opreme in sredstev.

### Izbiranje postopkov pri vrednotenju

Če želi učitelj ugotoviti, ali je udeleženec osvojil potrebno strokovno znanje, mora spremljati njegovo opravljanje različnih nalog v določenem poklicu. Sistem DACUM opremi učitelja z



analizo podatkov o poklicni smeri in s storilnostnimi cilji, ki določajo norme, kakršne lahko od udeležencev pričakujemo. Merila, ki so postavljena za vsak storilnostni cilj, so povsem v skladu s predpisanimi normami delodajalca.

Učitelj (mentor) pripravi vrsto preizkusov za vsakega od postavljenih ciljev in preverja, ali so jih udeleženci dosegli ali ne.

## Izbiranje primernih učnih metod

Učitelj (mentor) v strokovnem izobraževanju dela z raznolikimi posamezniki, ki so različne starosti, izhajajo iz različnega okolja, imajo različne delovne izkušnje, različno stopnjo izobrazbe, različne zmožnosti in poklicne cilje.

Učitelj mora izobraževanje načrtovati tako, da vsak udeleženec lahko doseže postavljene cilje.

Da bi izobraževanje lahko načrtoval, mora učitelj (mentor) razdeliti tečaj na obvladljive dele. Tradicionalni pristop je pri načrtovanem izobraževanju upošteval postopek razporejanja učne snovi, ki je temeljil na zaporedju predmetov. V sistemu DACUM pa je načrt pouka izdelan na podlagi storilnostnih ciljev, torej glede na to, kaj naj se udeleženec tečaja nauči.

Učitelj (mentor) lahko načrt uporabi za učenje tistega, kar naj bi udeleženci dosegli. To, česar naj bi se udeleženci naučili, vpliva tudi na izbiranje metod pri izobraževanju.

V primeru naše poklicne smeri bi bilo pri natakarkju med storilnostnimi cilji zapisano tudi: izkazana je zmožnost udeleženca v posebnih položajih, ko gre za ravnanje s telesno prizadetimi in starejšimi gosti v restavraciji.

Jasno je, da mora biti tečajniku dana možnost, da se vadi v teh nalogah, če naj doseže predpisani storilnostni cilj. Učitelj bo v tem primeru verjetno izbral metodo igranih vlog, da bi udeležencem omogočil vaje v pridobivanju takih izkušenj.

Učitelj upošteva značilnosti udeležencev in tudi ovire oziroma pozitivne strani določenega okolja, kar seveda vpliva na njegove končne odločitve pri izbiranju učnih metod.

Organizacija tečaja temelji na storilnostnih ciljih, zato je učitelju (mentorju) lažje uveljavljati individualizacijo pouka. Skupinske metode - npr. diskusijske skupine, igralne vloge - in predavanja imajo še zmeraj svoje mesto v izobraževanju. Seveda so deli v izobraževalnem procesu lahko organizirani tudi tako, da

vsak udeleženec dela samostojno ali v majhni skupini; mentor pri tem lahko posveti več časa in pozornosti udeležencem, ki potrebujejo posebno pomoč. Tisti udeleženci, ki dosežejo posamične storilnostne cilje, preidejo k naslednjim; udeleženci, ki jim gre učenje bolj počasi, pa imajo več časa, da dosežejo cilje.

## Izbiranje izobraževalnih sredstev

Učitelj izbere opremo, aparate, gradivo, diagrame, ilustracije, poglavja iz učbenikov, diapozitive, videoposnetke in filme. Udeleženci imajo različne zmožnosti dojetja učne snovi. Nekateri so dojemljivejši za govorjeno razlago, drugi za ilustracije in tiskovno gradivo. Zato naj bo izbiranje dosegljivih sredstev široko, da bo zajelo vsa učila, ki ustrezajo različnim potrebam udeležencev.

Ko učitelj načrtuje in vodi izobraževanje, je postavljen pred mnoge odločitve. Sistem DACUM mu daje na razpolago analizo določene poklicne smeri in definicije storilnostnih ciljev, ki so mu v pomoč pri kritičnih korakih v usmerjanju pouka in njegovih ciljev.

Pristop DACUM ponuja učitelju (mentorju) metodo, ki je specifična a tudi dovolj prožna za prilagajanje različnim izobraževalnim položajem.

---

dr. Jindra Kulich  
dosedanji direktor Centra za dopolnilno izobraževanje na Univerzi v Vancouvru

---

## Literatura

- Centre for Continuing Education, University of British Columbia. DACUM: Overview. Victoria: Ministry of Education, British Columbia, n.d. 14pp.
- DACUM: Job analysis. Victoria: Ministry of Education, B.C., n.d. 13 pp.
- DACUM: Performance objectives. Victoria: Ministry of Education, B.C., n.d. 14 pp.
- DACUM: Instructional Techniques. Victoria: Ministry of Education, B.C., n.d. 15 pp.
- DACUM: Instructional resources. Victoria: Ministry of Education, B.C., n.d. 12 pp.
- DACUM: Evaluation. Victoria: Ministry of Education, B.C., n.d. 13 pp.

# Učenje in znanje za prihodnost

Nada Mulej

Čas, v katerem živimo, zaznamujejo vedno večje spremembe. Svet okrog nas postaja nepregleden in neobvladljiv. Količina informacij, ki jih moramo vsak dan sprejeti in obdelati, se večja s podvojenjo hitrostjo.

Spremembe, s katerimi se srečujemo, so pogosto kaotične, nepredvidljive in jih je mogoče obvladovati le s prožnim odzivanjem in z novimi, drugačnimi vzorci razmišljanja. Da bi lahko poiskali nove poti, moramo preveriti ustaljene vzorce mišljenja in vedenja, pa tudi prepričanja in vrednote, ki so gonilo našega delovanja.

Spreminjanje vsega je tako edina stalnica v življenju sodobnega človeka - posameznika, organizacije in družbe. Čeprav spremembe sprva povzročajo negotovost, je najbolj smiselno, da jih sprejmemo kot priložnosti, učenje pa kot pot do njihove uresničitve. V takih okoliščinah postaja nenehno, vseživljenjsko učenje najpomembnejša naloga posameznika, skupin in organizacij. Seveda pa se bo kot vse drugo moralo spremeniti tudi učenje.

Tradicionalno kognitivno - racionalno učenje sodobnim zahtevam ne bo več zadoščalo. Sodobna znanost o delovanju možganov in spoznavanju ponuja nove možnosti možganom primerno učenje. Sugestopedija, mentalni trening, miselni vzorci, kineziologija in nevrolingvistično programiranje so le nekatere izmed novih metod, ki kot pomemben izvor učenja upoštevajo tudi nezavedno.

V družbi prihodnosti pa bodo pomembne še druge spretnosti in znanje: o medosebnih odnosih, osebnostnem razvoju, o sodelovanju in skupinah in sistemih. Kompleksnost našega življenjskega okolja povzroča, da smo ljudje vedno bolj odvisni drug od drugega. To se dogaja tudi v delovnih organizacijah, kjer se rušijo hierarhične lestvice, v ospredje pa stopa enkratna vloga posameznika in njegovih posebnih potencialov v določeni delovni skupini. Le motiviran, samouresničen posameznik bo lahko ustvarjalno prispeval največ, kar zmore, k veliki skupni celoti. Pri tem se bo izkustveno učil ob delovnem procesu in od drugih članov skupine. Delo bo postalo učenje in učenje bo postalo delo.

