



ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE

Projekt ESS - Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011

Aktivnost: Priprava strokovnih podlag in scenarijev za učna gradiva

Strokovne podlage in scenariji

multimedijskih učnih gradiv za razvoj ključnih kompetenc

Marec, 2011

Projekt financirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Projekt se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja« in prednostne usmeritve »Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.«

Naslov projekta: Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011

Naročnik: Ministrstvo za šolstvo in šport

Financer: Ministrstvo za šolstvo in šport in Evropski socialni sklad

Izvajalec: Andragoški center Slovenije

Vodja projekta: Metka Svetina

Koordinatorica podprojekta Razvoj pismenosti: mag. Estera Možina

Vodja aktivnosti Priprava strokovnih podlag in scenarijev za učna gradiva: dr. Petra Javrh

Avtorja: dr. Petra Javrh in Manuel Kuran

V Ljubljani: marec 2010

Kazalo

I. Uvod.....	5
II. Strokovne podlage.....	7
Kognitivne osnove učenja odraslih.....	7
Štiri teorije učenja	7
Post-formalna stopnja mišljenja odrasle osebe	9
Pomen kristalizirane inteligentnosti v odrasli dobi.....	11
Nevrofiziološka osnova odrasle kognicije	13
Kognitivno-psihološke raziskave na področju ranljivih socialnih skupin	14
Kognicija in pismenost v kulturnem kontekstu	15
Sklep	18
Učni stili odraslih	20
Pomen poznavanja učnih stilov za izobraževanje odraslih	20
Tri tipologije učnih stilov	21
Ranljive skupine in razumevanje ključnih kompetenc	26
Opredelitev ranljivih skupin	26
Razumevanje ključnih kompetenc	27
Različni modeli kompetenc	29
Teoretski pristopi pri definiranju ključnih kompetenc.....	33
Razumevanje ključnih kompetenc v slovenskem prostoru.....	33
Nove tehnologije in izobraževanje odraslih	38
Multimedija – opredelitev pojma	38
Različne klasifikacije novih tehnologij.....	39
Merila za izbor medijev za izobraževanje odraslih	45
Omejitve in uporabnost posameznih medijev	46
Konceptualizacija gradiv za izobraževanje odraslih	50
Pet načel oblikovanja multimedijskih gradiv za izobraževanje	50
Primeri dobre prakse v tujini	52

Projekt 'Quick Read'	52
Projekt 'Literacy over the Airwaves'	53
Projekt 'Read Write Now'	54
Projekt 'BBC Raw'	56
Projekti Andragoškega centra Slovenije	58
Dosedanje izkušnje Andragoškega centra Slovenije na področju multimedijskih izobraževalnih dogodkov in učenja	59
Projekt 'Z igro do pismenosti'	59
Izkušnje pri koncipiranju mini serije 'Svojim ciljem naproti'	61
Zasnova izobraževalnega modula 'Usposabljanje za uporabo videa in multimedijev v podporo kulturi učenja'	63
Osnutek novih strokovnih podlag in možnih scenarijev za učna gradiva	63
III. Scenariji	66
Zasnova in utemeljitev serije	66
Ključni didaktični gradniki serije	68
Teoretična utemeljenost izbranih poudarkov nove serije	70
Upoštevana načela multimedije	74
Opredelitev interaktivnega koncepta zvočnice	77
Sheme konceptualne zamisli posamezne oddaje	79
Osrednje sporočilo oddaje – ključna kompetenca	79
ODDAJA 1 – Izzivi podeželja	80
ODDAJA 2 – Učenje z otroki	82
ODDAJA 3 – Moja izobraževalna pot	85
ODDAJA 4 – Jaz in prijatelji ali alternativna možnost	88
ODDAJA 5 – Učenje na delovnem mestu	91
IV. Predlogi	93

I. Uvod

V fazi priprave strokovnih podlag kot tudi v fazi konceptualizacije scenarijev smo se soočali s tremi ključnimi dilemami na vsebinskem, tehničnem in produkcijskem področju.

Vsebinske dileme: Ali je bolj smiselno zasnovati oddaje o posameznih izobraževalnih programih (npr. Programi usposabljanj za življenjsko uspešnost – UŽU) ali naj se osredotočimo na izbrano ključno kompetenco in gradivo osredinimo okoli nje.

Tehnične dileme: Je bolj smiselno pripraviti scenarije za video učna gradiva na DVD nosilcih (glede na dobre dosedanje izkušnje) ali naj zasnujemo kombinacijo neodvisnih enot (tiskanega gradiva, DVD, zvočnice, drugo...) ali pa naj se lotimo multimedijskega pristopa in vsa gradiva povežemo v kompaktno celoto.

Produkcijske dileme: Je bolj smiselno razmišljati o gradivih, ki bi jih izvedli z lastno produkcijsko skupino (in imeli večji nadzor nad didaktičnimi prvinami) ali naj se oziramo na možnost, da zasnovano izvede nacionalna TV (in damo prednost možnosti doseganja ciljne skupine preko televizije) ali pa naj se odločimo za kombinacijo dosedanjih izkušenj ali celo kako drugo pot.

Na izpostavljene dileme smo iskali odgovore tako v teoretičnih virih, v dosedanjih večletnih izkušnjah Andragoškega centra Slovenije pri produkciji učnih DVD gradiv, v sodobnih tehnoloških trendih IKT in spleta, rešitvah na tem področju v drugih državah, rezultatih in zaključkih evalvacije JV programov za razvoj pismenosti (2009-2010) ter namigih izobraževalcev-praktikov, kaj bi potrebovali pri svojem delu. Posebej pozorni smo bili na finančne resurse za izdelavo in realizacijo teh gradiv, zato se je nemalokrat odločitev prevesila v smeri izvedljivega predloga (opuščali smo ideje, za katere smo ocenili, da ni realnih finančnih možnosti za njihovo izvedbo). Menili smo namreč, da je zelo pomembno zasnovati tak predlog, ki ga je mogoče v danih finančnih okoliščinah tudi udejaniti. Po več kot enoletnem intenzivnem seznanjanju s kontekstom problematike izobraževanja ranljivih skupin smo namreč prepričani, da je prav na področju sodobnih pristopov k učenju za te odrasle potrebno storiti nove korake.

Izobraževalci odraslih se v praksi zadnjih let nenehno soočajo z močjo in učinki multimedijskih prijemov pri udeležencih, ki vstopajo v izobraževalne procese. Ta moč se kaže predvsem v načinih komuniciranja in zmožnosti vizualne percepcije, ki so je udeleženci vajeni. Vsakodnevno soočanje z najsodobnejše oblikovanimi video izdelki – na primer na displejih ob cesti na poti v službo, pri poročilih, na spletu, v reklamnih spotih itn. – je v bistvu vrsta nenamernega učenja in tako rekoč nehotenega, naključnega spoznavanja najnovejših vizualnih videgovoric, ki zahteva resno andragoško obravnavo. Izobraževalci v praksi še predobro vedo, da vedno novi načini privabljanja pozornosti učinkujejo na pričakovanja

prejemnikov in nakazujejo, kakšne vedno nove učinke bi bilo treba sprožati, da bi lažje dosegli zanimanje odraslih, ki se vključujejo v izobraževalne programe. Ob tem se postavlja vprašanje: Ali bodo izobraževalci prihodnosti začeli tekmovati z video sporočili? Se bodo skušali približati sodobni reklamni logiki in tehnologiji nagovora, ki je nedvomno razvila zavidljivo znanje motivacije in vpliva na odločanje o ravnanju ljudi? To bi bila tekma z mediji, ki so hitri, močni, učinkoviti, dinamični. Tekma z njihovimi učinki, ki so opazni, a hkrati tudi mnogokrat premalo raziskani. Na drugi strani pa se je potrebno opredeliti tudi do druge možnosti: Ali bodo za vsako ceno pripravljeni gojiti klasične izobraževalne prijeme, skozi prakso dobro preizkušene, čeprav jih bodo morali razvijati v agresivnem »e-okolju« vsakdanjika sodobnega odraslega? Ena in druga možnost ima svoje prednosti pa tudi pomanjkljivosti. Po temeljiti analizi smo se odločili za animacijsko-izobraževalni tip oddaj, povezanih v enotno video serijo. Posamezna video oddaja se bo osredotočila na obravnavo izbrane ključne kompetence in sicer ob pomoči glavnega naratorja – pripadnika izobrazbeno prikrajšanih skupin prebivalstva, ki predstavlja dober zgled. Pripravili smo scenarije za video učna gradiva na DVD nosilcih (glede na dobre dosedanje izkušnje), predlagamo pa, da se intenzivno pristopi k izvedbi posebne spletne strani, prilagojene tem ciljnim skupinam, kjer bi jim bila gradiva dostopna on line. Odločili smo se, da bomo gradiva izvedli s neodvisno produkcijsko skupino, ki jo bomo sami oblikovali in tako imeli večji nadzor nad didaktičnimi prvinami in občutljivo vsebino. Koliko nam je iskanje optimalnega predloga scenarijev uspelo, bo presodila strokovna javnost, ko bodo učna gradiva nastala in začela živeti med uporabniki.

To besedilo obsega tri glavne zaokrožene celote:

- strokovne podlage,
- scenarije in
- predloge oziroma namige za nadaljnji konceptualni razvoj.

V Strokovnih podlagah razgrinjamo znanstveno podprte poglede na kognitivne osnove učenja odraslih, učne stile in povezanost teh z izborom multimedijskih gradiv, različne koncepte ključnih kompetenc in njihov pomen za življenjsko uspešnost, nove tehnologije v izobraževanju in njihov vpliv na konceptualizacijo učnih gradiv, razmislek o multimedijskih pristopih v izobraževanju, primere dobre prakse iz tujine ter domače poskuse na tem področju.

V poglavju Scenariji povežemo teoretsko zasnovane strokovne podlage s konkretnimi razmisleki o zasnovani seriji 5 učnih gradiv za izobrazbeno prikrajšane odrasle, prikažemo konceptualno in grobo vsebinsko zasnovo posameznega gradiva z določitvijo osnovnih elementov in opišemo tip celotne serije gradiv. Glede na animacijsko-izobraževalni tip oddaj (kjer je najprej potrebno izbrati vodilnega naratorja in šele nato v odvisnosti od njegove osebne zgodbe izdelati izvedbeni scenarij) je vsaka oddaja predstavljena shematično, s ključnimi gradniki. V zadnjem poglavju Predlogi nanizamo več predlogov, ki izhajajo iz naših

spoznanj v procesu priprave strokovnih podlag, razvoja scenarijev in analize stanja pri nas ter so logični nasledek razmišljanj o možnih nadaljnjih rešitvah in razvoju tega področja. Predlagamo vrsto ukrepov, ki vsak zase predstavljajo novost pri nas na področju izobraževanja ranljivih skupin, pa tudi širše.

II. Strokovne podlage

Kognitivne osnove učenja odraslih

Štiri teorije učenja

Učenje je večplasten pojem, ki se ga uporablja v različnih kontekstih in različnimi nameni. Illeris (1999: 2) izpostavlja štiri ključne načine razumevanja procesa učenja, ki se najpogosteje uporabljajo v strokovnem diskurzu. Prvič, učenje se lahko nanaša na rezultate (ang. outcomes), ki nastanejo kot posledica procesa učenja na individualni ravni. Drugič, pojem učenja se lahko nanaša na notranje, mentalne oziroma duševne procese, ki se dogajajo na ravni psihologije posameznika. Tretjič - pogostokrat se z učenjem misli na interakcijski proces, ki nastaja med posameznikom in njegovim materialnim in socialnim okoljem. In četrtič, pojem učenja se nemalokrat uporablja tudi kot sinonim za termin 'poučevanja', ki je v uporabi predvsem v uradnem in profesionalnem diskurzu.

Iz tako široko opredeljenega pojma učenja izhajajo številni teoretski modeli. Bregar, Zagmajster in Radovan (2010: 76) izpostavljajo štiri, ki so imeli največji vpliv na razumevanje izobraževanja odraslih: vedenjska teorija učenja, kognitivna teorija učenja, konstruktivistična teorija učenja in konektivistična teorija učenja, ki prihaja v ospredje v zadnjem desetletju. Prav izhodiščna izbira teoretskega modela določa pogled na to, kako se ljudje učijo, kako poučujejo učitelji, in tudi, kako se uporablja tehnologija za poučevanje, zato štiri izpostavljene modele predstavljamo nekoliko podrobneje.

Prvi teoretski model, vedenjska teorija učenja, se je uveljavila v duhu behavioristične paradigme v psihologiji v sredini prejšnjega stoletja. Vedenjska teorija učenja temelji na domnevi, da določen dražljaj izzove določen odziv (podobno kot pri bioloških avtomatizmih, kot je denimo oženje očesne zenice ob dražljaju svetlobe). Po tem teoretskem modelu je učenje determinirano z zunanjimi, okoljskimi dejavniki, ki pripomorejo k okrepitvi udeležencevega vedenja na pričakovani način. Osrednji strategiji učenja sta kazni in nagrada; slednja utrjuje pozitivno korelacijo z določenim želenim vedenjem, kar je ilustrativno prikazal Pavlov s svojim znanim eksperimentom pes/zvonec. Duševnost je kot prostor samorefleksije je v tej teoriji učenja puščena ob strani.

Drugi teoretski model – kognitivna teorija učenja, je posredna kritika vedenjske teorije, saj kot osrednji predmet proučevanja jemlje prav duševnost, ki je v vedenjski teoriji poimenovana 'črna škatla' (ang. black box). Temu prostoru, duševnosti posameznika, kognitivna teorija pripisuje največji pomen pri učenju. Posameznikov mentalni svet je aktivno vpet v proces učenja, samo proces učenja reflektira, do njega vzpostavlja razmerje in ga ocenjuje. Temeljna značilnost in poslanstvo kognitivne teorije učenja je torej najti univerzalna pravila oziroma načela pri pojasnjevanju odnosov med procesiranjem novih informacij in iskanje smisla pri usklajevanju novih informacij s prejšnjim znanjem (Bregar, Zagmaister in Radovan, 2010: 77).

Tretji model polje razumevanja učenja nekoliko razširja. Če se je vedenjska teorija osredotočila na dražljaje iz okolja in manifestno vedenje posameznika, kognitivna teorija pa na duševnost in možgansko aktivnost, kjer se učenje pravzaprav dogaja, konstruktivistična teorija učenja pojmuje učenje predvsem kot družbeni proces, ki zahteva komunikacijo ne le med udeleženci in učiteljem, temveč tudi med udeleženci, kolegi, prijatelji in širšim socialnim in institucionalnim okoljem. Kot bomo videli kasneje ni malo izobraževalcev odraslih, ki temu vidiku učenja pripisuje največji pomen, saj je po njihovem mnenju pridobljeno znanje hkrati tudi izraz vrednot, odslikava družbenih razmer in pogojev, torej vseh tistih latentnih značilnosti, ki jih ostali teoretski modeli ne obravnavajo v tako izčrpni meri. Vse tri teorije, vedenjska, kognitivna in konstruktivistična teorija učenja, izhajajo iz prepričanja, da je znanje teleološko, ima določen cilj h kateremu se nagiba in ga skuša uresničiti.

V zadnjem času se vse bolj uveljavlja nov model, imenovan konektivistična teorija učenja. Konektivizem temelji na domnevi, da je znanje porazdeljeno po človeških, družbenih in tehnoloških omrežjih in da je učenje proces povezovanja, naraščanja in uporabljanja teh omrežij. Tako je tudi učenje razumljeno na novo, kot omrežno učenje (ang. networked learning) na treh ločenih ravneh, in sicer: raven živčevja (možganska aktivnost), konceptualni ravni (mrežno povezani koncepti in znanstvene discipline) in zunanji ravni (vpetost novih tehnologij). Vsem trem omrežjem so skupna vozlišča, ki se na vsaki od navedenih ravneh drugače prikazujejo. Na ravni možganske aktivnosti so to nevroni, na konceptualni ravni je to zamisel oziroma ideja, na zunanji ravni pa oseba ali informacijski vir (Siemens in Tittenberg v Bergar, Zagmaister in Radovan, 2010: 78).

Tako iz uvodne opredelitve, kot iz koncepta štirih navedenih teoretičnih modelov, je razvidno, da kakršna koli redukcionistična interpretacija učenja spregleda bistvene razsežnosti učenja odraslih kot kompleksnega biološkega, psihološkega in sociološkega fenomena. Ker nas zanima, kako se posameznik uči in razume različne didaktične pripomočke za izobraževanje odraslih na psihološki ravni, si bomo podrobneje pogledali izbrane raziskave iz področja kognitivne psihologije. Ta spoznanja lahko pomagajo tudi pri zasnovi predlogov multimedijskih gradiv za izobraževanje odraslih iz odrinjenih družbenih skupin. A kot rečeno, proces učenja se še zdaleč ne konča na ravni kognitivnega procesiranja

posameznika (Illeris, 1999: 19), vpogled v delovanje kognicije odraslih učečih odstira le kognitivne osnove za razumevanje učenja kot večplastnega, v družbeni sistem vpetega fenomena.

Post-formalna stopnja mišljenja odrasle osebe

Eno najbolj uveljavljenih tipologij človeškega ontogenetskega kognitivnega razvoja je vzpostavil Piaget. Po njegovih raziskavah poteka kognitivni razvoj posameznika v štirih kvalitativno ločenih fazah. Kvalitativno stanje kognicije oziroma faza mišljenja, kot jo je imenoval Piaget stroko določa posameznikovo razumevanje in interpretacijo stvarnosti, posredno pa tudi njegovo učenje. Tisto, kar se spreminja od stopnje do stopnje so tako imenovane kognitivne sheme, razmeroma stabilno strukturirane odslikave stvarnega sveta, ki v mentalnem sistemu otroka predstavljajo nujno konstanto v neprestano spreminjajočih se pogojih okolja, v katerem deluje. To otroku omogoča progresivno razumevanje sveta na vedno kompleksnejši ravni.

Prva stopnja, senzomotorična stopnja, traja od rojstva do drugega leta. V tej fazi je prioriteta naloga kognicije otroka predvsem usklajevanje zaznav in gibov, tako imenovani občutek za razvoj konstantnosti objektov, ter specializacija nevrnske mase za različne kognitivne procese, ki manifestirajo v kompleksnejših fazah razvoja mišljenja. Druga faza traja do sedmega leta življenja, v ospredje stopi občutek o lastni eksistenci, egocentristično dožemanje sveta, močna domišljija, zasnove logično-operativnega mišljenja, generalizacija pravil ter preverba teoretskih načel v praksi. V tretji stopnji (7-11 let), stopnji konkretno-logičnega mišljenja, je kognitivni preskok največji. Mišljenje otroka dobi konture mišljenja odrasle osebe, vzpostavi se konzervacija novih informacij, izvajajo se miselni eksperimenti, vzporedne multiple klasifikacije, očitna pa postane tudi reverzibilnost mišljenja. Po Piagetu v tej fazi še vedno obstajajo nekatere težave pri abstraktnem mišljenju, ki je v središču v četrti, zadnji stopnji razvoja mišljenja, ki nastopi po 12 letu starosti. V tej formalno-logični fazi mišljenje torej postane abstraktno razmišljanje avtomatizirano, kot temeljna epistemološka strategija spoznavanja sveta in pridobivanje znanja pa se uveljavi hipotetično-deduktivno mišljenje. Oseba v tej fazi ne uporablja več strategije poskusov in napak, ampak sistematično generira možne hipoteze in manipulira eno spremenljivko, ob tem pa ostale dejavnike v miselnem eksperimentu ohranja pod enakimi pogoji.

Vsem kognitivnim stadijem je skupno to, da prav spodbude iz socialne okolice vplivajo na trajanje določenega stadija, stadiji so kumulativni, kar pomeni, da se vzorci, pridobljeni v prejšnji fazi mišljenja ohranijo in nadgradijo, ne pa 'prepišejo' in zamenjajo z novim kognitivnim sistemom. In še zadnja skupna lastnost: stopnje stadija so določene in nezamenljive, pogojene pa so z evolucijsko-psihološkimi prilagoditvami v filogenetskem razvoju človeštva zaradi česa so tudi gensko so-določene. Ne glede na to, da so nekateri sklepi faznega modela, ki ga je razvil Piaget, očitno koketirali z behaviorizmom in vedenjsko teorijo učenja, ki naj bi se odvijalo v socialnem vakuumu, se je model obdržal, saj v splošnem

nazorno strukturira evolucijo človeške kognicije na ravni posameznika (Myers, 2007: 147 – 154).

Resnejši očitek je v zadnjih dveh desetletjih prišel s strani raziskovalcev kognitivnih procesov odraslih. Po mnenju Piageta se kognitivni razvoj malodane konča v mladostniškem obdobju, nove kvalitete, ki se pojavijo v obdobju odraslosti pa so po njegovem tako minimalne, da o kakšnem nadaljevanju štiri-fazne sheme kognitivnega razvoja ni potrebno govoriti. Izkušnje iz izobraževanja in učenja odraslih tej predpostavki čedalje bolj nasprotujejo. Zdi se, da kognitivni procesi odrasle osebe razpolagajo z nekaterimi značilnostmi, ki sta jih Piaget in tradicionalna razvojna psihologija prezrla; bodisi zaradi preteklega raziskovalno-akademskega nezanimanja za kognicijo odraslih oseb, bodisi zaradi odsotnosti pogojev, ki bi tovrstno raziskovanje omogočala.

Riegel (Bakračević Vukman, 2000: 19) zato vpeljuje novo fazo kognitivnega razvoja človeka, ki je po njegovem še kompleksnejša od formalno-logične in jo imenuje 'post-formalna' faza kognitivnega razvoja, značilna za odraslo osebo. Ta je po njegovem sintetična in poleg klasičnih kognitivnih procesov (funkcije nove možganske skorje možganov kot je spomin, zaznava, govor, načrtovanje, sklepanje itd.) vključuje tudi konativne psihološke procese (motivacija, čustva in občutki). Ta posodobitev sheme kognitivnega razvoja po Piagetu je pomembna inovacija, saj izpostavlja mišljenje, učenje in izobraževanje odrasle osebe kot avtonomne predmete kognitivnega raziskovanja. Gre za tako imenovani 'neopiagetovski' pogled na kognitivni razvoj v odrasli dobi. Raziskovalci s tega področja so posebej pozorni na specifične v kognitivnem dojemanju sveta, ki se razlikujejo od faz mišljenja v otroštvu in adolescenci. Te specifične lastnosti seveda vplivajo tudi na način, kako se odrasli učijo, kako zaznavajo svet okrog sebe in ne nazadnje, kako dojemajo učenje v odrasli dobi svojega življenja, kar ima velik potencial za različne prilagoditve učnih strategij za poučevanje odraslih in s tem izboljšanje učinkovitosti izobraževalnih programov s področja izobraževanja odraslih.

Aleksander in Langerjeva (Bakračević Vukman, 2000: 19) modele 'neopiagetovskega' razdelita na nehierarhične in hierarhične. Prve postavljajo pod vprašaj obstoj globalnih hierarhičnih stadijev v odraslosti in izpostavljajo odraslo dožemanje sveta kot samosvojo, ločeno in štirih omenjenih faz, ki pred-stojijo post-formalni stopnji mišljenja. Druge, hierarhične, predpostavljajo, da je post-formalna faza kognitivnega mišljenja pravzaprav logično nadaljevanje, neke vrste peta faza razvoja mišljenja pri človeku. Ne glede na to delitve pa se vsi strinjajo, da se v odraslem obdobju pojavi neka specifična diferenca v interpretaciji sveta, ki jo prejšnje faze ne poznajo. To naj bi omogočala dvojna konceptualna zasnova inteligentnosti.

Dittman-Kohlijeva in Baltes (Bakračević Vukman: 20) denimo govorita o 'mehanični' in 'pragmatski' inteligentnosti. Pod prvo spadajo osnovne, kontekstualno proste kognitivne

zmožnosti (to so prav operacijske faze, kot jih je opredelil Piaget v svojem izvornem modelu kognitivnega razvoja). Razvoj te inteligentnosti se po njunem mnenju lahko opiše v stadijih. Razvoj pragmatične inteligentnosti pa ima drugačno strukturo. Mehanična inteligentnost je po prepričanju Dittman-Kohljeve in Baltesa nujen, ne pa zadosten pogoj pragmatične inteligentnosti; ta za svojo uveljavitev potrebuje še življenjske izkušnje in bogato socialno interakcijo. Pragmatična inteligentnost je torej 'diferentia specifica', ki razlikuje otroško kognicijo in kognicijo adolescenta na eni strani, ter kognicijo odraslega posameznika. Razvija se predvsem takrat, ko je potrebno uporabiti obstoječe veščine v praktičnem kontekstu in razviti individualiziran sistem učinkovitosti in znanja. Razvoj kognicije v odrasli dobi je torej zelo odvisen od prakse in konteksta, v katerem posameznik deluje. Mehanična inteligentnost je v tem smislu 'razbremenjena' konteksta. Najbolj žlahtna sinteza obeh vrst inteligentnosti lahko po Dittman-Kohljevi in Baltesu (prav tam) preide v to, kar poznamo pod pojmom 'modrost' – ta integrira kognitivne, afektivne in reflektivne komponente človeškega duševnega življenja.

Pomen kristalizirane inteligentnosti v odrasli dobi

Delitev na mehansko in pragmatično inteligentnost sovпада z v psihologiji razširjeno delitvijo na deklarativno in proceduralno znanje (Reif, 2008: 32) in Cattellovo delitev inteligentnosti na dva prevladujoča faktorja: fluidno in kristalizirano inteligenco. Pri prvi gre za tako imenovano »culture free« komponento inteligentnosti: logično reševanje problemov, novih situacij, prepoznavanje v naprej naučenih vzorcev in algoritmov reševanja itd. Pri kristalizirani inteligentnosti pa gre za veščine, znanje, predvsem pa izkušnje, ki so si jih posamezniki pridobili v različnih kontekstih ter razširjeno, bogato besedišče, s katerim natančneje opišemo stanja, v katerih se nahajamo (Myers, 2007: 184 in Sternberg, 1999: 460).

Distinkcija, predvsem pa oznaka 'kristalizirano' sicer ni najbolj ustrezna, saj podaja občutek, da gre za 'utrjeno' fluidno znanje, čemur raziskave nasprotujejo. Te utrjujejo domnevo, da gre pri obeh dimenzijah inteligentnosti za ločena nevronska in mentalna sistema z občasnimi stičnimi točkami, predvsem na področju dolgoročnega spomina. Večina uveljavljenih inteligenčnih testov meri korelacijo obeh faktorjev. Najbolj znan test inteligentnosti Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) recimo meri fluidno inteligenco na izvršilni ravni in kristalizirano inteligentnost na verbalni ravni. Splošni inteligenčni kvocient na koncu je kombinacija obeh doseženih stopenj.

Crook in West (1990) sta izvedla eksperiment, v katerem sta k sodelovanju povabila 1205 oseb z namenom proučevanja, kako se odrasli učijo. 14 posnetkov oseb v katerih so se predstavile s svojim imenom in krajem iz katerega izhajajo (v formatu: pozdravljeni, sem Borut in prihajam iz Kamnika), prisoten je bil torej vizualni in slušni dražljaj. Udeleženci raziskave so morali obnoviti čim več imen oseb iz posnetkov po prvem, po drugem in po tretjem gledanju. Seveda so vsi, ne glede na starost udeležencev v raziskavi, bolje obnovili

imena po večkratnem gledanju (drugič in tretjič). A mladostniki in mlajši odrasli so konsistentno presegali starejše v obnavljanju imen. Podoben upad spominskih sposobnosti so zaznale tudi druge raziskave (v Myers, 2007: 182), zato ni presenetljiva tudi samoocena dveh tretjin starejših od 40 let, da je njihov (kratkoročni) spomin nedvomno šibkejši, kot je bil takrat, ko so bili stari 10 let (prav tam: 182).

Shonfield in Robertsonova sta izvedla podobno raziskavo, s tem, da so udeleženci prepoznavali imena na dva različna načina. V prvi mešani skupini mlajših odraslih in starejših odraslih so udeleženci obnavljali imena, ki so jih pred tem prebrali. V drugi skupini so imena prepoznavali na vnaprej pripravljenem seznamu, na katerem so bili navedena imena iz začetnega seznama in dodana nova imena, ki niso bila na začetnem seznamu. Shonfield in Robertsonova sta ugotovila, da so se v prvi skupini bolje odrezali mlajši, iz česar sta izpeljala podoben sklep kot Crook in West - sposobnost obnovitve osvojenih novih informacij z leti upada. Rezultati v drugi skupini, kjer so udeleženci prepoznavali imena na sestavljenem seznamu, so bili bolj zanimivi. Pri prepoznavanju se sposobnosti odraslih niso niti malo razlikovale od sposobnosti mladostnikov. Kako si torej odrasli zapomnijo novo znanje in shranjujejo in uporabijo nove naučene vsebine je odvisno tudi od oblike, formata, v katerem je informacija posredovana.

Burke in Shafro (Myers, 2007: 182) k temu dodajata, da je kvaliteta učenja odvisna tudi od pomena posredovane informacije. Mladostniki imajo manj težav pri učenju nesmiselnih neologizmov ali bizarnih besednih zvez. Odrasli imajo pri prepoznavanju in obnavljanju takšnega novega znanja več težav in naredijo tudi več napak. Če je informacija pomensko relevantna, smiselna in realno možna, potem se napake tudi pri odraslih očitno zmanjšajo. Po Myersu leži vzrok za takšen 'popravek' v kristalizirani dimenziji inteligentnosti, saj odrasli informacije umeščajo v bogato paleto življenjskih izkušenj, proces, ki novo znanje opremi z dodatnimi čustvenimi predznaki. Novo znanje se integrira v obstoječo paleto znanja, ki je bilo pridobljeno skozi izkušnje, je bolj trdno, uporaba tega novega znanja pa bolj suverena. Negativna posledica kristaliziranega znanja je seveda daljši čas produkcije in ubeseditev takšnega znanja, kar po Myersu ilustrativno dokazujejo tudi hitri kvizi v znanju, kjer praviloma zmagujejo mladostniki in odrasli v začetnem, kljub temu, da imajo odrasli v srednjem in poznem življenjskem obdobju neprimerljivo več izkustvenega znanja.

Raziskovalci, ki se ukvarjajo s kapacitetami učenja in spomina se zavedajo še ene pomembne ugotovitve: interna variabilnost (variabilnost znotraj opazovane skupine) je sorazmerna s starostjo. To pomeni, da so razlike pri sposobnostih učenja in spomina med dvajsetletniki precejšnje, vendar so te razlike pri sedemdesetletniku še bistveno večje. Tako lahko ima posamezni sedemdesetletnik zelo nizke rezultate pri osvajanju novega znanja, drugi sedemdesetletnik pa je nadpovprečen tudi v primerjavi z dvajsetletniki (povzeto po Myers, 2007: 183).

A torej prevladujoči mit o tem, da s starostjo inteligentnost, sposobnosti učenja, osvajanje novega znanja in uporaba tega znanja v vsakdanjem življenju, upada? Prvotne med-sekcijske raziskave so to sicer potrjevale, a so se pojavljale interpretativne težave. Ko so se primerjale učne sposobnosti sedemdeset letnikov in trideset letnikov, se niso primerjali samo konkretni subjekti s svojimi sposobnostmi, ampak sta se primerjala tudi dva družbena in izobraževala sistema. V splošnem so se primerjali slabši izobraževalni sistem sedemdesetletnika s posodobljenim in nadgrajenim družbenim kontekstom tridesetletnika, ki je bil deležen tudi boljših socio-kulturnih pogojev za razvoj svoji izobrazbenih potencialov. Zato so v ospredje prišle longitudinalne študije, ki so to težavo delno odpravile, potrdile pa tudi dve dimenziji inteligentnosti, ki se v različnih življenjskih ciklih različno razvijajo. Kar je posebej pomembno za razumevanje strategij učenja odraslih (in razlik v strategijah učenja pri mlajših odraslih in otrocih) je torej raziskovalno potrjeno dejstvo, da fluidna in kristalizirana inteligentnost približno enakomerno naraščata, ob koncu adolescence naraščanje fluidne inteligence nekoliko upade, kristalizirana inteligentnost pa narašča vse do poznega življenjskega obdobja.

Nevrofiziološka osnova odrasle kognicije

Raziskave, ki se ukvarjajo z lokalizacijo mentalnih operacij in poskušajo ugotoviti povezavo med izvrševanjem določene naloge in aktivacijo predelov možganov, so se v največji meri osredotočale na proučevanje percepcije govora in branja (Raichle v Bakračević, 2000: 35). Največ sprememb s kognitivnim odraščanjem je mogoče najti v temporalnem delu nove možganske skorje; to je predel možganov, ki je odločilen za slušno zaznavo, manj za vidno zaznavo, raziskave pa kažejo, da je ta del možganov intenzivno vpet v procesiranje dolgoročnega spomina. Starostnih sprememb je sicer veliko več v desni kot levi hemisferi, specifična značilnost desnega temporalnega režnja pa je neverbalni spomin. Večinoma so študije, ki povezujejo kognitivni razvoj in nevrofiziološka dognanja še spekulativna in deskriptivna. Morda je nekaj več narejenega na področju prenatalnega razvoja in otroštva in dozorevanje živčnega sistema, razlage kasnejših sprememb v možganski aktivnosti pa se omejuje v glavnem na potencialna razmerja, ki še čakajo na eksperimentalne potrditve (Bakračević Vukman, 2000: 38).

Omenimo lahko Fischerjevo hipotezo o možganski rasti, ki govori o nevrološki bazi za spremembe v stadijih kognitivnega razvoja. Vsaka stopnja korelira z nastankom novega tipa nevronske mreže. V adolescenci in odrasli dobi sicer niso vidne tako drastične spremembe v sinaptični gostoti v novi možganski skorji kot v zgodnjem otroštvu. Takrat je namreč dosežena dvakrat tolikšna gostota kot v korteksu odraslega, potem pa postopno upada skozi zelo dolgo obdobje do stopnje, ki je značilna za odraslega. Sinaptična gostota v predelu vizualne zaznave okolja pa še vedno očitno presega sinaptično gostoto možganskih predelov za sprejemanje dražljajev po drugih zaznavnih kanalov, kar pomeni, da vizualna zaznava ostaja hegemonski čut tudi v odrasli dobi (Bakračević Vukman, 38 – 39).

Kognitivno-psihološke raziskave na področju ranljivih socialnih skupin

Ardila s sodelavci (2010: 689) izhaja iz predpostavke, da posamezniki iz ranljivih socialnih skupin dosegajo nižjo raven splošne pismenosti in izobrazbe, izhajajo iz nižje družbeno-ekonomskega razreda, imajo več zdravstvenih težav, so manj izpostavljeni medijem komunikacije in imajo omejene izkušnje preverjanja informacij, ki so preko medijev posredovane. Po njegovem mnenju vsi ti socio-kulturni dejavniki, s poudarkom na nizki ravni pismenosti, vplivajo na specifično delovanje kognitivnega sistema.