Kakšna pa bo vloga učitelja, mentorja, moderatorja ali trenerja? (V slovenščini smo ob tem poimenovanju v zadregi, saj je izraz »učitelj« v tej zvezi še najmanj primeren, čeprav je najbolj slovenski.)

Sodobno učenje je močno zaznamovano s tehnološkim razvojem, saj novi mediji in učna tehnologija nezadržno prodirajo v učni proces in ga v mnogih pogledih bogatijo. Omogočajo tudi samostojno učenje, v katerem udeleženec ni več odvisen od učitelja, ampak novo znanje pridobiva sam, sam pa spremlja tudi svoj napredek.

Toda tehnični pripomočki in izpopolnjena računalniška tehnologija tudi v prihodnosti ne bodo mogli nadomestiti vodje učnega procesa. Dosedanji učitelj bo moral spremeniti svojo vlogo. Postal bo predvsem moderator skupinskih procesov, svetovalec za nove metode sodelovanja in komuniciranja, spodbujevalec in pospeševalec učnega procesa, v katerem bo ponujal udeležencem pomoč za samopomoč in jih nevsiljivo vodil skozi samostojno, samoodgovorno učenje in osebnostni razvoj.

Če je predavatelj ali moderator v izobraževalnih oblikah - učnih delavnicah in seminarjih - doslej odraslim posredoval pred-



dr. Mona Vogl

vsem nove vedenjske vzorce, jih uril v pozornem poslušanju, govoru, skupinskem delu ipd., bo v prihodnje težišče njegovega dela v spodbujanju strategij ustvarjalnega mišljenja, motivacije ter iskanju osebnih in skupnih ciljev, vrednot in vizij. Udeležencem bo predstavljal tudi model ali zgled za učenje. Vodja take izobraževalne oblike bo svoj (predavateljski, »poučevalski«) položaj moči zamenjal za osebni vpliv.

Te spremembe postavljajo velike zahteve in izzive pred vse, ki se kot moderatorji ali trenerji ukvarjajo z izobraževanjem odraslih in svetovanjem. Težišče svojih prizadevanj bodo morali v prihodnje premakniti od KAJ (informacije) na KAKO (metode, pristopi). To pa je odgovorno in zavezujoče početje. Vendar je vznemirljiv izziv, saj daje možnost vsakomur, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih, da se z novimi pristopi približa dvema privlačnima ciljema: da sam osebnostno in strokovno raste, ob tem pa pospeši spremembe tudi pri svojih udeležencih izobraževanja. Morda bo takrat začutil svoj širši prispevek, svoje poslanstvo, s katerim bo sebi in drugim ljudem pomagal storiti korak bližje k prihodnosti, kakršno si vsi želimo, k svetu, v katerem je vredno živeti.

## Intervju z dr. Mono Vogl

Na Andragoškem centru Slovenije že več kot leto dni poteka izobraževanje, v katerem udeleženci izkustveno spoznavajo novo učenje, o kakršnem govorijo gornje vrstice. To je izobraževanje za praksa nevrolingvističnega programiranja (v nadaljevanju NLP), sodobne metode uspešne komunikacije, osebnostnega razvoja, učenja in svetovanja. V 120-urni program je vključenih že več kot sto udeležencev. Med njimi so predstavniki najrazličnejših strok: učitelji vseh stopenj - od osnovne šole do univerze, šolski svetovalni delavci, socialni delavci, terapevti, izobraževalci odraslih in organizatorji, vodje izobraževanja iz podjetij, študentje, uslužbenci iz državne uprave in podjetniki.

Skupno ugotavljajo, kako z vsakim novim tematskim sklopom pozitivno spreminjajo svoje »notranje programe« mišljenja, podoba o sebi, vzorce komuniciranja v zasebnem in poklicnem življenju ter učne strategije. Poleg uspešnih načinov sporazumevanja udeleženci namreč spoznavajo tudi sodobne ustvarjalne metode učenja in poučevanja, ki jih pri svojem delu uporablja trenerka NLP-ja dr. Mona Vogl. Pri svojem delu upošteva načelo: »O čemer govoriš, tudi uporabljaš in izžarevaš!«, zato je poleg strokovne še posebej zanimiva in občudovanja vredna njena metodična kompetentnost, kakršne pri nas ni mogoče pogosto videti. Zato dr. Voglova uteleša tudi eno od temeljnih pred-

postavk NLP-ja - učenje ob modelu - ki predpostavlja, da se ljudje lahko učimo ob odličnih dosežkih drugih, če poznamo njihove strategije, prepričanja in vrednote. V tem pogledu se udeleženci, ki znajo dobro opazovati, imajo kaj naučiti.

Dr. Mona Vogl je diplomirana psihologinja in potrjena trenerka (»master trainer«) nevrolingvističnega programiranja pri izobraževalnem podjetju Stäger in partner v Münchnu. Svojo poklicno pot je začela v psihoterapiji, od leta 1988 pa je svetovalka za menedžment, vodenje, komuniciranje, osebnostni razvoj in skupinsko dinamiko. Sodeluje tudi v mednarodnih projektih iz menedžmenta in vodi certificirana izobraževanja iz NLP-ja. Dodatno se je izobraževala še v hipnoterapiji, celostnih sprostitvenih tehnikah, v pogovorni in »gestaltterapiji« ter v sistemski terapiji. S svojim svetovalnim delom se je dokazala v podjetjih, kot sta npr. Siemens ali Telekom.

V prostem času se ustvarjalno ukvarja tudi z glasbo in slovenski udeleženci njenih seminarjev upajo, da jo bodo morda vsaj ob koncu imeli priložnost videti igrati na »njen« instrument - saksofon.

Ob njenem zadnjem obisku v Sloveniji sem ji postavila nekaj vprašanj o tem, kako vidi vlogo sodobnega učitelja ali moderatorja izobraževanja in kako se počuti v Sloveniji. Takole sva se pogovarjali:

*N. M.: Svojo pot ste začeli kot psihoterapevtka, zdaj pa se ukvarjate predvsem s svetovanjem vodilnim delavcem v velikih podjetjih in z vodenjem seminarjev iz NLP-ja. To so na prvi pogled precej različna področja. Ali veliki sistemi - podjetja - podobno kot ljudje, ki so v težavah, tudi potrebujejo zdravljenje? Ali bi lahko rekli, da metode iz psihoterapije prodirajo v podjetniško svetovanje in izobraževanje?*

M. V.: Po mojih izkušnjah je diagnoza in zdravljenje osebnih posameznikovih problemov in težav pomemben pogoj za posnetek stanja in izboljšanje delovanja določenega sistema ali organizacije. Tudi podjetja in institucije včasih prebolevali »bolezni«, v njihovem delovanju nastajajo motnje in težave, ki jih lahko učinkovito »zdravimo« z metodami nevrolingvističnega programiranja in drugimi sistemskimi pristopi. Zelo pomembno je tudi, da izboljšamo delovno ozračje v podjetju. Odnosi med ljudmi so včasih krivi, da sodelavci »zbolijo«, da se na delovnem mestu ne počutijo dobro. Zato je znanje iz psihoterapije koristno tako pri »zdravljenju« velikih sistemov kot tudi pri individualnem svetovanju za menedžerje.

*N. M.: Kako ste spoznali NLP in kako je ta metoda vplivala na vaše poklicno in zasebno življenje, odkar jo uporabljate?*

M. V.: NLP sem spoznala po naključju. Mojo radovednost je zbudilo nenavadno ime, zato sem se prijavila na informativni seminar. Tam pa me je »virus NLP« povsem okužil in me ni zapustil vse do danes. Lahko trdim, da je moje življenje, odkar poznam in uporabljam NLP, vsaj dvakrat lepše in manj naporno kot prej.

*N. M.: Udeleženci vašega izobraževanja v Sloveniji prihajajo predvsem iz šol in izobraževalnih podjetij za odrasle. Kakšna je vaša vizija izobraževanja in šole za 21. stoletje? Kakšen bo pri tem lahko prispevek nevrolingvističnega programiranja?*

M. V.: Po mojem mnenju je vizija izobraževanja in šole za 21. stoletje podobna viziji podjetja ali organizacije. V njej bi se moral vsak učenec, udeleženec ali zaposleni dobro počutiti in biti motiviran za učenje. Učenje ne bi smelo biti nekaj togega, predpisanega, ampak proces, ki ga sooblikujejo vsi udeleženci, tako da bodo postali enakopravni sodelavci v učni in delovni skupini.

*N. M.: Slovenski udeleženci vaših seminarjev so posebej nav-*

*dušeni nad izvirnimi učnimi metodami in ustvarjalnimi pristopi, ob katerih spoznavajo novo vlogo učitelja oz. moderatorja. Kako pojmuje vlogo sodobnega učitelja?*

M. V.: Vedno večje spremembe, ki obvladujejo naše življenje in svet kot celoto, vplivajo tudi na našo vlogo v izobraževalnem procesu. Če je bil še pred nekaj desetletji učitelj najpomembnejši vir in posredovalec informacij, mora znati danes spretno in prožno menjavati štiri enakovredne vloge. V njih je - glede na dogajanje v skupini:

- posredovalec znanja, vir informacij,
- navduševalec, motivator,
- moderator, usmerjevalec procesov v skupini,
- opazovalec in sporočevalec povratnih informacij.

Elegantno gibanje med vsemi štirimi vlogami je skrivnost in umetnost odličnega učitelja ali moderatorja izobraževanja.

*N. M.: V Nemčiji je NLP že precej razširjena metoda, brez katere si skoraj ni mogoče več zamišljati svetovalnega dela v podjetništvu ali v psihoterapiji. Veliko dragocenih spoznanj je v njej tudi za učenje otrok in odraslih. Ali imate v Nemčiji že konkretne izkušnje z vpeljevanjem in uporabo teh pristopov v uradnem šolskem sistemu?*

M. V.: Res imamo v Nemčiji že kar dolgo tradicijo v uporabi NLP-ja na mnogih področjih. Na različnih šolah je bilo opravljenih nekaj eksperimentov in izkušnje so zelo pozitivne. Žal je naš šolski sistem zelo konservativen in spremembe vanj prodirajo počasi, zato so tudi izkušnje z NLP-jem zgolj posamične. Vendar je to odprta metoda, ki se zelo hitro razvija, zato sem prepričana, da bo njen vpliv z drugih področij, kjer se je pokazala kot zelo učinkovita, kmalu prešel tudi v šolo.

*N. M.: Naši udeleženci občudujejo pri vašem delu izredno premišljeno razmerje med količino novih informacij, uporabno vrednostjo znanja in obvladovanje skupinsko-dinamičnih procesov, sposobnost za vzpostavljanje in vzdrževanje stika z učno skupino, ustvarjalne metode poučevanja in izredno sposobnost vizualizacije mišljenja. Kako si pridobimo tako znanje, da bi postali dobri moderatorji, trenerji?*

M. V.: Ne verjamem, da so te sposobnosti kaj izjemnega ali da so celo prirojene. Nasprotno, vsak med nami se jih lahko nauči in si izoblikuje svoj osebni, enkratni slog poučevanja in vodenja skupine. Seveda ne gre brez nenehnega izobraževanja, učenja in veliko vaje. Posebno dragocena pa je iskrena povratna informacija kompetentnega kolega, ki traja dlje časa. Res velja to, kar pravijo Američani: »Feedback is the Breakfast for Champions!« (Povratna informacija je hrana zmagovalcev.)

In še enkrat naj poudarim: najpomembnejše je nenehno učenje in izpopolnjevanje, kar tudi sama nadvse rada počnem.

*N. M.: Najbrž pa NLP kljub temu ne ponuja rešitev za vse vrste problemov. Kaj še priporočate kot vir dodatnega izpopolnjevanja za dobrega moderatorja, učitelja ali svetovalca?*

M. V.: Seveda s samim NLP-jem ne bomo uspešni, če ne bomo imeli trdnega temeljnega strokovnega znanja, ob katerem bi priporočala še obvladovanje kakšne od drugih svetovalnih metod in tehnik, kot so npr: pogovorna terapija Carla Rogersa, obvladovanje temeljev skupinske dinamike in sistemske teorije. To zelo olajša vpeljevanje in uporabo NLP-ja v svetovalno in izobraževalno delo.

*N. M.: Kako se počutite v Sloveniji in kako vidite nas, Slovence?*

M. V.: Sloveniji se zelo prijetno počutim, saj sem doživela pri vas zelo prisrčen sprejem. Ste zelo odločni, odprti in sprejemljivi



za vse novo. To pri Slovencih in Slovenkah še posebej občudujem, saj tega ne srečaš povsod.

*N. M.: Prej ste poudarili pomen vseživljenjskega učenja. Se tudi vi še učite? S čim se zdaj ukvarjate in kakšni so vaši cilji?*

M. V.: Poleg zasebnih ciljev se ukvarjam tudi s poklicnimi, in sicer predvsem z biokibernetskimi in konstruktivističnimi pristopi, ki so nastali iz sistemskih modelov. Udeležujem se različnih izobraževanj in ves čas spremljam strokovno literaturo, najbolj ameriško. V prihodnje bi želela delati še v več projektih

reorganizacije podjetij in ustanov. Posebno pa me zanima vse, kar je povezano z medkulturnim sodelovanjem. Tudi zato tako rada prihajam v Slovenijo, ker sem se tukaj sama veliko naučila. Upam, da bom nekoč lahko sodelovala v mednarodnem učnem projektu na evropski ravni, in hvaležna sem vam, ker si smem izkušnje o tem nabirati pri vas. Zavedam se, da je tako sodelovanje pomembno za vse, ki v njem sodelujemo. Svet postaja vse manjši in prihodnost človeštva je edino v medsebojnem povezovanju posameznikov, skupin, narodov, ko se drug od drugega učimo, hkrati pa se bogatimo ob svoji različnosti in enkratnosti.