Kosmidis in sodelavci (v Ardila in drugi, 2010) so izvedli raziskavo s pripadniki ranljivih socialnih skupin, ki so slabše pisмени in jih primerjali z bolj izobraženimi in pismenimi odraslimi iz višjih socio-ekonomskih razredov. Raziskovalci so opazovali, kakšen je vpliv izobrazbe in kakšen je vpliv pismenosti na učenje in pridobivanje novega znanja ob različnih socialnih pogojih, v katerih udeleženci živijo. Kosmidis je ugotovil, da izobrazba vpliva na leksikalno odločanje, pismenost pa na kapaciteto fonološke zanke. Fonološka zanka oziroma procesiranje se nanaša na različne aktivnosti, ki povečujejo občutljivost posameznika za glasove in uporabo teh glasov v besedah (Pečjak, 2010: 28).

Sodobnejše raziskave s področja nevrofiziologije pismenosti nedvomno utrjujejo domnevo, da stopnja izobrazbe in raven pismenosti ključno vplivata na nevronske povezave, ki so vpete v reševanje problemov oziroma nalog (ang. problem-solving neuron network). Številne raziskave dokazujejo razlike v branju in razumevanju tako imenovanih psevdo-besed in stvarnih, realnih besed. Izkazalo se je, da se rezultati med slabše izobraženimi in manj pismenimi in bolj izobraženimi bistveno bolj razlikujejo, ko gre za zaznavo psevdo-besed, manj pa, ko gre za zaznavo obstoječih besed, ki so v uporabi v vsakodnevem življenju (Ostrosky-Solis in drugi v Ardila in drugi, 2010). Pomembnejša je raziskava Carreirasa in kolegov iz leta 2009, ki se je osredotočil na tiste, ki so se naučili brati ali dvignili raven pismenosti v odrasli dobi. S pomočjo funkcionalne magnetne resonance (fMRI) je primerjal možganske slike nepismenih odraslih s tistimi, ki so aktivno dvigovali raven pismenost v odrasli dobi. Carreirasa je ugotovil, da je pri nepismenih del možganov, ki je zadolžen za interhemisferično komunikacijo (povezava med levo in desno možgansko hemisfero), imenovano 'corpus callosum' šibkejši. Pri skupini, ki je aktivno delovala v dejavnostih za dvig splošne pismenosti, je bila ta stična točka obeh hemisfer močnejša in širša, z dodatnimi izobraževalnimi aktivnostmi še utrjevala. Avtor raziskave te razlike v možganski anatomiji pripisuje dejavniku izobraževanja in pismenosti, zaključuje pa z ugotovitvijo, da branje krepi interhemisferično povezljivost, s tem pa optimizira celostno zaznavo stvarnosti. Ardila v splošnem zaključuje, da sodobne raziskave s pomočjo fMRI in PET tehnologijo podpirajo tezo, da višja raven pismenosti pri odraslih ne lajša samo vsakodnevne aktivnosti in strategije mišljenja, ampak višja raven pismenost vpliva tudi na funkcionalno arhitekturo odraslih človeških možganov (Ardila in drugi, 2010: 694).

Omenimo še raziskavo Castro-Caldasa iz leta 2009, kjer so raziskovalci s pomočjo magnetoencefalografom (MEG) preverjali, ali obstajajo kakršnekoli razlike v nevrofiziološkem delovanju pri odraslih, ki se naučijo brati in pisati v odrasli dobi in tistimi, ki branje in pisanje osvojijo v otroštvu. Raziskava je bila izvedena med branjem besedila, raziskovalci pa so evidentirali možgansko aktivnosti udeležencev eksperimenta. Ugotovljeno je bilo, da je bila izvedba branja (ang. 'reading performance') enaka, so se pa pojavile razlike v distribuciji možganske aktivnosti med branjem: pri pismenih, ki so se branja in pisanja učili v odrasli dobi je bilo več možganske aktivnosti zaznano v desnem temporalnem in parientalnem režnju nove možganske skorje, pri kontrolni skupini (pismeni od otroštva) pa je bila intenzivirana možganska aktivnost zaznana v levem delu frontalnega režnja nove možganske skorje. Učenje branja v različnih življenjskih obdobjih torej nagovarja različne možganske predele nove možganske skorje. Kot podporno študijo je Castro-Caldasa istega leta izvedel še eno raziskavo, v kateri je primerjal sedem žensk, ki so se naučile brati in pisati po svojem petdesetem letu, z desetimi ženskami, ki so zaključile deset letno šolanje in pisale in brale od mladosti. Zdaj je Castro-Caldasa s sodelavci s pomočjo MEG tehnologije opazoval možgansko aktivnost med testom prepoznavanja jezika (ang. 'language recognition test'). Rezultati testa so bili skorajda enaki, so si pa pokazale signifikantne razlike v možganski aktivnosti žensk, ki so se naučile brati in pisati po svojem petdesetem letu. V primerjavi s kontrolno skupino naj bi ta skupina bila manj podvržena evolucijsko pogojeni funkcionalni asimetričnosti možganov, kar pomeni, da sta v proces branja in pisanja bile vpeti obe možganski hemisferi. Pri kontrolni skupini to ni bilo ugotovljeno, saj je tam bila asimetrija zelo očitna. Castro-Caldasa s sodelavci sklene, da »...slabše izobraženi posamezniki očitno uporabljajo možgane za procesiranje informacij na drugačen način kot to počno posamezniki z višjo izobrazbo ali so bili izšolani v predvidenem mladostnem obdobju« (Aldiri, 2010: 699).

Če sklenemo. Splošna pismenosti vpliva na vizualno zaznavo, logično sklepanje, uporabo strategij učenja in (post)formalno-operativno fazo mišljenja. Kar pa ne pomeni, da slabi rezultati na različnih kognitivnih testih ali pa nizka splošna življenjska uspešnost nujno gnezdi v atipični možganski aktivnost. Po mnenju Ardila (2010) je iskanje pravega odgovora velikokrat prav pismenosti odraslih. Kot potrjujejo raziskave pismenost seveda posredno vpliva na možgansko aktivnost, a je pogoje za realizacijo življenjske uspešnosti mogoče izboljšati s poudarjanjem dvigovanja ravni pismenosti, ki je neke vrste inštrument za razvoj kognitivnih sposobnosti (Ardila, 2010: 707). To pomeni, da bolj izobraženi posamezniki ne posedujejo dodatnih kognitivnih potencialov in sposobnosti, ampak predvsem to, da manj izobraženi posamezniki iz ranljivih ciljnih skupin zaradi odsotnosti pogojev za razvoj osebne ravni pismenosti, ne morejo optimalno razviti svojih kognitivnih potencialov, kar se izraža v slabši življenjski uspešnosti.

Kognicija in pismenost v kulturnem kontekstu

Seveda kognitivno raziskovanje učenja, predvsem pismenosti odraslih, pojasni samo manjši del kompleksnega fenomena učenja in pismenosti. Pomembno nadgradnjo predstavljenih

raziskav ponujajo sistemske funkcionalne teorije, socio-lingvistično proučevanje, sociologija in antropologija. Izhodišče prve šole, funkcionalne sistemske lingvistike, je vprašanje, kako funkcionira jezik in kako lahko uporabimo razpoložljiva jezikovna sredstva v leksičnem in gramatičnem sistemu, da imajo pomen. Teorija predstavlja, da lahko jezik razumemo samo v kontekstu uporabe, opozarja pa tudi, da je treba pri jezikovni obravnavi izhajati iz besedila kot celote (Hammond in Freebody v Janko, 1997: 22).

Hammond in Freebody ob tem trdita, da mora učinkovit program za funkcionalno pismenosti vključevati štiri področja: obvladovanje pravopisa, razumeti notranjo strukturo in namen besedila, obvladati pragmatični kod pri uporabi besedila v določenem kontekstu in imeti sposobnost kritične analize besedila. Ta opredelitev je po oceni Jankove (1997: 23) pozitivna, saj Hammond in Freebody ne opredeljujeta nujne elemente programov za dvigovanje ravni pismenosti s predpisovanjem vsebin, ampak opisno naštevata spretnosti, ki jih mora posameznik obvladati. Skupaj s socio-lingvističnim pristopom se približujejo konceptom in interpretacijam pismenosti, ki upoštevajo kulturno ozadje različnih pisnih in učnih praks za različne namene, socialno ozadje pisnih konvencij različnih pisnih besedil, družbene vrednote itd.

Korak naprej je naredil Barton (v Janko, 1997: 27), ki se zavzema za povsem sociološki pogled na pismenost. Svoje proučevanje je zasnoval na konceptih pisnih praks (ang. literacy practices) in pisnih dogodkih (ang. literacy events). Tako mora raziskovanje učenja in pismenosti upoštevati predpostavko, da se ta dva procesa dogajata v socialnem kontekstu in je pismenost družbena dejavnost, ki jo opiše kot »pisne prakse, ki jih ljudje prakticirajo pri pisnih dogodkih.« V tem modelu pismenost ni razumljena le kot znanje branja in pisanja na temeljnem nivoju, ampak pomeni tudi sposobnost samozavestnega in učinkovitega delovanja v pisnih svetovih, ki jih posameznik želi pripadati. V tem smislu je Bartonovo razumevanje pismenosti še najbližje konstruktivističnim teorijam učenja.

Opravljenih je bilo tudi nekaj raziskav, ki jih je vredno omeniti. Greenfieldova (v Janko, 1997: 29) je denimo proučevala vpliv ustnega in pisnega jezika na razvoj kognitivnih sposobnosti, tudi s pomočjo ugotavljanja sposobnosti za oblikovanje pojmov s pomočjo testiranja odnosa med gramatično strukturo ter kontekstom. Pri preučevanju vprašanja, kako vpliva kontekst na oblikovanje gramatične strukture, so otroci izbirali predmete s skupnimi lastnostmi in te lastnosti poimenovali. Ugotovitve so bile naslednje: nešolani otroci so odgovore sicer poiskali, vendar v gramatičnih struktura, ki so domnevno značilne za inferiorne kognitivne procese. Ko so skupino predmetov označili preprosto z lastnostjo 'rdeče', je bil odgovor nepopoln, ker ti otroci niso vedeli, kaj je rdeče. Greenfieldova je sklepala, da na oblikovanje gramatične strukture vpliva kontekst.

Po mnenju Jankove (1997: 30) raziskovalni pristop Greenfieldove ilustrira »...eno od determinističnih predpostavk, ki trdi, da ima pismenost »avtomatično posledice za

abstrahiranje, razvoj analitičnega in logičnega mišljenja, oblikovanje pojmov, pravilno oblikovanje gramatične strukture v izjavah in podobno.« Predvsem raziskave iz sociolingvistike dokazujejo, da so kognitivni procesi pri ustnih in pisnih družbah odvisne od kulturne/družbene pripadnosti, v katero je posameznik socializiran in jih zato v nekem smislu doživlja kot samoumevne. Ta proučevanja tudi dokazujejo, da se kognitivni procesi v teh dveh družbah ne razlikujejo tako drastično, kot je to želela prikazati Greenfieldova v raziskavi iz leta 1972.

V tem smislu je zelo ilustrativna raziskava Shirley Brice Heath iz leta 1993, ki je preučevala, kaj berejo starši svojim otrokom in kako preko branja prispevajo k razvijanju njihovih govornih spretnosti v predšolskem obdobju. Pri raziskavi je opazovala izobraževalne stile staršev iz različnih socialnih razredov (srednji in delavski razred), na katere so tesno vezani kulturni, pedagoški, etnični vzorci, ugotovila precej različne pristope k branju knjig in osvajanju osnov pismenosti, to pa je vplivalo na kasnejše razumevanje mnogoterih oblik pismenosti med različnimi deželami in znotraj dežel ter med različnimi etničnimi skupinami.

David Barton (1994) je še pomembnejši; osredotočil se je na pismenost odraslih v vsakdanjem življenju. V svojem etnografskem proučevanju na univerzi v Lancstru je pokazal, da pripadniki različnih družbenih skupin prakticirajo zelo raznolike pismenosti. Eden od udeležencev njegove raziskave je bil Harry, upokojenec, ki je živel sam. Zanimivo je, da je bil Harry nepismen ko je zapustil šolo, večšine branja in pisanja je pridobil v domačem okolju, kasneje tudi v službi ko je kot gasilec prepisoval stara poročila. Barton je popisoval kontekste, v katerih Harryjeva pismenost prihaja do izraza. Ti konteksti so zelo različni, bistveno bolj pestri, kot jih lahko zajame kakršna koli kognitivna teorija učenja. Tako je po mnenju Bartona (v Janko, 1997: 43) pismenost Harryja pogosto vezana na področja vsakdanjega življenja kot je nakupovanje, preživljanje prostega časa, družinski in prijateljski odnosi. Pisne prakse so torej včlenjene v širše družbene odnose, pri tem pa izjemno vlogo igrajo tudi socialne podporne mreže širšega sorodstva in poznanstva.

Pismenost torej ne moremo proučevati, ne da bi pazljivo upoštevali kulturni kontekst, zato Street (v Janko, 1997: 32) priporoča uporabo antropoloških in lingvističnih prijemov raziskovanja. Antropologi in lingvisti trdijo, da so za vse družbe in družbene skupine značilne nekatere skupne miselne sposobnosti, predvsem zmožnost za uporabo jezika in za abstraktno mišljenje, hkrati pa dodajajo, da je ustrezneje razlike v razumevanju, učenju in pismenosti skupin v družbenih kontekstih razlagati s pomočjo razlik v socialnem kontekstu kot pa v biološko danih dispozicijah posameznika. Tudi tam, kjer se najdejo razlike med rabami jezika in mentalnimi sposobnostmi, je po mnenju Streeta (v Janko, 1997: 31) ustrezneje, da se te razlike pripišejo različnim kulturnim konvencijam, ne pa »...kot dokaz za veliko razlikovanje v mentalni razvitosti med člani različnih družbenih skupin.« Streetova kritika kognitivnih oziroma determinističnih pristopov temelji na predpostavkah njegovega konstruktivističnega modela učenja.

Komplementarni pogledi na učenje odraslih, pismenost odraslih in uporaba tega znanja za izdelavo didaktičnih pripomočkov za poučevanje odraslih seveda zamejujejo domet kognitivno-psiholoških raziskav. Kot smo že izpostavili lahko kognitivna teorija učenja pojasni temeljne univerzalne kognitivne procese o tem, kako dojemamo, razumemo in skladiščimo novo pridobljeno znanje. Pri tem je kognitivna teorija razmeroma uspešna, saj gre za evolucijsko pogojen, gensko determinirane biološke avtomatizme, na katerega je vpliv socialnega in kulturnega konteksta razmeroma šibak. Kako se to novo znanje uporablja, kakšna je učinkovitost tega znanja, posredno pa tudi oblikovanje tako imenovanega 'svetovnega nazora', to so pa dimenzije učenja, na katerega raziskave kognitivne psihologije ne morejo odgovoriti. Dejavniki, ki vplivajo na učinkovitost učenja odraslih v socialnem kontekstu, so enostavno preveč podvrženi zunanjim kulturnim vplivom; v tem smislu pomenijo socio-lingvistični pogledi, sistemske funkcionalne teorije, sociološke in antropološke teorije nadgradnjo kognitivne osnove za razumevanje učenja odraslih.

Sklep

Kaj torej lahko dognanja sodobne kognitivne psihologije ponudijo izobraževanju odraslih, izobraževanju ranljivih družbenih skupin in pripravi multimedijskih pripomočkov za poučevanje odraslih? Ne prav veliko. Kot je že izpostavil Illeris (1999) je učenje predvsem kompleksen biološki, psihološki, sociološki in kulturološki proces, ki ga je potrebno tako tudi znanstveno in raziskovalno obravnavati. Prav nižja interna variabilnost otrok in mladostnikov v primerjavi z odraslimi, o kateri govori Myers (2007), je dokaz, da kulturni kontekst in življenjske izkušnje odločilno vplivajo na kognitivne procese odrasle osebe; razlike med možgansko aktivnostjo odrasle osebe so posledica prav individualnih razlik v izkušnjah posameznika in bistveno manj prirojenih kognitivnih avtomatizmi, ki se bolj nazorno izražajo v mlajšem življenjskem obdobju.

Vendarle pa lahko iz predstavljenih raziskav potegnemo nekatere sklepe, ki lahko dodatno osvetlijo temeljna načela delovanja kognitivnih procesov odrasle osebe, te osvetlitve pa so v pomoč pri poučevanju odraslih.

- Prvo spoznanje je to, da se kognitivna teorija učenja osredotoča predvsem na skupne, univerzalne principe delovanja človeških možganov in razumevanja ter interpretiranja sveta okoli nas. Razlike med odraslimi posamezniki so za kognitivno psihologijo sekundarnega pomena, zato ne preseneča nesorazmerje med enormno količino raziskavami kognitivne psihologije, ki se ukvarja z razvojnimi tematikami in tematikami, in manjšino raziskav, ki se dotikajo kognicije odrasle osebe.
- Drugo pomembno spoznanje je upoštevanje t.i. post-formalne faze mišljenja, ki je značilna za obdobje odraslosti. Kot smo videli se po Piagetu jedro kognitivnega razvoja človeka stabilizira v adolescenci, s tem pa obdobje odraslosti (vključno z

učenjem odraslih) pušča ob strani kot nepomembno. 'Neopiagetovski' pristop s svojim vztrajanjem na 4+ fazah kognitivnega razvoja tako odpira konceptualni prostor za sistematično raziskovanje odrasle kognicije.

- V odraslem obdobju postane izjemno pomembna kristalizirana inteligentnost (Myers, 2007) , proceduralno znanje (Reif, 2008) ali pragmatično znanje (Dittman-Kohlijeva in Baltes v Bakračević Vukman, 1999). Razumevanje dvojnega dojetja novega znanja v odraslem obdobju in prevladujoča narava kristalizirane inteligentnosti, za katero je značilna intenzivna kontekstualnost, kulturno-sociološka pogojenost, hkrati pa pragmatična naravnost, dodatno osvetljuje razumevanje odrasle inteligentnosti in procesa učenja.
- Nevrofiziološke osnove možganske aktivnosti (predvsem primerjav gostot sinaptičnih povezav) potrjujejo domnevo, da je vizualni zaznavni kanal hegemonski, tako za otroka, mladostnika in odrasle osebe vse do konca življenjskega cikla.
- Zelo ilustrativne so raziskave nevropsihologov, ki obravnavajo pripadnike različnih socialno-ekonomskih razredov. Kot smo videli tudi te potrjujejo domneve, da je funkcionalna možganska arhitektura odraslih učečih se iz ranljivih družbenih skupin drugačna od odraslih, ki prihajajo iz socio-ekonomskih razredov, ki imajo boljše pogoje za izobraževanje in učenje. Ob tem je potrebno dodati opombo, da tudi raziskovalci teh nevropsiholoških raziskav priznavajo, da je neštetim dejavnikom, ki vplivajo na učinkovitost učenja posameznikov iz ranljivih skupin, v tej fazi še nemogoče določiti ustrezne faktorske uteži. Za takšno sklepanje bodo potrebne dodatne raziskave.
- Komplementarni pogledi na učenje odraslih, pismenost odraslih in uporaba tega znanja za izdelavo didaktičnih pripomočkov za poučevanje odraslih, zamejujejo domet kognitivno-psiholoških raziskav. Kot smo že izpostavili lahko kognitivna teorija učenja pojasni temeljne univerzalne kognitivne procese o tem, kako dojemamo, razumemo in skladiščimo novo pridobljeno znanje. Številni drugi dejavniki, ki vplivajo na učinkovitost učenja odraslih v socialnem kontekstu, so pa podvrženi zunanjim kulturnim vplivom; v tem smislu pomenijo socio-lingvistični pogledi, sistemske funkcionalne teorije, sociološke in antropološke teorije nadgradnjo kognitivnih osnov za razumevanje učenja odraslih.

Učni stili odraslih

Pomen poznavanja učnih stilov za izobraževanje odraslih

Katere so ključne značilnosti odraslih v izobraževanju? Odrasli se običajno za učenje odločajo sami, imajo veliko življenjskih izkušenj, ki so jim vir informacij. Ker pripravljenost odraslih izhaja iz konkretnih potreb so bolj usmerjeni v življenjsko ali problemsko kot predmetno učenje, na splošno odrasle tako imenovana motivira intrinzična motivacija, manj pa ekstrinzična motivacija. V skladu s tem Knowles (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2010: 47) predlaga naslednje usmeritve pri zagotavljanju pogojev za učinkovito učenje oziroma pridobivanje novega znanja: ustvarjanje ustreznega ozračja za odrasle, razvoj mehanizmov za vzajemno načrtovanje učnega procesa, identificiranje izobraževalnih interesov in potreb odraslih, oblikovanje učnih ciljev na podlagi ugotovljenih potreb in interesov, določitev zaporedja aktivnosti za doseg te ciljev, priprava izobraževalnega programa z izbiro metod, učnih gradiv in virov ter evalvacija kakovosti izobraževalnega programa.

Za izobraževanje odraslih je še posebej pomembno zavedanje, poznavanje in upoštevanje različnih kognitivnih stilov ali tako imenovanih zaznavnih modalitet (Wislock, 1993: 5). Zaznavne modalitete so različni zaznavni kanali, ki jih uporabljamo pri učenju. Pridobljene nove informacije so tako imenovani 'surovi podatki', ti morajo postati za posameznika relevantno znanje. Te nove informacije pridobivamo skozi tri različne zaznavne kanale: vizualno, slušno in psihomotorično.

Odrasli učeči po navadi preferirajo določeno zaznavno modaliteto. Ta prevladujoča zaznavna modaliteta je dominantna modaliteta. Vsi ostali zaznavni kanali so tej modaliteti podrejeni, čeprav se včasih vzpostavita dve enako učinkoviti zaznavni modaliteti (govorimo o mešani zaznavni modaliteti) ali pa so razlike med prevladujočo in drugim zaznavnim kanalom glede na učinkovitost v učenju minimalne (primarna in sekundarna zaznavna modaliteta). Preferenca zaznavne modalitete se vzpostavi že v otroškem obdobju in se po mnenju Keefa (v Wislock, 1993: 6) radikalno ne spremeni tudi v odraslem obdobju. Preferenčna zaznavna modaliteta za duševnost pomeni glavni dovod novih informacij, učenje je tako lahko okrnjeno, če je dotok informacij površen ali nove informacije niso posredovane na dovolj nazoren način. Vloga izobraževalcev odraslih je torej najti odgovore na to, kako integrirati individualno zaznavno modaliteto v izobraževalni pripomoček (povzeto po Wislock, 1993: 6). Na dominantni modaliteti posameznika utemeljeno poučevanje je za Barbe in Swassing (1988: 14) ena »...najpomembnejših strategij poučevanja, saj predstavlja okvir duševnosti, ki usmerja povezovanje med življenjskim razvojem in učenjem.« Po mnenju Wislocka bi moralo biti to zavedanje vedno v ospredju snovanja koncepta za poučevanje odraslih. Če se pozabi na načelo dominantne modalitete se lahko kaj hitro zgodi, da učitelj nenamerno preferira svojo dominantno zaznavno modaliteto, kljub temu, da gre pri njegovi skupini odraslih za popolnoma drugačno ciljno skupino z drugačnimi dominantnimi modalitetami.

Kljub temu, da je jedro dominantne zaznavne modalitete vzpostavljeno že v otroštvu je Harter (Wislock, 1993: 7) opravil raziskavo, v kateri je opazoval spremembe v preferencah zaznavnih modalitet skozi različne življenjske cikle. Potrdil je predpostavko, da so od rojstva do šestega leta starosti najmočnejši zaznavni kanal oči, torej vizualno učenje, sledi kinestetično učenje, na zadnje mesto pa je Harter uvrstil slušno učenje. Od končnih razredov osnovne šole do odraslega obdobja vizualno učenje ostaja preferenčno pri večini proučevanih udeležencev raziskave, praviloma se na drugo mesto uvrsti slušno učenje, najmanj pomembno pa postane kinestetično učenje. V dopolnilni študiji, ki sta jo leta 1985 izvedla James in Galbraith (v Wislock, 1993: 7), se je izkazalo, da je dominantna zaznavna modaliteta prioriteta tudi med učečimi, ki so stari do dvajset do petdeset let. Zanimivo pa je, da se je kot druga najpomembnejša zaznavna modaliteta pokazalo haptično učenje, torej s pomočjo dotika z roko. Interaktivno učenje je bilo na tretjem mestu, slušno pa na četrtem. Za starejše od petdeset let vizualno učenje pričakovano ostaja hegemonsko, na drugem mestu je interaktivno učenje (razprava o idejah v skupini), sledi slušno učenje, prioriteto lestvico petdeset letnikov pa zaključuje haptično učenje.

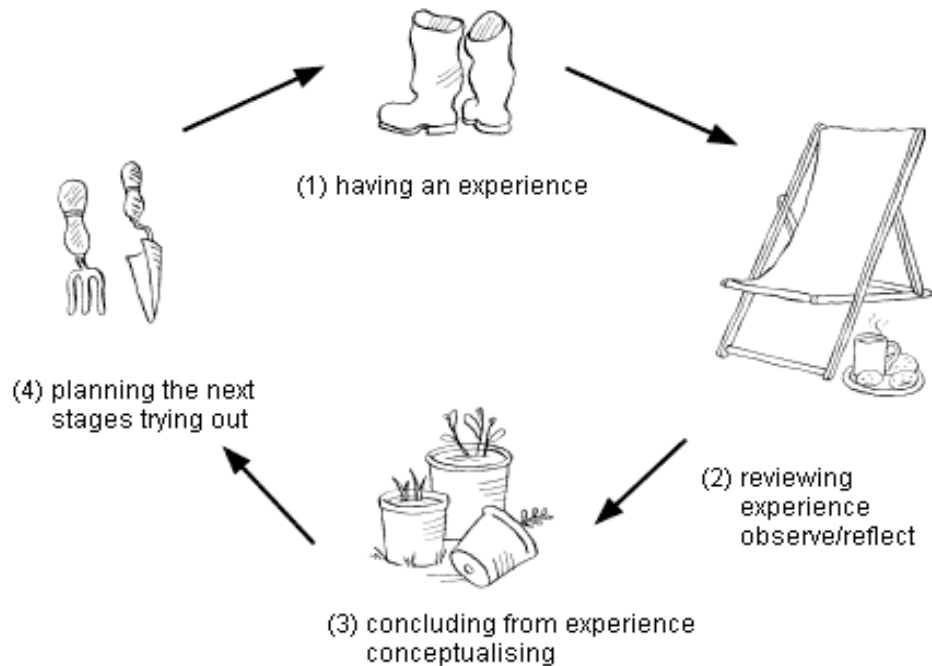
Tri tipologije učnih stilov

Raziskovalci pri ugotavljanju, kakšne kognitivne stile oziroma dominantne zaznavne kanale najpogosteje uporabljajo pri učenju posamezniki iz ranljivih socialnih skupin, omenjajo različne modele. Marrapodi jih deli v štiri velike skupine: 1. glede na dotok dražljaja (vizualni, slušni, kinestetični, haptični itd.), 2. model kontinuuma, ki ga je razvil David Kolb, 3. Gardnerjev razmislek o multiplih inteligencah in 4. Poudarjanje močne možganske hemisfere.

O prvem modelu – glede na dražljaje – lahko poenostavljeno povemo, da vizualni posamezniki radi vidijo novo znanje v obliki grafov, prikazov, vizualizacij in video materiala. Posamezniki, ki preferirajo slušni zaznavni kanal, nove vsebine radi slišijo v obliki predavanja, kaset, zvočnic, glasbe, prav tako so jim zanimivi statistični podatki in bolj natančni podatki. Posamezniki, ki jim je blizu kinestetični pristop se med učenjem radi gibljejo itd. (povzeto po Marrapodi). Ko snovalci vsebine programa ustrezno tipizirajo dominantne zaznavne modalitete svoje ciljne skupine, lahko uskladijo obliko posredovanja novega znanja s potrebami ciljne skupine. Po mnenju Wislocka je najbolj varno izbrati multisenzorični pristop, saj omogoča najmanj napak pri snovanju multimedijskih vsebin. Pri tem snovalci programa uporabljajo pestro paleto medijev in formatov z namenom, da hkrati stimulirajo različne zaznavne kanale, s čimer skušajo doseči večjo učinkovitost učenja. Po mnenju Wislocka (1993: 10) je ta pristop dober za poučevanje odraslih skupin, kjer so zelo različne ciljne skupine ali posamezniki z različnimi dominantnimi zaznavnimi kanali ali posamezniki, za katere ne vemo, kakšni so njihovi učni stili. Tako lahko vsak zase najde primerne vsebine po poti (vizualno, slušno, z dotikom, vonjem itd.), ki se zdi najbolj primeren odraslemu, ki je vključen v proces izobraževanja.

David Kolb ponuja nekoliko drugačno shemo učnih stilov. Deli jih na štiri razsežnosti: aktivno eksperimentiranje, reflektivno opazovanje, konkretno izkustvo in abstraktna konceptualizacija. Vsaka razsežnost predstavlja eno točko na 4 dimenzionalni površini, vmesni prostor med razsežnostmi pa izpopolnjuje ena od štirih možnih profilov učenja. Tako je med aktivnim eksperimentiranjem in abstraktno konceptualizacijo denimo 'aktivist', med reflektivnim opazovanjem in konkretnim izkustvom pa 'teoretik'.

Slika 1: Kognitivni stili (David Kolb)

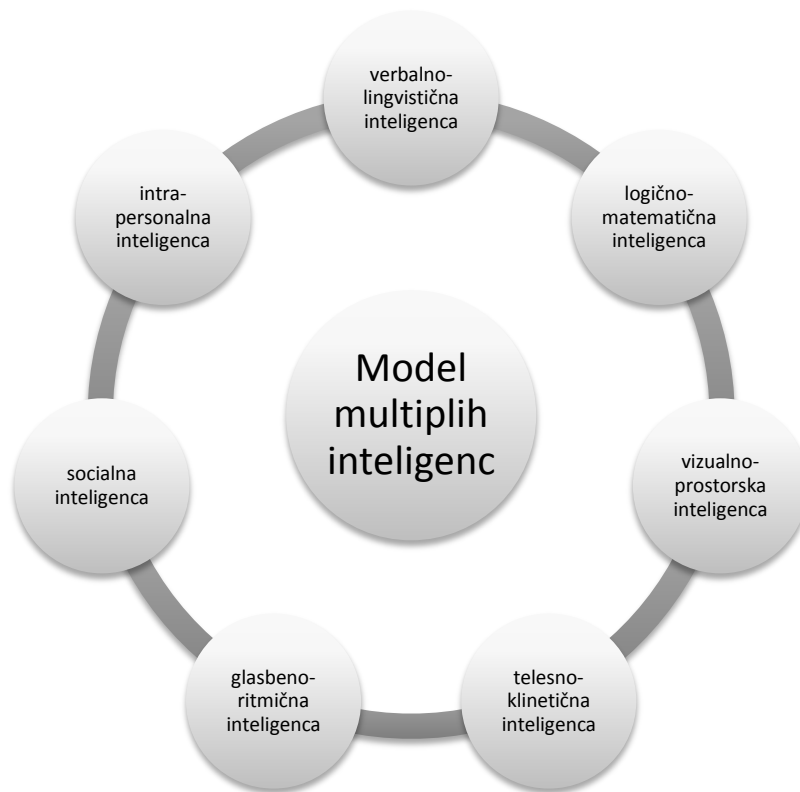


Vsak od štirih učnih stilov se manifestira na svoj način: Aktivist se zanaša raje na intuicijo kot na logiko, uporablja analize drugih ljudi, ima rad prakso in eksperimentalni pristop. Reflektor je sposoben videti težave iz alternativne perspektive, je senzibilen za spremembe, je bolj vizualen kot kinestetičen, za reševanje problemov pa uporablja miselne eksperimente. Teoretik zagovarja logični pristop, ideje in koncepte postavlja pred ljudi, zahteva jasne, preverljive razlage in se ne nanaša preveč na praktične izkušnje iz vsakodnevnega življenja. Pragmatik rešuje težave zelo praktično, bližje so mu tehnične naloge, manj ga pa zanimajo zgodbe ljudi in mehke, interpretativne teorije.

Tretji model, Gardnerjevo shemo multiplih inteligenc, sestavlja sedem različnih inteligenc. Po Gardnerjevem mnenju se v šolskem sistemu preferirana samo matematična (pod)inteligentnost, zato je vloga izobraževalcev odraslih, predvsem pa izobraževalcev ranljivih skupin ta, da vzpostavljajo pogoje za razvoj drugih inteligenc. Sicer pa njegov model sedmih inteligence sestavljajo: verbalno-lingvistična inteligenca (sposobnost jezikovnega sporazumevanja), logično-matematična inteligenca (deduktivno mišljenje, številčne sposobnosti in dobre računske strategije), vizualno-prostorska inteligenca (dobra orientacija,

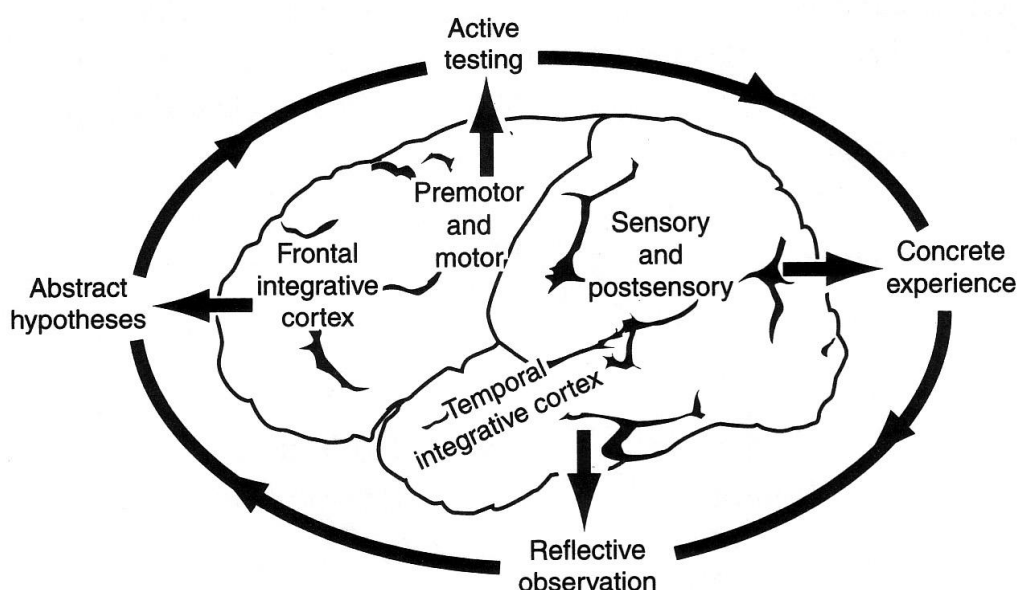
konstrukcija podob in ocenjevanje prostora), telesno-kinetična inteligenca (psihomotorične kompetence), glasbeno-ritmična inteligenca (prepoznavanje glasbenih vzorcev, ritmov in harmonij), medosebna inteligentnost (komunikacijske veščine) in intra-personalna (duhovne in samo-refleksivne sposobnosti) (Povzeto po Marrapodi). Opomnimo, da je Gardnerjev model raziskovalno šibko podprt, večina sodobnih raziskave nakazuje drugo smer, da človeška kognicija najverjetneje ne funkcioniira s pomočjo sedmih različnih podsistemov inteligenc. Je pa takšen shematski prikaz uporaben v metaforičnem smislu in poenostavitve.