**GV**  
ZALOŽBA

**IZOBRAŽEVANJE**

vabi na



# **DNEVE KADROVSKIH DELAVCEV '96**

**Hoteli Bernardin, Obala 2, Portorož  
18. in 19. april 1996  
začetek ob 9. uri**

## **Iz programa**

Strateško vodenje in kadrovanje v sodobnih organizacijah  
Funkcija kadrovske službe  
Nove smernice v odkrivanju in razvijanju človeških potencialov  
Razvoj kadrov v teoriji in praksi  
Motiviranje sodelavcev  
Pogodba o zaposlitvi kot temelj za sklenitev delovnega razmerja  
Izvajanje zakona o matični evidenci o zavarovancih in uživalcih pravic iz pokojninskega zavarovanja  
Nadzor nad izvajanjem predpisov s področja delovnih razmerij in varnosti pri delu  
Aktivna politika zaposlovanja

*Vabimo vas, da se Dnevov izobraževanja kadrovskih delavcev udeležite!*

*Informacije in prijave:*

**Gospodarski vestnik**

Založniška skupina d.d.

Dunajska 5, Ljubljana

tel: 061/133-81-26 in 133-01-27, faks: 061/132-41-87

# Menedžment v vzgoji in izobraževanju

Marija Velikonja

Deset let je minilo od prvih tridnevni seminarjev za ravnatelje osnovnih in srednjih šol, ki so pomenili začetek usposabljanja vodstvenih delavcev v vzgoji in izobraževanju iz menedžmenta. Malo pred to pomembno obletnico, jeseni 1995, je založba Zavoda RS za šolstvo izdala knjigo Menedžment v vzgoji in izobraževanju, zbornik gradiv in hkrati priročnik za ravnateljice in ravnatelje vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter domov. Knjigo je uredila Marija Velikonja.

Knjigo so oblikovali predavatelji v »šoli za ravnatelje«, to je 200-urnem programu usposabljanja ravnateljev, po triletnih izkušnjah, ko je program usposabljanja končalo 305 ravnateljic in ravnateljev vzgojno-izobraževalnih zavodov. K oblikovanju zbornika so bili povabljeni predavatelji, ki so pogosteje in uspešno predavali ravnateljem in jih usposabljali za različna področja vodenja. Tako je nastalo trinajst besedil, ki jih je pripravilo štirinajst avtorjev. V uvodu lahko preberemo, da ne gre za »učbenik iz menedžmenta, saj ne govori o vseh področjih vodenja, lahko pa je priročnik za vodenje vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki bo ravnatelju marsikdaj pomagal, da bo v njem našel odgovore na številna vprašanja«. Večji del prispevkov govori o vodenju ljudi in pedagoškem vodenju, nekaj besedil pa tudi o načrtovanju, organiziranju in vrednotenju, to je drugih sestavinah menedžmenta.

Zbornik začena tema o skupinsko-dinamičnih zakonitostih vodenja (dr. J. Bečaj). Avtor piše o človekovih socialnih potrebah in socialni motivaciji, pojasnjuje pojem skupine, razčlenjuje bistvene značilnosti skupin, temeljne naloge vodenja, nasprotja v skupinski dinamiki in vodenju itn. Poudarja, da mora biti organizacija skladna z lastnostmi ljudi, ki jo sestavljajo (kultura), in z njihovimi individualnimi potrebami in cilji. Prilagajati se mora svojim članom in ne nasprotno. Avtor pa ne ostaja le pri opisovanju splošnih teoretičnih pojavov, pač pa za ponazoritev dodaja mnoge primere iz šolske prakse.

Na skupinsko vodenje in upravljanje v zavodih opozarja dr. J. Mayer, saj, tako piše, prevladuje pri vodenju na Slovenskem tip »sam svoj mojster«. Vodenje menedžerske skupine zahteva človeka s prožno osebnostno strukturo, pomembna je sposobnost njegovega prilagajanja vsakokratnim okoliščinam in interakcijam v medosebni dinamiki.

Za slovenski šolski menedžment je posebej zanimiv prispevek o ravnateljevem ravnanju (dr. B. Lipičnik). Avtor je s posebno raziskavo skušal ugotoviti najpogostejši način ravnanja slovenskih ravnateljev, preskusiti sestavljanje »dobrih« in »slabih« skupin in določiti podмене, na podlagi katerih bi lahko ugotavljali učinke izobraževanja ravnateljev. S posebnim vprašalnikom je ugotovil, da je »povprečen« slovenski ravnatelj pri svojem ravnanju predvsem usmerjen v ljudi, kot »orodje dela« pa uporablja predvsem ustvarjalnost, manj ga pri tem zanimajo dosežki in sam sistem dela. V drugem delu raziskave pa je ugotovil, da je na osnovi ideje o komplementarni skupini mogoče skupino sestaviti in z veliko verjetnostjo napovedati njeno uspešnost, kar daje ideji veliko praktično uporabnost.

Med pomembnejšimi besedili je tudi prispevek o stilih razmiš-

ljanja ravnateljev avtorice dr. L. Magajna. Raziskava, ki jo je avtorica opravila med ravnatelji, je pokazala, da slovenski ravnatelji rešujejo probleme največkrat analitično (40%), med posameznimi skupinami pa so pomembne razlike. Spoznanja o prednostih in pomanjkljivostih lastnih načinov miselnega odzivanja lahko veliko pomagajo pri izbiri sodelavcev in pri nadaljnjem usposabljanju.

Ravnatelj mora dobro obvladovati tudi medosebne odnose in učinkovito reševati konflikte (dr. S. Možina: Vodenje in vedenje v organizaciji). Njegovo delo temelji na dolgoročnih ciljnih in strateškem načrtovanju (dr. M. Tavčar: Strateško načrtovanje). Skrbno sodeluje tudi pri načrtovanju in pripravi izobraževalno-vzgojnega procesa (dr. M. Kramar).

Skoraj tretjina knjige je namenjena pedagoškemu vodenju (dr. A. Tomič). Avtorica seznanja bralca z osnovnimi pojmi o vodenju (piše o slovenskih izkušnjah o tem, kako vidijo učitelji slog ravnateljevega vodenja), piše o komunikaciji in o ravnatelju kot o osrednjem komunikatorju, razčlenjuje ravnateljevo vlogo pri načrtovanju dela, pri spremljanju pedagoškega procesa (v tem delu največ piše o opazovanju pedagoškega procesa) ter opozarja na pravila dobre pedagoške konference. Med besedila, ki jih dopolnjuje s svojimi bogatimi izkušnjami, pridobljenimi v šolski praksi ali kot predavateljica na seminarjih za učitelje in vodstvene delavce, včlenjuje številne vprašalnike, primere in dodaja praktična navodila.

Ravnateljeva vloga je tudi razvijati in spodbujati razvoj posameznih delavcev vzgojno-izobraževalnega zavoda. O tem govori sestavek Ravnatelj - spodbujevalec izpopolnjevanja in akcijskega raziskovanja učiteljev avtorice dr. Barice Marentič Požarnik. Le-ta predstavlja ravnateljevo vlogo pri strokovnem izpopolnjevanju učiteljev na šoli, pri akcijskem raziskovanju na šoli ter pri učiteljevi strokovni rasti.