Slika 2: Gardnerjev model multiplih inteligenc (1983)



Zadnja skupina kognitivnih stilov različne pristope k učenju pripisuje različnemu delovanju leve in desne možganske hemisfere. Od 80' let prejšnjega stoletja se je predpostavljalo, da leva možganska hemisfera kontrolira logične, besedilne funkcije možganov, desna možganska hemisfera pa je zadolžena za bolj za umetniško, prostorsko in celostno razmišljanje. Tudi ta predpostavka je bila raziskovalno ovržena, sicer pa ni nič narobe, če pri izobraževanju odraslih razmišljamo na način, da se odraslih v praksi porazdelijo na kontinuumu od skrajno logičnih učečih se do skrajno umetniških oziroma celostnih učečih se. Izpostavimo lahko še popularni pristop 4MAT, ki ga je razvila Bernice McCarthy in kombinira dognanja možganske anatomije in Kolbove sheme učnih stilov za razumevanje izobraževanja odraslih (Povzeto po Marrapodi).

Slika 3: Kombinirana shema možganske anatomije in učnih stilov po Kolblu



Modeli med sabo niso izključujoči; z ustreznim kombiniranjem je možno natančno določiti individualne potrebe odraslih učečih se. Erhman je leta 1990 (v Marraprodi) izvedel raziskavo, v kateri je ugotavljal, na kakšni način se učijo študentje. Zaznal je 8 različnih strategij učenja (od glasnega branja do socialnih, kampanjskih učnih seans) in ugotovil, da med štirimi poglavitnimi faktorji (spol, preživljanje prostega časa, starost in učni stili) prav učni stili najbolj vplivajo na učinkovitost učenja.

Podobno raziskavo je izvedel Truluck, osredotočil pa se je na odrasle učeče. Ugotovil je da se štirje profili učni stilov v splošnem enakomerno porazdeljujejo po populaciji odraslih; noben učni stil signifikantno ne izstopa. Nekatere posebnosti je vendarle zaznal: večina 55 do 65 letnikov preferira učenje s pomočjo občutenja in kinestetičnega pristopa, 66 do 74 letnikom je bližje vizualni pristop pred kinestetičnim. Starejši od 75 let so večinoma izbrali 'učenje z razmišljanjem in 'učenje z opazovanjem'. S to raziskavo je Truluck nekoliko omajal andragoški aksiom, da se vsi odrasli radi učijo s pomočjo kinestetičnih metod (Truluck, 1999 v Marraprodi). Ni presenetljivo, da na področju slabše izobraženih odraslih ni veliko raziskav glede učnih stilov. Kljub temu je mogoče izpostaviti nekaj priporočil, ki jih je smiselno upoštevati pri koncipiranju didaktičnih pripomočkov za poučevanje odraslih. Slabše izobraženi se naj seznanjajo z različnim materiali, ki jih lahko fizično doživljajo. Samo vizualno ali slušno učenje najverjetneje ne bo učinkovito posredovalo novo znanje, ki bi bilo za slabše izobražene v vsakdanjem življenju (torej že omenjen multisenzorični pristop k poučevanju odraslih). Drugič, ob dodajanju novega znanja je potrebno poudariti tiste kompetence, ki so pri ranljivih skupinah močne, to lahko posredno spodbuja učinkovito pridobivanje novega znanja. In tretjič, didaktični pripomočki se morajo osredotočati na sam proces ne pa na cilj

učenja. Tako imenovano 'process-oriented learning' bistveno pripomore k motivacijskim dejavnikom učenja ranljivim skupin.

Če sklenemo: za pripravo multimedijskih gradiv za izobraževanje odraslih je pomembno razumevanje kognitivnih stilov oziroma dominantnih zaznavnih modalitet. Gre za razmeroma star koncept (prvič ga je v strokovni diskurz vpeljal Allport že leta 1937), a se šele v zadnjih dveh desetletjih kognitivni stili raziskujejo raziskovalno. Pomemben doprinos k temu sta leta 1985 dodala James in Galbraith, ki sta proučevala, kako se dominantne zaznavne modalitete spreminjajo skozi različne življenjske cikle in v obravnavo prvič vključila tudi odrasle.

Ranljive skupine in razumevanje ključnih kompetenc

Opredelitev ranljivih skupin

Ugotavljanje vloge izobraževanja odraslih pri zmanjševanju izključenosti ranljivih ciljnih skupin odraslih je kompleksno; povezano je z vprašanji enakopravnosti, pravičnosti, z vplivom odnosov moči, kar se hkrati odraža in je tudi vzrok za neenakosti. Tudi odgovor na vprašanje, ali lahko z izobraževanjem odraslih vplivamo na zmanjševanje neenakosti v družbi, ni enostaven. Delni odgovor lahko ponudi poglobljena kritična analiza družbenih, ekonomskih, socialnih in kulturnih politik ter dejavnikov, ki prispevajo k ohranjanju neenakosti v družbi (Jelenc Krašovec, 2010, strokovne podlage).

Tudi sama opredelitev ranljivih skupin v izobraževanju odraslih je povezana z različnimi koncepti, ki v sodobni družbi opredeljujejo izključenost iz izobraževanja odraslih in neenakost ter nepravilnost, ki iz tega izhaja. Opredelitve so med seboj različne, njihova naravnost pa je odvisna od položaja tistega, ki definicijo zagovarja: s strani politike so definicije navidezno neproblematične, medtem ko strokovnjaki s področja izobraževanja odraslih (in drugih zainteresiranih ved) vidimo stvari bolj kompleksno.

Ciljno skupino lahko kot ranljivo definiramo po različnih kriterijih, jo pa najbolj opredeljuje družbena izključenost ali obrobnost. Ta temelji na zaznani ali dejanski pripadnosti skupnosti ali skupini, ki je odrinjena, prezirana, nemočna, lahko celo zasmehovana ali zaničevana. Ranljivost se nanaša tako na posameznikovo doživljanje marginalnosti (v skupnosti, družini ali družbi) kot na vpliv dominantnih družbenih sil, ki pogosto spodbujajo in ohranjajo takšno izključenost (Egan v Jelenc Krašovec, strokovne podlage). Kot ranljivo ciljno skupino bi v izobraževanju odraslih lahko opredelili skupino odraslih, ki je družbeno, kulturno ali ekonomsko prikrajšana, največkrat zaradi svojih značilnosti, ki odstopajo od dominantnih in zaželenih družbenih značilnosti v določenem okolju in času in so posledica drugačnih življenjskih navad, kulturnih praks, etničnosti, spola, starosti, pripadnosti družbenemu razredu, lahko pa so tudi posledica drugačne spolne usmerjenosti ali prepričanj. Te značilnosti največkrat spremlja revščina, brezposelnost, nizka stopnja izobrazbe, neznanje jezika, pomanjkanje informacij, manjša dostopnost do sodobne tehnologije, in drugo. Zaradi vseh teh značilnosti ranljive ciljne skupine potrebujejo drugačne možnosti za izobraževanje, ki naj bi izhajale iz značilnosti življenjskih ter kulturnih praks skupnosti, v katerih ti ljudje živijo.

Tuijnman (1996, str. 558) vprašanje ranljivih skupin odraslih povezuje zlasti z vprašanji udeležbe teh skupin v izobraževanju odraslih, na katero, kot ugotavlja, vplivajo demografski, sociološki, psihološki in ekonomski dejavniki. Ti dejavniki so med seboj povezani, njihov vpliv se prekriva in tako so nekatere skupine odraslih večkratno marginalizirane (Van der Kamp, Scheeren v Jelenc Krašovec, strokovne podlage). Jelenc Krašovec pritrjuje stališču, da je nizka udeležba nekaterih skupin prebivalstva v izobraževanju zlasti posledica izključevalnih

družbenih praks (tudi izobraževanja), ki so tesno povezane z ideologijami moči, individualizma in kapitala.

Prvi, t.i. znanstveni, instrumentalni, tehnični ali pozitivistični pristop v izobraževanju, ki je prevladoval v prvi polovici 20. stol. (Foley 2004, str. 13), vidi znanje kot rezultat odkrivanja pravil, resnic; poteka s sistematičnim opazovanjem in eksperimentalnim raziskovanjem in je v tem smislu ustvarjeno podobno kot v naravoslovnih znanostih. V zadnjih letih je ta pristop kritiziran z intelektualnega, etičnega in političnega zornega kota in ga vse bolj nadomeščata drugi paradigmi: interpretativna (tudi komunikativna, praktična, humanistična, reformistična, liberalna ali progresivna oz. kombinacije omenjenih) in kritična (tudi emancipacijska, transformativna, družbeno kritična, osvobajajoča, radikalna ali revolucionarna) (Foley v Jelenc Krašovec, strokovne podlage). Foley (prav tam) navaja argumente, da je pri izobraževanju nesmiselno iskati univerzalne zakone, bolj koristno je proučevati, kako se ljudje učijo v različnih situacijah in kako pri komunikaciji uporabljajo različne simbolne sisteme, kar je v jedru interpretativne paradigme; osrednja je interakcija med posameznikom, družbeno strukturo in kulturo.

Foley (prav tam) predpostavlja tudi, da je interpretativna paradigma ta čas dominantna v izobraževanju odraslih v zahodnih družbah, saj lahko vplivne koncepte, kot so npr. proučevanje samostojnega učenja, akcijskega učenja, učenje učenja, ki jih strokovnjaki intenzivno proučujejo v zadnjih letih, uvrstimo prav v to paradigmo. Kritični teoretiki pa kot pomanjkljivost interpretativne paradigme navajajo preveliko poudarjanje subjektivne dimenzije védenja in učenja, pri tem pa menijo, da je bistveno premalo prisotno proučevanje, kako struktura in kultura institucij, v katerih živimo in delamo, oblikuje naše razumevanje (povzeto po Jelenc Krašovec, strokovne podlage).

Razumevanje ključnih kompetenc

Nove tehnologije v izobraževanju odraslih so neločljivo povezane z razumevanjem ključnih kompetenc - konceptom, ki je v pismenosti v središču izobraževanja odraslih iz ranljivih socialnih skupin. Pred definicijo ključnih kompetenc pa je potrebno pojasniti še značilnosti sedanjega, informacijskega obdobja. Značilnosti informacijskega obdobja, ki se najbolj radikalno razlikujejo od vseh predhodnih obdobj, je mogoče razdeliti v dve glavni skupini (Drofenik, strokovne podlage).

Prva se nanaša na informacije in njihov pretok, zanje je značilno, da je v vsakdanjem življenju na voljo več informacij in tehnologij, informacije so posredovane bolj hitro, na voljo so takoj in nenehno, informacije niso filtrirane, za distribucijo in sprejemanje informacij so na razpolago različne oblike, obstajajo velike možnosti za komuniciranje. Informacijska tehnologija se hitro razvija in hitro zastari. Wetmore (2000: 67) k temu dodaja, da je leta 1999 povprečna oseba dnevno prejela že več kot informacij kot je leta 1900 prejela oseba v

celotnem življenju. Polovica tega, kar vemo danes, pred desetimi leti še ni bilo znano, količina znanja na svetu pa se bo v prihodnostih podvojila vsakih 18 mesecev (prav tam).

Druga se nanaša na posameznika /na skupine. Soočajo se z naslednjimi nenehnimi spremembami: delovna mesta zahtevajo veliko prilagodljivost zaposlenih, informacijska tehnologija nadomešča delavce, ki opravljajo rutinsko delo, od delavcev na ne-rutinskih delovnih mestih pa se zahtevajo ustvarjalnost sposobnost reševanja problemov in kompleksnih komunikacij. Izrazito se povečujejo storitvene dejavnosti, ki zahtevajo obvladovanje množice socialnih, komunikacijskih in tehnoloških spretnosti.

Vse te značilnosti zahtevajo od posameznika, da prevzema večjo osebno odgovornost pri izbiri virov informacij, vključno z oblikami, v katerih so posredovane, sposobnost učenja novih spretnosti in prilaganja, sposobnosti dopolnjevanja informacijske tehnologije pri opravljanju ne rutinskega dela ter povezovanje informacij in tehnologij (v Drofenik, strokovne podlage).

Pomen ključnih kompetenc za vsakdanje življenje se pokaže v kontekstu takšne informacijske družbe. Kontekst ključnih kompetenc pa ne predstavlja samo informacijska družba, ampak tudi kontekst sodobnih družb na splošno. Globalizacija in modernizacija ohranjajo razkorake v porazdelitvi dobrin in virov in pospešeno ustvarjajo različne in med seboj povezane svetove. Da osmislimo ta svet in v njem tudi funkcioniramo, se moramo kot posamezniki soočati s spremembami v družbah in aktivno sodelovati pri ravnanjih, s katerimi bomo uravnotežili ekonomsko rast s trajnostnim okoljskim razvojem, prosperiteto in pravičnostjo. Temeljne institute sodobnih družb, kot so demokracija, pravo in uravnotežen ekonomski in družbeni razvoj, lahko razvijamo člani družbe le, če imamo željo, znanje in moč za oblikovanje lastne etično duhovne samopodobe, lastne kulturne in človeške integritete in da uresničujemo načela pravnega reda. To pa zahteva, da moramo imeti posamezniki kompetence, ki so bolj kompleksne in zahtevajo več kot le obvladovanje določenih, ozko definiranih spretnosti za manj ali bolj zahtevno delo, če želimo dosegati lastne cilje in cilje skupnosti.

Trend staranja prebivalstva in migracije seveda še dodatno utrjujejo domnevo, da je razvijanje ključnih kompetenc za kakovostno življenje pomembno.

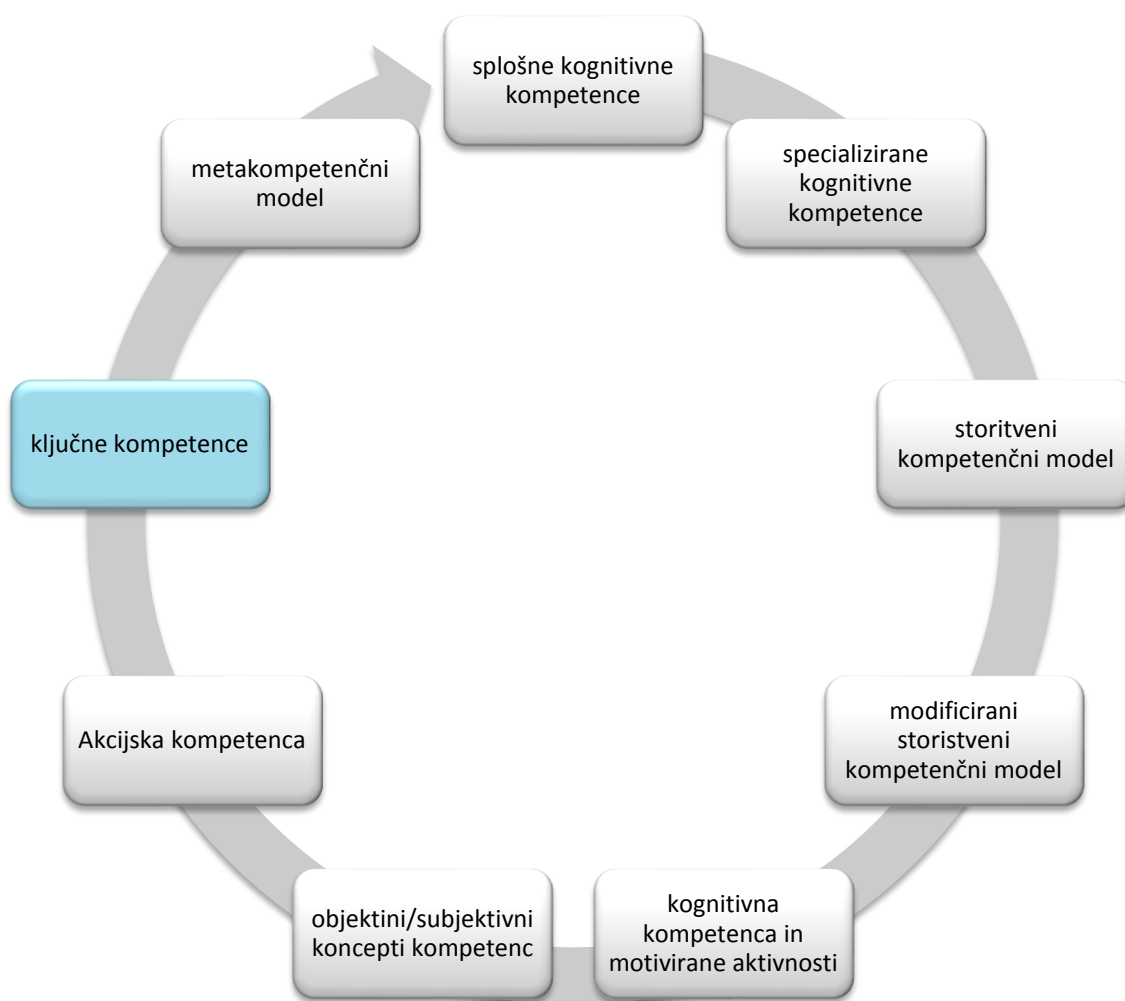
Opredelitve ključnih kompetenc so večplastne. Pregled uporabe pojma kompetence v družboslovju in humanistiki (psihologiji, jezikoslovju, sociologiji, politologiji, ekonomiji) pokaže, da ni niti skupnega teoretičnega temelja, niti skupne uporabe (Drofenik, strokovne podlage). Vse te discipline interpretirajo kompetenco zelo na splošno kot specializiran sistem individualnih in/ali kolektivnih zmožnosti, zmožnosti na visoki ravni (proficiency) ali spretnosti, ki so nujne ali zadostne za doseganje specifičnih ciljev. Ta opredelitev se lahko nanaša na individualne dispozicije ali na distribucijo teh dispozicij v socialni skupini ali

ustanovi (podjetju). To pomeni, da se koncept kompetenca nanaša tako na posameznika kot na socialno skupino ali podjetje. Koncept je vedno povezan s potrebnimi učnimi dispozicijami, ki jih pridobijo in uporabijo pri reševanju problemov posamezniki in/ali člani socialne skupine.

Različni modeli kompetenc

Weinert (v Drofenik, strokovne podlage) v svoji shemi predstavlja 9 različnih modelov kompetenc, med njimi pa so tudi tukaj obravnavane ključne kompetence.

Slika 4: 9 kompetenčnih modelov v pregledu (Weinert)



1. Splošne kognitivne kompetence, ki jih omogočajo intelektualne sposobnosti, inteligenca, kot sistem bolj ali manj vsebinsko in od konteksta neodvisnih zmožnosti in potencialnih zmožnosti. Te zagotavljajo osnovni pogoj za namerno delovanje, sklepanje, uspešno učenje in učinkovito interakcijo v okolju. Posamezne razvojne faze vodijo do vedno večje fleksibilnosti, abstraktnega znanja in akcijskih kompetenc.

2. Specializirane kognitivne kompetence se nanašajo na sklop kognitivnih osnovnih pogojev, ki morajo biti na voljo posamezniku za uspešno delovanje na določenem vsebinskem področju. Lahko so definirane zelo ozko (npr. igranje šaha, reševanje matematičnih problemov) ali zelo široko (reševanje problemov v kompleksnih sistemih). Zanje velja, da so rezultat učenja in skladiščenja informacij v spominu in predstavljajo dejansko spretnosti za delovanje. Predstavljajo naučeno kompetenco, ki je seveda lahko sama po sebi odvisna tudi od večje ali manjše zmožnosti pri pridobivanju te spretnosti.

3. Storitveni kompetenčni model izhaja iz razlike med kompetenco in storitvijo, ki jo je uporabljal lingvist Noah Chomsky. Kompetenco razume kot izrazito področno specifično kompetenco (lingvistika), kot univerzalno, podedovano, modularizirano zmožnost učenja materinega jezika. Omejen sistem jezikovnih principov, abstraktnih pravil in osnovnih kognitivnih kompetenc, povezanih s specifičnim učnim procesom omogoča vsakemu človeku (ne glede na to, ali raste v spodbudnem okolju ali ne, vsak se ga nauči), da se nauči materinega jezika, vključno z zmožnostjo za ustvarjanje in razumevanje neskončnega števila različnih tekstov.

4. Modificiran storitveni kompetenčni model je razširjen z novimi koncepti kot so socialne kompetence, čustvene kompetence - v teh primerih je izraz kompetenca nadomestil prejšnji koncept, ki je temeljil na inteligenci. V tem modelu so kompetence razdeljene v: konceptualno kompetenco, proceduralno kompetenco in storitveno/vedenjsko kompetenco. Vidimo, da prihaja do fragmentacije človeških potencialov v različne podsisteme, ki se – kot bomo videli kasneje – najbolj jasno artikuliral v Gardnerjevem modelu multiplih (pod)inteligenc.

5. Kognitivna kompetenca in motivirane aktivnosti (motivational action tendencies) je model, v katerem sta tesno povezani kognitivna kompetenca (uresničevanje prirojenih potencialov) in motivacija in kjer gre za učinkovito interakcijo posameznika z okoljem (White v Drofenik, strokovne podlage).

6. Objektivni in subjektivni koncepti kompetenc: prvi so tisti, ki jih je mogoče meriti s standardiziranimi lestvicami in testi, drugi pa tisti, ki jih je mogoče subjektivno oceniti, ker gre za subjektivno vrednotenje zmožnosti. Pomembnost tega modela se kaže predvsem v dvojnem dojetanju kompetenc, ki se kasneje izrazi tudi v tehnikah spremljanja, evalvacije in samoevalvacije različnih programov za izobraževanje odraslih, ki se dotikajo ključnih kompetenc.

7. Akcijska kompetenca za razliko od kognitivne ali motivacijske kompetence vključuje kognitivne, motivacijske in družbene pogoje, ki so nujni in/ali razpoložljivi za uspešno učenje in akcijo. Ta koncept se je uveljavil predvsem za analize pogojev – nujnih in zadostnih – za uspešno izpeljavo naloge, kriterijev za doseganje cilja ali uspeha na izbranih področjih

delovanja (poklic, ustanova, socialna skupina). V to kompetenco so pogosto vključeni: splošna zmožnost reševanja problemov, kritično razmišljanje, splošno znanje in specifično znanje na posameznih področjih, realistično in pozitivno samozaupanje ter socialne kompetence.

8. Kot osmi model Weinert omenja Ključne kompetence. Weinert najprej pojasni, zakaj je sploh potrebno opredeliti ključno kompetenco, navaja dva razloga. Prvega določa utemeljena domneva, da so kompetence, ko jih pridobimo v šoli in v poklicnem okolju, naučene in uporabljene v specifičnem kontekstu (posamezni predmet, poklic, podjetje). Drugega določa dejstvo, da večina aktivnosti v življenju poteka v različnih družbenih in poklicnih kontekstih. Oba razloga vodita k iskanju kontekstualno neodvisnih ključnih kompetence, ki se lahko uporabljajo uspešno v različnih institucijah, za različne naloge in v spreminjajočih se pogojih, ki jih določajo različni dejavniki.

Definiranje ključnih kompetenc je v interesu politike in izobraževalcev. Za prve zato, ker razvite ključne kompetence prebivalcem omogočajo doseganje številnih pomembnih ciljev, obvladovanje različnih nalog in delovanje v novih okoliščinah. Drugim pa zato, ker pričakujejo, da bodo lahko z manjšim številom kompetenc razbremenili prenatrpane šolske kurikule.

Ključne kompetence v najbolj splošni opredelitvi, podobno kot drugi izrazi, ki se uporabljajo kot sinonimi, označujejo zmožnosti, ki so potrebne zato, da se nekaj naučimo, nekaj naredimo ali da dosežemo cilj. Vključujejo ustvarjalnost, zmožnost inovativnega delovanja, mobilnost, fleksibilnost, vztrajnost, zanesljivost in natančnost. Ne glede na to, da teoretiki in praktiki na splošno soglašajo o formalnih kriterijih za določitev ključnih kompetence, pa obstajajo velika nesoglasja o tem, katere kompetence so ključne.

Canto-Sperber (2001:75) to opredeljuje z določitvijo področij kompetenc in sicer:

- pisne in računske spretnosti (OECD, 2000),
- preživetvene spretnosti – to je niz temeljnih spretnosti in temeljnega znanja, ki je potrebno za preživetje posameznika ali demokratične družbe in obstoja skupnosti; te kompetence predstavljajo skupne, temeljne cilje v vseh sistemih obveznega šolanja,
- teoretično znanje.

Canto–Sperberjeva formulira tudi sestavine, ki jih ima vsaka od teh kompetenc: to pa so konceptualne–splošne ali specifične, proceduralne, motivacijske in akcijske sestavine. Weinert je med ključne kompetence, ki jih potrebujejo posamezniki za osebni uspeh, pri opravljanju nalog in zahtev v moderni družbi, umestil:

- pisno in ustno sporazumevanje v materinem in tujem jeziku,
- matematično znanje,
- branje za hitro pridobivanje in pravilno uporabo obdelave pisnih informacij; obvladovanje vsaj enega tujega jezika,
- medijske kompetence,
- samostojne učne strategije,
- socialne kompetence;
- kritičnost in
- samokritičnost.

Za vse ključne kompetence velja, da jih je težko razvijati v šolskem procesu. Problemi, ki se pojavljajo pri definiranju in razvijanju ključnih kompetenc, so strnjeni v tri skupine, v katerih se ključne kompetence povezujejo s predmetnim znanjem, z izkušnjami in s samim izobraževalnim procesom:

- Bolj ko je neko pravilo ali strategija splošna (naravnana na pokrivanje različnih okolij), manj je uporabna pri reševanju konkretnega problema ali izpeljavi konkretne naloge. Zato je prevladalo stališče, da je za razvoj ključne kompetence bistveno tudi predmetno znanje- vsebinsko specifično znanje in spretnost - ključna kompetenca ne more kompenzirati pomanjkanja vsebinsko specifičnega znanja (Weinert, 2001).
- Dokazano je, da splošne kompetence dejansko niso praktično uporabne same zase, ampak je za uspešno uporabo kompetence za izpeljavo naloge potrebno specifično znanje, ki izhaja (embedded) iz praktične izkušnje.
- Za mnoge ključne kompetence se postavlja vprašanje, če in kako jih je mogoče razvijati v izobraževalnem procesu. Tipični primer je kritično mišljenje. Obstajajo številni izobraževalni programi, njihova sestava in uspešnost pa je znanstveno kontroverzna. To spoznanje pa seveda vpliva tudi na to, kako zasnovati multimedijske pripomočke za izobraževanje odraslih, ki bi učinkovito vplivali na razvoj ključnih kompetenc.

Definiranje, analiza in izobraževanje za razvoj ključnih kompetenc je še vedno odprto vprašanje. Vendar ga je v praksi potrebno pospešeno reševati. S teoretičnega in izkustvenega vidika pa je potrebno upoštevati, da je učenje ključnih kompetenc kot ločenih kompetenc vprašljivo in je omejeno na učenje na specifičnih vsebinskih/predmetnih področjih.

Omenimo še zadnji, deveti model kompetenc, ki jih Weinert (v Drofenik, strokovne podlage) imenuje 'Metakompetence'. Ljudje se bolj ali manj zavedajo tega, kaj znajo in kaj ne, kakšne so njihove intelektualne prednosti in pomanjkljivosti in kako uporabljati razpoložljive spretnosti in znanje za reševanje različnih nalog, kako pridobiti nove spretnosti, ali pa že na samem začetku ocenijo, da ni možnosti, da bi lahko uspešno rešili nalogo.

Teoretski pristopi pri definiranju ključnih kompetenc

Weinert (v Drogenik, strokovne podlage) različne teoretske pristope pri definiranju ključnih kompetence razvršča v šest skupin. V prvo umešča tiste uporabe, kjer se lahko kompetenca pojavlja kot intelektualna sposobnost. Kompetenca je v tem pristopu splošen psihološki dispozicijski konstrukt. V drugo umešča tiste uporabe, v katerih je kompetenca razporejena na specifično delovanje, odvisno od specifičnih potreb, pričakovanj in kriterijev uspešnosti in po tem so razvrščene tudi kognitivne zmožnosti, spretnosti, znanje, strategije, rutinska opravila. V tretjo so umeščene kompetence, ki jih določa motivacija (subjektivno vrednotenje osebnih virov za delovanje in s tem povezanih motivacijskih akcijskih tendenc) in ne kognitivne zmožnosti. V četrto umešča akcijsko kompetenco, v kateri so sistematično vključeni kognitivni in motivacijski pristopi, povezani s cilji, zahtevami in nalogami v konkretnem okolju (poklicu). V peti so ključne kompetence, ki se lahko uporabljajo za uspešno delovanje v različnih okoljih in vključujejo jezikovne spretnosti (materin in tuj jezik), matematične spretnosti in zmožnosti, medijske spretnosti in spretnosti, ki jih razvija splošno osnovno izobraževanje. V šesti so meta-kompetence, ki vključujejo znanje, motivacijske attribute in voljo, hotenje, kar omogoča bolj učinkovito uporabo kognitivnih virov pri opravljanju različnih nalog, na različnih področjih in z različnimi nameni. Posebej velja opozoriti na to, da večina družboslovnih znanosti smatra osebne kompetence kot le manjši del celovitih človeških virov, ki so potrebni za razvoj družbe, ekonomije ali ustanove. Večjo vlogo pripisujejo kompetencam neformalnih skupin in ustanov.

Na podlagi Weinertove razvrstitve teoretskih modelov kompetenc in problemov, ki so značilni za te modele, lahko definicijo za ključne kompetence povzamemo takole: ključne kompetence so »kompleksni sistemi znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov« in nanje ne bi smeli gledati kot na lahko dosegljiva končna stanja (Požarnik v Drogenik, strokovne podlage).

Razumevanje ključnih kompetenc v slovenskem prostoru

Požarnik (2006) definira ključne kompetence takole: »ključne kompetence so kompleksni sistemi znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov« in nanje ne bi smeli gledati kot na lahko dosegljiva končna stanja. Navaja, da za je za vse opredelitive ključnih kompetenc skupni imenovalac precejšnja kompleksnost, sestavljenost tega pojma. Vsebuje vsaj tri pomembne sestavine, ki se med seboj prepletajo:

- spoznavno sestavino (tudi višje spoznavne cilje; sistematično, povezano znanje in zmožnost ravnanja s tem znanjem – obvladovanje raznih miselnih operacij, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, nove situacije, zmožnost »preseganja danega« - tega, kar je bilo neposredno naučeno;

- čustveno motivacijsko sestavino: pozitivna stališča do znanja in učenja na sploh ter do posameznih področij znanja, do lastne kompetentnosti in osebne rasti, vrednostno naravnost do soljudi, do možne uporabe in zlorabe znanja;
- akcijsko sestavino – zmožnost in pripravljenost, angažirati se, nekaj narediti s tem znanjem, ga smiselno in koristno uporabiti v šolskih in tudi zunajšolskih – življenjskih in poklicnih situacijah, predvsem tudi v kompleksnih, spreminjajočih se in nepredvidljivih situacijah.

Tukaj se pojavi dvoreznost težnje po merljivih indikatorjih ključnih kompetenc. Strokovnjaki, ki na tem delajo se kaj kmalu lahko ujamejo v »past, da se celoten spisek kompetenc spremeni v merljive standarde«, pouk in izobraževanje pa v »trening za reševanje« nalog, s katerimi preverjajo doseganje kompetenc. Za njihovo merjenje se je treba pri vsaki nalogi posebej in vedno znova spraševati, kaj v resnici preverjajo, kakšno znanje predvidevajo in spodbujajo.

Gradišar (2000) navaja, podobno kot vsi avtorji, da je pismenost zelo širok pojem, povezan z družbenim razvojem in zato zgodovinsko in kulturno spremenljiv, ima pa vendar svoje pomenske značilnosti. Po značilnostih deli pismenost v proceduralno znanje (sposobnost »narediti nekaj«) kot nasprotje deklarativnemu znanju (vedeti nekaj). Po njenem sta branje in pisanje tako kompleksni sposobnosti, da širjenje pomena pismenost na druge jezikovne prvine ni smiselno, ker imamo zanje druge izraze, in vnaša le zmedo. Tudi najbolj znani teoretiki pismenosti so proti preširoki uporabi pojma. To se zgodi takrat, ko govorimo o politični, zgodovinski pismenosti. Strokovnjaki se tudi trudijo iskati nadpomenke za različne vrste pismenosti. Po njenem je izraz pismenost najbolj ustrezna nadpomenka, ker vključuje kognitivne in emocionalne dejavnike, vse vrste in ravni pismenosti. Vsi drugi izrazi dajejo prednost določenim vidikom pismenosti. Tako informacijska kot funkcionalna pismenost dajeta prednost kognitivnim dejavnikom pred emocionalnimi, ki pa jih zelo poudarjajo višje ravni pismenosti (npr kritična in ustvarjalna pismenost).

Krajnc (v Drofenik, strokovne podlage), ki je prva začela s Slovenijo s preučevanjem področja pismenosti, vztraja pri poimenovanju funkcionalno pismen-funkcionalno nepismen. Pri tem se sklicuje tudi na naslednje definiranje pojma:

- Posameznik je pismen, če je sposoben razumeti in prebrati, razumeti in napisati kratko besedilo o svojem vsakdanjem življenju. Posameznik je nepismen, če ni sposoben razumeti in prebrati, razumeti in napisati kratkega besedila o svojem vsakdanjem življenju.
- Posameznik je funkcionalno pismen, če se je sposoben lotiti dejavnosti, pri katerih je za učinkovito delovanje njegove družbene skupine in skupnosti potrebna pismenost, in če mu pismenost omogoča, da uporablja branje, pisanje in računanje tudi za lastni nadaljnji

razvoj in razvoj skupnosti. Posameznik je funkcionalno nepismen, če se ni sposoben lotiti dejavnosti, pri katerih je za učinkovito delovanje njegove družbene skupine in skupnosti potrebna pismenost, in če mu pismenost ne omogoča, da uporablja branje, pisanje in računanje tudi za lastni nadaljnji razvoj in razvoj skupnosti.

Avtorica pojasnjuje, da funkcionalna nepismenosti ovira socialni in ekonomski razvoj in močno vpliva na usodo posameznega človeka. Opozarja, da je nevarno, da razvoj družbe obstane, če obseg funkcionalne nepismenosti prebivalstva preseže kritično mejo, kajti v pluralistični družbi ne rešuje razvoja več ozka elita družbe, temveč večina prebivalstva. Zato po njenem poskusi, da bi odpravili problem funkcionalne nepismenosti pri posameznikih, če je pojav množičen (in pri nas je, vsaj po rezultatih raziskave IALS), ne rešujejo ničesar. V poštev pride le popularno, mrežno razširjeno, z mediji in prostovoljnim delom podprto prizadevanje za razvoj in usposabljanje prebivalstva za to, da dohiteva razvoj. Takšna obsežna izobraževalna dejavnost ne more zaživeti brez politične odločitve in državne podpore na najvišji ravni.

Verbalno in numerično funkcionalno pismenost se po avtoričinem mnenju ugotavlja po več merilih:

- za najnižjo stopnjo zahtevnosti gre, kadar posameznik razume ustna sporočila drugih;
- zahtevnejša stopnja je ugotavljanje ali posameznik zna primerno, drugim razumljivo izražati (povedati) to, kar želi;
- nato preverjamo, ali posameznik razume pisana besedila, ki se splošno uporabljajo, ali zna smiselno brati, ali razume navodila, časopisne članke, razbere tabele in grafikone in ali zna poiskati pisne informacije;
- najzahtevnejši preizkus verbalne pismenosti je preverjanje, ali se zna posameznik tudi pisno primerno izražati, kot je pisanje različnih besedil, vlog za upravne in pravne postopke, prošnje, osebnih in uradnih pisem, in zapisati pomembne zadeve, narediti različne zapiske in zapisnike;
- pri numerični pismenosti pa ugotavljamo, ali ima posameznik predstavo o kvantitativnih razmerjih in ali se zna pravilno odločati pri nakupih, urejanju stanovanjskih problemov, najemanju kreditov, uravnavanju družinskih in osebnih dohodkov, časovnem razporejanju ciljev ter določanju časa in ali zna poskrbeti za svojo materialno varnost, merilo za numerično pismenost je tudi obvladovanje osnovnih matematičnih operacij in reševanje »uporabnih nalog«.

Avtorica poudarja, da so zgornja merila samo zunanja znamenja določenega stanja v osebnotnem razvoju (zunanja plast v čebulnem modelu). Pri funkcionalno nepismenih posameznikih se po avtoričinem mnenju kaže nižja stopnja osebnotnega razvoja in zdi se, kot bi bili ljudje šele na začetku svoje razvojne poti, čeprav so stari že 40 ali 50 let. So bolj pasivni, odvisni do drugih, podrejajo se avtoritetam, posnemajo, primanjkuje jim lastnih

zamisli, imajo nerazvite in ozke interese, so nerazgledani, subjektivno ocenjujejo dogodke in stvari v okolju, nagnjeni so h kratkoročnim ciljem (sedaj, takoj) in impulzivno reagirajo v konfliktnih situacijah.

To stanje se odraža tudi v socialnem pogledu. Živijo v socialni izločenosti na robu družbe, Krog ljudi, s katerimi se družijo, je zelo ozek (ožji sorodniki, neposredni sosede v bloku, najožji sodelavci v službi). Večina njihovih skrbi je posvečena svetu, ki ga obvladujejo (osebni problemi in skupni, socialni cilji). Tudi rešitve za svoje probleme prepuščajo drugim: učiteljem v šolah, da odločijo o usodi njihovih otrok, zdravniku prepustijo odgovornost za zdravje, podjetju ali občini, da jim priskrbi stanovanje, vodilnim in politikom, da odločajo o njihovem življenju in delu. Zelo značilna sta vdanost v usodo, potrpljenje. Razmere sprejemajo takšne kot so, ne skušajo nanje vplivati ali jih spreminjati. Ostajajo v podrejenem položaju, drugi, razvitejši in bolj privilegirani jim krojijo življenje in jih izkoriščajo za lastne cilje.

Po avtoričinem mnenju največja slabost socialno prikrajšanih posameznikov ni to, da so za svoje delo slabo plačani in živijo na robu družbe, ampak to, da so bili prikrajšani za možnost, da bi se osebnostno razvili in primerno izobrazili, zato ne morejo izkoristiti priložnosti, ki jim jih ponuja okolje. Avtorica opozarja tudi na proces brisanja pismenosti: ljudje postajajo funkcionalno nepismeni postopoma. Življenjske situacije, ki vklenejo upanja in želje posameznikov, izničijo njihove sposobnosti in brišejo že naučeno. Funkcionalna nepismenost je, tako avtorica, socialni pojav in problem, zato jo tudi pri posameznikih lahko rešujemo le pod pogojem, da posameznika najprej osvobodimo prejšnjih socialnih koordinat in ga umestimo v družbo na nov način. Poleg izobraževanja vplivajo na odpravljanje funkcionalne pismenosti še drugi socialni dejavniki: hierarhična zasnovanost družbe, razvitost demokratičnih odnosov, ekonomija in dostop do kulture, pa tudi šolanje in izobraževanje.

Avtorica radikalizira funkcionalno nepismenost kot socialno stanje nepriviligiranega socialnega sloja prebivalstva, funkcionalna nepismenost je odsev socialnih razmerij med sloji prebivalstva. V njej se zrcali razdelitev socialnih privilegijev. Povezana je s socialnim statusom, s pomanjkanjem njihove socialne integriranosti, vplivnosti, z njihovo izrinjenostjo iz kulture okolja in socialno izločenostjo. Glede na svoj socialni položaj se tudi psihološko razvijajo. Oprimejo se predvsem nekaterih obrambnih mehanizmov: umik, pasivnost, čakanje na rešitve od drugod.

Vse bolj se kažejo potrebe po posebnih znanjih, posameznik bi moral vedeti marsikaj, s čimer se prej ni ukvarjal, ali česar se ni učil, danes pa bi to moral znati. Zato se večkrat omenjajo različne vrste pismenosti, n.pr. računalniška, glasbena, športna, družinska. Posamezniku se pripiše posebna nepismenost, če se izkaže, da se na tem področju ne znajde, ga ne obvlada in ga neznanje naredi pasivnega. Ti posamezniki niso funkcionalno nepismeni: osnovno sporazumevanje z okoljem obvladujejo brez težav in splošno gledano so z znanjem in

osebnostnim razvojem lahko na zelo visoki stopnji. Vendar so naleteli na novo področje, ki mu niso kos. Iz teh posebnih oblik nepismenosti se ljudje lažje izkopljejo, ker imajo oporo v drugih oblikah znanja in sposobnosti. Zato se do nove oblike pismenosti kmalu dokopljejo tudi sami, brez tuje pomoči, ali pa jo potrebujejo le malo.

Avtorica ugotavlja, da je izobraževanje odraslih in tudi programi za razvoj pismenosti, ki jih je razvil Andragoški center Slovenije (tim programi UŽU), samo en člen v verigi ukrepov za premagovanje funkcionalne nepismenosti. Problem funkcionalne nepismenosti je osebne, socialne in politične narave. Zato ga je mogoče reševati samo z usklajenimi ukrepi na vseh treh ravneh in sklene z mislijo: »Če želimo ustvariti družbo sodelovanja, prispevanja, odgovornosti, ki vključuje vse prebivalstvo, moramo najprej poskrbeti za to, da bodo za takšno družbo ljudje tudi usposobljeni. Demokracija brez znanje je namreč pesek v oči, ker taka demokracija ni možna«.

Možina (2008) je pripravila pregled različnih poimenovanj, konceptov in modelov, ki so v ozadju teh poimenovanj in so pogosto tudi rivalski. Kot najgloblji razlog za »rivalstvo« je po njenem mnenju to, da je pojem pismenost eden izmed med najbolj socialno in zgodovinsko determiniranih pojmov. Zgodovinsko ga povezujemo z oblikovanjem človeka kot razmišljujočega in simbolnega bitja, povezujemo ga z velikimi družbenimi spremembami konec srednjega veka, ki so pripeljale do nastanka narodov, renesanse in posledično vzpona moderne. V družbi znanja, ki je preplavljena s tiskanimi informacijami na različnih medijih, se pomen pismenosti prav nič ne zmanjšuje, nasprotno, celo poudarja se kot ena od nujno potrebnih osnovnih in temeljnih 'spretnosti' ali 'zmožnost' za reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih, ki zahtevajo nenehno učenje in dokazovanje naučenega v izobraževalnem sistemu ter 'vnovčenjem' le-tega na trgu dela. Avtorica v prispevku tudi predstavi izhodišča za razumevanje pismenosti v programih za razvoj pismenosti v Sloveniji. Ti programi so po svoji vsebini najbližje modelom pismenosti, ki temelji na socialnih praksah (več o tem v Možina, 2008).

Razumevanje novih tehnologij, kompetenčnih modelov, ključnih kompetenc, multimedijskih pripomočkov in njihov pomen (in namen) za izobraževanje odraslih iz ranljivih skupin je torej bazično znanje, ki mora biti upoštevano pri dojemljanju novih tehnologij in konceptualizaciji multimedijskih pripomočkov. Za začetek si najprej pogledjmo različne klasifikacije novih tehnologij v izobraževanju.

Nove tehnologije in izobraževanje odraslih

Multimedija – opredelitev pojma

K. Erjavec¹ o multimediji navaja, da »se danes uporablja kot:

- čarobna beseda za inovacijo, marketing, globalizacijo, svetovno konkurenco;
- kot geslo za digitalne informacijske tehnike, nove medije, internet, telekomunikacijo, virtualno resničnost;
- sinonim za medijsko pomešanost, torej istočasnost uporabe različnih medijev;
- zbirni pojem za računalniško osnovane informacijsko/komunikacijske sisteme in izdelke.« (Erjavec 2010)

Poudarja, da »številni avtorji multimedijev ne razumejo kot strukturnega preloma s tradicionalnimi mediji, temveč kot njihov podaljšek in oplemenitenje. Po njenem mnenju gre za »internetizacijo« uveljavljenih medijev.« (Prav tam)

»Multimedija« je po mnenju računalniških izvedencev za izobraževanje mladine eden najpogostejših in najbolj priljubljenih izrazov, povezanih z računalniki. Vendar pa besedni pomen izraza »multimedija« razumemo kot vsako kombinacijo medijev.

Izraz multimedija je tudi v svetu najpogosteje uporabljen, kadar označuje eno od naštetih mogočih kombinacij, ki se raztezajo od preprostih do kompleksnih informacijskih ali učnih dogodkov:

- besedilo in zvok,
- besedilo, zvok in grafične podobe (statične ali gibljive),
- besedilo, zvok in videopodobe,
- video in zvok,
- kombinirani prikazi, slike, prezentacije, ki se izmenjujejo ali pa se dopolnjujejo živi položaji, v katerih lahko nastopajo povezovalci, igralci in drugi ob kombinaciji zvoka, slik ali videa. (Vir: <http://searchsoa.techtarget.com/definition/multimedia>, dostopano november 2010)

»Multimediji so vsak medijski seštevek ali kombinacija različnih medijev, npr. tekst in slika, gibljiva slika in ton.« (Erjavec 2010, interno gradivo ACS 2010). Na spletu najdemo med drugim tudi takole razlago multimedije: »Informacije prejema človek s podatki, ki so mu posredovani prek več medijev hkrati, in to že zelo dolgo. Drame in komedije v gledališču, opere, filmske predstavitve in televizijske oddaje so le nekateri dogodki, pri katerih prejemaš podatke hkrati prek več medijev. A ker posredovanja podatkov ne krmili računalnik, to ni

¹Karmen Erjavec je predavateljica na Fakulteti za družbene vede, raziskovalno se ukvarja z vplivi medijev, vzgojo za medije ter kritično diskurzivno analizo. Sodeluje v izobraževalnem modulu ACS Usposabljanje za uporabo videa in multimedijev v podporo kulturi učenja.

multimedija. Multimedija se je torej pojavila z računalniki, dokončno pa se je uveljavila šele s prihodom zmogljivih multimedijskih računalnikov. Ti morajo imeti poleg zmogljive grafične kartice še dober zaslon, hiter CPU, velik pomnilnik in seveda kvalitetno zvočno kartico in zvočnike.« (Vir: <http://www2.arnes.si/~bmohor3/Multimedija/multimedija.html>, dostopano: november 2010)

Pogosto se poraja dilema, ali je film že sam na sebi tudi multimedija. Multimedijo ločimo od tradicionalnega filma ali videa glede na naslednje komponente:

- zahtevnosti oziroma stroškov za produkcijo – multimedija je navadno nizkoprorračunska in krajša oblika;
- možnosti, ki jih namenja interakciji z občinstvom – multimedija je lahko tudi interaktivna, česar tradicionalni film ne omogoča. Interaktivne prvine lahko zajemajo upravljanje zvoka, miško, vnos besedila, dotikalni zaslon, da video obdeluje občinstvo ali sodeluje v živo (pri predstavah v živo). Za tak *zahtevnejši multimedijski sistem ali* prijem se uporablja izraz hipermedija (vir: <http://searchsoa.techtarget.com/definition/multimedia>).

Kot pravi K. Erjavec je bistvo v tem, da se z multimediji skušamo približati multisenzorični medčloveški komunikacijski praksi, za katero so značilni:

- multimodalnost (multimediji so integracija statičnih in dinamičnih procesov),
- komunikativnost (vsaj fiktivna dialoškost),
- multifunkcionalnost (visoka stopnja informacijske gostote, kompleksna kakovost vtisov, atraktivnost, afektivnost). (Prim. Erjavec 2010)

Odločilen za izobraževanje odraslih je izobraževalni multimedijski dogodek, čeprav je ta lahko glede na svojo naravo: promocijski, izobraževalni ali informativno-svetovalni dogodek. Sestavni del priprave na uporabo gradiva v multimedijsko podprtem okolju pa bi morala vselej biti natančna poprejšnja priprava, kjer bi bili določene vsaj te prvine:

- narava dogodka,
- časovni okvir,
- ciljna skupina,
- način uporabe multimedije.

Še prej je treba opredeliti namen uporabe ali cilj priprave multimedijskega dogodka:

- za svojo uporabo,
- za svetovanje, kolegialno svetovanje v študijske ali motivacijske namene,
- za predavanja in izobraževanje,
- za promocijo in širitev splošne izobrazbe.

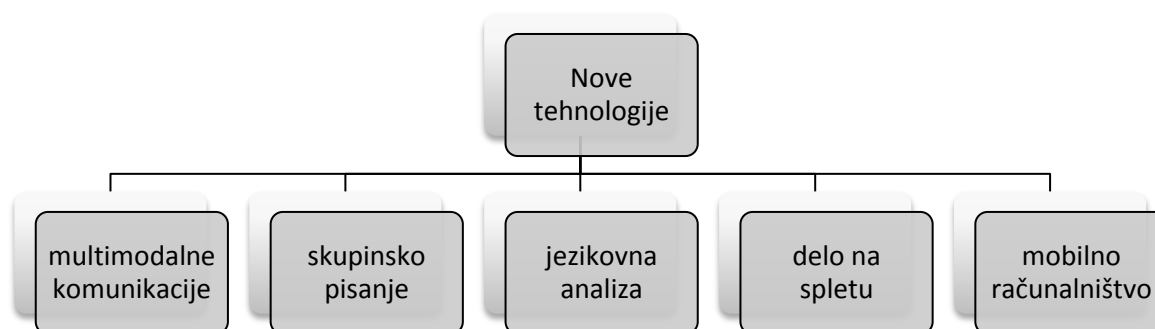
Različne klasifikacije novih tehnologij

Prav pripadniki ranljivih družbenih skupin so praviloma tisti, ki imajo najslabše možnosti za dostop do novih tehnologij kot je splet in različni mediji z izobraževalno vsebino. Vsi drugi

družbeni sloji namreč delujejo v boljših pogojih za razvijanje svojih kompetenc, predvsem raven pismenosti (Warschauer in Meei-Ling, 2010). Warschauer in Meei-Ling z novimi tehnologijami mislita predvsem na splet in z njim povezanimi novimi formati informacij (avdio datoteke, zvočnice, video vsebine, digitalne fotografije, predstavitve s pomočjo Powerpoint programi itd.), ki lahko izboljšajo učinkovitost izobraževanja odraslih. Vloga novih tehnologij je paradoksalna: po eni strani nove tehnologije uvajajo novo delitev na privilegirane in ranljive družbene skupine, po drugi strani pa razširjajo nove možnosti izobraževanja prav za ranljive skupine (Warschauer in Meei-Ling, 2010: 2). V nadaljevanju si pogledjmo različne opredelitve in klasifikacije teh novih tehnologij.

Pri klasificiranju novih tehnologij v izobraževanju je mogoče upoštevati različne kriterije. Warschauer in Meei-Ling (2010) ob tem upoštevata kriterij potreb odraslih učečih se. Nove tehnologije razdelita v pet skupin: multimodalne komunikacije, skupinsko pisanje, jezikovna analiza, delo na spletu in mobilno računalništvo. Vsaka od skupin je razdeljena na podskupine. Tako so recimo multimodalne komunikacije razdeljene na avdio vsebine in avdiovizualne vsebine; vsaka od teh tehnologij zadovoljuje potrebe odraslih v izobraževalnem procesu na drugačen način. Pri skupinskem pisanju Warschauer in Meei-Ling (2010) izpostavljata bloge in t.im. wikije, pri delu na spletu pa popularna socialna omrežja.

Slika 5: Klasifikacija novih tehnologij v izobraževanju odraslih po Warschauerju in Meei-Ling (2010)



Za izobraževanje odraslih ranljivih skupin se kot najpomembnejša skupina iz te klasifikacije kažejo multimodalne komunikacije, ki so razdeljene v dve podskupini: avdio vsebine in avdiovizualne vsebine². Multimodalne komunikacije zaobjemajo jezikovno, slušno, vizualno, gestilarno in prostorsko predstavitev novega znanja in pomenov (Kress in van Leeuwen v Warschauer, 2010). Čeprav so takšni didaktični pripomočki v izobraževanju odraslih prisotni že približno 20 let se jih uvršča med nove tehnologije predvsem zaradi novih možnosti distribucije preko spleta in novih nosilcev (DVD, CD, USB). Pri tem raziskovalci izpostavljajo

² Za razdelitev in opis ostalih podskupin glej Warschauer in Meei-Ling (2010).

predvsem spletno platformo Youtube, najbolj obiskovan spletni video portal na svetu, ki omogoča objavljanje in spremljanje izobraževalnih videov brez posebnega predhodnega znanja.

Hiter razvoj, prikladnost in razmeroma enostavna spletna distribucija slušnih aplikacij kot je denimo zvočnica, so hitro popularizirale tovrstne didaktične pripomočke. Hegelheimer in O'Bryan sta leta 2009 naredila podroben pregled razpoložljivih spletni strani s slušnimi vsebinami za izobraževanje odraslih, kjer sta izpostavila predvsem stran ESLpod.com, ki vsebuje več kot 500 avdio vsebin, razvrščenih po temah in vsebinah, predvsem za potrebe učenja angleščine kot drugega jezika. Kot izpostavita Hegelheimer in O'Bryan omenjeno stran odlikuje izjemna preglednost in zavedanje, da gre za učenje s poslušanjem posameznikov, ki se učijo angleški jezik kot drugi jezik. To se odraža tudi v oblikovanju spletne strani, preglednosti, predvsem pa v dinamiki branja, barvi glasu in zaznani želji snovalcev, da bi učeči se odrasli čim več dobili od avdio vsebine. Takšne avdio vsebine v obliki spletnega radia (podcast) so zelo uporabne za samostojno učenje ali skupno poslušanje v razredu, po katerem se lahko razvije dinamična razprava o poslušani temi. Avdio vsebine omogočajo tudi snemanje lastnega branja in izgovarjanja, kar dodatno spodbuja bralno pismenost. Snemanje lastnega branja omogočajo računalniki s snemalnimi programi (Garage band na Mac platformi in Audacity na PC platformi), mobilni nosilci kot so mp3 player-ji itd. Stanley (v Waschhauer, 2010: 4) pravi, da odrasli učeči hitreje bralno napredujejo, če sami sebe poslušajo, kako berejo. Bralci postanejo bolj pozorni na detajle in napake in jih hitreje odpravljajo.

Vpliv aplikacije za avdio produkcijo na izobraževanje odraslih še ni bil sistematično proučevan (prav tam), lahko pa predvidevamo širšo uporabnost avdio pripomočkov tudi v izobraževanju odraslih, predvsem v snovanju spletne baze zvočnic, ki so v vsakem trenutku in prostoru dostopne za spletno poslušanje.

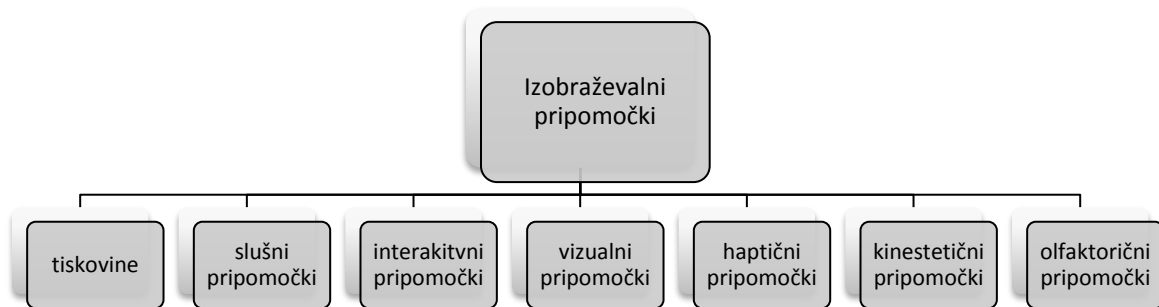
Druga velika podskupina multimodalnih komunikacij so avdio-vizualne aplikacije, kjer poznamo različne pod-žanre: od spletnih strani do video materiala. Številne študije so pokazale, da so takšni multi-senzorični pripomočki, kjer spoznavamo novo znanje s področja temeljnega izobraževanja in pismenosti hkrati skozi različne zaznavne kanale (slušno in vizualno), bolj učinkoviti. Ko govorimo o avdio-vizualnih vsebinah multimodalne skupine imamo v mislih največkrat prav CD-rom, DVD in interaktivne spletne strani, v praksi pa se je kot izjemno učinkovito izkazalo t.im. digitalno pripovedovanje zgodb (ang. 'storytelling'). Posredovanje novega znanja skozi pripovedovanje zgodb ima v zgodovini človeštva posebno mesto; Schank (1995 v Waschhauer in Meei-Ling, 2010) govori o tem, da smo rojeni za to, da se učimo skozi pripovedovanja zgodb. Digitalno pripovedovanje zgodb kot sodobna, izobraževalna oblika pripovedi, kombinira različne medijske formate: digitalno fotografijo, video, avdio, naslovne tipografije in informacije v besedilo, vse skupaj pa je podkrepljeno z osebnim pripovedovanjem.

Ni dvoma, da ima multimedijski pristopi s poudarkom na avdio-vizualnem posredovanju informacij večji učinek na učenje posameznikov iz ranljivih družbenih skupin, saj predpostavljamo, da večinoma svet razumejo bolj vizualno in manj besedilno. Za razumevanje denimo besedilnih vsebin je potrebno predznanje, ki ga s pomočjo avdio-slušnih pripomočkov lahko ustrezno zaobidemo. Hkrati pa se s tem povečajo distribucijske možnosti za dosego želene ciljne skupine – ranljive skupine. Kot ob tem izpostavlja Petrie (v Waschauer in Meei-Ling, 2010: 5) pa so za ustrezno uravnoteženost glede besedila/video potrebna tudi razumljiva navodila v pisni obliki in/ali inštrukcije učitelja, ki učečega se odraslega vodi skozi video vsebine.

Omenimo še primer dobre prakse za poučevanje pismenosti odraslih iz Velike Britanije s pomočjo novih tehnologij iz skupine skupinskega pisanja. Cullimore (v Warschauer in Meei-Ling, 2010) omenja spletno stran LifeChoices, kjer gre za neko obliko zaprtega okolja za pisanje blogov odraslih z nižjo stopnjo pismenostjo. S pomočjo registracije so se odrasli vključili v spletno skupnost in se sami razvrstili v štiri različne razrede znotraj katerih objavljajo in izboljšujejo svojo pismenost in razumevanje spletnih vsebin, hkrati pa lahko komunicirajo tudi z registriranimi uporabniki te spletne strani iz drugih razredov. Gre za neke vrste 'varno okolje' za učenje splošne izobraženosti s poudarkom na pismenosti odraslih, zaradi zaprtega tipa (objavljeni blogi niso vidni celotnemu spletu in samo nekaterim registriranim uporabnikom iz drugih razredov te spletne strani) pa so tutorji, ki so spremljali napredke udeležencev, opazili, da so odrasli, ki so se izobraževali na tak način »...pridobili na samozavesti v komunikaciji, povečani motivaciji za pisanje, so se posredno spoznavali z zakonitostmi spleta in začeli spoštovati objave drugih uporabnikov spletne strani.

Drugo klasifikacijo razpoložljivih pripomočkov za izobraževanje odraslih ponujata James in Galbraith (v Wislock, 1993: 6), kjer delita pripomočke glede na to, kako zaznamo nove vsebine. Po njunem je takšnih skupin sedem: tiskovine (posamezniki berejo in pišejo nove informacije), slušni mediji (poslušanje drugih, sebe, zvočnic, video posnetkov ali glasno branje), interaktivno (razprava o idejah v skupini), vizualno (opazovanje video materiala, grafičnih prikazov, besed ali fotografij), haptično zaznavanje (pridobivanje novih znanj s pomočjo dotika z rokami), kinestetično (učenje z fizično aktivnostjo) in olfaktorično učenje (prevladujoči čut je vonj).

Slika 6: Klasifikacija izobraževalnih pripomočkov po Jamesu in Galbraithu



Vidimo, da ta klasifikacija kot osnovni kriterij jemlje učne oziroma kognitivne stile pri različnih ciljnih skupinah v izobraževanju odraslih. Tako so tiskovine v obliki pisanja, predvsem pa branja besedil, uporabne predvsem za tiste ciljne skupine, za katere predpostavljamo, da imajo dovolj bralnega znanja za razumevanje besedil. Slušni pripomočki so morda bolj ustrezni, vendar pa Karemarker, Pitchford in O'Malley (2010) ob tem dodajajo, da slušni pripomočki (denimo zvočnice) hkrati pasivizirajo učečega. Tudi interaktivni pristop, kot je razprava v skupini, je včasih ustrezen, v ciljni skupini, kjer prevladujejo introvertirani odrasli pa ta pristop vsiljuje potrebo po javnem sporočanju, kar je ni produktivno. Prav tako popularni so kinestetični pripomočki, s katerim se izobraževanju doda nek nov, svež predznak, haptični (dotikanje z rokami) in olfaktorični (pridobivanje novega znanja s pomočjo vonja) pripomočki pa so v izobraževanju odraslih marginalnega pomena.

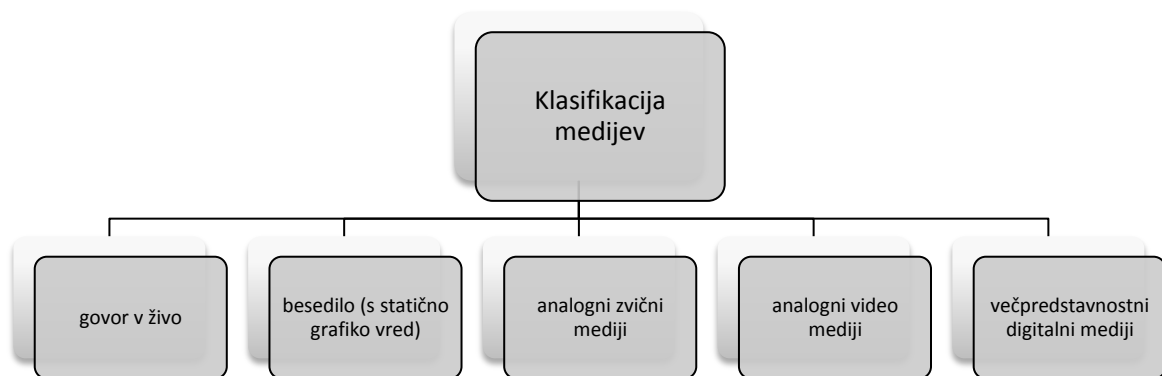
Kot tretjo kvalifikacijo medijev v izobraževanju omenimo še tisto, ki izhaja iz paradigme e-izobraževanja. Najbolj enostavna opredelitev e-izobraževanja pravi, da gre pri tej vrsti izobraževanja za uporabo IKT tehnologije, spleta, virtualne učilnice in tako imenovano 'digitalno sodelovanje' (Bregar, Zagmaister, Radovan, 2010: 12). Princip e-izobraževanja tradicionalno izhaja iz študija na daljavo, ki je bilo opredeljeno kot izobraževalni proces, v katerem sta učitelj in učenec prostorsko ločena (prav tam: 10). Pri izobraževanju odraslih s pomočjo multimedijskih pripomočkov gre dejansko za to, prostorsko ločeno posredovanje znanja preko vmesnega medija.

Mediji so sredstvo za prenašanje informacij, tehnologije pa omogočajo delovanje medijev. Tehnološko podprti mediji so bistvena sestavina izobraževanja na daljavo, a je ob tem potrebno upoštevati njihove prednosti in omejitve. Gerlič (v Bregar, Zagmaister in Radovan, 2010: 134) opredeli medije kot sredstvo komunikacije, ki vsak po svoje predstavlja znanje, informacijo in študijsko gradivo. Elementi delovanja medijev so informacijski vir, sredstvo za prenos informacij in prejemnik informacije. Komunikacija je opredeljena kot proces izmenjave sporočil ali informacije med dvema ali več udeleženci. Učenje je ena izmed oblik komunikacijskega procesa: posrednik sporočila – učitelj oblikuje učno sporočilo ali

informacijo v obliko, ki jo je mogoče prenesti. Učno sporočilo se potem z uporabo tehnologije pošlje prejemniku – udeležencu v učnem procesu, ki mora sporočilo dekodirati. Če je to sporočilo podano z govornimi besedami mora prejemnik besede slišati, če s sliko, mora prejemnik sliko videti in jo tudi razumeti. Takšna komunikacija je uspešna, če je razumevanje sporočila pri prejemniku – udeležencu v izobraževalnem procesu enako kot pri posredniku sporočila – učitelju. Učinkovito komuniciranje zahteva, da podane informacije upoštevajo izkušnje, sposobnost in kontekst, v kateri je prejemnik - udeleženec učnega procesa. Temeljno vprašanje uporabe medijev v izobraževanju je, s kakšnim naborom medijev in s kakšno kombinacijo medijev doseči optimalne izobraževalne rezultate.

V skladu s temi izhodišči Bates in Poole (v Bregar, Zagmajster in Radovan, 2010: 136) razvrščata medije v pet osnovnih skupin: govor v živo, besedilo (s statično grafiko vred), analogni zvočni mediji, analogni video-mediji in večpredstavnostni digitalni mediji. Delovanje medijev ni mogoče brez ustrezne tehnološke podpore. Besedilo je lahko podano s tiskano publikacijo, računalnikom ali televizijo. Video je lahko denimo prenesen po televiziji, po internetu, z videokaseto ali DVD nosilcem. Multimedijo lahko pošiljamo po internetu, satelitski povezavi ali je shranjena na disku računalnika.

Slika 7: Klasifikacija medijev in značilnosti komunikacijskega procesa (Bates in Poole, 2003)



Iz e-izobraževanja izhajajoče klasifikacije medijev razlikujejo, ali mediji omogočajo enosmerno ali dvosmerno komunikacijo. Ta komunikacija je lahko sočasna (sinhrona) ali pa poteka z zamikom (asinhrona). Stik med učiteljem in udeležencem v živo, z govorno besedo, zahteva nujno sočasno fizično navzočnost na istem mestu, tehnološko podprti mediji pa omogočajo izpeljavo učnega procesa v razmerah prostorske ločenosti.

Navedena klasifikacija kaže torej temeljne odlike sodobnih medijev in tehnologij v učnem procesu. Za izobraževanje ranljivih skupin je prednost ta, da izpeljevanje učnega procesa omogoča v razmerah prostorske ločenosti, kar zagotavlja prostorske in časovne možnosti

prilagoditve, hkrati pa omogoča integriranje besedil, zvoka in videa v obliki multimedijskih produktov, kar razširja možnosti pridobivanja znanja in kompetenc v primerjavi s tradicionalnim izobraževanjem.

Merila za izbor medijev za izobraževanje odraslih

Osnovne usmeritve o vključevanju medijev in z njimi povezanih tehnologij v program za izobraževanje odraslih je potrebno opredeliti že s strateškim načrtom in zasnovo programa, sam razvoj programa pa zahteva jasno opredelitve meril, na katerih bodo temeljile odločitve. Praviloma se merila presoje ne smejo omejevati le na posamične vidike uporabe določenega medija za določen namen, pač pa morajo v skladu s strateškim načrtom in zasnovo programa zajeti širše vidike in upoštevati pedagoško-didaktično komponento programa pa tudi organizacijske, kadrovske, tehnične in finančne zmožnosti. Merila presoje morajo biti takšna, da lahko z njimi identificiramo bistvene razlike med lastnostmi posameznih medijev in tehnologij glede na uporabnost v izobraževanju pa tudi s tehničnega vidika.