Ravnateljeva vloga v vrednotenju vzgojno-izobraževalnega dela (dr. V. Mužič) je eno redkih besedil na to temo in eno prvih, ki poglobljeno razčlenjuje, kako ravnatelj načrtuje in izpelje postopke vrednotenja. Opozarja tudi, kako pomembna je ravnateljeva vloga pri tem. S svojim delovanjem ravnatelj lahko veliko pripomore k vrednotenju in odločanju o uresničevanju vzgojno-izobraževalnih nalog.

V zadnjem delu so predstavljeni še prispevki Izobraževalna tehnologija - ravnatelj - šola (T. Skulj), Trženje: nujna podpora za učinkovitejšo upravljanje šol (dr. Miro Kline, J. Velikonja).

Recenzent knjige dr. Metod Resman je v strokovni oceni med drugim zapisal, da je publikacija dokument o nastanku prve šole za ravnatelje. »V delu imajo posebno vrednost empirični podatki o staljših in ravnanju udeležencev šole, ki so jih zbrali posamezni nosilci usposabljanja. Posebno vrednost pa ob tem zasluži tudi evalvacija dela šole za ravnatelje, v kateri se odražajo tudi značilnosti, posebnosti razmišljanja in dela naših ravnateljev. Pravzaprav so tovrstne evalvacije temelj za prihodnje načrtovanje dela šole in usposabljanje ravnateljev za vodenje šole. V delu zbrana poglavja pa slej ko prej ostajajo aktualna tudi za usposabljanje ravnateljev v prihodnje.«



Andragoško društvo Slovenije  
Slovene Adult Education Association

## **Spoštovani!**

Koncept vseživljenjskega učenja je izziv šolam, univerzam, vladi, podjetjem, združenjem, izobraževalnim ustanovam in tudi nam, andragoškim delavcem, ki se združujemo v Andragoškem društvu Slovenije.

Zato smo se v društvu odločili, da v letošnjem letu, ki je razglašeno za leto vseživljenjskega učenja v Evropi, pripravimo

posvet

# **VSEŽIVLJENJSKO UČENJE, POGOJ ZA PREŽIVETJE IN KAKOVOST**

Pred vami je napoved posveta in poziv za zbiranje prispevkov.

Naloga vseh je, da ocenimo svoje cilje, možnosti in prednosti za uveljavljanje in razvijanje nove in drugačne kulture izobraževanja in novih procesov, ki bodo v vseh okoljih spodbujali vseživljenjsko učenje.

**Posvet bo v Portorožu, v hotelu Emona:**

\* od **četrtka, 30. maja** (predviden začetek ob 14. uri),

\* do **sobote, 1. junija** (predviden konec ob 13. uri)

## **Teme posveta:**

### **A. Znanje za 21. stoletje**

1. Načrtovanje kariere
2. Zdravje
3. Informacije/komunikacije
4. Poznavanje sebe
5. Globalno državljanstvo
6. Osebni stiki

### **B. Izboljšanje možnosti in kakovosti učenja odraslih**

### **C. Ženske v izobraževanju odraslih**

### **D. Učenje odraslih, javna občila in kultura**

Na posvet bomo poleg članov Andragoškega društva povabili vse nosilce vseživljenjskega izobraževanja v Sloveniji: predstavnike šol, univerz, poslovnega sveta, industrije, trgovine, vlade in lokalnih oblasti, nevladnih organizacij, društev itd.

Vabimo vas, da posvetu dodate strokovne prispevke s svojega področja in tako sodelujete pri iskanju rešitev delovanja, načrtovanja in trajnosti vseživljenjskega izobraževanja v Sloveniji. Prispevek naj obsega 5 do 15 strani (osrednji prispevki do 15 strani, drugi prispevki do 5 strani).

Vse pravočasno prispеле strokovne prispevke bomo objavili v zborniku posveta, zato vas prosimo, da prispevek pošljete na disketi do petka, 26. aprila 1996, na naslov:

Andragoško društvo Slovenije,  
Šmartinska 134 a, 1000 Ljubljana

Lep pozdrav in veselo k pisanju prispevka!

Predsednica:  
Jasna Dominko Baloh



**Konferenca ESREA  
DOSTOPNOST IN VKLJUČEVANJE ODRASLIH V  
VISOKO ŠOLSTVO**

Možnosti odraslih za visokošolski študij in socialna izključenost, družbeni in individualni vidiki, posebnosti študija odraslih, pomen izkustev za uspešnost odraslih.

30. marec - 1. april 1996

**Informacije:**

prof. Dick Taylor, University of Leeds, Velika Britanija  
Tel. 0044 113 233 3184  
Fax 0044 113 233 3246

**ŽIVLJENJSKA ZGODOVINA IN  
IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH**

Skupina raziskovalcev, ki preučujejo in razvijajo izobraževanje odraslih v povezavi z življenjsko zgodovino posamezne osebe, se bo sešla v Rimu.

Konferenca bo osredinjena na pomen čustev za miselno predelavo učne snovi, vpliv čustev na življenjske izkušnje in pomen čustev v izobraževalni biografiji.

Prijave in naslove prispevkov s krajšo predstavitvijo še vedno sprejemajo. Konferenca bo potekala v angleščini in francoščini.

17. - 19. maja 1996

**Informacije:**

CEDE  
Villa Falconieri  
I-000044 Frascati (Rim)  
Tel. 0039 6 94 1851  
Fax 0039 6 94185205

**Konferenca EDEN  
PERMANENTNO IZOBRAŽEVANJE IN  
IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO**

Tehnologija in informacijska družba, multimedijski pristop v izobraževanju, izobraževanje s pomočjo Interneta, poklicno usposabljanje kot del izobraževanja na daljavo, preoblikovanje izobraževalnih metod in izkustvo učenca, učne spretnosti pri izobraževanju na daljavo, izobraževanje na domu, evropske razsežnosti izobraževanja, programska oprema za zabavno izobraževanje. Konferenca bo v Poitiersu v Franciji.

8. - 10. julija 1996

**Informacije:**

EDEN Secretariat  
PO Box 92  
Milton Keynes MK7 6DX  
Velika Britanija

**EVROPSKA POLETNA UNIVERZA  
ZA STAREJŠE**

Oblikovanje sodobne evropske zavesti

Na konferenci bodo odkrivali, kaj je skupno evropsko izročilo, kakšne so kulturne povezave med različnimi narodi in kakšne so posebne izkušnje posameznih držav. Govorili bodo o tem, kaj naj bi Evropejce združevalo v prihodnje, o razvoju kulture in smereh družbenega razvoja, prava in izobraževanja.