Eden od takšnih modelov za ocenjevanje uporabnosti izobraževalnih medijev je t.im. SECTIONS model, ki se je uveljavil tudi v praksi (Bregar, Zagmaister in Radovan, 2010: 138). Merila za izbor izobraževalnih medijev v modelu SECTIONS so:

- S (ang. Students); značilnost študentov oziroma udeležencev in ustreznost medijev in tehnologije glede na njihove značilnosti, tudi z vidika dostopnosti tehnologij.
- E (ang. Ease of use and reliability); preprostost uporabe in zanesljivost. Kako enostavna je uporaba tehnologije, ki podpira določen medij za učitelje in učence?
- C (ang. Costs); Kakšna je struktura stroškov za določeno tehnologijo in kakšni so stroški na udeleženca?
- T (ang. Teaching and Learning); Kakšni izobraževalni pristopi so potrebni pri uporabi nekega medija ali tehnologije? Kateri mediji in tehnologije najbolj ustrezajo določenim izobraževalnim pristopom?
- I (ang. Interaction); Kakšno interakcijo omogoča določena tehnologija?
- O (ang. Organizational Issues); Kakšne organizacijske zahteve in omejitve postavlja uporaba nekega medija ali tehnologije?
- N (ang. Novelty); Koliko časa se nova tehnologija že uporablja (denimo DVD, video ali interaktivne igrice) in
- S (ang. Speed); Kako hitro je mogoče izobraževalne programe prilagoditi uporabi določenega medija ali tehnologije?

Omejitve in uporabnost posameznih medijev

Naravni medij je govor, s katerim se v neposrednem stiku med dvema ali več posamezniki prenašajo informacij. Neposredno govor navadno podpira (neverbalna) komunikacija. Razvoj novih medijev pa je vpeljal tudi inovacije v izobraževanju; postopoma so nastajali posamezni novi mediji, razvoj pa se je usidral v konceptu hkratne uporabnosti več različnih medijev, kar je pripeljalo do novega pojma 'multimedia' (Bregar, Zagamajster in Radovan, 2010: 140). Danes s pojmom 'multimedija' razumemo »...integracijo videa, zvoka, grafike in zapisanih podatkov ob podpori iste tehnologije, najpogosteje računalnika« (prav tam). Poglejmo zdaj ključne medijske gradnike t.im. multimedijskih vsebin in izpostavimo njihove prednosti ter omejitve.

Zapisano besedilo: Zapisano besedilo je nedvomno najbolj razširjen medij, ki je odigral veliko vlogo pri razvoju človeške civilizacije nasploh, pa tudi v izobraževanju. So preprosto dosegljiva, neodvisne od uporabljene tehnologije, priprava izobraževalnih vsebin v obliki besedila pa je relativno poceni. Velika prednost besedil v tiskani obliki je preprosta prenosljivost in preglednost. Poglavitna pomanjkljivost pisane besede je zastarelost in statičnost, ki onemogoča interakcijo. Tiskana besedila so pogostokrat vizualno neprivlačna, avtor besedil obliki in strukturi ne posveti dovolj časa, ali avtorji sploh ne razpolagajo z osnovnimi psihološko-oblikovalskimi načeli ustrezno oblikovanega besedila. Kar je pa najbolj pomembna pomanjkljivost pa je to, da uporabo zapisanih besedil onemogoča nezadostna stopnja pismenosti prebivalstva ali določenih ranljivih skupin prebivalstva.

Grafični prikazi: Da bi premostili omejitve (le) zapisane besede zadnja leta postaja vse bolj popularna in razširjena v izobraževanju odraslih grafika. Z grafiko mislimo na različne grafikone, ki suhoparno besedilo vizualno predstavi in tako poenostavlja razumevanje novih informacij (predvsem številčnih). Razlogi za to so večplastni, največji delež k popularnosti grafičnih predstavitev v izobraževanju pa zagotovo dodajajo mnogoteri ponudniki različnih aplikacij za izdelavo grafičnih prikazov, pomemben dejavnik popularnosti pa je tudi vse hitrejši in bolj površinski pristop do novih vsebin, kjer se pričakuje, da bodo nove informacije in znanje oblikovane in posredovane na 'uporabniku prijazen' način. Zaradi večje nazornosti imajo preprosti simbolizirani grafični prikazi tudi večjo prednosti pred digitalnimi fotografijami.

Digitalne fotografije: Slabost fotografij v primerjavi s posebej pripravljenimi grafičnimi prikazi je predvsem v tem, da so fotografije skorajda nujno obremenjene z odvečnimi podrobnostmi in kaj hitro postanejo tudi zastarele. Res pa je tudi, da je lahko s posrečeno izbrano fotografijo v multimedijem gradivu dosežemo opazen pedagoški učinek, predvsem večjo nazornosti in vživljanje učencev.

Zvok: Zvočni prispevki prispevajo k boljšemu pomnjenju in pomagajo pri razumevanju konceptov in zahtevnejših učnih procesov. Človeški glas, ki je praviloma nosilec zvočnih

posnetkov je tudi najbolj naravno sredstvo komuniciranja v izobraževanju. Čeprav je komunikacija pri denimo zvočnicah le enosmerna, omogoča uporabniku nadzorovano uporabo (prekinitev, večkratno poslušanje, preskakovanje poglavij itd.) Zvok kot medij je skorajda nepogrešljiv pri nekaterih skupinah izobraževalnih programov, učenje pa naredi dostopnejše tistim skupinam prebivalstva, ki imajo zaradi različnih razlogov težave z branjem (slepi, slabovidni, osebe z nizko stopnjo pismenosti).

V zadnjem desetletju so zvočni učni pripomočki postali zelo popularni v izobraževanju odraslih. Med njimi še izstopa avdio učenje tujih jezikov, so pa zvočni pripomočki, predvsem tako imenovane zvočnice, popularne tudi za učenje drugih vsebin. Zvočnice (ang. 'audiobooks') so samo ena izmed možnih zvočnih pristopov k učenju odraslih, raziskovalci izpostavljajo tudi druge produkte, ki postajajo precej popularni. Med njimi je posebej zanimiv 'podcast'. Podcasti so krajše zvočne oddaje o različnih temah, ki jih izobraževalci (predvsem v Združenih državah Amerike in Veliki Britaniji) uporabljajo kot učinkovito zamenjavo za predavanja v učilnici, video pripomočkah ali tiskanih publikacijah (Evans, 2007). Beseda 'podcast' je zložanka iz besede 'ipod', posebno aplikacijo za poslušanje zvočnih pripomočkov, in broadcast kot obliko distribucije, torej besede ipod pomeni 'distribucija preko ipoda'. Prednost podcastov je seveda to, da se distribucijske možnosti izjemno povečajo, vsebine so dosegljive v vsakem trenutku in so večinoma brezplačne, slabost podcastov pa je določeno računalniško predznanje za upravljanje s temi vsebinami in 'ipod', ki predvajanje podcastov sploh omogoča. Zaradi predznanja in posedovanja ipoda ni najbolj primerna oblika za izobraževanje odraslih, predvsem odraslih iz ranljivih skupin, postaja pa vse bolj uporabljan medij med mladimi in študenti v zahodnem svetu.

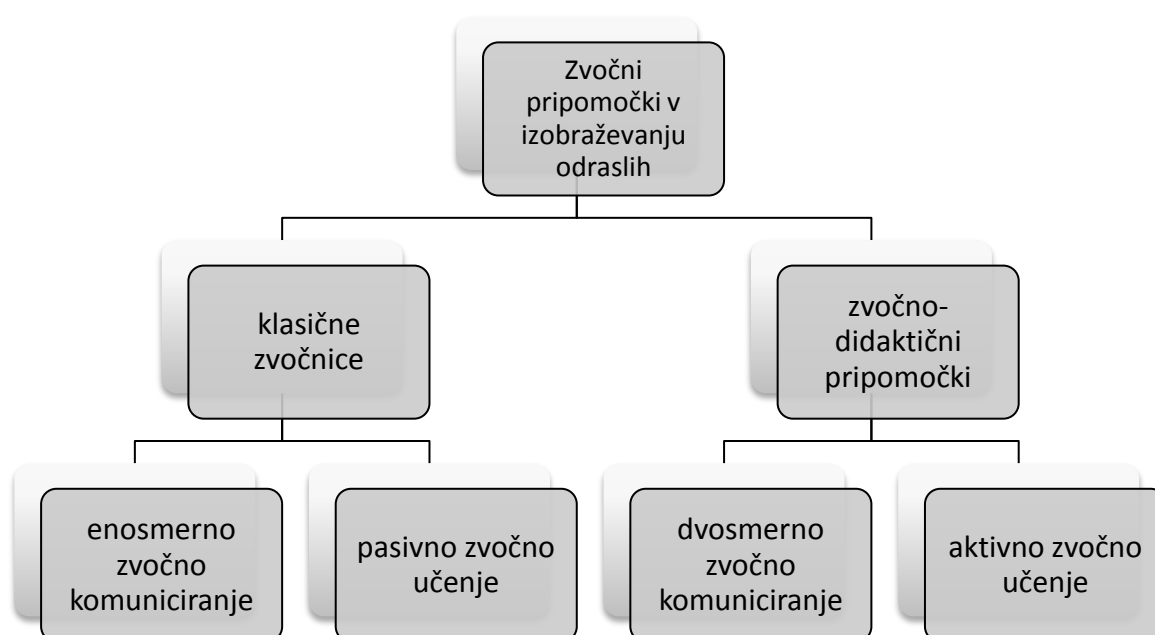
Ostali zvočni pripomočki seveda niso omejeni na zvočnice oziroma posneto branje beletristike, ampak se za namen avdio učenja izdelujejo tudi različni didaktični pripomočki z resnim ciljem izobraževanja odraslih. Kot rečeno je takšnih zvočnih pripomočkov največ na področju izobraževanja tujih jezikov, kot pravi Evans (2007) pa takšni zvočni pripomočki postajajo vse bolj popularni tudi na splošno v izobraževanju pri učenju pismenosti in novih spretnosti. Za mnoge posameznike, ki načeloma ne marajo branja in učenja so lahko zvočni pripomočki učinkovit korak k spoprijemanju s primanjkljaji na področju pismenosti.

Prednosti je seveda več. Najprej lahko izpostavimo ekonomsko in distribucijsko prednost zvočnih pripomočkov. Stroški za izdelavo zvočnih vsebin so razmeroma nizki, fleksibilen format (wav ali mp3) pa omogoča široko distribucijo vsebin s pomočjo trdih nosilcev (CD-rom, USB) ali preko spletnega mesta. Kot drugo prednost zvočnih izdelkov se izpostavlja splošno sprejeto dejstvo, da se človek – kljub dejstvu, da je njegov hegemonski čut oko – kar 85% novih znanj sprejme zvočno. Posamezniki se zaradi te 'naravnosti' lahko naučijo, kako se določena beseda izgovarja in lahko razberejo pomen iz izgovorjave bralca na posnetku. Kot tretja prednost se pogosto pojavlja učinkovitost zvočnih pripomočkov za posameznike z različnimi vizualnimi, duševnimi in učnimi težavami.

Vsebinsko so pristopi k koncipiranju zvočnih produktov za izobraževanje odraslih zelo različni: od najbolj pogostega branja leposlovja, učnih navodil z vajami, kako se naučiti tujega jezika, do različnih podzavestnih učnih metod (na primer za odvajanje od kajenja).

V grobem pa lahko pristope in vsebine razdelimo na klasične zvočnice, kjer gre za branje pisane besede in je učeči se večino sprejemnik zvočne informacije (recimo temu enosmerno zvočno komuniciranje ali pasivno zvočno učenje) in zvočno-didaktične pripomočke, kjer se od poslušalca pričakuje aktivno sodelovanje in je vsebina zasnovana tako, da poslušalcu pušča prostor za odziv (v obliki vaje, ponavljanja ali utrjevanja znanja), čemur bi lahko rekli dvosmerno zvočno komuniciranje ali aktivno zvočno učenje.

Slika 8: Zvočni pripomočki v učenju odraslih glede na vlogo poslušalca



CD in DVD: Različni nosilci, kot sta na primer CD in DVD, so danes široko dostopne in razširjene. Novi načini podajanja video-zvokovnih materialov. Tudi nova spletna orodja kot je Skype in Podcasti razširjajo možnosti za izobraževanje odraslih, saj se vzpostavlja dvosmerna komunikacija, orodja, ki omogočajo transformacijo zvoka v besedilo, pa lahko osebam, ki imajo kakršnekoli težave s pisanjem, bistveno olajšajo sodelovanje v izobraževanju.

Video: Dobro pripravljene video vsebine za izobraževanje odraslih lahko bistveno izboljšajo razumevanje kompleksnih ali manj znanih pojmov ali pojavov, vendar na žalost dopuščajo samo enosmerno komunikacijo. Za distribucijo video vsebine po spletu je vsekakor potrebna dobra internetna povezava, nosilci kot sta CD in DVD to težavo odpravljata, nove težave pa vzpostavljata pri dosegu ciljne skupine. Še najbolj se to kaže pri doseganju ranljivih skupin, saj te skupine najbolj potrebujejo video vsebine za splošno izobraževanje, vendar je težko

najti učinkovite kanale (odgovorne institucije), ki bi posredovale CD oziroma DVD z video vsebino pripadnikom ranljivih skupin.

Kombinirana uporaba medijev (multimedia): Uporaba medijev na način, ki ni v skladu z učnimi cilji, je lahko za udeleženca kaj hitro neprijetna izkušnja. Na drugi strani pa lahko ustrezen izbor in povezovanje medijev obogatita učno izkušnjo in omilita pomanjkljivost posameznih medijev. Glede na popularnost multimedijskih pripomočkov za izobraževanje odraslih bi lahko zlahka zaključili, da je tak pristop vedno ustrezen. Patti Shank (2010), oblikovalka multimedijskih pripomočkov za izobraževanje pri Adobe design center, pred tem svari. Glavni pomislek Shankove je, ali snovalci izobraževalnega produkta razpolagajo s potrebnim interdisciplinarnim znanjem o tem, kako posamezni medijski gradniki vplivajo na učenje odraslega in kakšno je so-vplivanje teh gradnikov v multimedijem konceptu. Osnovna implikacija uporabe multimedijskih pristopov je, da takšni pristopi hkrati nagovarjajo različna čutila. V obzir je potrebno jemati tudi vpliv posameznega medija na vizualni, slušni, in motorični sistem učenca. V nasprotnem primeru kaj hitro multimedijske izobraževalne vsebine onemogočajo učinkovito učenje in izzovejo diametralno nasprotni učinek: neugodno kaotično multisenzorično doživetje.

V primeru odsotnosti razumevanja osnovnih načel učenja in vpliva različnih medijev na odraslega v učnem procesu Patti Shank predlaga sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki, ki to znanje posedujejo ali pa odločitev, da se oblikuje učinkovito izobraževalno vsebino, ki temelji samo na enem mediju (denimo zvoku ali pisani besedi).

Konceptualizacija gradiv za izobraževanje odraslih

Zgodovinske izkušnje povezovanja izobraževanja in novih tehnologij niso ugodne. Vsakršno predvidevanje o tem, kako bodo novi medijski in tehnološki pristopi poenostavili učenje novega znanja in omogočili učinkovitejše učenje, se je izjalovilo (Mayer in Moreno, 2011: 1). Po mnenju Mayerja in Morene bi se to lahko na pragu novega stoletja spremenilo, ključno za uspešno oblikovanje multimedijskih gradiv za izobraževanje odraslih, pa je po njunem to, da koncepti gradiv izhajajo iz bolj raziskovalno-znanstvenih podprtih teorij in manj iz subjektivnih presoj snovalcev gradiv (prav tam). Svoja priporočila za snovalce sta podala v obliki petih načel za oblikovanje multimedijskih gradiv za izobraževanje.

Pet načel oblikovanja multimedijskih gradiv za izobraževanje

1. Načelo večpredstavnosti

Načelo večpredstavnosti govori o tem, da je bolje posredovati razlage s pomočjo besed in sliko (video ali fotografije ali grafični prikaz). Študije, ki jih je izvedel Mayer (prav tam) dokazujejo, da so študenti, ki so razlago delovanja tlačilke samo brali v pisni obliki, enkrat slabše obnovili razlago in so jo na testu reševanja različnih nalog aplicirali na enkrat manj primerih. Podobno raziskavo je Mayer izvedel tudi med študenti, ki so brali učbenike z majhnimi ilustracijami, ter jih primerjal s študenti, ki so bral enak učbenik brez ilustracije. Ugotovil je, da so študentje, ki so brali z ilustracijami podkrepljen učbenik, na t.im. 'problem-solving testu', ki se je dotikal vsebine učbenika za kar 65 odstotkov boljše opravili test. Razlike med eksperimentalno skupino in kontrolno skupino Mayer pripisuje dvojni mentalni reprezentaciji novega znanja, vizualni in verbalni, kar se izraža v boljših rešitvah na 'problem-solving testih'.

2. Načelo povezljivosti

Drugo načelo priporoča, da se v multimedijskih gradivih besedilna informacija in vizualna informacija vedno pojavljata povezano (hkratno). Če denimo najprej vizualno prikažemo določeno razlago, naknadno pa sledi še verbalna razlaga istega pojava, bo učenje manj učinkovito, kot če se vizualni in besedilni del prekrivata in se hkratno pojavita v multimedijskih gradivih ali video oddajah. Mayer je ta zamik opazoval v isti raziskavi in ugotovil, da so rezultati 'problem-solving' testa bili slabši tako pri študentih, ki so opazovali zamik verbalne/vizualne razlage v obliki videa, kot pri študentih, ki so brali besedilne učbenike, ilustracije pa so sledile na kasnejših straneh.

3. Načelo ločene pozornosti

Tretje priporočilo za snovalce multimedijskih gradiv govori o tem, da je besede vedno in pod vsakim pogojem bolje posredovati slušno kot pisno. Mayer pravi, da prav nobena raziskava

še ni pokazala, da bi se učenci lažje učili in obnovili znanje, če so novo znanje v video formatu dobili v obliki zapisanega teksta v videu. Na drugi strani slušno, govorno posredovano znanje (naracija) izpostavlja kot najbolj naravni način dojetja novega znanja, ki je v zgodovini človeštva vedno imelo pomembno vlogo. Kot je bilo že omenjeno je zaradi tega naracija eno izmed najbolj učinkovitih načinov posredovanja novega znanja prav za ranljive skupine.

4. Načelo individualnih razlik

Načelo individualnih razlik pravi, da so učinki multimedijskih gradiv za izobraževanje bolj vplivni pri manj izobraženih odraslih in pri tistih, ki na testih prostorske predstavljalnosti dosežejo večje število točk. Mayer je povzel nekaj raziskav, ki dokazujejo, da imajo višja izobrazba korelira s prevajanje besednih informacij v vizualne in obratne. Ta pretvorba informacij je pri manj izobraženih manj izražena, kar se odraža tudi v učinkovitosti pri učenju. Za multimedijske učinke so dovzetnejši tudi tisti, ki na testih prostorske predstavljalnosti dosežejo visoke rezultate (Gardner bi jih poimenoval 'prostorsko inteligentne'), manj pa so za te učinke na učenje dovzetni tisti, ki prostorske predstavljalnosti nimajo tako razvite. Pri izobraževanju odraslih z nižjo izobrazbo je torej učinek prej navedenih treh načel bistveno večji.

5. Načelo koherence

Načelo koherence pravi, da je uporaba tujih besed pri multimedijskih gradivih za izobraževanje neučinkovito. Dodatni napor, ki ga odrasli v izobraževalnem sistemu morajo vložiti v dešifriranje tujih, manj uporabljenih in novih besed, pomeni dodatni kognitivni napor, kar pomeni, da se udeleženci v izobraževalnem procesu ne morejo osredotočiti na ostale dražljaje, ki utrujejo verbalno posredovano informacijo. Mayer vseh pet načel interpretira v okviru kognitivne teorije multimedijskega učenja, po kateri so v multimedijsko učenje odraslih prisotni trije duševni procesi:

- Selekcija dražljajev
- Organizacija dražljajev
- Integracija dražljajev

Po mnenju Mayerja pri izobraževanju s močjo multimedijskih vsebin prihaja najprej do selekcije relevantnih dražljajev (vizualni, slušni itd.), nato organizacije pridobljenih informacij v mentalne reprezentacije. Več je dražljajev, ki so med sabo usklajeni in dopuščajo prostor drug drugemu, več ločenih mentalnih reprezentacij bo v kognitivnem sistemu nastalo, kar v zadnji, integracijski fazi učenja, omogoča sinergijske učinke med različnimi mentalnimi reprezentacijami novega znanja (povzeto po Mayer, 2011).

Primeri dobre prakse v tujini

Večina načel pri izvedbi multimedijskih gradiv za izobraževanje odraslih še ni popolnoma upoštevanih pri obstoječih primerih dobre prakse v slovenskem in mednarodnem kontekstu. Del krivde se pripisuje razmeroma novim spoznanjem o tem, kako se odrasli učijo in počasno prilagajanje učnih tehnik in pripomočkov novim spoznanjem, del krivde pa kompleksni zasnovi, izvedbi in distribuciji učinkovitih multimedijskih pripomočkov. V nadaljevanju so prikazani nekateri enostavnejši in kompleksnejši primeri dobre prakse (multi)medijskih pristopov k temeljnem izobraževanju ranljivih skupin s poudarkom na dvigovanju ravni pismenosti.

Projekt 'Quick Read'

Projekt 'Quick Read', ki ga koordinira Nacionalni inštitut za vseživljenjsko učenje iz Velike Britanije (NIACE) v osnovi temelji na kompleksnem sodelovanju med pisatelji, založniki, vladnimi organi, izobraževalci odraslih in mediji kot je BBC. Projekt se izvaja od leta 2006, gre pa za izdajanje kratkih, enostavno napisanih knjižnih uspešnic najboljših avtorjev z namenom, spodbuditi odrasle, ki ne berejo ali slabo berejo, da doživijo užitek ob branju leposlovja in nadgradijo svoje bralne veščine. Velik delež uspešnosti projekta se pripisuje pripravljenosti avtorjev in založnikov, da manj izobražene odrasle s slabšimi bralnimi in pisnimi sposobnostmi, vidijo kot svojo ciljno skupino. Posebnost vsebine izdanih knjig je v vsebini in oblikovanju. Gre za posebej izbrane, zanimive, dramatične in humorne zgodbe, ki omogočajo odraslim, da se z lahkoto vživijo v domišljjski svet literature. Značilnosti izdanih knjig v projektu 'Quick Read' so naslednje:

- knjige so prilagojene ciljni skupini, vsebinsko in oblikovalsko
- vsebina uspešnic je ustrezno skrajšana, kar omogoča hitrejšo branje
- izbrane so vsebine, ki so kratkočasne, zabavne, niso slogovno težke in filozofsko obremenjene
- paleta izdanih naslovov je kar se ta pestra: od fikcije do realističnih zgodb
- knjige so poceni in tako dosegljive za najbolj ranljive skupine (2,70€ za izvod) in
- distribucijska infrastruktura je zelo dodelana. Knjige je mogoče kupiti v knjigarnah, nakupovalnih središčih, knjižnicah in na spletu.

Do marca 2010 je bilo izdanih 62 različnih naslovov, 3. marca 2011, na svetovni dan knjige v Veliki Britaniji in Severni Irski pa bo izšlo 10 novih naslovov. Od leta 2006, ko se je program 'Quick Read' začel, je bilo prodanih skupaj več kot milijon petsto tisoč izvodov knjig in nič ne kaže, da bi se projekt tako hitro končal.

Zadnja evalvacijska študija, ki jo je izvedla inštitut NIACE izvedel na ravni tutorjev – izobraževalcev odraslih, ki so učili odrasle, ki so bili del projekta 'Quick Read' (evalvacija je

bila objavljena v publikaciji World Book Day 2010) je pokazala, da je kar 90% tutorjev pri odraslih učečih se opazilo pozitivne spremembe v odnosu do branja in razumevanja branja, 86% jih je poročalo, da so opazili tudi povečano učno samozavest. Tri četrtine tutorjev je odgovorilo, da je projekt spodbudil učne komunikacijske veščine odraslih v učnem procesu in 53% jih je opazilo, da so se izboljšale tudi pisne sposobnosti teh novih bralcev. Po mnenju enega anonimnega tutorja je učinek projekta 'Quick Read' nedvomen: »Več mojih odraslih učencev pred projektom 'Quick Read' ni prebralo še nobene knjige. Pozitivne spremembe so neposreden učinek projekta 'Quick Read'. Dalo jim je samozavest za doseg obojega: kvalifikacijo in izboljšajo svojo pismenost« (NIACE, Annual Report, 2009 -2010). Evalvacijska študija sklene z ugotovitvijo, da ima projekt širše pozitivne učinke kot je izboljšanje splošne samozavesti odraslih s slabšimi bralno-pisnimi sposobnostmi, izboljšanje delovanja na delovnem mestu, predvsem pa v družinskem življenju, ko na novo odkriti bralci ugotovijo, koliko jim pridobljeno znanje pomaga pri vzgoji svojih otrok (prav tam).

Pozitivne učinke so navajali tudi sami bralci, ki so izpostavljali novo razumevanje branja, novo dojetje knjig kot prijetnih produktov. Nekateri so našli nov užitek v branju kot procesu, nekateri so na branje začeli gledati kot na obliko odpravljanja stresa in umiritve, skratka po poročanju bralcev so učinki večplastni. Eden od odraslih, ki so sodelovali v projektu 'Quick Read' je tudi Barrie. Barrie je delal na parkirnem oddelku 14 let na terenu, v tem času skrbno skrival dejstvo, da ne zna brati ne pisati. Skrivanje mu je postalo odveč in pri 58 letih sklenil, da bo poiskal pomoč, ko se je sam zalotil pri laganju samo zato, da bi se izognil kakšni aktivnosti, kjer razmeroma dobro branje in pisanje potrebno. Zanj je trenutek resnice prišel takrat, ko so na delovnem mestu opravljali test pismenosti matematičnih sposobnosti; vstal je pred skupino in priznal, da slabo bere in piše. Kot sam priznava, mu je bilo hudo, vendar je zaradi tega korak po koraku začel z usposabljanjem za boljšo življenjsko uspešnost. Med drugim je ugotovil tudi, da je dislektik in začel hkrati obiskovati tudi skupino za pomoč odraslim z disleksijo, izobraževanje uspešno zaključil in se vpisal v nadaljevalni tečaj.

Kot pravi Barrie je njegov glavni motiv za učenje branja in pisanja bila njegova strast do glasbe, predvsem rocka in kitarista Erica Claptona. Želel je prebrati njegovo biografijo, za to je na koncu potreboval 20 tednov, vendar jo je prebral, podrobno spoznal življenje tega mojstra kitare, hkrati pa nadgradil svoje bralne sposobnosti. Kot priznava Barrie sam je bila biografija Erica Claptona prva knjiga, ki jo je v celoti sam prebral od začetka do konca. Leta 2009 je Barrie dobil tudi nagrado 'Learner of the Year', ki jo podeljuje prav NIACE.

Projekt 'Literacy over the Airwaves'

Nacionalna agencija za pismenost odraslih iz Irske (NALA) je neodvisna organizacija, ki skrbi za to, da se lahko posamezniki z pisnimi in številiškimi težavami uspešno integrirajo v družbo, dobijo priložnosti za izobraževanje in ustrezno zadovoljijo svoje potrebe. Glede na njihove zadnje raziskave ima približno ena četrtnina Ircev težave s pisanjem in branjem. Zato je leta

1998 NALA koordinirala projekt 'Literacy over the Airwaves', ki je imel dvojni namen: prvič, populariziral je tematiko pismenosti odraslih na Irskem in s tem širil zavest o pomembnosti tega vprašanja, in drugič, preko radijske distribucije posebej za ta namen oblikovanih vsebin je omogočil manj izobraženim poslušalcem iz treh vasi, da se seznanijo z enostavnimi nasveti glede pismenosti in uporabe tega v vsakdanjem življenju.

Kratke radijske oddaje, ki jih je distribuiral lokalni komercialni radio, so najpogosteje govorile o tem, kako izpolniti različne obrazce, kako napisati pismo, kako uporabljati slovar in kako razširiti svoje besedišče. Radijske oddaje so bile na sporedu vsak delovni dan od sedme do osme zvečer, s ponovitvami od osme do devete zvečer, registriranih je bilo 149 poslušalcev teh oddaj, ki so ob koncu serije podale svoj komentar na tovrstno poučevanje pismenosti. Poslušalci so po zaključku serije priznavali, da so poleg osvojenega znanja dobili občutek, da niso edini z omenjenimi težavami, kar se je odražalo v njihovi samozavesti, odnosa do izobraževanja in zavedanja, da lahko naredijo zase veliko več kot so predvidevali.

Projekt 'Read Write Now'

Omenjeni projekt 'Literacy over the Airwaves' je bil neke vrste pilotni projekt, v katerem so izobraževalci skušali odgovoriti na vprašanja, ali je s pomočjo množičnih medijev možno poučevati tovrstne vsebine. Rezultati so bili ugodni, tako da je NALA od leta 2000 v svoje sodelovanje z množičnimi mediji vključila tudi televizijo. Nastala je televizijska oddaja 'Read Write Now', televizijska oddaja za dvig pismenosti manj izobraženih, ki je potekala od leta 2000 do 2004, v tem času nagovorila skoraj 293.000 posameznikov. S pomočjo informacijske infrastrukture (razpoložljive telefonske linije, prošnje preko elektronske pošte) je bilo razdeljenih več kot 20.000 učbenikov, gradivo, ki dopolnjuje vsebine televizijskih serij.

V letu 2008 je NALA razvila še televizijske serije 'Written off?', v katerem so snovalci spremljali 11 odraslih, ki so se vrnil v izobraževanje in prikazali, kakšne prednosti jim dodano izobraževanje ponuja v vsakdanjem življenju. 11 odraslih učečih je bilo izbranih iz celotne Irske, saj so skušali kar najbolj reprezentativno pokazati demografsko pestrost posameznikov s težavami v pismenostjo (od 17 do 50 let). 8 delna serija je bila predvajana na RTE One, javna televizija neprofitnega značaja, in tako dosegla 200.000 gledalcev. Zaradi velikega uspeha je bila zasnovana nova serija 'Written off?'; produkcija in predvajanje je bilo leta 2009 in tudi v tem letu si je novo serijo ogledalo približno 200.000 gledalcev.

Leto kasneje, 2010, je bila zasnovana in posneta še ena promocijska serija televizijskih oddaj z naslovom 'Stuck for Words', v katerih so posamezniki s težavami s pismenostjo odkrito in iskreno spregovorili javno ter sami izpostavili prednosti, ki jim je prineslo dodano izobraževanje na tem področju. Predvajanje med majem in junijem so ponovno nagovorile 200.000 gledalcev programa RTE One, kar predstavlja kar petino vseh odraslih prebivalcev Irske, ki v tem času gledajo televizijo.

Vidimo, da NALA uporabo množičnih medijev, konceptualizacijo video materiala ter distribucijo vsebin natančno načrtuje. Za to ima seveda zagotovljeno infrastrukturo in sodeluje s številnimi organizacijami (televizijskimi hišami, producenti, izobraževalci itd.) brez katerih takšnega 'izobraževanja na daljavo' ni mogoče izpeljati. Cilj NALE za izobraževanja odraslih iz odrinjenih skupin je zagotavljanje visoko kakovostne možnosti 'izobraževanja na daljavo' za izboljšanje pismenosti, ne glede na socialne, ekonomske ali kulturne omejitve posameznikov.

'Read Write Now' je televizijska serija za odrasle, ki želijo nadgraditi svoje bralne in pisne spretnosti v prijetnem okolju svojega doma. Vsak teden se učijo novih vsebin, učijo se novih načinov, kako se učiti, učeči se pa pripovedujejo tudi svoje lastne zgodbe o učenju. Celotni projekt je sestavljen iz video oddaj, ki so skrbno zasnovani in izvedeni v skladu z načeli izobraževanja odraslih, in brezplačnim delovnim učbenikom, ki ga lahko odrasli naročijo po elektronski pošti in brezplačni telefonski številki. Učbenik, ki jim pomaga slediti oddajam in poglobljati svoje znanje branja in pisanja, zainteresirani prejmejo na dom. V njem je naveden tudi natančen kanal in datum predvajanja (tudi ponovitve) oddaj. Vsebinsko so televizijske oddaje in učbeniki nazorno strukturirani, grafična oprema je jasna in pregledna, vse je zasnovano v skladu s potrebami in zmožnostmi ciljne skupine. Številne verzije serij 'Read Write Now' so vsebinsko različno poudarjene, v osnovi pa odraslim omogoča da »...izboljšajo svoje spretnosti branja pisanja in črkovanja, uporabljajo te spretnosti v vsakdanjem življenju, se naučijo več o učnih procesih odraslih in jih novo znanje spodbudi k nadaljnjemu izobraževanju« (Read Write Now 4, Learner Workbook Supporting the TV Series, str. 6). Snovalci projekta 'Read Write Now' kot glavno prednost projekta 'Read Write Now' izpostavljajo eno izmed ključnih lastnosti izobraževanja na daljavo; odrasli se namreč lahko učijo doma, v zasebnem okolju, kjer se počutijo najboljše. Evalvacijsko poročilo (McSkeane, 2002) je ugotovilo ugodne učinke na nacionalni ravni, kar bila osnova za razvoj novih serij v letu 2003 in 2004 (v Bailey, 2009).

Od leta 1997, ko je NALA začela z izobraževanjem na daljavo s pomočjo množičnih medijev se je letno financiranje NALE tudi povečalo iz enega milijona na trideset milijonov v letu 2006. Kljub tem s svojimi akcijami dosega le približno 8% odraslih s težavami s pismenostjo, ki jih je zaznala mednarodna raziskava pismenosti odraslih (ang. International Adult Literacy Survey).

Opomnimo, da je avgusta 2000 bil na Irskem objavljen dokumente (t.im. White Paper on adult education – Learning for Life), v katerem je povedano, da so programi za dvigovanje ravni pismenosti nacionalna prioriteta na področju izobraževanja odraslih. V skladu s tem je bilo od leta 2000 do 2006 temu področju namenjeno 73,6 milijonov funtov sredstev. Cilj nacionalnega razvojnega načrta je bil, da bo do leta 2006 od tega imelo koristi 113.000 posameznikov, ki pomoč pri razvoju pismenosti potrebujejo.

Projekt 'BBC Raw'

Televizijska hiša BBC je za ranljive skupine zasnovala posebni spletni televizijski kanal, imenovan BBC RAW (Reading and Writing) z namenom, da doseže čim večje število interesentov. Spletni televizijski kanal se nahaja na spletni strani www.bbc.co.uk/raw, javnost ima dostop do brezplačnih kratkih oddaj (imenovanih magazini), dobijo nasvete o različnih vsakdanjih zadevah in mimogrede izboljšajo svoje pisne in bralne sposobnosti. Obiskovalcem spletne strani je ponujena tudi pomoč v obliki brezplačne telefonske številke, kamor lahko v vsakem primeru pokličejo in povprašajo o določeni tematiki. Stran je zasnovana kot bogat multimedijiški portal, kjer lahko obiskovalci igrajo igrice s poučno vsebino, rešujejo samo-diagnostične kvize, testirajo svoje spretnosti in naročijo tudi brezplačni DVD s podobno vsebino na svoj dom.

Gre za največji projekt, ki ga je BBC vpeljal za dvig temeljne izobrazbe in raven pismenosti med odraslimi. BBC RAW odraža predvsem svež, zabaven program, da vsi odrasli, ki to potrebujejo, nadgradijo temeljne spretnosti. S svojim fleksibilnim formatom, ki ga je možno distribuirati tako po televiziji kot po spletu, je neprestano na razpolago (po različnih ocenah) 12 milijonom srednje dobrim bralcem. Vsebina spletne strani je strukturirana v štiri velike skupine:

- Denar
- Računalnik
- Besede
- Števila

Pri projektu RAW prvenstveno ne gre za vpis v izobraževalni program ali priti nazaj v šolo. Namesto tega je BBC razvil celo paleto aktivnosti, v katerih lahko posamezniki uživajo, vključno z branjem posebej za slabše bralce oblikovane revije na spletu, kvizi s katero lahko obiskovalci multimedijske spletne strani ugotovijo kakšne so njihove bralne, pisne in računske spretnosti. Snovalci so upoštevali tudi vsakdanji kontekst manj izobraženih odraslih, tako so vse vsebine prilagojene vsakodnevnim situacijam. Tako se posnete oddaje včasih odvijajo v lokalnem pubu, včasih na športnem igrišču itd. Vsebine spletnega portala se spreminjajo in posodablajo na tedenski ravni. Omembe vreden pristop je še 'Raw Phone Coaching', ko obiskovalci spletne strani lahko pokličejo na brezplačno telefonsko številko in vodeno, s pomočjo trenerjem, nadgrajujejo svoje spretnosti glede zelo konkretnih ciljev, ki jih želijo osvojiti (denimo kako kupiti avto ali kako se pripraviti na obnovo kopalnice, kaj vse upoštevati).

Spletni portal je le najbolj učinkovit način distribucije vsebin, ki je dostopen vsepovsod in v vsakem trenutku. Kot podpora temu mediju naj bi BBC RAW razvil tudi tako imenovane RAW centre, neformalne organizacijske delovne skupine ali društva v skupnosti, kjer manj izobraženi s slabšimi spretnostmi branja in učenja živijo in preživljajo vsakdanje življenje,

vkjučno s publi, športnimi klubi, knjižnicami, zapori, komunami in delovno-izobraževalnimi centri. Takšni centri bi spodbujali odrasle, da nadgrajujejo svoje spretnosti branja in pisanja, jim ponujali možnosti za neformalno izobraževanje v sodelovanju z televizijsko hišo BBC. Zanimivo pa je, da vključitev v formalno izobraževanje po zaključku obiskovanja RAW centrov ni cilj, kateremu bi bila srečanja podrejena. Glavni namen srečanja je po mnenju snovalcev RAW centrov ustvarjanje pozitivnih izkušenj glede temeljnega izobraževanja za življenjsko uspešnosti; seveda je vključitve v formalno izobraževanje kot nadgradnja pozitivnih izkušenj možna, a ni edini cilj projekta BBC RAW.

Projekt nagovarja tudi vse potencialne prostovoljce, ki jih zanima delo z odraslimi, da sodelujejo kot producenti brezplačnih materialov za neformalno učenje, servisirajo in spremljajo spletni dostop do vsebin BBC RAW ali celo vodijo različne oddaje kot je kviz ali magazin na spletni televiziji, na ta način se projekt razširja in postaja zanimiv tudi za bodoče izobraževalce na tem področju, ki dobijo priložnost vpogleda v samo zasnovo tovrstnih izobraževalnih pristopov. Projekt je tudi promocijsko primer dobre prakse. Izdelani so bili DVD materiali s predstavitvijo projekta, v katerem je bila glavna povezovalka Natasha Kaplinsky, znana voditeljica dnevnika na otoku. DVD je na razpolago na spletni strani BBC-ja, zainteresenti pa DVD lahko naročijo tudi preko elektronske pošte ali telefona. Prav tako je posebna ekipa BBC RAW programa neposredno na terenu, obiskuje različne mesta in promovira program vsem, ki to potrebujejo ali jih zanima tovrstno poučevanje.

Projekt RAW je torej podobno kot že omenjen projekt 'Quick Read' ciljno usmerjen projekt, ki multimedijsko nagovarja manj izobraženo populacijo, ki so bralno in pisno nekoliko manj spretno in tako vzpostavlja enakopravne pogoje za splošno neformalno izobraževanje za vse socialne skupine.

Seveda je v izobraževanju odraslih še na voljo veliko multimedijskih pripomočkov in konceptov za izobraževanje ranljivih skupin, vendar so ti poskusi redkokdaj strateško tako previdno načrtovani in spremljani kot zgoraj navedeni primeri. Omenimo še spletno stran s številnimi uporabnimi pripomočki za testiranje svojih pisnih in računskih spretnosti na naslovu www.excellencegateway.org.uk.

Projekti Andragoškega centra Slovenije

V Sloveniji se multimedijška gradiva za izobraževanje odraslih uporabljajo bolj fragmentarno, brez ustrezne infrastrukture, kot smo jo videli pri primerih dobre prakse v tujini in z neprimerljivo manjšo finančno podporo. Na trgu za izobraževanje odraslih je kar nekaj tako imenovanih zvočnic, predvsem za učenje tujih jezikov, ki poenostavijo (finančno in organizacijsko) učenje tujih jezikov za marsikoga. Večina multimedijških gradiv za izobraževanje odraslih je tako tržno naravnanih, največkrat pa gre za izobraževanje na področju računalništva in že omenjenih tujih jezikov. Pri izobraževanju ranljivih skupin lahko izpostavimo področje izobraževanja Romov Sloveniji, čemu je namenjeno precej finančnih sredstev, s katerimi se počasi vzpostavlja infrastruktura za sistematično temeljno izobraževanje (vzpostavitev lastnega radia, televizijske oddaje itd.).

Na Andragoškem centru Slovenije je v zadnjih desetih letih nastala vrsta DVD gradiv pridobljene izkušnje pa predstavljajo podlago za snovanje novega koncepta multimedijških gradiv.

- Nastala je serija video gradiv in video kompilacij v okviru kampanje Teden vseživljenjskega učenja (na primer videoportreti dobitnikov priznanj TVU, več glej v gradivu Zgledi vlečejo) (Borka Kucler, Zgledi vlečejo, 5) .
- Zasnovan in izveden je bil projekt 'Z igro do pismenosti', ki je osvetlil področje pismenosti in izobraževanja odraslih iz nove perspektive.
- V okviru kampanje in projekta Zgledi vlečejo je bila zasnovana in izvedena mini serija 'Svojim ciljem naproti'.
- Kasneje je bila serija DVD gradiv podprta z tiskanim učnim gradivom za izobraževalce v okviru projekta Evropskega socialnega sklada – Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od 2009 do 2011. Tiskano gradivo Moč poklicne poti je sestavni del štiridelnega kompleta učnih gradiv, ki dopolnjuje v tem projektu nastali izobraževalni program za izobraževalce odraslih Razvoj učiteljeve poklicne poti.
- Zasnovan je bil izobraževalni modul 'Usposabljanje za uporabo videa in multimedijev v podporo kulturi učenja', ki je namenjen najširšemu krogu izobraževalcev, njegov namen pa je za večjo uporabo multimedije v učnem procesu usposobiti izobraževalce.

Dosedanje izkušnje Andragoškega centra Slovenije na področju multimedijskih izobraževalnih dogodkov in učenja

Skozi večletno prakso pri zasnovi, produkciji in uporabi video gradiv v različne izobraževalne namene so strokovnjaki na Andragoškem centru Slovenije pridobili vrsto praktičnih izkušenj. Praksa kaže, da dogodki, podprti z multimedijskimi prijemi zahtevajo posebno didaktično pozornost pri izbiri sloga, vsebin in strukture, kar se odraža v bolj sproščenem učenju in lahko ob primerni uporabi tudi bistveno poveča njegovo učinkovitost. Dosedanja praksa kaže, da:

- Z videogradivi in multimedijskimi prijemi kompleksno učinkujemo na posameznikovo zaznavanje, dožemanje, pomnjenje. Vseh učinkov ni mogoče predvideti, pogosto niti ozavestiti, gre za kompleksno učinkovanje na odraslega, zato je pri uporabi tehik pristopov potrebna previdnost in obzirnost.
- Filmska govorica temelji na večplastnosti sporočanja, jo uveljavlja, s čimer je ob primerni izbiri učečemu se omogočeno prijazno in bolj celostno učenje; posebej nagovarja čustva, kar prispeva k odprtosti (ob nerodni uporabi pa k zavrnitvi), motivira za dejavno udeležbo v učnem procesu (ob neustreznih poudarkih pa povzroča dolgoročno odklonilno naravnost do uporabe IKT tehnologije v načrtovane učne namene), ob ustreznem vodenju pa vzpodbuja tudi k vzpostavljanju in ozaveščanju vrednot pri udeležencih izobraževanja (ki je še posebej občutljivo področje) .
- Spoznavanje sporočilnih življenjskih zgodb skozi pripoved, ki je slehernemu odraslemu poznana, domača in prilegajoča tehnika učenja, omogoča ugodne okoliščine za učenje s pomočjo empatije, spodbuja k empatiji, prebujanju odgovornosti za druge, k povezovanju in sodelovanju za skupno dobro v socialnem okolju.
- Multimedijsko posredovanje informacij je bolj kakovostno od monomedijskega. Zahteva pa posebno didaktično znanje in občutljivost pri uporabi, posebej za ranljive skupine ali izobrazbeno prikrajšane.
- Ni več dvoma, da se v izobraževanju vse več govori o nuji po posebni »vzgoji za medije«. Novo znanje, pridobljeno na tak način, naj posamezniku med drugim tudi pomaga ustvariti, ohraniti in potrditi osebno identiteto. Prav ta je pogoj za zdravo, kritično distanco do sporočil, s katerimi ga sodobni mediji nenehno zasipavajo.

Projekt 'Z igro do pismenosti'

Leta 2006 je bil na Andragoškem centru Slovenije izveden projekt priprave serije 'Z igro do pismenosti'. Cikel izvedbe je bil dokončan januarja 2007. Pri projektu je šlo za didaktični komplet v obliki DVD nosilca za spodbudo staršem, starim staršem, vzgojiteljem, varuhom,

učiteljem in drugim osebam, ki že v predšolskem obdobju skrbe za razvoj otrokovega odnosa do besede, knjige, ustrezne pozornosti, oblikovanja zakladnice pojmov in predstav, številskih in količinskih odnosov ter drugih predpisanih spretnosti, pa tudi za utiranje prvih korakov na področju pismenosti – vse od rojstva dalje. Še posebej priporočljivo je bilo, da komplet serij uporabljajo učitelji v prvem triletju osnovne šole ter učitelji v programih UŽU.

Pri pripravi gradiva so avtorji izhajali iz nacionalnih in mednarodnih strategij in ciljev. Pri nacionalnem okvirju so upoštevali dejstvo, da si je vlada RS zadala za cilj, da do leta 2012 – v Unescovem desetletju pismenosti – posebno pozornost nameni dvigu pismenosti celotnega prebivalstva Slovenije na primerljivo raven najbolj razvitih držav Evropske unije.

Ta cilj bi bilo mogoče doseči samo tako, da »bi v vseh segmentih družbe razumeli in sprejeli pismenost kot vrednoto in se bo vsakdo zavedal pomena njenega vseživljenjskega razvijanja za osebni, poklicni in družbeni razvoj. Pri mednarodnem okvirju so snovalci oddaj izhajali iz rezultatov mednarodne raziskave o pismenosti odraslih v starosti od 16 do 65 let iz leta 1998, v kateri je sodelovala tudi Slovenija. Rezultati so po eni strani omogočali ugotavljanje 'praga' pismenosti, ki ustreza zahtevam današnjega časa, prav tako pa tudi primerjavo dosežkov na preizkusu pismenosti in družbenih dejavnikov povezanih s pismenostjo na mednarodni ravni. Udejanjanje Nacionalne strategije za razvoj pismenosti se je začelo z letom 2007, ko ga je vlada RS razglasila za nacionalno leto pismenosti. Priprave na izvajanje so se izvajanje so se izvajale v okviru predlaganega akcijskega načrta, in sicer od leta 2006 naprej.

Pri konceptualizaciji serije oddaj za dvig ravni pismenosti so se avtorji zgledovali po naprednih organizacijah in združenjih za izobraževanje odraslih, ki so se specializirale za vprašanje pismenosti (npr. irska NALA) in že vrsto let velike strokovne napore in sredstva vlagajo v razvoj takega – izbrani ciljni skupini bolj domačega – načina učenja, podprtega s sodobnimi IKT sredstvi. Precej obsežna sprotna, predvsem pa končna evalvacija je pokazala na vidne rezultate na nacionalni ravni.

Prvotna zamisel serije oddaj 'Z igro do pismenosti' je bila, da se tudi v Sloveniji zasnuje nekaj podobnih oddaj za dvigovanje ravni pismenosti, ki bi nagovorile manj izobraženo ciljno skupino odraslih. Po ocenah avtorjev koncepta je najbolj ranljivi del populacije tudi v slovenskem kontekstu najtežje dostopna skupina, če se je nagovarja s sicer uspešnimi in uveljavljenimi oblikami izobraževanja odraslih. Zato je potreben alternativni pristop. Bogate irske izkušnje s programom 'National Adult Literacy Agency' in 'Read Write Now TV Series' so pokazale, da je oblikovanje specializiranih radijskih in televizijskih programov ustrezna oblika učenja na daljavo za temeljno izobraževanje odraslih. McSkeane (2003) k temu dodaja, da prav ta (ranljiva) ciljna skupina v količini gledanja TV prednjači pred drugimi.

V skladu s temi izhodišči so avtorji zasnovali in izvedli pilotno serijo 'Z igro do pismenosti', preučili pogoje sodelovanja z različnimi institucijami in zasnovali finančni načrt projekta. Ugotovitve so povzeli v več točkah, sklepna odločitev pa je bila, da se zasnuje nov koncept in pristop oddaje, ki bo bolj ustrezno nagovarjal najbolj ranljive družbene skupine. Še večji izziv so avtorji videli v raziskovanju novih možnosti, v nadaljnji strokovni analizi stanja pri nas in v tujini ter v iskanju novih, še bolj učinkovitih konceptov, ki bi zagotovili boljši neposreden dostop do izbrane ciljne skupine.

Ob konceptualizaciji, izvedbi in evalvaciji pilotnega projekta 'Z igro do pismenosti' so nastajali naslednji predlogi, ki jih je smiselno upoštevati pri zasnovi novih oddaj za temeljno izobraževanje ranljivih skupin:

- Izbira oziroma odločitev nadaljnje smeri je potrebna zaradi nadaljnje mikroanalize različnih tipov izobraževalnih oddaj: igrani tip izobraževalne oddaje, tip kontaktne oddaje in različne tipe kratkih izobraževalnih oddaj, namenjenih za večkratno izobraževalno predvajanje (kot didaktično sredstvo).
- Pri zasnovi novega koncepta je potrebno predvideti tudi vse podporne aktivnosti. Ob tem je potrebno zgledovanje po primerih dobre prakse v mednarodnem prostoru, predvsem irske NALE.
- Predlaga se oblikovanje strokovnega tima, ki ga bodo sestavljali različni strokovnjaki (predstavniki ACS, praktiki, ki se ujemajo z izbrano ciljno skupino, strokovnjaki za medije in AV sredstva ter predstavniki nosilne redakcije TVSLO ali zunanjega producenta).
- Pri načrtovanju konkretnih vsebin serije se bodo upoštevali rezultati evalvacijske študije UŽU programov, saj je glavni cilj oddaj oziroma serij prav doseganje odraslih, ki niso vključeni v nobeno obliko izobraževanja odraslih.
- Spodbuditi je potrebno pogovore med različnimi partnerji (MDD, MŠŠ, MK, ACS in RTC SLO). V ta namen bi bilo smiselno oblikovati ustrezno svetovalno telo, ki bi nadziralo kakovost in strokovnost projekta.

Izkušnje pri koncipiranju mini serije 'Svojim ciljem naproti'

V okviru produkcije gradiv v projektu Zgledi vlečejo³ je nastala tudi mini serija treh DVD kompletov z naslovom 'Svojim ciljem naproti'. Tu smo praktične izkušnje iz projekta 'Z igro do pismenosti' oplemenitili z novimi didaktičnimi prijemi in drugačnim pristopom (zahtevnejše strokovne vsebine poljudno). Namen mini serije je z zgledi uspešnih posameznikov navdušiti

³ Projekt Andragoškega centra Slovenije finančno podpira Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve RS.

za vseživljenjsko učenje tudi tiste odrasle, ki se počutijo manj uspešni, odrinjeni, ovirani, neustrezni... Predstavlja osebne zgodbe uspešnih odraslih, ki so z voljo, nenehnim učenjem in izvirnimi rešitvami svojo poklicno pot razvijali kljub številnim neugodnim okoliščinam. Oddaje želijo nagovoriti in tudi vzpodbuditi k dejanjem prav karierno nedejavne s pomočjo zgledov, ki jih predstavlja, povezuje in komentira strokovnjakinja s področja razvoja poklicne poti.

Izobraževalna oddaje so del didaktičnega kompleta, ki ga sestavljajo še priložena knjižica z glavnimi povzetki in nekaj osnovnih navodil za uporabo tako za izobražbeno prikrajšane kot tudi za izobraževalce.

- Didaktični komplet je zasnovan kot pripomoček izobraževalcem za neposredno delo z odraslimi.
- Oddaje so zasnovane v treh samostojnih nadaljevanjih, vendar vsebinsko tvorijo celoto. Uporabne so tako za delo v skupinah kot tudi za samoizobraževanje, za starostno zelo raznolike ciljne skupine (na primer za učence, dijake, mlajše odrasle, ki razmišljajo o bodoči karieri, pa tudi za posameznike v srednjih ali zrelih letih).
- DVD-ji so tehnično izdelani tako, da imajo uporabniki možnost različnih izbir – lahko si ogledajo le posamezno osebno zgodbo, lahko pa izberejo strokovno voden sprehod skozi posamezno vsebinsko enoto.
- Priložena knjižica je zasnovana kot priročno didaktično gradivo, primerno za različne uporabnike.

Interna evalvacija uporabnosti DVD učnega gradiva (glej poročilo o interni raziskavi v okviru področja Informiranje ACS iz leta 2009) je pokazala:

- Komplet so izobraževalci uporabljali po večini v ilustrativne namene ali kot povsem pasivna/spremljevalna gradiva, na primer kot spremljevalno videoprojekcijo ob nekem drugem dogodku. Izobraževalne ustanove so gradivo uporabljale tudi tako, da so ga poslale lokalnim TV-postajam v večkratno predvajanje, za samoizobraževanje o karieri so ga uporabljali njihovi zaposleni, DVD-gradivo so imeli med drugimi pripomočki na voljo uporabniki v CVŽU. Gradivo imajo v več regijah »na voljo« za uporabo v svetovalnih središčih, v SSU ter v svetovalnih službah v šolah. Nekatere ustanove so gradivo predvajale skupinam brezposelnih – kjer so dosegli dobre odzive, ponekod pa tudi brezbržnost.
- Video so uporabljali v programu UŽU-MI. Evalvacija doživljanja udeležencev tega programa je pokazala, da sta se jih dotaknili predvsem dve zgodbi udeleženk v formalnem izobraževanju, neformalnih oblik učenja pa udeleženci niso razumeli kot izobraževalni dosežek.
- DVD-gradivo so predvajali tudi na kariernih delavnicah za mlajše odrasle iz programa PUM in druge mlade. Uporabljali so ga pri delu v študijskih krožkih, fokusnih skupinah, v društvih, kjer so bili dobri odzivi, a so zaznali, da bi bil učinek večji, če bi se srečanj udeležil

tudi izvedenec s področja. Gradivo je predvsem po izkušnjah vodij študijskih krožkov zelo uporabno in njegovo uporabnost vidijo tudi v prihodnje.

- Gradivo je bilo preizkušeno tudi kot del predstavitev (ponazoritev določenega strokovnega poudarka) na strokovnih konferencah, komplet pa je tudi del knjižnične ponudbe/izposoje v vseh slovenskih regijah.
- Ko so video predvajali uporabnikom zavoda oseb s posebnimi potrebami, varovancev ni pritegnil.

Kasneje je bilo v okviru projekta Izobraževanje in usposabljanje andragoških delavcev v izobraževanju odraslih 2009-2011 na ACS izdelano tiskano gradivo Moč poklicne poti, ki je v bistvu dopolnilo in nadgradnja mini serije v obliki strokovnega vodila za uporabo videogradiv Svojim ciljem naproti. To je nov korak v razvoju videogradiv, saj so bila podprta z vidika lahko dostopnih strokovnih informacij o multimedijskih možnostih uporabe v učne namene in so namenjena izobraževalcem odraslih, da v priročniku najdejo namige za uporabo v različnih izobraževalnih dogodkih.

Zasnova izobraževalnega modula 'Usposabljanje za uporabo videa in multimedijev v podporo kulturi učenja'

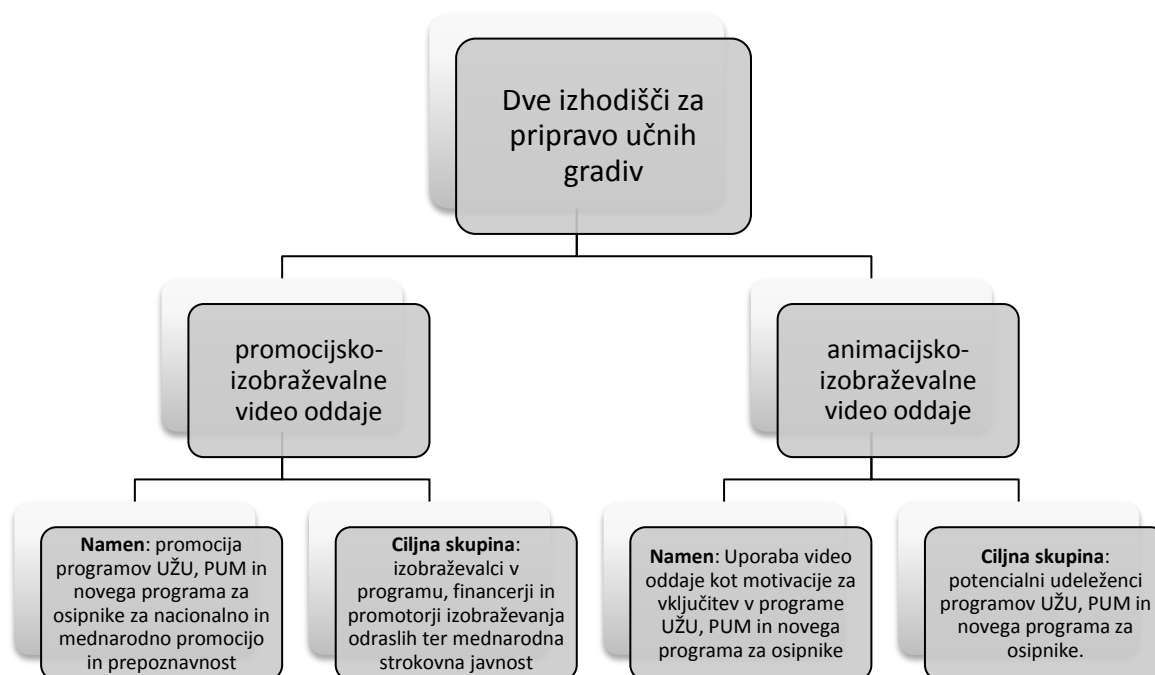
Po video in multimedijskih publikacijah, ki jih pripravlja ACS, je bilo med izobraževalci v zadnjih letih dokaj veliko povpraševanja. V interni raziskavi ACS (v letu 2009) z dosedanjimi uporabniki DVD-kompleta so se pokazale začetniške pasti pri uporabi multimedijskega gradiva v izobraževalne namene. Med uporabniki gradiv so bili najpogosteje izobraževalne ustanove za izobraževanje odraslih, sledili so zavodi za zaposlovanje, izvajalci izobraževanja odraslih, razvojne agencije, šole in drugi. Snovalci oddaj in DVD kompletov so želeli imeti natančnejšo predstavo o tem, kako, koliko in v kakšnih oblikah so ta gradiva dejansko uporabljena. Ugotovili so, da veliko število publikacij obleži na policah svetovalnih središč, središč za samostojno učenje, v knjižnicah različnih ustanov, v centrih VŽU in pri izvajalcih izobraževanja odraslih. Seveda mnogi naročniki publikacije tudi uporabljajo, vendar je pretežni del uporabe pasivne narave. Video predvajajo kot spremljevalni, ambientalni dogodek ob dnevih odprtih vrat, prireditvah TVU in drugih, nekateri video ponudijo v predvajanje regionalnim TV postajam, šole pa video uporabljajo pri urah državljske vzgoje, psihologiji in drugih vsebinah, vendar so te vrste uporabe žal v veliki manjšini. Raziskava je tudi pokazala, da nekateri izobraževalci odraslih uporabljajo video tako pri animaciji, kot pri izobraževalnih dogodkih v ožjem smislu, vendar pa za bolj učinkovito, predvsem pa bolj načrtno uporabo potrebujejo dodatne spodbude, predvsem pa novo znanje. Pilotno je bil nov modul že preizkušen in obeta dobre rezultate.

Osnutek novih strokovnih podlag in možnih scenarijev za učna gradiva

Na osnovi analiz stanja na področju uporabe avdiovizualnih in multimedijsko zasnovanih učnih gradiv je bil narejen izhodiščni predlog za oblikovanje novih gradiv. Vsebinsko je bilo iz

zastavljenih izhodišč mogoče izluščiti dve različni obliki učnih gradiv. Prva je možnost izdelave scenarijev za tri različne oddaje in dopolnilna gradiva, vse pa bi bilo namenjeno izobraževalcem in strokovni javnosti; druga pa bi bila usmerjena v izdelavo petih oddaj za izobrazbeno prikrajšane skupine, vsebinsko vezanih na programe UŽU, ki doslej še niso bili predstavljeni v tej obliki.

Slika 9: Dve začetni izhodišči priprave učnih gradiv



Struktura promocijsko-izobraževalnih video oddaj: glavni gradniki oddaje bi bili trije portreti, povezoval bi jih strokovnjak (morda snovalec oddaje, morda eden od aktualnih predavateljev). Potrete lahko med seboj povezuje izbrani učitelj oziroma mentor, a tu je potrebna posebna pazljivost pri izbiri učiteljev (ustreznost vsem kriterijem kakovosti). Večja nevtralnost se zagotovi tako, da je povezovalec strokovnjak.

Elementi promocijsko-izobraževalnih video oddaj: primeri dobre prakse – uspehi, dosežki udeležencev, posnetki iz dela skupin na terenu (lokacije predlagajo učitelji), opis programa skozi povezovanje strokovnjaka, snovalce in osebne zgodbe udeležencev (anekdote).

Struktura animacijsko-izobraževalnih oddaj: oddajo vodi, povezuje 'vodilni' udeleženec, pustimo, da je izvirno neroden, da predstavlja resnično osebo. Izbrali bi ga s pomočjo učiteljev, nekoga, ki je reprezentativen za določeno ciljno skupino (odvisno od programa, za katerega je oddaja pripravljena).

Elementi animacijsko-izobraževalnih oddaj: primeri dobre prakse – uspehi, dosežki udeležencev (predlagajo učitelji), opis programa (bistveni poudarki), osebne zgodbe udeležencev (anekdote), posnetki iz dela skupin na terenu, Izkustva in poslanstvo učiteljev (poslanstvo pri delu z ranljivimi).

V nadaljevanju je prevladala odločitev za drugo možnost, ki jo podrobneje razčlenjujemo v nadaljevanju.

III. Scenariji

Zasnova in utemeljitev serije

V tem delu gradiva bomo predstavili celotno konceptualno zasnovo nove serije o ključnih kompetencah za izobrazbeno prikrajšane. V prvem delu se bomo osredotočili na utemeljitev izbora glavnih elementov serije, sledila bo predstavitev vsebinsko-vizualne scenarijske zamisli za posamezno oddajo. Najprej naj shematično orišemo ključne dimenzije, skozi katere želimo izpeljati najpomembnejše prilagoditve za izbrano ciljno skupino glede na glavni cilj in namen serije.

Naslovnik:

Izobrazbeno prikrajšane ciljne skupine, posredno izobraževalci odraslih, širša javnost.

Namen serije:

Serija bo prilagojena tako po obliki kot v formatu in z nasičenostjo informacije ciljnemu uporabniku – izobrazbeno prikrajšanim.

Ključni nameni kompleta gradiv oziroma serije gradiv so štirje:

- Je strokovno kakovostno in praktično uporabno gradivo (posamič ali v ceklotti) za različne priložnostne prireditve (sejme itd.), kjer je še mogoče doseči najbolj ranljive pripadnike ciljnih skupin in jih nagovoriti (zato je »skriti kurikulum« oddaje dovolj jasna in natančna informacija o programu).
- Je posebej uporabno motivacijsko in animacijsko gradivo za učitelje v programih UŽU, ki ga lahko zelo dobro umestijo v uvodne dele izvajanja programov, saj zaradi možnosti identifikacije prihaja do večje aktivnosti in učinkov pri udeležencih.
- Je gradivo za samostojno učenje tistih odraslih, ki pridejo v CVŽU.
- Je primerno gradivo za knjižnice, zato je predvidena tudi produkcija DVD. Glede na to, da DVD niso v prodaji, je izkušnja z izposajo v knjižnicah pri do sedaj izvedenih gradivih dobra, zato bi omogočili dostop tudi na ta način.
- Komplet gradiv lahko služi kot promocijsko gradivo za razvoj pismenosti za potrebe ACS.
- Je primerno mednarodno promocijsko gradivo za področje pismenosti za potrebe financerja.

V središču vsakega gradiva bodo ključne kompetence. Tako naslov kot rdeča nit, ki bo vodila vsebino, bosta vezana na izbrane ključne kompetence. Vendar bodo programi UŽU (dodatno pa še Pum in RPO ter kratek program za osipnike, lahko tudi ZIM, ZIP...) predstavljeni kot (praktično edini) prostor, kjer je te kompetence možno brezplačno nadgrajevati in razvijati posebej prilagojeno za izobrazbeno prikrajšane. V tem smislu bodo gradiva tudi neke vrste PR samih programov UŽU, čeprav bodo v središču ključne kompetence.

Produkcija:

Pripravili in izvedli bomo 5 promocijsko-izobraževalnih gradiv za manj izobražene odrasle. Možni sta dve generalni izvedbi:

- Varianta A: 5 promocijsko-izobraževalnih oddaj v enotni seriji za manj izobražene odrasle.
- Varianta B: 4 promocijsko-izobraževalne oddaje z dopolnilnim gradivom – zvočnico za interaktivno učenje o ključnih kompetencah za izobrazbeno prikrajšane odrasle.

Naslonili se bomo na dosedanje dobre izkušnje ACS pri produkciji podobnih gradiv, zato bomo oblikovali svojo produkcijsko skupino (sestavljali jo bodo strokovni vodja in avtor gradiv, strokovni sodelavec in organizator produkcije, snemalec-montažer, oblikovalec CGP). Taka skupina po naših izkušnjah zagotavlja racionalno izrabo sredstev in nizkoprorračunsko produkcijo.

Neodvisna produkcijska skupina:

Formirali je potrebno neodvisno produkcijsko skupino, ki jo bodo sestavljali različni strokovnjaki – od strokovnjakov za izobraževanje odraslih, avtorica scenarijev, organizacijsko-tehnični sodelavci, izbrani snemalec, montažer in po potrebi tudi drugi strokovnjaki.

Oblika:

V osnovi so oddaje animacijsko-izobraževalne. So poljudne, z dokumentarnimi elementi (pripoved zgodbe). Serija ima zaščitni logo, enotno najavno špico, enotno CGP vseh delov (tudi tiskanih).

Nosilec:

DVD izvedba, DVD kompleti, CD (zvočnica), on line dostop na spletni strani ACS. V načrtu pa on line dostopno na posebni prilagojeni spletni strani za izobrazbeno prikrajšane.

Ključni didaktični gradniki serije

Da bi s predlagano serijo oddaj res lahko udeležili predvidene dokaj zahtevne andragoške cilje, smo zasnovali več ključnih didaktičnih gradnikov, ki naj podpirajo osnovno izhodišče – ustvariti učna gradiva za dvigovanje splošne izobraženosti izobrazbeno prikrajšanih skupin prebivalcev.

Ključni didaktični gradniki serije bodo:

- Predviden je poudarjen animacijski pristop serije – uspešna izkušnja naj motivira nedejavne skozi čustveno vživljanje v zgodbo.
- Gradiva bodo obsegala: video posnetke, avdio gradivo opremljeno z glasbo, zapisano besedilo, grafične prikaze, digitalne fotografije, animacije (špica...), vložno knjižico DVD z navodili, e-informacije na spletni strani.
- Posamezna gradiva so namenjena uporabnikom v različnih življenjskih obdobjih. Glede na prevladujoče obdobje bodo različno upoštevane zaznavne modalitete (vizualna, slušna, občutenje).
- Gradiva so zasnovana tako, da kljub možnosti samostojne uporabe uporabnika vodi skozi gradivo tutor (neposredna navodila za uporabo znotraj gradiva).
- Gradiva so zasnovana tako, da se deli gradiv ali gradivo v celoti uporablja pri delu s skupino, v neposrednem izvajanju izobraževalnega programa (potrebna bi bila tudi dopolnilna gradiva, ki niso predmet tega scenarija, npr: priročnik za učitelje)
- Jasen in deklariran cilj serije: večja življenjska uspešnost ne preferira cilja ampak pot učenja. Ne glede na še tako zanemarljiv dosežek predstavljenega natratorja je vedno mogoče opaziti napredek.
- Posredno serija zasleduje tudi vzgojni cilj: odrasle vzgajati za uporabo IKT v načrtovane učne namene in pri učenju za življenjsko uspešnost.
- V sklopu prenovljenega temeljnega usposabljanja učiteljev UŽU je v načrtu oblikovanje izobraževalnega modula za učitelje, tutorje, ki naj bi njim in uporabnikom olajšal izrabo raznolikih izobraževalnih možnosti, ki jih gradivo vsebuje.
- Naracija je podprta z vizualnimi prikazi (načelo hkratnosti govora in slike).
- V okviru serije je kot ena od opcij tudi zasnovana zvočnica – na DVD nosilcu, ki je najbolj optimalni medij za informiranje o teoretičnih temeljih ključnih kompetenc zaradi enostavnosti uporabe tehnike (DVD player ali poslušanje v avtu), seveda leksikalno in slogovno prilagojeno ciljni skupini (izobrazbeno prikrajšanim). Zasnovana je interaktivno.
- Avdio/video zasnovan vodnik za uporabo gradiva – posebej prilagojen za izobrazbeno prikrajšane.
- Cilj je čim bolj odpraviti morebitni odpor do izobraževalnih oddaj oziroma pokazati, da je tako učenje lahko prijetno. Skušamo učinkovati na negativne izobraževalne izkušnje ciljne skupine in omogočiti pozitivno izkustvo načrtnega učenja v obdobju odraslosti. Pokazati skušamo avdiovizualni medij in multimedijški pristop kot orodje za pridobivanje spretnosti »učiti se učiti«, če je podprto s pomočjo izobraževalca in ustreznega didaktičnega gradiva.