29. julij - 4. avgust 1996

**Informacije:**

University of Surrey, Guilford, Surrey  
GU2 5HX  
Tel. 0044 1483 259189  
Fax 0044 1483 259519

Pripravila Nadja Dobnik

*Revija Andragoška spoznanja  
je zagledala luč sveta maja 1995.*

*Kot vsako rojstvo  
je bilo tudi to povezano z velikim trudom in stroški.  
Zahvaljujemo se vsem,  
ki ste nam pri delu pomagali in  
revijo denarno podprli.*

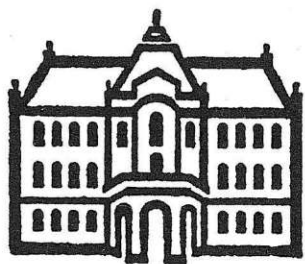


REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO  
ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT  
SEKTOR ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH  
1000 Ljubljana, Šmartinska 134

IIZ DVV

INSTITUT FÜR INTERNATIONALE  
ZUSAMMENARBEIT

DES DEUTSCHEN  
VOLKSHOSHSCHUL-VERBANDES e. V.



UNIVERZA V LJUBLJANI  
Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut



Nives Ličen

**Družina kot učna izkušnja**

V družini si človek pridobi osnovne vzorce učenja, oblikuje svoj način sprejemanja novosti.

Družina je pomembna za nadaljnjo izobraževalno pot posameznika, pa ne samo zaradi vede in informacij, ki jih otrok tem več dobi, čim več jih družina premore, temveč predvsem zaradi stališč, navad, pogledov, ki jih človek v družini izdeluje in predeluje. Družina je pri izobraževanju človeka nenadomestljiva, kajti ni izobražen tisti, ki zna Prešerna na pamet in pozna množico fizikalnih zakonitosti. Izobražen človek poleg atomov in planetov pozna človeka v sebi, spozna človeka v drugih in zna gojiti spoštovanje in ljubezen.

Nives Ličen

**Family as a Learning Experience**

Basic learning patterns and attitudes towards what is new, can be acquired in a family. Thus, family is important for education. This is so not only because of information and knowledge a child gets within his family, depending of course on the amount of information and knowledge of which his family disposes. This is even more so because of attitudes, habits and views that can be forged and processed within a family. Therefore, with regard to education a family is irreplaceable. Namely, one is not educated if one can recite poems composed by famous Slovenian poets or if one is familiar with physical laws. Besides atoms and planets an educated man should recognize his own human nature and identify human qualities in others and be able to cultivate respect and love among people.

mag. Majda Cencič

**Zmanjševanje odpora in čustvenih blokad pri pisanju**

Pisanje je komunikacijski in kognitivni proces dejavnega subjekta. Navajamo značilnosti pisanja kot komunikacijskega in kognitivnega procesa ter model pisanja, ki združuje sestavine obeh in jih povezuje tudi z jezikovnim področjem. Opozarjamo na predsodke, mite in čustvene blokade, ki ovirajo pisca pri pisanju. Poleg odpravljanja čustvenih blokad je za pisanje pomembno, da se pisec zave, da lahko izboljša ali kultivira svoje pisanje le s pisanjem samim in da dobro pisanje ni pravilno pisanje, temveč »učinkovito pisanje«, ki ustreza namenu, bralcem in izraža piščeve misli.

Majda Cencič, MA

**Reducing Resistance and Emotional Blocks in Writing**

Writing is as much a communicative as it is a cognitive process an active individual is involved in. In this paper some characteristics of writing as a communicative process and some characteristics of writing as a cognitive process are stated. Further a model engaging both communicative and cognitive elements of writing is added, these elements being connected with linguistic resources. The author considers some prejudices, myths or emotional blocks to be destroyed as not to hinder the writer in writing. Besides the con-

frontation with the blocks, it is also important that the writer have in mind that writing or culture of writing can be improved only through the writing itself. Moreover, good writing is not correct but effective writing, pursuing its objective, reaching out to the readers and reflecting the author's thoughts.

dr. Ana Krajnc

**Naloge prosvetne oblasti v Sloveniji in Evropi**

Med tremi nekdanjimi socialističnimi državami ni velikih razlik glede vrste nalog, ki jih pripisujejo oblasti. Izstopata financiranje in določanje norm organizacije ter prednostnih programov. Izbrane naloge nakazujejo stopnjo razvoja družbenih razmerij. V zahodnoevropskih državah po rezultatih faktorske analize ugotavljamo, da so oblasti vpete v bolj demokratska razmerja z ljudmi v praksi in strokovnimi skupinami. Pri njih se kot osnovne naloge navajajo: usklajevanje programov, odkrivanje potreb, razvijanje novih programov, odpravljanje prekrivanja in dvig učinkovitosti izobraževanja.

Spremembe v Estoniji, Češki in Sloveniji potekajo od zgoraj navzdol. Večina odločitev naj bi se sprejemala v središču moči. Razvitejše evropske države odpirajo s prosvetnimi oblastmi odprt dialog, skrbijo za delitev dela in enakopraven položaj strokovnjakov in praktikov s politiki.

Ana Krajnc, PhD.

**On the Tasks of Educational Authorities in Slovenia and Europe**

There are no great differences among ex-socialist countries concerning the type of tasks the general and professional public requires the authorities and the government to carry out. These are mostly financing and normalising the educational organisation and setting up priority programmes. These tasks attributed to the governmental bodies demonstrate that the latter have retained their governing position by means of their authoritarian attitude towards professionals and experts. On the other hand, the results of factorial analysis show that authorities in Western countries are much more involved in democratic relationships with people and expert groups. In Western European countries among basic tasks of the authorities are ranging : coordination of programmes, needs analysis, developing new educational programmes, abolishing overlapping of educational programmes and raising the level of efficiency in education.

As predicted, decisions in Estonia, Tchequia and Slovenia are imposed on professionals and practitioners in adult education. The majority of decisions are thus taken by the authorities. More developed European countries, however, more easily enter a dialogue with educational authorities and the distribution of tasks among professionals and politicians is more equal.

Daniela Brečko

**Motivacija pri izobraževanju na daljavo**

Motivacija je ena najpomembnejših psihičnih funkcij, ki omogoča ljudem, da se učijo tudi v

manj ugodnih razmerah. Pri izobraževanju na daljavo, ki je oblika samostojnega učenja, je motivacija izredno pomembna. Pri učenju po tej metodi namreč odpadejo skoraj vse socialne spodbude, posameznik se mora spodbujati sam in sam sprejemati študijske odločitve. Te posebnosti je pri organizaciji izobraževanja na daljavo treba upoštevati in vključevati vse dejavnike, ki spodbujajo motiviranost udeležencev. Motiviranost pri izobraževanju na daljavo lahko spodbujamo predvsem s posebej za to izdelanimi učnimi gradivi, nazornimi navodili in priporočili, učinkovito povratno informacijo, osebnim stikom med mentorjem in udeležencem, spodbudnimi pismi, telefonskimi pogovori in z vzdrževanjem pozitivnega razmerja med mentorjem in udeležencem izobraževanja.