- Pazljivo bomo uravnotežili količino informacij na enoto (upoštevanje stopnje »oviranosti« v kogniciji izobraževalno prikrajšanih).
- Gradiva bodo leksikalno prilagojena – niti preveč poenostavljena niti strokovno pretežka. V ta postopek bomo vključili izbrane posameznike, ki so ciljni skupini zelo blizu, da bodo pripravili ustrezno prilagojeno vsebino.
- Eden od ciljev je tudi - za uporabo IKT navdušiti izobraževalce, zato so pripravljena kratka, posebej njim namenjena navodila. Brez ustrezne uporabe učna gradiva izgubljajo predvidene učinke, ki so večplastno zasnovani.

Vsebinska zasnova posamezne oddaje in zgradba:

Oddaje so zasnovane kot serija, ki je celostno zgrajena – kot celota bo dala informacijo o vseh 8 KK in pomenu teh kompetenc za vsakodnevno življenje. Namenjena je izboljševanju splošne izobraženosti odraslih in bo javno dostopna.

Konceptualno bo celotna serija petih gradiv vezana na ključne kompetence, v vsakem od gradiv pa bo nekoliko bolj iz osebnega vidika in izkušnje predstavljen eden od UŽU programov. Skozi vseh pet programov bo prikazano 8 ključnih kompetenc, vsakič pa bosta izpostavljeni ena ali dve najbolj »močni« glede na program (skozi biografijo udeleženca).

Vsaka oddaja ima okvirno zgodbo skozi pripoved glavnega naratorja, vložne elemente, in stalne gradnike. Povezovalc celotne vsebine oddaje je izbrani udeleženec iz vrst ciljne skupine, ki jo prvenstveno nagovarjamo. Njegova zgodba, ki je nosilna vsebina oddaje, mora povedati:

- osnovne informacije o programu,
- kdaj se je zavedel, da glavne kompetence nima,
- kako je te kompetence pridobil, razvijal.

Vmesni prostori bodo zapolnjeni z intervjuji/avtentičnimi izjavami posameznikov, ki bodo utemeljili in potrdili resničnost osebne zgodbe in jo plastično dopolnili. To so predstavniki socialne skupnosti, v kateri se udeleženec/narator nahaja (ožji svojci, učitelji, prijatelji, širša lokalna skupnost). S posebno pozornostjo na zelo različne kontekste vsakdanjega življenja in okolja (npr. prizori iz hleva, prizori iz kuhinje, za delovnih strojem...) bomo z vizualno govorico pokazali življenjski kontekst.

V vsebini bo tudi posebej grafično prikazano, koliko je ključnih kompetenc, in katero (eno ali dve kompetenci) bomo spremljali v pričujoči oddaji (npr: grafična animacija rože UŽU). V vsaki oddaji so lahko izpostavljeni do trije naratorji/udeleženci, praviloma pa eden.

Dolžina:

Vsaka oddaja bo dolga 15-20 minut in predstavlja zaokroženo celoto.

Zvočnica ima obseg 30 -40 minut (glasba + govor).

Vizualni koncept izvedbenega scenarija se mora prilagoditi izhodišču, da je oddajo mogoče kot živo sliko spremljati na odprtih mestih, kjer je mogoče doseči najbolj ranljive pripadnike ciljnih skupin. Ocenjujemo, da bi bilo take oddaje mogoče predstavljati na brezkončnem displaju v trgovskem centru, na sejmu, v čakalnici bolnišnice... skratka na javnih prostorih, kjer ciljno skupino še lahko dosežemo.

Možnosti diseminacije:

Komplet gradiv je učno in promocijsko gradivo za razvoj pismenosti za potrebe ACS. Oddaje morajo biti vizualno in tehnično izvedene tako kakovostno, da jih je mogoče umestiti tudi v izobraževalno ali kako drugo shemo nacionalne TV, če bi prišlo do dogovora o predvajanju. Zasnove so tako, da je mogoče predvajati celoto ali le izbrani del. Glede na programsko shemo in umeščenost pa nacionalna TV lahko ob taki oddaji pripravi uvodni pogovor, omizje, ali kakšno drugo obliko svojega programa, v katerega vključi oddajo. Serija je primerna za knjižnice in CVŽU, zato je predvidena tudi produkcija DVD za direktno uporabo.

Potencialni širši učinki serije:

ACS lahko takšno gradivo uporabi kot primere dobre prakse razvoja programov temeljnih znanj za ranljive skupine. Ministrstvo za šolstvo in šport lahko promovira takšna gradiva kot primer dobre prakse systemskega reševanja problematike nizke ravni pismenosti v Sloveniji. Izobraževalci izobrazbeno prikrajšanih skupin in drugih odraslih, ki programe izvajajo v izvajalskih institucijah, lahko uporabijo animacijsko-izobraževalna gradiva kot primere dobre prakse na ravni posameznika in ga pokažejo v prvem delu izvedb programov, da novi udeleženci spoznajo kakšne prednosti program vse prinaša.

Glede na format in pristop pa so gradiva na razpolago tudi za priložnostno predvajanje v različnih javnih prostorih (knjižnice, prostori društev, kulturni domovi itd.) ter prireditvah (seminarji, festivali, prireditve za spodbujanje zaposlovanja itd.)

Predvideni način distribucije:

V prvi fazi prek mrež ACS, preko spletne strani ACS, skozi izobraževalne programe, tiskana gradiva in medijske objave.

Teoretična utemeljenost izbranih poudarkov nove serije

V nadaljevanju bomo prikazali kje in kako smo teoretična izhodišča iz strokovnih podlag upoštevali v scenarijih.

Učenje je po Ilerisu (2009) tudi teoretično različno pojmovano in določa tudi izbiro tehnologije poučevanja. V strokovnih podlagah smo podrobneje izpostavili štiri modele, ki teorije skušajo sistematično umestiti v celoto: vedenjska teorija izpostavlja pomen odnosa

dražljaj-odziv, kognitivna, ki išče univerzalna načela pri pojasnjevanju načina procesiranja novih informacij in zakonitosti pri povezovanju teh s prejšnjim znanjem, konstruktivistična teorija, ki znanje vidi kot dobrino, razpršeno v različnih omrežjih (človeška, družbena, tehnološka omrežja...), bistvo učenja pa je proces povezovanja in uporabe teh omrežij. Način učenja in tudi odnos do teh povezav torej tudi nujno ključno vpliva na izbiro multimedijskega pristopa, kjer učne pripomočke za odrasle razumemo kot tehnično odlično pripravljeno pomagalo, ki olajša pridobivanje znanja.

Ker nas je zanimalo, kako se na kognitivni ravni odrasli, še posebej izobrazbeno prikrajšani, učijo, dojemajo in sprejemajo različne didaktične pripomočke, smo se poglobili tudi v rezultate sodobnejših raziskav kognitivne psihologije. Še posebej zato, ker je pri izboru didaktičnih gradiv za izobrazbeno prikrajšane – kar je naša naloga – posebej potrebno paziti na vrsto specifičnih zahtev, ki jih je potrebno uskladiti s sodobnimi splošnejšimi zahtevami v izobraževanju odraslih.

V prikazu temeljnega kognitivnega teoretika Piageja in njegove tipologije kognitivnega razvoja smo v strokovnih podlagah nakazali prvo pomembno izhodišče – vsem kognitivnih stadijem je že po Piageju skupno to, da so za ugoden razvoj v vsakem zelo pomembne vzpodbude socialnega okolja, stadiji so kumulativni, kar pomeni, da se do določene mere vzorci predhodnih faz absolutno ohranjajo in ne zamenjujejo tako enostavno z novim kognitivnim sistemom. Pri izdelavi gradiv, ki naj bi pomagala razbijati najbolj neugodne stereotipe, je to okoliščino potrebno dobro pretehtati tudi s tega sporočilnega vidika.

V preteklosti je še do nedavna prav zaradi Piagejeve tipologije in njegovih ugotovitev obstajal dvom v to, koliko odrasli sploh lahko še razvija kognicijo po zaključenem formalno-logični stadiju. V zvezi s tem smo s strokovnih podlagah prikazali nova prizadevanja sodobnih neopiagetovsko naravnanih kognitivistov, da bi utemeljili post-formalni stadij kognitivnega razvoja, ki je značilen za odrasle. To peto fazo močno določajo življenjske izkušnje in socialna interakcija, konkretne okoliščine torej, v katerih posameznik živi, vse skupaj pa v svoji najbolj žlahtni integraciji predstavlja doseženo 'modrost'. Navajali smo novejšo ugotovitve (Myers 2007), ki kažejo, da sposobnosti odraslih zapomniti si novo znanje bistveno niso nižje od mladih, lahko jih celo presegajo. Zelo pomembna zanje pa so oblika, format in namen, s katerim je nova informacija posredovana. To je naslednje pomembno izhodišče pri razumevanju koncepta, na katerem smo utemeljili izbor učnih gradiv in se odločili za produkcijo izobraževalnih video oddaj s tega vidika (format, namen, oblika so posamično podrobneje prikazani v shemah v nadaljevanju).

Izjemnega pomena pa je (prav tam) tudi pomen nove informacije, ki jo ta ima za odraslega. Če je pomensko relevantna, smiselna in realno možna, je učenje odraslega zelo učinkovito zato, ker se novo znanje poveže z izkušnjami, se čustveno obarva (lahko bolj ali manj, odvisno od stila), ter vgradi v sistem že obstoječega znanja. Ker imajo odrasli v srednjem in

zrelem življenjskem obdobju obsežno paleto izkustev, je to 'vgrajevanje' zahtevnejše in zato bolj zamudno, kot pri mladih. Ta zamik v odzivnosti se pogosto lažno kaže kot 'starostno pojemanje zmožnosti'. Prav to 'pomanjkljivost' pa dober izobraževalec lahko izkoristi kot največjo prednost. Oddaje bodo poudarile razliko med starostnim usihanjem in kompleksnostjo vgrajevanja znanja pri starejših, kadar gre za kakovostno učenje. V zasnovi video oddaj smo se zato odločili, da oddajo naslonimo na enega ključnega naratorja – uspešnega predstavnika ciljne skupine, ki bo pripovedoval zgodbo svojega uspeha o poti, po kateri je do tega prišel. Naracija bo vizualno podkrepljena z prizori iz njegovega sedanjega življenja, kjer uspešno obvlada potrebne spretnosti in veščine. Te osmišljene informacije bodo intenzivneje nagovorile odrasle, saj jih bodo lažje ponotranjili in povezali s svojimi osebnimi izkustvi.

V strokovnih podlagah smo opozorili še na eno pomembno ugotovitev – glede na življenjski slog posameznika, strategije učenja, ki jih je postopno razvil, in vpetost v socialno okolje je med starostniki več razlik v zmožnostih kot med mladimi. Res je, da pri nekaterih starostnikih zmožnosti osvajanja novega znanja opazno pešajo in bistveno zaostajajo za mlajšimi. Kognitivne raziskave pa potrjujejo, da kristalizirana inteligentnost lahko narašča do poznega življenjskega obdobja. Obstajajo torej tudi fiziološke osnove za andragoški optimizem, ki ga morajo oddaje jasno prikazati. Še toliko bolj so ta raziskovalna izhodišča relevantna, če imamo v mislih še dejstvo, da je glede na raziskave pri slabše izobraženih tudi funkcionalno delovanje možgan drugačno kot njihovih vrstnikov, ki so imeli bogate izobraževalne možnosti. Po Ardili (2010) slabše izobraženi posamezniki kot kaže, uporabljajo možgane za procesiranje informacij na drugačen način, kot to počnejo posamezniki z visoko stopnjo izobrazbe oziroma tisti, ki so bili izšolani v predvidenem mladostnem obdobju. Poenostavljeno rečeno: v katerem koli življenjskem obdobju je primerno začeti načrtno učiti se. Zelo ključno pa je doseženo stopnjo zmožnosti učenja vzdrževati in oplajati, kar lahko poteka do pozne starosti. To je eden od bistvenih poudarkov v vsaki oddaji in v celotni seriji.

V strokovnih podlagah smo se sprehodili tudi skozi nevrofiziološke dejavnike, ki – vsled novih raziskav – potrjujejo v praksi že dobro znane in preizkušene postulate dela z odraslimi. Med ključnimi je ohranitev visoke stopnje nevronske zmožnosti vizualno-slušnih zaznav. To se jasno odraža v poudarjeni učinkovitosti uporabe avdiovizualnih gradiv pri učenju odraslih, na kar se nanašajo tudi naša razmišljanja.

Izpostavljena spoznanja smo soočili s kognitivno-psihološkimi izsledki za izobrazbeno prikrajšane odrasle. Ardila s sodelavci (2010) sklepa, da slabši izkoristek socialnih okoliščin in nizka raven pismenosti vplivata povratno na delovanje kognitivnega sistema teh skupin odraslih. To praktično pomeni, da moramo takrat, ko govorimo o ranljivih, imeti pred očmi dejstvo, da so dejansko do določene mere kognitivno 'ovirani'. Zmožnost verbalizacije misli je v primerjavi z bolj izobraženimi celo fiziološko opazno nižja, pomembno nižja pa je tudi

zmožnost sprejemanja količine informacij zaradi ovir v sprejemanju besed (oziroma kapaciteti fonološke zanke). Vse to peha v selektivno pozornost in izbiro informacij. Izhajamo torej iz spoznanja, da so učna gradiva, ki leksikalno niso prilagojena (v izboru besedišča in količini informacij na enoto), torej slabše razumljena. Če poenostavimo: že zaradi preobilja informacij in zaradi njihovega poimenovanja z določenimi besedami bi bila gradiva lahko za kognicijo izobrazbeno prikrajšanih v določeni meri preprosto prezahtevna in s tem nerazumljiva. To pa površne izobraževalce odraslih izpostavlja drugi nevarni skrajnosti. Praksa nekaterih metodičnih postopkov v izobraževanju odraslih kaže, da nekateri avtorji učnih gradiv zaradi svojih slabih izkušenj z izobrazbeno prikrajšanimi v tem smislu pretiravajo in informacije poenostavljajo do stopnje, ki na drugi strani povzroča negativni učinek – zavrnitev, saj zaradi podobnosti v poenostavitvah gradiv kot so primerna za otroke na nek način žali odraslega, ker bogastvo njegovih izkušenj enostavno zanemarija. Občutljiva izbira nivoja prilagoditve je torej ključna za doseganje prave motivacije pri uporabi učnih video gradiv za odrasle. To mora biti pri izdelavi izvedbenega scenarija oddaj ključno vodilo.

Posebej smo v strokovnih podlagah izpostavili tudi ugotovitve (Carreinas v Ardila in drugi 2010), da povečevanje bralnih zmožnosti pri odraslih krepí interhemisferično povezljivost možgan (leva-desna sfera), s čimer se vpliva na izboljševanje zmožnosti zaznave celotne stvarnosti. Ta razlika je opazna celo v zgradbi in delovanju odraslih človeških možganov, kar dokazujejo izsledki pri tistih odraslih, ki so se v odrasli dobi naučili brati in so dvignili raven svoje pismenosti. To je eno od pomembnih novih znanstvenih izhodišč, ki podkrepljuje prizadevanja za posebej prilagojeno delo z izobrazbeno prikrajšanimi skupinami odraslih tudi, ko razmišljamo o učnih gradivih zanje. Zasnovana serija naj v primerni obliki poda to informacij: povečevanje bralnih zmožnosti vpliva na izboljšanje zaznavnih zmožnosti celotne stvarnosti.

Raven pismenosti je v zgoraj navedenem oziru torej inštrument za razvoj kognitivnih sposobnosti in s tem povratno večje življenjske uspešnosti, kar plastično potrjujejo rezultati evalvacije UŽU programov in PUM (2009-2010). UŽU programi so teoretsko utemeljeni kot programi, ki naj z vsemi svojimi prijemi odraslemu pomagajo okrepiti, osvežiti kognitivne zmožnosti, aktivirajo izkustva in sprožijo tako učenje, ki bo vodilo k večji življenjski uspešnosti. Evalvacija teh programov (2009-2010) je pokazala, da se dejansko zaradi učinkov programov spreminja odnos izobrazbeno prikrajšanih do izobraževanja in usmerjenega učenja, saj se je zaradi dobre prilagoditve potrebam posamezne ciljne skupine spremenila dotedanja izobraževalna izkušnja večine udeleženi. Pogosto so bile te izkušnje pred tem negativne ali neustrezne. Prav programi, ki v naslovu nosijo slogan 'večja življenjska uspešnost' bodo baza informacij, skozi katero bodo oddaje pokazale pomen osmih ključnih kompetenc. Narator, izbrani udeleženec posameznega programa bo skozi osebno zgodbo pokazal, zakaj je program učinkovit pri razvoju določene izpostavljene kompetence.

Iz tega sledijo konkretna vodila za izbiro in določitev glavnih elementov za učna gradiva za izobrazbeno prikrajšane, kar shematično operacionaliziramo v nadaljevanju, kjer prikazujemo strukturo posamezne oddaje oziroma učnega gradiva. V poglavju strokovnih podlag o učnih stilih smo poudarili nekatere posebnosti, ki jih je potrebno vedno znova imeti pred očmi, ko razmišljamo o poteh učenja pri odraslih iz izobraževalno prikrajšanih skupin. Prevladujoča zaznavna modaliteta (vidna, slušna, psihomotorična) se vzpostavi že v otroštvu. Glavno vprašanje izobraževalcev v tej točki je, kako integrirati individualno zaznavno modaliteto v izobraževalni pripomoček oziroma obratno: kako učna gradiva za odrasle pripraviti tako, da bodo upoštevala čim več individualnih zaznavnih modalitet. Novejše raziskave hkrati tudi kažejo, da različna življenjska obdobja preferirajo določene različne modalitete. Zanimivo je, da je vedno na prvem mestu vizualni kanal (razen pri odraslih med 55-65 leti starosti, ko za kratek čas v ospredje prihaja kinestetično učenje). Kot pomemben element serije smo določili vizualno kakovost gradiva, ki mora doseči standarde nacionalne TV.

Glede na to, da so učna gradiva predlagane serije namenjena različnim skupinam, ki se nahajajo v različnih starostnih življenjskih obdobjih, bomo nekoliko prilagodili posamezno oddajo glede na preferenčno zaznavno modaliteto posamezne ciljne skupine. Tako bomo za dve oddaji (MK,MI) zelo poudarili vizualne elemente, ker so v ciljni skupini prevladujoči mladi in odrasli do 50 let. Za dve oddaji (MDM, BIPS) bomo upoštevali, da gre za prevladujoče posameznike med dvajsetim in 50 letom v ciljni skupini, ker je preferenčna modaliteta vizualno-dotik-interaktivno-slušna. Tu je razlog, da bomo posebej pozorni na dva kanala - interaktivni in slušni - s koncipiranjem zvočnice, ki se lahko uporablja za diskusijo in vsebinsko podpira drugo vizualno gradivo (oddaje). Za eno oddajo (IP), ker je vsaj polovica pripadnikov ciljne skupine starih nad 50 let, pa bomo poleg izrazitih vizualnih poudarkov posebej postavili emocionalne elemente oddaje in s tem učinkovali na občutenje.

Upoštevana načela multimedije

V nadaljevanju naših analiz smo si skušali odgovoriti tudi na vprašanje, kako nove tehnologije vplivajo na ranljive, saj imajo praviloma slabši dostop do njih in so brez kakovostnega izobraževanja o teh novostih in možnostih. Predvideli smo, da morajo biti učna gradiva oblikovana tako, da odrasli ni prepuščen sam sebi tudi, če gradivo uporablja sam. Gradiva bodo pripravljena tako, da jih bo izobraževalec z lahkoto vpel v svoje delo s skupino, jih do določne mere pojasnil in interpretiral vsebino, predvsem pa v različnih okoliščinah in izobraževalnih dogodkih omogočil prodor informacije do ciljne skupine. Izhajali smo namreč iz spoznanja, da je potrebno pripadnike ciljnih skupin izobraževalno prikrajšanih postopno vzgajati za naklonjenost izobraževalnim vsebinam preko multimedijskih pristopov. Raziskave kažejo, da nizko izobraženi odrasli praviloma izbirajo take avdiovizualne informacije (npr. na TV), ki so nezahtevne, zabavne, potrošniške ali s športno vsebino. Ko naletijo na izobraževalne oddaje, pa njihova pozornost upade, odmaknejo se in izberejo njih bližje oblike. Izobrazbeno prikrajšane je potrebno postopno uvajati v načrtno učenje ob pomoči tega medija.

Izobraževalna gradiva, ki smo jih koncipirali, bodo služila dvojni izobraževalni funkciji:

- kakovostno prilagojen prenos ključnih informacij in vsebin o kljunih kompetencah in programih,
- vzgoja za učenje s tem in podobnimi pripomočki.

Ob tem je zelo pomembno, kako in koliko bo za uporabo teh gradiv usposobljen izobraževalec. Preseči bo namreč moral odpore odraslih, da bi se učili na tak način. To se globoko dotika njihove nizke samopodobe in negativnih izobraževalnih izkušenj, ki pogosto izvirajo iz obdobja formalnega izobraževanja, torej mladosti. Tu je ključna posebna skrbnost in taktnost v pogostosti uporabe multimedijskih pristopov, načinu, kako je v učnem procesu skupini ali posamezniku približana, kako interpretirana vsebina. Ocenili smo, da bi bila koristna tudi ustrezna pisna navodila za nadaljnjo uporabo ali ponavljanje snovi, ki pa morajo biti prilagojena in uravnotežena v količini informacij (vložni list pri DVD). Ob tem mora imeti vsako avdiovizualno gradivo poseben gradnik (avdio ali avdiovizualni) z navodili, ki odraslemu ob nekaj več lastnega napora in pozornosti omogočajo samostojno uporabo.

Med novimi klasifikacijami smo v strokovnih podlagah izpostavili najnovejše, ki nakazujejo vsaj pet skupin novih tehnologij, ki s pojavom spleta opazno vplivajo na sodobne načine učenja odraslih. Za izobrazbeno prikrajšane skupine je najbolj aktualna multimodalna komunikacija, ki z avdio in video gradivi znanje širi preko prevladujočega vizualnega zaznavnega kanala. Tako je koncipirana tudi serija.

Ob tem trčimo na dva problema: koliko so odrasli z izobrazbenim primanjkljajem dejansko usposobljeni za fleksibilno uporabo te tehnologije (in ne le instrumentalno) in kako premagati odpor ali celo strah do tega medija, če v vsakodnevnem življenju odraslega ni možnosti za dostop do te tehnologije. Tu smo iskali rešitev v prej omenjeni zasnovi zvočnice na DVD nosilcu. Gre za dejstvo, da je to trenutno najbolj široko dostopen in poznan medij tudi za te ciljne skupine. Razvoj spleta pa seveda omogoča neposreden e-dostop in celo interaktivnost (na primer testiranje s snemanjem in poslušanjem lastnega branja on line). Digitalno pripovedovanje je postalo sodobna inačica ustnega izročila. V nadaljevanju bomo predstavili tudi nekaj izhodišč za oblikovanje temu ustrezne zvočnice in njeno uporabo. V povzetku naj ponovimo, da smo pri odločitvah za obliko gradiva izhajali iz naslednjih priporočil.

RAZMERJE MED GVORJENO IN ZAPISANO BESEDO:

- Bolje je za prenos informacije z besedo uporabiti podprto in v povezavi s sliko.
- Avdio posredovana informacija mora biti z video komponento vedno sinhrona.
- V multimediskem pristopu se je potrebno izogibati posredovanju informacije preko zapisane besede (kar pomeni čim manj teksta v videu, ali sploh ne).

- Tujke in zahtevnejše izrazje so učinkoviti, potrebno se je izogibati uporabi teh. .

ZAPISANO BESEDILO:

- mora biti kratko, enoznačno,
- podprto s slikovnimi elementi,
- biti mora leksikalno izbrano in v določeni meri prilagojeno besedišču, prilagojeno mora biti ciljni skupini ne glede na vrsto in zahtevnost izvirne informacije,
- samo na sebi mora biti dovolj grafično privlačno,
- vsebina mora biti prilagojena vsakodnevnim situacijam.

GRAFIČNI PRIKAZI:

- zmotno prepričanje je, da je za izobrazbeno prikrajšane 'vse dobro', prav nasprotno – tehtno je potrebno izbrati načine grafičnih prezentacij, ne preveč in ne premalo informacij na enoto,
- izogibati se poenostavitvam, ki se preveč zgledujejo po gradivih za otroke,
- razumevanje številnih informacij vedno tudi vizualno podkrepiti.

DIGITALNE FOTOGRAFIJE:

- so premišljeno izbrane in umeščene, ne prepogosto uporabljene,
- statičnega vizualnega gradiva (slike, grafi...) naj ne obremenjujejo dinamični vizualni učinki (npr. animacije digitalnih fotografij).

ZVOK:

- zvočnica je lahko učinkovit in preprost ter dostopen medij, ki nadomešča ali ponavlja in utrjuje vsebino »predavanja«, to je vsebinski sklop ključnih informacij, posebej prilagojen za ciljno skupino,
- taki sklopi so zahtevnejši učni projekti, čeprav so vsebine prevedene v preprost jezik, zahtevajo dodatno oporo in motivacijo, potrebno jo je zagotoviti v neposrednem stiku tutor-udeleženec,
- omogoča nadzorovano uporabo kljub samostojnemu delu (raziskovanje, ponavljanje, odgovarjanje...), zato mora biti jasno strukturirana in sestavni deli dobro in vidno označeni,
- ima didaktične vložke za samostojno delo in samotestiranje znanja (vprašanja iz obravnavane snovi ali prilagojen kviz, ustrezni prazni prostori za poslušalčevo aktivnost),
- tehnična možnost 'podkast' omogoča interaktivno delo izobraževalca s celotno skupino.

MULTIMEDIJSKI PRISTOP V FUNKCIJI PREOBRAŽANJA UČNIH IZKUŠENJ:

- potrebna je posebna pazljivost pri izvedbi takega pristopa - neustrezna uporaba lahko povzroči neprijetno izkušnjo (občutek nezmožnosti, odpor do tehnologije, frustracije...)

- ti prijemi nagovarjajo različna čutila, zato je delo z gradivi za to ciljno skupino zahtevno, potrebno je tutorstvo,
- ustvarjanje pozitivnih učnih izkušenj je potrebno reflektirati skozi zavedanje, nujno je prepoznavanje tega procesa skozi ustrezen komentar učitelja UŽU ali izobraževalca v sami oddaji.

OMEJITVE:

- z gradivi doseči ciljno skupino je največji problem izobraževalcev, če upoštevamo izkušnje svetovno uspešnih projektov kot je irska NALA (kljub vložku 30 milijonov funtov v leti 2006 je z izvrstno vodeno kampanjo na nacionalni ravni dosegla 8% ranljivih glede na celoto populacije Ircev)
- pri nas je skoraj nepremostljiva ovira zagotoviti on line individualno pomoč za tiste, ki kljub prilagojenemu programu sami uporabi gradiv niso kos. Temu problemu je potrebno posvetiti posebno pozornost pri izvedbenem scenariju – da bi se izognili ponovnemu izključevanju za najbolj ranljive, ki tudi prilagojene oblike ne morejo uporabljati sami.

Opredelitev interaktivnega koncepta zvočnice

Glede na izhodišča, predstavljena v strokovnih podlagah, so avdiovizualni učni pripomočki za izobrazbeno prikrajšane najboljša izbira, avdio pripomočki pa še vedno boljši kot tiskano gradivo (npr. učbenik). Prednost avdio gradiva je v izjemno preprosti izdelavi, nizki ceni in enostavni uporabi, saj potrebna tehnična sredstva (CD predvajalnik) z lahkoto obvlada večina odraslih (razen starostnikov). Tako je ta medij po naši oceni tudi najširše dostopen vsem slojem prebivalstva.

Zasnovali smo zvočnico, ki bi bila glede na svojo vsebino in konceptualni pristop izvedbe transformacija strokovnega teoretičnega znanja o ključnih kompetencah v preprostejši jezik ranljivih skupin. Podobno kot so za literarne vsebine storili v angleški NIACE s projektom 'Quick Read'. Osnovna vodila pri konstrukciji vsebine bodo torej:

- Vsebino podajata dva lika: dva pripadnika ciljne skupine (fiktivno) in v uvodu predstavita, kako sta razmišljala o vsebini te zvočnice sama. Eden (starejši) je 'pravoveren' učenec, skuša slediti, a ne more, drugi je 'mladostno zafrkljiv' (mlajši), vzvišen, ker se mu zdi, da je vse to nepotrebno, saj je bistvena zabava. Med njima je nenehna šaljiva tenzija, ki ustvarja določeno dinamiko in privlačnost 'stand up' komedije. Tak pristop naj bi učinkovito pritegnil pozornost ciljne skupine.
- Vsebina je popolnoma prilagojena ciljni skupini tako po zahtevnosti, leksikalno, oblikovalsko...
- Vsebina je jedrnata, ustrezno kratka, a jasna in enoznačna, opremljena z ustrezno glasbo.
- Izbrani deli vsebin so prikazani na šaljiv način, slogovno preprosto skozi dialog dveh glavnih protagonistov.

- Gradivo ni pretirano poenostavljeno, vsebuje tudi globlje poante, a ne filozofsko obremenjene, poudarek je na etičnosti sporočila.
- Govorjeni del je široko podprt z izvirnim glasbenimi vložki.
- Za samostojno učenje je oblikovan interaktivni del.

V skupinske učne namene ali za izobraževanje smo zasnovali poseben, interaktivni gradnik zvočnice. Ta del zvočnice je namenjen utrjevanju snovi in globljemu razmisleku o posredovanih informacijah. To je doseženo z mini kvizom, kjer na šaljiv način sprašujemo o bistvenih podatkih. Poslušalec ima čas (glasbeni premor), da glasno odgovarja na vprašanja, komentira. Pravilne rešitve so dostopne na spletni strani ali v vložni knjižici. Tako večkrat ponavlja posredovano snov, s čimer jo utrjuje. S pogostim preposlušanjem lahko prodira vse globlje v posredovano znanje in se uči po svojem ritmu in v svojem tempu. Drugi način so problemske vaje za razmislek. Poslušalec posluša posamezne problemske naloge, ima čas za razmislek ob glasbi, ob zaključku pa je napoten, naj povzame ključno misel, sledi novo vprašanje... Pomemben element je pohvala ob koncu vsake opravljene naloge in potrditev, da usvaja primeren način transverzalnih znanj ključne kompetence 'učenje učenja', s čimer tudi osmišljamo njegov porabljen čas.

Sheme konceptualne zamisli posamezne oddaje

Izvedbeni scenarij je mogoče zasnovati na osnovi teh predlogov, ki naj jih avtor oddaj izvedbenega scenarija upošteva v povezavi z zasnovanimi elementi serije in izpostavljenimi teoretskimi izhodišči. Taka zasnova je mogoča šele, ko so znani dejanski naratorji, saj se mikro vsebine močno vežejo na avtentično izkustvo izbranega posameznika. Njegova zgodba v veliki meri določa končno podobo pripadajočega video gradiva.

Osrednje sporočilo oddaje – ključna kompetenca

Kratek prikaz ključnih kompetenc, kot jih navajamo v nadaljevanju, smo povzeli po Priročniku za vodenje postopkov vrednotenja (2010). Serija je zasnovana tako, da posamezna oddaja podrobno ponazori eno ali dve ključni kompetenci, prikaže in opiše pa tudi druge. Umeščene so v kontekst izbranega programa UŽU.

Ključne kompetence se štejejo za enako pomembne, saj vsaka od njih prispeva k uspešnemu življenju v družbi znanja. Številne kompetence se prekrivajo in povezujejo: vidiki, ki so bistvenega pomena za eno področje, bodo podpirali kompetence na drugem. Kompetenca na področju temeljnih osnovnih znanj jezika, kompetenca branja, pisanja, računanja in na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) je bistvena podlaga za učenje, kompetenca učenje učenja pa podpira vse učne dejavnosti. Metode ali pa sposobnosti, ki se uporabljajo v celotnem referenčnem okviru: kritično razmišljanje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje odločitev ter konstruktivno obvladovanje čustev so pomemben dejavnik pri vseh osmih ključnih kompetencah (Priročnik 2010).

Osem ključnih kompetenc

1. sporazumevanje v maternem jeziku;
2. sporazumevanje v tujih jezikih;
3. matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji;
4. digitalna pismenost;
5. učenje učenja;
6. socialne in državljanske kompetence;
7. samoiniciativnost in podjetnost ter
8. kulturna zavest in izražanje.

Med temeljne zmožnosti uvrščamo več kompetenc: sporazumevanje v maternem jeziku; sporazumevanje v tujih jezikih; matematično kompetenco in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji; ter kompetenco kulturna zavest in izražanje.

ODDAJA 1 – Izzivi podeželja

NASLOVNIK:

- upokojenci,
- kmetje,
- mladi kmetje s podeželja,
- lastniki kmečke zemlje iz mest (predvsem brezposelni prebivalci mest, nasledniki opuščenih kmetij, tudi priseljenci iz mest, ki so na podeželju kupili zemljo),
- zaposleni, ki želijo razvijati dodatno dejavnost na podeželju.

NOSILNA VSEBINA:

- KK samoiniciativnost in podjetnost

Opredelitev:

Samoiniciativnost in podjetnost pomeni sposobnost posameznika za uresničevanje svojih zamisli. Vključuje ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev. Ta sposobnost je v pomoč posameznikom, ne le v njihovem vsakdanjem življenju in v družbi, ampak tudi na delovnem mestu pri razumevanju ozadja njihovega dela in izkoriščanju priložnosti, je pa tudi podlaga za bolj posebne spretnosti in znanje, ki ga potrebujejo tisti, ki ustanavljajo socialne ali gospodarske dejavnosti ali k temu prispevajo. To bi moralo vključevati zavest o etičnih vrednotah in spodbujati dobro upravljanje.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco:

Potrebno znanje vključuje sposobnost ugotavljanja razpoložljivih priložnosti za zasebne, poklicne in/ali poslovne dejavnosti, vključno z vprašanji »širšega pogleda«, ki zagotavljajo ozadje, v katerem ljudje živijo in delajo, na primer široko poznavanje gospodarstva ter priložnosti in izzive, s katerimi se spoprijema delodajalec ali organizacija. Posamezniki se morajo zavedati tudi etičnega položaja podjetij in tega, kako so lahko s pošteno trgovino ali socialnim vodenjem podjetja zgled. Znanje se nanaša na proaktivno vodenje projektov (vključno z znanjem, kot so sposobnost načrtovanja, organizacije, vodenja in delegiranja, analiziranja, sporazumevanja, načrtovanja projekta, ovrednotenja in zapisovanja), učinkovito zastopanje in pogajanje ter sposobnost za delo posameznika in skupinsko (v timu). Sposobnost presojati lastne prednosti in pomanjkljivosti ter sposobnost oceniti in po potrebi sprejemati tveganja je bistvena. Podjetniški odnos označuje dajanje pobud, proaktivnost, neodvisnost in inovativnost v zasebnem in socialnem življenju, pa tudi v službi. Vključuje tudi motivacijo in odločenost za doseganje ciljev, osebnih ali takih, ki so skupni s cilji drugih, vključno pri delu.

- temeljne spretnosti,
- vsebina vezana na program IP

NARATOR:

- udeleženec IP, zaradi dihotomnosti skupine sta predvidena dva naratorja,
- starejši nagovarja za dvig kakovosti življenja na podeželju,
- mlajši nagovarja za dopolnilno dejavnost na podeželju.

SPECIFIKA ODDAJE:

- prikazati manj običajne priložnosti, izzive na podeželju, v povezavi z lastništvom kmečke zemlje,
- zbrani primeri dobre prakse nekdanjih udeležencev IP – ki so uspešno razvili dopolnilno dejavnost.

VABLJENI KLJUČNI VSEBINSKI ZUNANJI SODELAVCI:

- kmetijski strokovnjaki,
- lokalni protagonisti trajnostnega razvoja,
- lokalni protagonisti ekonomskega razvoja (npr. trženje izdelkov kmečke obrti v lokalnih toplicah).

ODDAJA 2 – Učenje z otroki

NASLOVNIK:

- starši prve tirade OŠ (tudi iz druge triade OŠ)
- migranti
- priseljenci
- posredno tudi učitelji v OŠ, vzgojiteljice
- bolj izobraženi starši
- ženske in otroci iz varne hiše, otroci iz kriznega centra
- romski starši

NOSILNA VSEBINA:

- KK temeljne zmožnosti – posebej branje in računanje, ki se ga učijo skupaj ob otroku

Opredelitev:

A. Matematična kompetenca je sposobnost usvojitve in uporabe matematičnega načina razmišljanja za reševanje mnogih težav v vsakdanjem življenju. Pri usvojitvi temeljnih tehnik računanja so poudarjeni postopek, dejavnost ter znanje.

Matematična kompetenca vključuje – v različnem obsegu – sposobnost in pripravljenost za uporabo matematičnih načinov razmišljanja (logično in prostorsko razmišljanje) in predstavljanja (formule, modeli, konstrukcije, grafi in razpredelnice).

B. Kompetenca na področju znanosti se nanaša na sposobnost in pripravljenost uporabe znanja in metodologije za razlago naravnega sveta z namenom ugotovitve vprašanj in sklepanja na podlagi dokazov. Kompetenca v tehnologiji pomeni uporabo omenjenega znanja in metodologije kot odziv na znane človeške želje ali potrebe. Kompetenca na področju znanosti in tehnologije vključuje razumevanje sprememb, nastalih zaradi človeške dejavnosti, in odgovornost posameznega državljana. Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco:

A. Potrebno znanje matematike vključuje temeljito poznavanje števil, merskih enot in struktur, osnovnih postopkov in osnovnih matematičnih predstavitev, razumevanje matematičnih pojmov in zasnov ter zavedanje glede vprašanj, na katera lahko matematika ponudi odgovor. Posameznik mora biti sposoben uporabljati temeljna matematična načela in postopke v vsakodnevnih okoliščinah doma in na delu ter slediti in ocenjevati sklope argumentov. Sposoben mora biti matematično razmišljati, razumeti matematične dokaze, se sporazumevati v matematičnem jeziku ter uporabljati ustrezne pripomočke. Pozitiven odnos do matematike temelji na spoštovanju resnice in pripravljenosti za iskanje razlogov ter za ocenjevanje njihove veljavnosti.

B. Za znanost in tehnologijo so bistveno znanje osnovna načela naravnega sveta, temeljni znanstveni koncepti, načela in metode, tehnologija, tehnološki proizvodi in postopki ter razumevanje vpliva znanosti in tehnologije na naravni svet. To znanje bi moralo posamezniku omogočiti boljše razumevanje prednosti, omejitve in tveganja znanstvenih teorij, aplikacij ter tehnologije v družbi nasploh (v odnosu do sprejemanja odločitev, vrednosti, moralnih vprašanj, kulture itd.). Kompetence vključujejo sposobnost rokovanja s tehnološkim orodjem in stroji ter z znanstvenimi podatki za doseganje cilja ali sprejetje odločitve ali sklepa na podlagi dokazov. Posameznik mora biti sposoben ugotoviti bistvene lastnosti znanstvene raziskave in imeti sposobnost posredovanja sklepov in razlogov, ki so do tega privedli. Kompetenca vključuje odnos kritičnega spoštovanja in radovednosti, zanimanje za etična vprašanja in spoštovanje varnosti in trajnosti – zlasti glede znanstvenega in tehnološkega napredka v odnosu do samega sebe, družine, skupnosti in globalnih vprašanj.

- obnoviti lastne temeljne in sporazumevalne spretnosti, matematične veščine ob učenju z otrokom
- kako pomagati šolarju in zraven spodbujati demokratične družinske odnose
- vsebinsko izhajamo iz BIPS

NARATOR:

- starš, udeleženec iz BIPS, ki nagovarja čustveno
- lahko dopolnjuje otrok in / ali učitelj

SPECIFIKA ODDAJE:

- starš izpove, kako in koliko se je sam naučil ob pomoči otroku, poudari, da je pridobil tudi osebno (branje, računanje...),
- pokaže, kako dela starš z otrokom (kuhajo, tehtajo, gredo v knjižnico, so skupaj v šoli), da se ob tem uči tudi sam in pridobiva KK
- ključno pokazati, da se družita starš in otrok oba v vlogi učencev
- občutljivo pokazati delo v BIPS programu – ne poudarjati da so manj izobraženi, ker je lahko izključevalno (program za slabše – praksa kaže, da v šolah v program BIPS usmerjajo starše zaradi različnih razlogov)

VABLJENI KLJUČNI VSEBINSKI ZUNANJI SODELAVCI:

- strokovnjak, ki obzirno pokaže, da je program v bistvu namenjen učenju staršev, čeprav izkoriščamo njegovo pripravljenost, da pomaga učiti se svojemu otroku,
- učitelji iz OŠ (učiteljica slovenščine iz višjih razredov, ki pove, kakšne težave so pri slovenščini v višjih razredih zaradi omejenih sporazumevalnih zmožnosti otrok, učiteljica

matematike iz višjih razredov, ki pokaže kakšni podvojeni problemi so pri učencih zaradi slabih numeričnih spretnosti)

- šolski psiholog (o osipništvu kot posledici)

ODDAJA 3 – Moja izobraževalna pot

NASLOVNIK:

- mladi osipniki,
- brezposelni srednjih let z nizko izobrazbo
- mladi brez dela
- udeleženci OŠ za odrasle
- brezposelni
- kaznjenci
- odrasli, ki so zaključili programe za osebe s posebnimi potrebami
- priseljenci
- Romi
- večkratno izključeni (npr. mladi brezdomci...)

NOSILNA VSEBINA:

- KK učenje učenja

Opredelitev:

»Učenje učenja« je sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, na delu, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco posameznika odločilni.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco:

Če je učenje usmerjeno neposredno k določenemu cilju v službi ali na poklicni poti, mora posameznik poznati zahtevane kompetence, znanje, spretnosti in kvalifikacije. Vsekakor učenje učenja od posameznika zahteva, da pozna in razume učne strategije, ki mu najbolj ustrezajo, prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja in kvalifikacij ter da zna poiskati priložnosti za izobraževanje, usposabljanje in nasvete in/ali podporo, ki so mu na voljo. Spretnosti pri učenju učenja zahtevajo najprej pridobitev temeljnih osnovnih znanj, kot so pisanje, branje in računanje ter IKT znanja, ki so potrebna za nadaljnje učenje. Na podlagi teh znanj mora biti posameznik sposoben najti dostop, pridobiti, obdelati in sprejeti novo znanje in spretnosti. Za to je potrebno učinkovito upravljanje vzorcev učenja, poklicne poti in dela, zlasti pa mora biti posameznik sposoben vztrajati pri učenju tudi dalj časa ter kritično razmišljati o namenu in ciljih učenja. Posameznik mora biti zmožen posvetiti čas avtonomnemu učenju pa tudi skupinskemu delu, kjer kot del učnega procesa izkoristi

prednosti heterogene skupine ter lahko naučeno predstavi ali deli z drugimi. Kadar je to primerno, mora biti sposoben organizirati lastno učenje, oceniti lastno delo in poiskati nasvet, informacije in podporo. Pozitiven odnos vključuje motivacijo in zaupanje v lastno sposobnost uspešnega nadaljevanja učenja vse življenje. Odnos, usmerjen v reševanje problemov, podpira učenje in posameznikovo sposobnost premagovanja ovir in spreminjanja samega sebe. Bistvene sestavine pozitivnega odnosa so želja po uporabi predhodnih izkušenj z učenjem in življenjskih izkušenj, zanimanje za iskanje priložnosti za učenje ter uporabo učenja v raznovrstnih življenjskih okoliščinah.

- KK samoiniciativnost in podjetnost

Oprelitev:

Samoiniciativnost in podjetnost pomeni sposobnost posameznika za uresničevanje svojih zamisli. Vključuje ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev. Ta sposobnost je v pomoč posameznikom, ne le v njihovem vsakdanjem življenju in v družbi, ampak tudi na delovnem mestu pri razumevanju ozadja njihovega dela in izkoriščanju priložnosti, je pa tudi podlaga za bolj posebne spretnosti in znanje, ki ga potrebujejo tisti, ki ustanavljajo socialne ali gospodarske dejavnosti ali k temu prispevajo. To bi moralo vključevati zavest o etičnih vrednotah in spodbujati dobro upravljanje.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco:

Potrebno znanje vključuje sposobnost ugotavljanja razpoložljivih priložnosti za zasebne, poklicne in/ali poslovne dejavnosti, vključno z vprašanji »širšega pogleda«, ki zagotavljajo ozadje, v katerem ljudje živijo in delajo, na primer široko poznavanje gospodarstva ter priložnosti in izzive, s katerimi se spoprijema delodajalec ali organizacija. Posamezniki se morajo zavedati tudi etičnega položaja podjetij in tega, kako so lahko s pošteno trgovino ali socialnim vodenjem podjetja zgled. Znanje se nanaša na proaktivno vodenje projektov (vključno z znanjem, kot so sposobnost načrtovanja, organizacije, vodenja in delegiranja, analiziranja, sporazumevanja, načrtovanja projekta, ovrednotenja in zapisovanja), učinkovito zastopanje in pogajanje ter sposobnost za delo posameznika in skupinsko (v timu). Sposobnost presoja lastne prednosti in pomanjkljivosti ter sposobnost oceniti in po potrebi sprejemati tveganja je bistvena. Podjetniški odnos označuje dajanje pobud, proaktivnost, neodvisnost in inovativnost v zasebnem in socialnem življenju, pa tudi v službi. Vključuje tudi motivacijo in odločenost za doseganje ciljev, osebnih ali takih, ki so skupni s cilji drugih, vključno pri delu.

- načrtovanje kariere in poklicne poti/poklica
- spremembe v karieri
- vsebine programa MI

NARATOR:

- predvidena dva naratorja
- starejši narator se predstavi skozi spremembo odnosa do izobraževanja odraslih (program je primeren tudi za take udeležence)
- mlajši narator se predstavi skozi pridobitev spretnosti učenja, novih navad...in pokaže, kako je uspel v izobraževanju in kakšne načrte ima

SPECIFIKA ODDAJE:

- pokažemo razpon programa, ki je lahko usmerjen v uspešnost v izobraževanju/učenju (za izobraževanje) ali pa kot sprememba v življenjskih izzivih (za delo)
- dva naratorja sta enakovredna

VABLJENI KLJUČNI VSEBINSKI ZUNANJI SODELAVCI:

- zavod za zaposlovanje, ki je vključeval tudi neprimerne udeležence
- pumovci
- starši/ svojci (partner) podprejo informacije o spremenjeni izobraževalni poti
- predstavniki strokovnjakov za osebe s posebnimi potrebami
- delodajalec (ki pove, zakaj je udeleženca MI vzel na delo)
- kak odrasli v srednjih letih, ki ima hude odpore (kot antipod?)

ODDAJA 4 – Jaz in prijatelji ali alternativna možnost

Pojasnilo: Zaradi občutljivosti dela z osebami s posebnimi potrebami ali poškodbami glave je potrebno dobro pretehtati odločitev za tako oddajo. Nevarnosti je več: vprašanje varovanja podatkov in dovoljenj za snemanje, vprašanje kakovosti dobljenih izjav od oseb s posebnimi potrebami, vprašanje dejanske dostopnosti informacij končnemu porabniku, s čimer se spremeni tudi narava oddaje (v primeru, če bi bila namenjena staršem, svojcem ali skrbnikom). Alternativa - koncept samostojne zvočnice o KK smo že predstavili zgoraj.

NASLOVNIK:

- svojci
- skrbniki
- osebe s posebnimi potrebami
- osebe s poškodbo glave
- Romi
- invalidi, dolgotrajno bolni odrasli
- ljudje s težavami v duševnem zdravju
- odrasli s kombiniranimi motnjami
- trajno nezaposleni, praktično nezaposljivi
- upokojenci
- upokojenci, dnevno vključeni v VDC

NOSILNA VSEBINA:

- KK - socialne in državljanske kompetence

Opredelitev:

Te kompetence vključujejo osebne, medosebne in medkulturne kompetence ter zajemajo vse oblike vedenja, ki usposablja posameznike za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju in zlasti v vse bolj raznovrstnih družbah ter za reševanje morebitnih sporov. Državljska kompetenca posameznike usposablja za polno udeležbo v državljskem življenju na podlagi socialnih in političnih konceptov in struktur ter zaveze za dejavno in demokratično udeležbo.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco:

A. Socialna kompetenca je povezana z osebnim in družbenim blagom, ki zahteva razumevanje pomena dobrega fizičnega in duševnega zdravja kot vira zase, za svojo družino in za ožje socialno okolje ter znanje o tem, kako tako zdravje doseči in vzdrževati z zdravim načinom življenja. Za uspešno medosebno in socialno udeležbo je bistveno razumeti kodekse ravnanja in splošno sprejete načine v različnih družbah in okoljih (npr. na delovnem mestu).

Ravno tako pomembno je zavedati se osnovnih konceptov v zvezi s posamezniki, skupinami, organizacijami dela, enakostjo spolov in nediskriminacijo, družbo in kulturo. Odločilno je razumevanje multikulturnih in socialno-ekonomskih razsežnosti evropskih družb in ujemanja nacionalne kulturne identitete z evropsko. Jedro te kompetence so spretnosti konstruktivnega sporazumevanja v različnih okoljih, strpnosti, izražanja in razumevanja različnih pogledov, pogajanja z ustvarjanjem zaupanja in sočustvovanje. Posamezniki morajo biti sposobni obvladati stres in frustracije ter to izraziti na konstruktiven način, morajo pa tudi razlikovati med zasebnim in poklicnim življenjem. Ta kompetenca temelji na sodelovanju, samozavesti in integriteti. Posameznik se mora zanimati za socialno-ekonomski razvoj, medkulturno komuniciranje, spoštovati mora različnost in soljudi ter biti pripravljen premagovati predsodke in sklepati kompromise.

B. Državljska kompetenca temelji na poznavanju konceptov demokracije, pravice, enakosti, državljanstva in državljskih pravic, vključno s tem, kako so ti izraženi v Listini o temeljnih pravicah Evropske unije in mednarodnih deklaracijah ter kako jih uporabljajo različne institucije na lokalni, regionalni, nacionalni, evropski in mednarodni ravni. Vključuje poznavanje sodobnih dogodkov kot tudi glavnih dogodkov in trendov v nacionalni, evropski in svetovni zgodovini. Poleg tega je treba razvijati tudi zavest o ciljih, vrednotah in politikah socialnih in političnih gibanj. Bistveno je poznavanje evropske integracije in struktur EU, glavnih ciljev in vrednot, kot tudi zavesti o različnosti in kulturnih identitetah v Evropi. Spretnosti državljanske kompetence pomenijo sposobnost učinkovitega oblikovanja odnosov z drugimi na javnem področju, izkazovanja solidarnosti in zanimanja za reševanje problemov, ki zadevajo lokalno in širšo skupnost. Vključujejo kritični in ustvarjalni premislek ter konstruktivno udeležbo v dejavnostih skupnosti ali soseske ter sprejemanje odločitev na vseh ravneh, od lokalne do nacionalne in evropske ravni, zlasti z volitvami.

Podlaga za pozitiven odnos so spoštovanje človekovih pravic, vključno z enakostjo, ki je osnova za demokracijo, spoštovanje in razumevanje razlik med sistemi vrednot različnih ver ali etničnih skupin. To pomeni izkazovanje občutka pripadnosti svoji občini, državi, EU in Evropi na splošno ter svetu, in pripravljenost za sodelovanje v demokratičnem sprejemanju odločitev na vseh ravneh. Vključuje tudi izkazovanje čuta odgovornosti ter njegovega razumevanja in spoštovanje skupnih vrednot, nujnih za zagotavljanje kohezije skupnosti, kot je spoštovanje demokratičnih načel. Konstruktivno sodelovanje vključuje tudi državljanske dejavnosti, podporo socialni raznovrstnosti in koheziji ter trajnostnemu razvoju, pripravljenost za spoštovanje vrednot in zasebnosti drugih.

- temeljne zmožnosti
- vsebine vezane na program MK

NARATOR:

- zavzet skrbnik ali starš, svojec

- učitelj UŽU MK
- portret Robi Pozderek iz Kočevja (to je že obstoječe le 3 min gradivo!)

SPECIFIKA ODDAJE:

- nagovoriti želimo svojce, skrbnike, da je vključevanje mogoče
- narator ne more biti udeleženec, se pa z izjavami tudi pojavlja v oddaji v kratkih odlomkih, glavni narator je skrbnik, starš ali učitelj MK

VABLJENI KLJUČNI VSEBINSKI ZUNANJI SODELAVCI:

- projekt Barca
- predstavniki zavodov, ki delujejo na tem področju

CSD

- domovi za ostarele, kjer so te osebe
- drugi domovi

ODDAJA 5 – Učenje na delovnem mestu

NASLOVNIK:

- delavci v različnih panogah
- podjetja (njihovi kadroviki, vodilni)
- sindikati (ali tudi politične stranke)
- brezposelni mladostniki, mlajši odrasli na zavodu za zaposlovanje
- brezposelni, ki bi si želeli pridobiti splošnih znanj
- posamezniki, ki ne sodijo med slabše izobražene
- zaporniki

NOSILNA VSEBINA:

- KK digitalna pismenost;

Opredelitev:

Digitalna pismenost vključuje varno in kritično uporabo tehnologije informacijske družbe pri delu, v prostem času in pri sporazumevanju. Podpirajo jo osnovna znanja v informacijsko-komunikacijski tehnologiji (IKT): uporaba računalnikov za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, proizvodnjo, predstavitev in izmenjavo informacij ter za sporazumevanje in sodelovanje v skupnih omrežjih po internetu.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to pismenostjo:

Digitalna pismenost zahteva temeljito razumevanje in poznavanje narave, vloge in priložnosti informacijske tehnologije v vsakdanjem življenju: v zasebnem in socialnem življenju ter na delu. To vključuje glavne računalniške aplikacije, kot so obdelava besedila, razpredelnice, zbirke podatkov, shranjevanje in upravljanje podatkov ter razumevanje možnosti ter potencialnih nevarnosti interneta in sporazumevanja s pomočjo elektronskih medijev (elektronske pošte, omrežnih orodij) za delo, prosti čas, izmenjavo informacij in skupna omrežja, učenje in raziskave. Posameznik mora tudi razumeti, kako lahko informacijska tehnologija podpira ustvarjalnost in inovativnost, ter se zavedati vprašanj glede veljavnosti in zanesljivosti informacij, ki so na voljo, ter pravnih in etičnih načel, ki so vključena v interaktivni rabi. Potrebna znanja vključujejo: sposobnost iskanja, zbiranja in obdelave informacij ter njihovo kritično in sistematično uporabo, z oceno pomembnosti in razlikovanjem med resničnim in virtualnim ob hkratnem prepoznavanju povezav. Posameznik mora biti sposoben uporabljati orodje za proizvodnjo, predstavitev in razumevanje kompleksnih informacij ter imeti sposobnost dostopa, iskanja in uporabe storitev po internetu. Zmožen mora biti tudi uporabljati informacijsko tehnologijo za podporo kritičnemu razmišljanju, ustvarjalnosti in inovativnosti. Uporaba zahteva kritičen in premišljen odnos do dosegljivih informacij in odgovorno uporabo interaktivnih medijev. Digitalno pismenost podpira tudi zanimanje za delovanje v skupnostih in omrežjih za kulturne, socialne in/ali poklicne namene.

- KK učenje učenja
- vsebine vezane na program MDM

NARATOR:

- delavka/delavec (npr. iz Eti Izlake ali drugega podjetja)
- podprejo pa jo z izjavami sodelavke, sorodniki
- Tatjana B. Pečko, kot odlična, predana pionirka MDM

SPECIFIKA ODDAJE:

- predstavniki podjetij
- izvajalci o izvajanju v zaporih
- poslanstvo učitelja MDM za delavce
- zakaj je HRM podjetja povezan z razvojem najnižjih kadrov

VABLJENI KLJUČNI VSEBINSKI ZUNANJI SODELAVCI:

- Daniela Brečko o karieri in izobraževanju v podjetju
- GZS zakaj in kako vlagati v izobraževanje delavcev
- sindikati
- strokovnjaki s področja NPK in priznavanja (o tem, kakšne možnosti so na voljo).

IV. Predlogi

V sklepu tega dokumenta predlagamo nekatere ukrepe, ki bi pomenili nov korak v razvoju skrbi za učna gradiva za izobrazbeno prikrajšane. Zavedamo se, da so finančni viri omejeni, pa vendar menimo, da so predlogi dovolj utemeljeni, da velja o njih v prihodnosti resno strateško razmisliti. Na osnovi analize teoretskih virov, podatkov iz evalvacije programov za dvig pismenosti, pregleda opravljenega strokovnega dela na tem področju, stanja v praksi, predlagamo:

1. Nadaljevati je potrebno s teoretičnimi analizami ter primerjalnimi analizami (izkušnje dobre prakse iz tujine, NALA, BBC...). Za to je potrebno nameniti sredstva in kadrovske vire, da se izdelajo strokovne podlage za nadaljnjo serijo ali sklop multimedijskih gradiv.
2. Razviti je potrebno posebej izobrazbeno prikrajšanim prilagojeno spletno stran, ki je manjkajoči element za učinkovito izrabo že produciranih gradiv.
3. Povezati je potrebno razdrobljena gradiva, ki so nastajala v zadnjih letih tako v okviru ACS kot mreže izvajalk programov in drugje v smiselno celoto. V ta namen bi bilo potrebno izdelati poseben scenarij širitve spletne strani – ki mora imeti zelo dober vizualno izdelan segment z vodnikom za uporabo. Vodnik se mora izdelati za vsako novo gradivo.
4. Evalvacija o uporabi multimedijskih gradiv se opravi na terenu. Izvede se znanstveno preverjanje stanja, saj je pridobitev neodvisnih empiričnih podatkov nujna za nadaljnje snovanje kakovostnega razvoja.
5. Formira se produkcijska enota na ACS, potrebna bi bila kadrovska okrepitev, izpopolnjevanje v tujini na eni od zglednih ustanov, sredstva bi morala biti zagotovljena za daljše obdobje.
6. Zasnovati je potrebno več novih serij za izobraževalno prikrajšane. Temeljne tematike bi se dotikale štirih ključnih področij, kot jih je kot rizične izpostavila tudi študija Included: področje zaposlovanja/dela, zdravje in izkoristek tega sistema, reševanje stanovanjskega problema, aktivno državljanstvo ter politična participacija. Opozoriti bi namreč morali odrasle, da neaktivnost na teh področjih avtomatično vodi v vse večjo, tudi večkratno izključenost. Cilj novih video serij bi moral biti animiranje za aktivnost pri pridobivanju ustreznih kompetenc.
7. Natečaj za mlade talente: razpis za izvedbo in zamisel kratkega portreta o človeku, ki je sam razvil neko KK, da mu omogoča življenjsko uspešnost. Natečaj bi iskal najbolj izvirno učno sekvenco, primerno za manj izobražene. Lahko pa bi bil usmerjen v iskanje najboljše ideje za kratko izobraževalno oddajo ne glede na tematiko, lahko v amaterski produkciji.

Predvideti bi morali nagrado v obliki izobraževanja ali sodelovanja v projektu. Tretja možnost pa je natečaj za najbolj izviren avdiovizualni učni pripomoček med učitelji in izobraževalci, kar bi pospešilo zbiranje dobrih praks.

8. Zagotoviti produkcijo več izpopolnjenih zvočnic (glede na rezultate pilotne zvočnice), da obdelujejo teme, ki se zdijo za informiranje izobrazbeno prikrajšanih zelo pomembne. Predhodno naj se izvede analiza potreb po tovrstnih gradivih med dejanskimi udeleženci programov (glede vsebin, oblike, pristopa...) v fazi pilotiranja poskusne zvočnice.

9. Zasnuje se posebna avdiovizualna serija za upokojene.

10. Zasnuje se serija oddaj o zdravju mladih, kjer se osredotoča na problematiko skrbi za zdravje mladih (na osnovi raziskave o zdravju mladih pri nas IVZ RS).

11. V prenovljeno usposabljanje učiteljev in mentorjev, tutorjev, svetovalcev... se vključi modul, ki je posvečen pomenu uporabe multimedijskega pristopa v izobraževanju odraslih, o uporabi spletnega posredovanja gradiv in interaktivnega učenja. Strokovne delavce v izobraževanju odraslih je nujno bolj poglobljeno in sistematično seznaniti s konceptom, pristopi.

12. Pripraviti natečaj za digitalno pripovedovanje zgodb, razpis za dobro osebno zgodbo med udeleženci programov za zviševanje pismenosti. Posneti portret o tem. Lahko je to tudi zvočnica (avtentični glas ob konceptu prave naracije z literarnimi elementi), opremljena z slikovnimi gradivi na vložni knjižici, strokovno spremno besedo, navodili za uporabo.

13. Omogočiti blog na spletni strani, ki je varno okolje za izobrazbeno prikrajšane, kjer lahko izkusijo različne nove možnosti IKT in e-okolja ob pomoči tutorja v didaktično urejenem in v izobraževanje usmerjenem okolju.

14. Oblikovati nadaljevalni program Računalniška pismenost za odrasle 2, ki bo nudil pridobitev osnovnih znanj za dostop do različnih možnosti spleta in hkrati senzibiliziral za uporabo IKT tehnologije za sproščeno učenje na nov način.

15. Omogočanje 'podkasta' – za učinkovitejšo delo v programih UŽU, PUM, RPO in v izogib tehničnih težav z DVD nosilci.

16. Razpis za CRP na temo Dostopnost spletne tehnologije in znanj za izobrazbeno prikrajšane skupine.

17. On-line pomoč za delo v e-okolju za posameznike iz izobrazbeno prikrajšanih skupin, ki kljub navodilom tega ne zmorejo sami.

Reference

- Ardila, Alfredo, Bertolucci, Paulo H., Braga, Lucia W., Castro-Caldas, Alexander, Judd, Tedd, Kosmidis, Mary, Matute, Esmeralda, Nitrini, Richardo, Ostrosky-Solis, Feggy, Rosselli, Monika (2010): *Illiteracy: The Neuropsychology of Cognition Without Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, Ines (2009): *Overview of Adult Literacy System in Ireland and Current Issues in It's Implementation*. (dostopno 24.2.2011 na http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/rall_v6.ch7.pdf)
- Bakračević Vukman, Karin (2000): *Razvoj mišljenja v odrasli dobi. Kognitivni, sociokognitivni in metakognitivni aspekti*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- regar, Lea, Zgmaajster, Margerita, Radovan, Marko (2010): *Osnove e-izobraževanja*. Priročnik. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Drofenik, Olga (2010): *Strokovne podlage za prenovo javno veljavnih programov za odrasle in programov usposabljanja strokovnih delavcev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Driscoll, Marcy P (2000): *Psychology of learning for instruction*. Massachusetts: Allyn & Bac.
- Erjavec, K. in Volčič, Z. (1999). *Moč in nemoč televizije, za starše in učitelje*. Rokus Ljubljana.
- Erjavec, K. in Volčič, Z.: *Odraščanje z mediji; rezultati raziskave »Mladi in mediji«* (1999). ZPMS Ljubljana.
- Erjavec, K.: *Komunikološki pogled na vlogo medijev, interno gradivo za izobraževanje Usposabljanje za uporabo videa in multimedijev v podporo kulturi učenja* (2010). ACS.
- Evans, Chris (2008): *The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education*. *Science & Education* 50 (2008), 491 – 498.
- Flannery, Daniele D. (1993): *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Illeris, Knud (2007): *How We Learn*. New York: Routledge.
- Illeris, Knud (2009): *Contemporary Theories of Learning*. New York: Routledge.
- Ivančič, Angelca, Mohorčič Špolar, Vida A., Radovan, Marko (2010): *Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji. Percepcije in izkušnje udeležencev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Janko, Alenka (1997): *Izobraževanje in strategije pismenosti*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Javrh, P. *Svojim ciljem naproti. 1, Zgodnje obdobje kariere (Zgledi vlečejo, 4)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2007. 1 video DVD, barve, zvok.
- Javrh, P. *Svojim ciljem naproti. 2, Srednje obdobje kariere (Zgledi vlečejo, 5)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2007. 1 video DVD, barve, zvok.

- Javrh, P. Svojim ciljem naproti. 3, Zrelo obdobje kariere (Zgledi vlečejo, 6). Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2008. 1 video DVD, barve, zvok.
- Javrh, Petra (2010): Strokovne podlage in scenarij za učna gradiva – osnutek. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc-Kraševac, Sabina (2010): Sodobne andragoške teorije in izhodišča pri delu z ranljivimi ciljnim skupinami. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Karemarker, Arjette M., Pitchford, Nicola J., O'Malley, Claire (2008): Does whole-word multimedia software support literacy acquisition? Springer Science and Business Media.
- Marrapodi Jean (2011): Learning Styles of low literacy Learners; A Review of the Literature (dostopno 16.2.2011 na www.applestar.org/.../Learning%20Styles%20of%20Low%20Literacy%20Learners.doc)
- Mayer, Richard E, Moreno, Roxana (2005): A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implication for Design Principles. Santa Barbara: University of California (dostopno dne 23.2.2011 na <http://www.unm.edu/~moreno/PDFS/chi.pdf>)
- Multimedijški viri: Mathetutor, oberstufe 2.0, nachilfe, verstehen, lernen, ueben und testen. CD-ROM.
- Multimedijški viri: Read Write Now 3. TV Series. DVD.
- Multimedijški viri: Read Write Now 4. TV Series. DVD.
- Multimedijški viri: Svojim ciljem naproti II. ACS. DVD
- Multimedijški viri: Svojim ciljem naproti III. ACS. DVD
- Multimedijški viri: Video-portreti dobitnikov priznanj ACS za izjemne dosežke pri učenju odraslih za leto 2008. ACS. DVD
- Multimedijški viri: Z igro do pismenosti 1. ACS. DVD
- Multimedijški viri: Z igro do pismenosti 2. ACS. DVD
- Multimedijški viri: Z igro do pismenosti 3. ACS. DVD
- Multimedijški viri: Z igro do pismenosti 4. ACS. DVD
- Multimedijški viri: Zgledi vlečejo 5. ACS. DVD
- Multimedijški viri: Zgledi vlečejo 6. ACS. DVD
- Multimedijški viri: Zgledi vlečejo 7a. ACS. DVD
- Multimedijški viri: Zgledi vlečejo 8. ACS. DVD
- Myers, David G. (2007): Psychology. New York: Worth Publishers
- NIACE (2010): Annual Report 2009 -2010. NIACE: Leicester.
- NALA (2010): Improving literacy of the National Adult Literacy Agency's (NALA's) Distance Learning Service in 2010, Final Report. By Hegarty, Ann in Feeley, Maggie.
- Pečjak, Sonja (2010): Psihološki vidiki bralne pismenosti, od teorije k praksi. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Priročnik za vodenje postopkov vrednotenja (2010): Ugotavljanje in vrednotenje neformalnega pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih. Andragoški center Slovenije, interno gradivo.

- Reif, Frederick (2008): Applying cognitive science to education: thinking and learning in scientific and other complex domains. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Shank, Patty (2005): The value of Multimedia in Learning. Adobe media center.
- Singh, Vivek Kumar (2003): Does multimedia really improve learning effectiveness? Asia Pacific Conference on education.
- Sorden, D. Stephen (2005): A cognitive Approach to instructional Design for Multimedia Learning. Flagstaff: Northern Arizona University. (dostopno dne 22.2.2011 na <http://inform.nu/Articles/Vol8/v8p263-279Sorden34.pdf>)
- Spletni vir: <http://simplyput.ie/>
- Spletni vir: http://www.eslpod.com/website/index_new.html (dostopano, 21.2.2011)
- Spletni vir: www.bbc.co.uk/raw
- Sternberg, Robert J. (1999): Cognitive Psychology. Orlando: Rinehart and Winston.
- Učbenik Read Write Now 4, Learner Workbook Supporting the TV Series. NALA.
- Warschauer, Mark in Meei-Ling, Liaw (2010): Emerging Technologies in Adult Literacy and Language Education. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Wetmore, D. (2000): Time's a Wastin. Training and Development Magazine, ASTD September, stran 67.
- Zagmaister, Margerita (2006): Pregled študija na daljavo na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji, poročilo projekta. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.