Daniela Brečko

**Motivation in Distance Learning**

It is estimated that motivation is one of the most important psychological functions making it possible for people to learn even in conditions that do not meet their needs. In distance learning, a form of autonomous learning, motivation is of utmost importance. When adopting this method in learning an individual has to stimulate himself and take learning decisions on his or her own. These specific characteristics of distance learning should be taken into account. Thus all different factors maintaining the motivation of participants in distance learning are to be included. Moreover, motivation in distance learning can be stimulated with specific learning materials, clear instructions and guide-lines, an efficient feed back, personal contact between tutors and participants, stimulating learning letters, telephone calls, encouraging letters and through maintaining a positive relationship between tutor and participant.

dr. Janez Tušek

**Izobraževanje kadrov v varilstvu**

V članku so prikazane osnovne značilnosti izobraževanja vseh stopenj in smeri v varilstvu doma in v tujini. V uvodu so opisane zahteve, ki morajo biti zajete v šolskih programih za varilske poklice. Podan je zelo obsežen pregled izobraževanja varilskih kadrov v Sloveniji in navedeni so številni poizkusi v preteklosti, da bi izobraževanje varilskih kadrov uvedli v redne šolske programe. V tretjem poglavju je prikazan način izobraževanja varilskega osebja v Sloveniji in v nekaterih industrijsko najrazvitejših zahodnoevropskih državah. Na koncu članka so ugotovitve in sklepi.

Janez Tušek, PhD.

**Education of Welders**

The author examines basic characteristics of education on different levels and of different orientations in the field of welding in this country and abroad. First goals to be included in all schooling programmes for welders are dealt with. Next, there is an exhaustive overview of the education for welders in Slovenia followed



by a description of a fair number of attempts in the past to introduce the education of welders into regular schooling programmes. Third, various educational modes related to welders and put into practice in Slovenia and in some industrialized western countries are dealt with.

mag. Vida A. Mohorčič Špolar

### **Potrebe po izobraževanju zaposlenih v podjetjih in drugih organizacijah**

V letu, ki ga je Evropa razglasila za leto vseživljenjskega učenja, skuša prispevek pokazati dediščino, s katero Slovenija vstopa vanj.

Prikazane so potrebe po izobraževanju zaposlenih v podjetjih in zavodih. Izhodišče so podatki o zaposlenih v organizacijah in zavodih, ki jih vsako leto sporočajo Zavodu Republike Slovenije za statistiko.

Sestavek opozarja na neskladja med izobrazbenimi zahtevami delovnih mest in dejansko usposobljenostjo zaposlenih, ki na teh mestih delajo. Poleg mnenja, da so ugotovljene razlike med potrebami in dejanskim stanjem podlaga za izobraževanje in usposabljanje, so v sklepnih ugotovitvah priporočila, kaj bi bilo treba urediti, da bi nesorazmerje ublažili ali skušali odpraviti.

Vida A. Mohorčič Špolar, MA.

### **Educational Needs of Employees in Enterprises and Institutions**

This paper is an attempt at showing the Slovenian heritage in the field of lifelong education as we enter the Year of Lifelong Learning as this current 1996 year has been defined in Europe.

The author points out educational needs of people employed in enterprises and institutions. The needs analysis dwells upon the data sent yearly by the latter to the Central Statistical Office.

The paper draws attention to the imbalance between the educational needs of the work stations and competencies of the employees occupying them. Assuming that the differences found between the needs of the work stations and the competencies of the employees can be a basis upon which to develop education and training, the author in conclusion offers some recommendations as to what to do in order to reduce this imbalance, alleviate its consequences and try to abolish it.

dr. Jindra Kulich

### **Sistem DACUM pri sestavljanju strokovnih izobraževalnih programov**

DACUM je razmeroma nov sistem logično razvrščenih postopnih korakov, ki jih je mogoče uporabiti za večjo učinkovitost pri strokovnem izobraževanju delavcev. Sistem DACUM je sestavljen iz petih zaporednih korakov. Prva dva obsegata analizo delovnih nalog in določanje storilnostnih ciljev. Pri naslednjih treh korakih mentor določi izpeljavo izobraževanja, izbira postopek vrednotenja, učne metode in izobraževalna

sredstva. Izobraževalni program sestavljajo splošne naloge, delne naloge in posamezne naloge. Glede na te tri ravni je kot primer razčlenjeno usposabljanje natakarja.

Jindra Kulich

### **DACUM System in Setting up Educational Programmes**

When preparing an educational programme the DACUM system is a relatively new set of logically sequenced steps to be made towards increasing efficiency in vocational education of workers. The DACUM system is composed of five steps, the first two being related to the analysis of work tasks and setting up productivity targets. The next three steps pertain to the tutor's planning of education. The tutor selects the evaluation procedures, the learning methods and the educational aids. The educational programme is aiming at developing general competencies, the performance of some partial tasks and some specific tasks. Taking into account these three levels the author analyses the training of waiters.

Tatjana Zidar

### **Spoznajmo retorične sposobnosti**

Znanje retorike nam bo pomagalo, da se bomo začeli zavedati najpogostejših napak, ki jih nehoti ponavljamo pri javnem nastopanju. Tako jih bomo lahko tudi odpravili. Katere so te napake, bomo odkrili, ko bomo z analitičnim pristopom spoznali štiri najpomembnejša področja retorike. To so vsebinski del, nebesedni del, psihična priprava, izvedba in razčlemba nastopa. Izhodišče našega učenja naj bo področje nebesednega dela. Najprej skušajmo obvladati telo in glas, v nadaljevanju pa pozornost usmerimo še v vsebinski del sporočila. Izhodišče naj bo torej spoznanje, da komuniciramo prek treh kanalov: vizualnega, avditivnega in kinestetičnega. Naslednja stopnja naj bo osvajanje spretnosti prostega govorjenja (govorov ne beremo). Upoštevajmo ločila govorenega jezika (vdih in izdih), ne pa ločila pisanega jezika. Pri tem pomaga uporaba miselnih vzorcev. Izhodišče vsebinskega dela naj bo Perelmanova trditev, da je cilj argumentacije predvsem spodbuditi ali povečati strinjanje poslušalcev s tezami, ki jih zagovarjamo. Upoštevajmo Sokratove elemente majevitike (od nespornega k spornemu, zagotovimo si pritrdilne odgovore poslušalcev) ter starogrško retorično pravilo - od patosa k logosu.

Tatjana Zidar

### **What about Rhetorics?**

Attention is drawn to rhetorics helping us to get aware and to get rid of our most common mistakes in public speaking. These mistakes can be discovered through analysing four most important domains of rhetorics: the contents, the non-verbal elements, the psychological preparation, the actual performance and its analysis. Learning should start from the non-verbal communication. First body and voice are to be mastered. Further on attention should be focused on the contents of the

message. Thus, communication is enabled through three different channels: visual, auditive and kinaesthetic. On the next level students of rhetorics should acquire skills of spontaneous speech (speeches should never be read). Punctuations of the oral language (inspiration and expiration) are to be observed and not those of written language. The mind mapping technique proves to be useful here. Students of rhetorics should have in mind Perelman saying that argumentation is aiming at increasing the audience's agreement with the suggested theses. In addition to that, Socrates' elements of majevitike should be taken into account (starting from what is generally agreed to what is not agreed, striving for the audience's agreement) as well as the ancient Greek principle: from patos to logos.

Dušana Findeisen

### **Med humanističnim in poklicnim izobraževanjem ali kaj terja od nas prihodnost**

Dušana Findeisen piše o razmerju med humanističnim in poklicnim izobraževanjem v prihodnosti. Ker kvalifikacij, ki bodo potrebne na trgu dela čez petnajst let, ni mogoče z gotovostjo predvideti, lahko razmišljamo predvsem o tem, kakšne ljudi bomo potrebovali: katere bodo bistvene zmožnosti, ki jih bo treba zajeti med cilje izobraževalnih programov mladih in odraslih. Med bistvenimi usposobljenostmi navaja obvladovanje miselnih procesov, zmožnost sporazumevanja, usposobljenost za dejavno življenje v skupnosti, razmerje do okolja itd. Opozarja tudi na potrebo po drugačnih didaktičnih postopkih in drugačnem vrednotenju, da bi zagotovili uravnoveženost izobraževanja. Humanistično izobraževanje bo moralo prodreti tudi v ozko usposabljanje odraslih, saj podjetja ne potrebujejo samo dobrih strokovnjakov, temveč ljudi, ki so se zmožni prilagajati in se razvijati.

Dušana Findeisen

### **Between General Education and Vocational Training or What Claims Future has on Us**

Dušana Findeisen deals with the relationship between general education and vocational training in the future. While qualifications needed on the labour market in 15 years are not easily predictable, it is possible to predict with certainty only the kind of people needed and which basic qualifications are to be included among the educational goals to be attained by school population and adults. Among basic qualifications or competencies are ranging: managing thinking processes, communication competence, competence of playing an active role in community, attitude towards environment. Further, the author points out the need for different didactic processes and evaluation ensuring a balance of various elements of education and "producing" well balanced people. General education should penetrate "narrow gauge" vocational training of adults, since enterprises do not search only for good professionals but also for people able to adapt and to develop along with them.

Nadja Dobnik

**Pestalozzijeva zamisel vzgoje**

Ob 250. obletnici rojstva Johanna Heinricha Pestalozzija znova obujamo njegovo idejo vzgoje, iz katere črpajo domala vsi, ki se ukvarjajo z vzgojo. Pestalozzijevo prepričanje, da ima vsak človek pravico do vzgoje in izobrazbe, ker mu je edino s tem omogočeno dostojno življenje, je preživelo svoj čas in je aktualno tudi danes. Ob vdiranju računalniške tehnologije v vse plasti življenja namreč zlahka prepoznamo enako stisko preprostega človeka, ki je zaradi neprimerne vzgoje in izobrazbe odrinjen na družbeni rob. Osnovno gibalno Pestalozzijevega razmišljanja o vzgoji je ogorčenje nad brezizhodnim položajem tistega dela prebivalstva, ki zaradi neprimerne izobrazbe ni moglo uveljaviti niti svojih osnovnih človekovih pravic. Pestalozzijevo vzgojno teorijo bi lahko strnili v besede: spoznati, hoteti, storiti. Človek mora razviti najmanj tri lastnosti: zmožnost da se otrese zmedenih vtisov in se dokoplje do jasnih predstav, zmožnost uporabiti svobodno voljo in zmožnost za samouresničevanje.

Nadja Dobnik

**Pestalozzi's Idea of Education**

This paper commemorates the 250 th anniversary of Johann Heinrich Pestalozzi. On this occasion his idea of education is being remembered; an idea which does not cease offering inspiration to nearly all those who are involved in education. Pestalozzi's firm belief is that each man should have the right to be educated, since education and education alone permits decent living. It is evident that this idea has outlived its time. Namely, considering the overwhelming presence of electronic media in many facets of human life, desperation can be found in simple non-educated people who due to inadequate education have become marginalized. The basic mobile in Pestalozzi's thinking about education is his rage against the miserable and helpless condition of that part of population whose education is so inadequate that they are not able to fulfill their basic human rights. Pestalozzi's educational theory in short is: knowing, willing and doing. Furthermore, an individual should develop at least three competencies; the competency to get rid of confused impressions and to attain clear representations, to acquire the competency to use his own will and competencies needed for self-actualisation.

V Andragoških spoznanjih objavljamo originalne in še neobjavljene prispevke s področja izobraževanja odraslih.

## Splošna načela

Prispevki, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bodo razvrščeni v rubrike: Učenje za življenje, Izobraževanje zaposlenih, Znanje za poklic, Kako se učijo odrasli, Pogled v preteklost, Mednarodno zrcalo, po potrebi pa bomo oblikovali nove inčasne rubrike.

Zelo radi imamo tudi konkretne zgodbe o podjetjih, ljudeh, akcijah ali dogodkih, saj želimo zadovoljiti vse naše bralce in jim dati uporabne informacije, s katerimi bodo lahko začeli svojo akcijo.

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke priporočamo novinarski slog pisanja.

## Dolžina

Prispevki naj obsegajo besedilo med 1500 – 3000 besed (do 10 strani A4 s presledkom 1,5).

## Ilustracije

Ilustracije so zelo zaželene. V primeru, da vaš prispevek vsebuje ilustracije (risba, fotografija, diagram, karikatura – oziroma vse, kar ne sodi v sam tekst), vas prosimo, da nam jih pošljete ločeno od teksta z jasno pripisanim naslovom prispevka in oznako, kje naj ilustracija v tekstu stoji.

## Reference

Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite moderen način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje ter stran (Jereb, 1991, str. 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

## Seznam literature

Seznam uporabljene literature uredite po abecednem vrstnem redu. Zaradi preglednosti predlagamo naslednjo ureditev:

a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4, str. 197–199.

c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji. V Medveš (ur.), Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

## Povzetek

Znanstvene razprave morajo imeti še povzetek v slovenščini in obsegu največ 15 vrstic. Povzetek opremite z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka. (Primer: dr. Jelenc Zoran: Neformalno izobraževanje v organizacijah).

Po možnosti naj bodo povzetki tudi v angleščini, še zlasti, kadar se bojite nejasnosti pri našem strokovnem prevodu naslova ali povzetka.

## Opozorilo

Prosimo, da svoje članke pošljete v dveh izvodih na A4 formatu. Izpisi naj bodo kakovostni z dvojnimi razmikom med vrsticami. Na posebno stran napišite kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent.

## Tehnična navodila

Priložite računalniško disketo z besedilom vašega prispevka. Diskete so lahko 3.5 ali 5.25 HD. Na disketi naj bo samo besedilo prispevka, shranjeno pod vašim priimkom (ime zapisa naj bo vaš priimek, npr. Krajnc, Krajnc.doc, Krajnc.asc in podobno) in posebej povzetek (ime povzetka naj bo vaš priimek in zraven številka 1., npr. Krajnc1). Ne pozabite na nalepko diskete jasno označiti svoj priimek. Prispevki so lahko napisani z enim od naslednjih urejevalnikov besedil: Wordstar, Word for Windows, MS Word in Next. Na željo vam disketo vrnemo.

Znanstvene prispevke ocenita 2 recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrženih prispevkih avtorja obvestimo.

## Prispevke pošljite na naslov:

Gospodarski vestnik, Uredništvo Andragoških spoznanj, Dunajska 5, 61000 Ljubljana.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja