

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA ZGODOVINO

DIPLOMSKO DELO

POUK ZGODOVINE V FORMALNEM IN NEFORMALNEM
IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

LJUBLJANA, 2010

PATRICIA KONRAD

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA ZGODOVINO

DIPLOMSKO DELO

POUK ZGODOVINE V FORMALNEM IN NEFORMALNEM
IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Študijski program:

(pedagogika – pedagoška smer,
zgodovina – pedagoška smer)

Mentorici: red. prof. dr. Sonja Kump
in izr. prof. dr. Danijela Trškan

PATRICIA KONRAD

LJUBLJANA, 2010

ZAHVALA

Zahvala gre najprej mojima mentoricama, dr. Sonji Kump in dr. Danijeli Trškan, za njune nasvete, vodenje in prijetno sodelovanje.

Zahvaljujem se CDI Univerzumu, prof. Manfredu Keltu in prof. Petri Vignjevič, da so mi omogočili opazovanje pouka zgodovine v okviru njihovih srednjih šol za odrasle. In Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani, prof. Ani Jevševar in prof. Jaku Štoki, da sem dobila priložnost prisostvovati v študijskih krožkih slovenske in svetovne zgodovine.

Za pomoč bi se rada zahvalila Špeli Jurak, Karmen Nagode in Klavdiji Draškovič.

Hvala Špeli Mušič, Branku Knezu in Klemnu Žarnu, za spodbude in veliko zabavnih trenutkov v času študija.

Zahvala gre tudi moji teti Suzani Lebar, ki si je vzela čas in slovnično pregledala mojo nalogo.

Hvala tudi Hasanu Sijamhodžiću, za nasvete, oporo in neštete odgovore na moja vprašanja.

Posebno zahvalo namenjam mami in očetu, ker sta mi dala priložnost za izobraževanje in mi stala ob strani.

In hvala še Marku, ki mi vsakič znova dokaže, kako hitro se učijo majhni otroci, in da so v tem večji mojstri, kot vsi odrasli.

Hvala vam!

POVZETEK

V pričujočem diplomskem delu z naslovom Pouk zgodovine v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih so predstavljeni koncepti vseživljenjskega učenja in izobraževanja ter sistemska ureditev izobraževanja odraslih v Sloveniji. Prikazane so različne opredelitve odraslosti in kako pomembni sta pripravljenost in motivacija za izobraževanje ter premostitev morebitnih ovir. Didaktični segmenti in njihova uporaba pri pouku so najbolj bistven del samega procesa in realizacije izobraževanja odraslih. Izobraževanje odraslih in sam pouk zgodovine za odrasle se lahko izvaja na neformalni ali formalni način ter v različnih institucijah po Sloveniji. Predmet zgodovine ima v izobraževanju odraslih pomembno vlogo, saj razvija kritično mišljenje, razvija lastno in širšo zavest. Rešuje problem diskriminacije, stereotipov in agresije, ki jih lahko povzroča nepravilno poznavanje zgodovinskih dejstev in dogodkov.

Empirični del diplomske naloge zajema opazovanje pouka zgodovine v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih. Metoda opazovanja pouka zgodovine prinaša ugotovitev, da se formalni in neformalni pouk zgodovine pri odraslih v določenih segmentih razlikujeta, in sicer pri realizaciji določenih etap učnega procesa, pri uporabi učnih oblik in samostojnem delu udeležencev ter pri opredelitvi in številu uporabljenih učnih ciljev. Pojavijo se delne razlike v aktivnosti udeležencev formalnega in neformalnega pouka ter pri realizaciji rezultatov učne ure.

Pomen diplomske naloge je prikazati splošno stanje izobraževanja odraslih v Sloveniji, vključevanje odraslih v zgodovinske učne vsebine na formalni in neformalni ravni ter prikazati ugotovitve opazovanja pouka zgodovine v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih.

Ključne besede: vseživljenjsko učenje in izobraževanje, odrasli v izobraževanju, formalno in neformalno izobraževanje, organizacije izobraževanja odraslih, pouk zgodovine

ABSTRACT

The present diploma titled Teaching history in formal and informal adult education discusses the concepts of lifelong learning and education and the system of adult education in Slovenia. It presents different definitions of adulthood and the importance of student's readiness and motivation for learning and for overcoming potential obstacles. Didactic segments and their application in class represent the key part of the learning process and of the realisation of an adult education course. Adult education and the teaching of history to adults can be realised in a formal or informal mode and in a variety of institutions around Slovenia. History as a subject is an important one because it contributes to critical thinking and develops self-awareness and the awareness of the events around us. It helps fight discrimination, stereotypes and aggression which can all result from not knowing the historical facts.

Observations of teaching and learning history in formal and informal adult education form the empirical component of the diploma. The method of lesson observation results in the understanding that the formal and informal teaching of history to adults differ in segments such as the realisation of individual stages in the learning process, the leaning forms applied, the application of the self- study component and the definition and the number of learning goals. There are partial differences as to what extent the students in formal and informal contexts are involved in the learning process and to what extent the outcomes of a lesson are realised.

The intent of the present diploma is to show the state of adult education in Slovenia, the participation of adults in learning history in formal and informal courses and to present the conclusions of lesson observations in formal and informal adult education contexts.

Key words: lifelong learning and lifelong education, adults in education, formal and informal education, adult education institutions, history teaching

KAZALO

1. UVOD	8
2. VSEŽIVLJENJSKO UČENJE	11
2.1. Opredelitev vseživljenjskega učenja	11
2.2. Izobraževanje odraslih kot del vseživljenjskosti učenja v Sloveniji	16
3. ODRASLI V IZOBRAŽEVANJU	21
3.1. Opredelitve odraslosti	21
3.2. Značilnosti odraslih in pomen teh značilnosti v izobraževanju	22
3.3. Pripravljenost, motivi in ovire odraslih za izobraževanje	24
3.4. Pomen izkustva v izobraževanju odraslih	28
3.5. Starejši odrasli v izobraževanju	29
4. DIDAKTIČNE ZNAČILNOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	32
4.1. Vloga andragoške didaktike	32
4.2. Didaktični pojavi	36
4.2.1. Pouk	36
4.2.2. Učni proces	39
4.2.3. Učne oblike	41
4.2.4. Učne metode	43
4.2.5. Učni cilji	49
5. VRSTE IN NOSILCI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	51
5.1. Formalno in neformalno izobraževanje pri odraslih	51
5.2. Izobraževalne organizacije za odrasle	52
6. POMEN IN VLOGA PREDMETA ZGODOVINE PRI IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	57
6.1. Pomen in vloga predmeta zgodovine v preteklosti	57
6.2. Pomen in vloga predmeta zgodovine danes	59
7. IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE ZA ODRASLE, KI PONUJAJO POUK ZGODOVINE	64
7.1. Organizacije, ki ponujajo formalni pouk zgodovine za odrasle	64
7.1.1. Osnovne šole za odrasle	64
7.1.2. Srednje šole za odrasle	65
7.1.3. Univerzitetni študij zgodovine	66
7.2. Organizacije, ki ponujajo neformalni pouk zgodovine za odrasle	67
8. OPAZOVANJE POUKA PRI PREDMETU ZGODOVINA V FORMALNEM IN NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	71
8.1. Opredelitev problema	71
8.2. Namen in cilji opazovanja	71
8.3. Izhodiščna teza in specifične teze	72
8.4. Opazovalna vprašanja	73
8.5. Opis metode	74
8.6. Opis vzorca	74
8.7. Proces poteka pridobivanja podatkov	76
8.8. Analiza in interpretacija opazovanj	76
8.9. Sklepne ugotovitve	87
9. ZAKLJUČEK	889
10. LITERATURA	93

11. PRILOGE.....	1000
11.1. Priloga 1: Opazovanje pouka zgodovine v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih	
.....	100
0	
11.2. Priloga 2: Opazovanje pouka zgodovine v neformalnem izobraževanju odraslih vzorec A.....	102
11.3. Priloga 3: Opazovanje pouka zgodovine v neformalnem izobraževanju odraslih vzorec B.....	108
11.4. Priloga 4: Opazovanje pouka zgodovine v neformalnem izobraževanju odraslih vzorec C.....	114
11.5. Priloga 5: Opazovanje pouka zgodovine v formalnem izobraževanju odraslih vzorec D.....	121
11.6. Priloga 6: Opazovanje pouka zgodovine v formalnem izobraževanju odraslih vzorec E.....	130

1. UVOD

V času študija sem občasno pomislila tudi na to, o čem bom pisala v svoji diplomski. Priznam, da o vsebini tega, kar je v resnici nastalo, nisem nikoli razmišljala. Dokler se moje poti niso začele vijugati med ljudmi, ki se v času odraslosti zopet, ali bolje rečeno, še zmeraj izobražujejo. Tako sem navezala stike z ljudmi, ki so se izobraževali in tu in tam katerega izmed njih vprašala: »O čem se pa vi izobražujete?« In enkrat mi je prijetna gospa odvrnila: »Ravnokar smo imeli zgodovino.« Ideja se je rodila v trenutku. Ustvarjanje tega dela pa je potekalo postopoma. Od zbiranja in prebiranja literature, pisanja, telefonskih pogovorov, ki sem jih opravljala, do prisostvovanja pri pouku zgodovine pri različnih skupinah univerze za tretje življenjsko obdobje in v posameznih razredih srednje šole za odrasle. Bilo je dinamično, zanimivo in poučno.

Namen diplomske naloge je na eni strani predstaviti sistemsko ureditev izobraževanja odraslih v Sloveniji, koncept vseživljenjskega učenja in izobraževanja, opisati značilnosti odraslih v izobraževanju, razlike med formalnim in neformalnim izobraževanjem odraslih ter organizacije, ki ponujajo pouk zgodovine; na drugi strani pa analizirati pouk zgodovine v formalnem in neformalnem izobraževanju, kako poteka pouk, kakšne so podobnosti in razlike med formalno in neformalno obliko ter ugotoviti podobnosti in razlike v posameznih razredih ali skupinah s pomočjo opazovanja pouka v različnih izobraževalnih organizacijah

V diplomski nalogi smo tako preverjali izhodiščno tezo, ki se glasi: formalni in neformalni pouk zgodovine pri odraslih se v določenih segmentih pomembno razlikujeta. V okviru analize, interpretacije ter sklepnih ugotovitev smo konkretno navedli v katerih segmentih se pouk zgodovine v formalnem in neformalnem izobraževanju pri odraslih pomembno razlikuje in v katerih segmentih je podoben.

V prvem poglavju prikazujemo koncept vseživljenjskosti in permanentnosti izobraževanja in kako je bil ta koncept v različnih časovnih obdobjih razumljen. Izpostavimo posamezne andragoge, kot so Yeaxlee, Dewey, Lindeman in Lengrand. Predstavimo Memorandum o vseživljenjskem učenju in Rubensonovo pojmovanje dveh generacij glede na pojem vseživljenjskega učenja ali izobraževanja. Prva ima poudarek na humanistični naravnosti,

druga pa je bolj ekonomistično naravnana (Rubenson v Jelenc 2005, str. 30-32). Na kratko prikažemo tudi terminološke zagate, ki se pojavijo ob pojmi vseživljenjskega izobraževanja ali vseživljenjskega učenja ter Boshierov opis teh dveh pojmov. V drugem delu tega poglavja pa predstavljamo sistemsko ureditev izobraževanja odraslih v Sloveniji, kjer izpostavimo šest ključnih področij. Ta so: umestitev izobraževanja odraslih v sistem vzgoje in izobraževanja, zakonodaja, upravljanje, financiranje, mreža izvajalcev in programov ter infrastruktura izobraževanja odraslih v Sloveniji. Na kratko predstavimo še Resolucijo o nacionalnem programu iz leta 2004 ter Strategijo vseživljenjskosti učenja v Sloveniji iz leta 2007.

V drugem poglavju predstavljamo različne definicije pojma odraslosti, kako poteka izobraževanje odraslih in kakšne so specifične izobraževanja starejših odraslih. Prikazujemo njihovo pripravljenost, motivacijo in ovire, s katerimi se srečujejo pri izobraževanju. Posebej izpostavljam pomen preteklih izkušenj, ki so zelo pomemben dejavnik izobraževanja odraslih.

V tretjem poglavju obravnavamo posamezne didaktične značilnosti, osvetljujemo pojem andragoške didaktike, predstavimo vodjo izobraževalnega procesa, to je učitelja (v empiričnem delu ga poimenujemo predavatelj). V tem delu prikazujemo andragoška načela in model izobraževanja odraslih. Izpostavljam posamezne didaktične pojave: pouk, učenje, učni proces, učne oblike, učne metode in učne cilje. Didaktični pojavi nam služijo kot temeljni predmet opazovanja pouka zgodovine pri odraslih v formalnem in neformalnem izobraževanju. Odrasli so bitja, ki imajo določene značilnosti v izobraževanju in učenju, katere je potrebno upoštevati, zato v tretjem poglavju opredeljujemo pojem odraslosti in njihove značilnosti, ki so za to pomembne. Splošne značilnosti odraslih v izobraževanju podkrepimo z didaktičnimi in izpostavljam pomembne pojave, ki so neizogibni del pouka in katere je potrebno upoštevati. Temu sledijo področja in institucije, ki ponujajo izobraževanje odraslih, zaradi pragmatične narave dela navajamo institucije, katere obstajajo v Sloveniji, saj se, ne da to posebej izpostavljam, na to področje ves čas omejujemo.

V četrtem poglavju predstavljamo področja izobraževanja odraslih, opredeljujemo pojem formalnega in neformalnega izobraževanja ter predstavljamo institucije, v katerih srečamo odrasle, ki se izobražujejo.

V petem poglavju se osredotočimo na institucije, ki ponujajo pouk in učenje zgodovine pri odraslih, kot so osnovne in srednje šole za odrasle, univerzitetni študij zgodovine – v okviru teh institucij poteka formalno izobraževanje zgodovine. Neformalno izobraževanje zgodovine pa poteka v obliki študijskih krožkov na univerzah za tretje življenjsko obdobje, kjer imajo udeleženci možnost, da se vključijo v skupino, kjer obravnavajo vsebine iz slovenske in svetovne zgodovine.

V šestem poglavju je opisana vloga predmeta zgodovine, kot ga je imela nekoč in kot ga ima danes. Tako kot v preteklosti tudi danes vpliva zgodovinska snov na oblikovanje posameznikove osebnosti, na njegovo čustvovanje in odnose s soljudmi (Potočnik 1997, str. 133). Prizadevanja so usmerjena k razvoju zavedanja zgodovinskih konceptov, sposobnosti razlikovanja in ocenjevanja različnih interpretacij ter sposobnost vrednotenja zgodovinskih virov. Nova vloga in pomen predmeta zgodovina naj bi prispevala k razvoju tolerance in k zaupanju med ljudmi današnje Evrope. Poudarjen naj bi bil pomen evropske identitete, da se na ta način vzbudita tako nacionalna in še posebej splošna odgovornost ljudi (Trškan 2002, str. 65).

V sedmem poglavju je predstavljena empirična raziskava o opazovanju pouka zgodovine v formalnem in neformalnem izobraževanju pri odraslih. Najprej je opredeljen problem, nato so predstavljeni nameni in cilji opazovanja ter izhodiščna in njej sledeče specifične teze. V nadaljevanju so prikazana opazovalna vprašanja, metoda, vzorec in proces poteka pridobivanja podatkov. Na koncu poglavja predstavljamo analizo in interpretacijo ter sklepne ugotovitve.

V osmem, zaključnem poglavju, predstavljamo izsledke in ugotovitve teoretičnega dela ter metodo opazovanja pouka zgodovine pri odraslih v empiričnem delu diplomske naloge. Predstavljamo predloge za nadaljnjo oblikovanje in raziskovanje področja formalnega in neformalnega pouka zgodovine pri odraslih in lastno refleksijo.

2. VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

2.1. Opredelitev vseživljenjskega učenja

20. leta prejšnjega stoletja lahko štejemo za čas, ko so koncept vseživljenjskosti in permanentnosti izobraževanja začeli strokovno obravnavati. To je bil čas po prvi svetovni vojni, ko so ljudje začeli dvomiti v ustreznost dotedanjih življenjskih vzorcev, med drugim tudi o izobraževanju, o njegovi organizaciji in omejenosti izobraževanja zgolj na obdobje mladosti. Leta 1929 je angleški andragog Yeaxlee izdal knjigo z naslovom Lifelong Education, kjer si je zamislil povezanost med učenjem in življenjem, ta povezanost naj bi predstavljala temelj v vseživljenjskem izobraževanju. Poleg Yeaxleeja je v tem času nakazoval svoje odzive tudi Dewey (Jelenc 2005, str. 23-24), ameriški utemeljitelj pragmatistične pedagogike, ki se je zavzemal za alternativne ideje, pomembne za razvoj nenehnega izobraževanja. Poudarjal je, da mora biti izobraževanje sestavni del posameznikovega življenja, saj je to ena od pglavitnih podlag za bogato življenje, vendar le pod pogojem, da se nadaljuje v odraslosti (Dewey v Jelenc Krašovec 1996, str. 9). Njemu gre tudi pripisati pomembne zasluge za izobraževanje odraslih v Ameriki in njegov vpliv na druge vzhajajoče andragoge, kot je bil Lindeman, ki ga štejejo za najpomembnejšega začetnika gibanja izobraževanja odraslih v Ameriki. Po začetnem obdobju uveljavljanja koncepta vseživljenjskosti je prišlo do razcveta v strokovnem delovanju in opisovanju pomembnosti permanentnosti izobraževanja, vodilni med temi so bili andragogi, vendar so se jim priključili še sociologi, filozofi in tudi teologi (Jelenc 2005, str. 24). Za drugo polovico 60. let 20. stoletja je bila značilna splošna kriza izobraževanja, ki je zajela celotni svet in opozarjala na slabosti tradicionalnega izobraževanja (prav tam, str. 27). Strokovno utemeljitev na stanje v izobraževanju je leta 1970 podal Lengrand, ki je videl rešitev v »globalnem kontekstu vseživljenjskosti izobraževanja« (Lengrand 1970 v Titmus 1989, str. 5) in pravi, da lahko le z uveljavitvijo vseživljenjskosti izobraževanja realiziramo zahtevo po enakih možnostih v izobraževanju (prav tam, str. 5). Boj za uveljavljanje vseživljenjskosti izobraževanja ni prenehal še v 70. letih prejšnjega stoletja (Jelenc 2005, str. 28).

Do izobraževalnih sistemov je bil zelo kritičen že zgoraj naveden andragog Lengrand, ki je svoje rešitve videl v zamislih o vseživljenjskem izobraževanju in v tem, da je sociološko ozadje takratnega časa do potankosti razčlenil in dejal, da bo potrebna reorganizacija izobraževalnih

sistemov in reorganizacija samega izobraževanja. Menil je, da na vseh področjih, na družinskem, delovnem in na izobraževalnem, prihaja do nejasnosti v priznavanju avtoritet. Namesto brezpogojnega sprejemanja avtoritete se je vedno bolj pojavljalo kritično razmišljanje. Odnosi so postajali vse manj avtoritarni, tako je tudi učiteljeva avtoriteta postajala vedno manj temelječa na njegovem statusu. Bila je vse bolj odvisna od delovanja in osebnosti učitelja. Lengrand je ugotavljal, da je kot prvo potrebno izobraževalni proces postaviti v novo perspektivo. Koncept izobraževanja je v preteklosti poudarjal predvsem sistematično izobraževanje v obdobju otroštva in mladostništva, čemur on ni odrekal pomena, poudarjal pa je, da to ni dovolj za uspešno človekovo eksistenco. Po Lengrandu je prvi element vseživljenjskega izobraževanja nadaljevanje. Posameznik lahko na ta način postopoma razvija svoje potenciale. Vsekakor pa na razvoj posameznikove osebnosti, ki je že odrasla, v veliki meri vpliva način izobraževanja, ki ga je bila taista deležna v mladosti. Da pa bo to stalno nadaljevanje učenja resnično teklo, je ključnega pomena predvsem to, da se nekatera načela in metode izobraževanja, ki se jih poslužujejo v izobraževanju odraslih, vpeljejo že v zgodnje izobraževanje in se prilagodijo razvojni stopnji. Lengrand pravi, da zgodnje šolanje v sistemu vseživljenjskega učenja nima več istih ciljev, kot jih je imelo v preteklosti (Lengrand 1996, str. 9-10). Ne gre več za to, da bi učence opremili s »kulturno prtljago« (prav tam, str. 11), ampak da bi jim pomagali razviti stališča in sposobnosti, ki jim bodo omogočile, da se bodo znali soočati z izzivi. S tem se je bistveno spremenil odnos med učiteljem in učencem. Učitelj ni bil več tisti, ki zgolj prenaša znanje, katerega mora posameznik akumulirati, ampak je postal posameznik tisti, ki je aktivno vplival na svoj razvoj in je tako postal aktiven člen v učnem procesu. Če je bila glavna naloga izobraževalnih sistemov, da se proizvedejo ljudje, ki so čimbolj prilagodljivi normam, je šlo tukaj za prizadevanje po tem, da se vzpostavi aktivni odnos med posameznikom in okoljem, v katerem le-ta živi (prav tam, str. 11). Druga značilnost vseživljenjskega izobraževanja je po Lengrandu ustvarjalnost. Pri tem je mišljeno predvsem: »... oblikovanje svoje lastne osebnosti. Izobraževanje ima pri tem ključno vlogo in naj omogoča ljudem, da si ustvarijo svoj lastni svet. Biološka danost in številni vplivi so le surov material, iz katerega oseba zgradi različne vloge, ki jih bo igrala v življenju. Skozi takšno samoustvarjanje posameznik prerašča svoje neposredno okolje in se izogne predeterminirani usodi« (prav tam, str. 11). Tretja stvar, ki je značilna za Lengranda, je učenje, ki je po njegovem mnenju ključnega pomena. Pri tem gre za vadenje in usposabljanje v določenih veščinah in za preučevanje sveta, ki »je bistvena komponenta učenja za življenje in eksistenco, je

bistvo vseživljenjskega izobraževanja« (prav tam, str. 13). Lengrand meni, da sta učenje in vseživljenjsko izobraževanje v zelo tesni povezavi. Pravi, da sicer morajo biti zagotovljeni tudi zunanji pogoji za pomoč pri učenju, vendar pa postavlja glavno odgovornost za učenje posamezniku, saj mu je s tem omogočen individualni napredek, »kajti nihče ne more misliti, čutiti in rasti namesto njega« (prav tam, str. 14).

Če nadaljujemo v 90. letih 20. stoletja, ko so posamezne države v svetu začele pripravljati nacionalne strategije vseživljenjskega učenja ali izobraževanja odraslih, kar nakazuje pravo eksplozijo v gibanju o vseživljenjskosti učenja (Jelenc 2005, str. 29). Na tem mestu lahko tudi izpostavimo Memorandum o vseživljenjskem učenju, ki ga je pripravila Evropska komisija jeseni leta 2000, v njem je bilo govora o razvoju Evrope, ki da se mora razviti predvsem v družbo, temelječo na znanju, katera bo zagotavljala trajno gospodarsko rast, boljše možnosti zaposlovanja in večjo socialno povezanost (Mohorčič Špolar 2000). Ta cilj naj bi bil dosežen do leta 2010 z udejanjanjem načel vseživljenjskega učenja. »Pomembnost vseživljenjskega učenja za prihodnost Evrope se je zdaj potrdila na najvišji ravni. Voditelji držav članic so se strinjali, da bi morala biti Evropska unija v naslednjem desetletju zgled celotnemu svetu. Evropa lahko in mora pokazati, da je mogoče doseči tako dinamično gospodarsko rast, kot tudi učvrstiti družbeno kohezijo. Iz zavezanosti, da »so ljudje glavna prednost Evrope in naj bi bili v središču v politiki Unije« (prav tam, str. 6). Iz tega izhaja zaključek, da se morata izobraževanje in usposabljanje prilagoditi novi stvarnosti 21. stoletja, in da je »vseživljenjsko učenje bistveno za razvoj državljanstva, socialne kohezije in zaposlovanja« (prav tam, str. 6). V Memorandumu je vseživljenjsko učenje opredeljeno kot neke vrste namerna učna aktivnost, ki s pomočjo izoblikovanih ciljev izboljšuje znanje, spretnosti in veščine (prav tam, str. 3). Vseživljenjsko učenje bi moralo postati vodilno in prvo načelo za ponudbo in udeležbo v celotnem poteku učnih vsebin. Vsi sistemi formalnega izobraževanja in usposabljanja držav članic so odgovorni, da zagotovijo, da bo vsak posameznik dosegel, izpopolnil in obdržal določen nivo spretnosti (prav tam, str. 11-12).

Med drugim Memorandum o vseživljenjskem učenju vključuje šest ključnih sporočil, katera govorijo o tem, da je potrebno zagotoviti nove temeljne spretnosti za vse, splošen in nenehen dostop do učenja, da se lahko na ta način sodeluje v družbi znanja. Kot drugo je potrebno omogočiti večja vlaganja v človeške vire in tako dati prednost ljudem Evropske Unije. Potrebno

je tudi to, da se v poučevanje in učenje vključi razne inovacije in da se ovrednoti še v neformalnem in priložnostnem izobraževanju. Poseben premislek je potreben glede usmerjanja in svetovanja ljudem, da se tako zagotovi enostaven dostop do kvalitetnega informiranja o različnih učnih možnostih po vsej Evropi. Kot zadnje je v Memorandumu izpostavljeno to, da se zagotovi možnost učenja čim bližje domu in da se v čim večji meri poskrbi za informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (prav tam, str. 11-21).

Ta dokument daje največji poudarek približevanju individualnim potrebam udeležencev izobraževanja in učenja, da bi si tako pridobili osnovne spretnosti za uspešno delovanje v družbi, zagotavljanju dostopnosti izobraževalnih možnosti, da bi te pripeljali bližje domu, uporabi moderne informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževanju ter zagotavljanju ustrezne strokovne svetovalne pomoči. Učenje bi moralo postati močan sestavni del življenja posameznika in v tem je zelo pomemben del udeležanja vseživljenjskega učenja (prav tam).

Če zaokrožimo zgoraj zapisano, lahko na tem mestu predstavimo Rubensonov pogled, ki pravi, da je mogoče govoriti in izpostaviti dve generaciji glede na pojmovanje vseživljenjskega učenja ali izobraževanja. Prva generacija ima poudarek na humanistični naravnosti, njen poglavitni smoter je, da si ljudje prizadevajo doseči osrednje cilje demokracije, humanizma in lastnega celostnega razvoja. Pomembne so okoliščine, ki ljudi spodbujajo k učenju. Druga generacija pa je bolj ekonomistično naravnana, vrh druge generacije predstavlja Memorandum o vseživljenjskem učenju, katerega smo v zgornjih vrsticah tudi predstavili in pravi, da je cilj Evropske Unije ta, da postane najbolj konkurenčno in na znanju temelječe gospodarstvu na svetu. V samem besedilu Memoranduma pa je možno razbrati različne ekonomistično naravnane cilje, kot recimo, da je vseživljenjsko učenje bistveno za zaposlovanje, razvoj državljanstva in drugo (Rubenson v Jelenc 2005, str. 30-32). Vidimo lahko, da je vsaka generacija prinesla svoj pogled na vseživljenjsko izobraževanje in učenje, tako se je v prvi generaciji oblikovala potreba po povezovanju izobraževanja in učenja z življenjem. V drugi generaciji pa so izpostavili navezavo na gospodarsko učinkovitost. Naloga izobraževalcev in organizatorjev izobraževanja je ta, da oba pogleda združijo in iz njiju izvlečejo najbolj pozitivne značilnosti, da bi prišli do optimalnih rešitev v vseživljenjskem izobraževanju ali učenju (Jelenc 2005, str. 34-35). Vendar pa kritiki v zvezi s tem opozarjajo, da vseživljenjsko učenje v sodobnosti nima najmanjših sledi

tradicionalnih idej izobraževanja odraslih, ki bi se navezovale na socialnost, politično angažiranost in vero v boljši svet (Kump, Jelenc Krašovec 2010, str. 8).

Velikokrat se postavlja vprašanje o tem, kakšna je razlika med vseživljenjskim izobraževanjem in vseživljenjskim učenjem. Vedeti moramo, da izraza vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje nista sinonima, saj označujeta dva različna koncepta. Tudi v poročilih Unescove komisije se pokaže, da sta ta dva koncepta obravnavana kot komplementarna (Kodelja 2005, str. 13). Jelenc Krašovec ugotavlja, da velika večina literature, ki govori o vseživljenjskem učenju in vseživljenjskem izobraževanju, predvsem opredeljuje in razvršča termine obeh konceptov. Velik problem pri izrazoslovju je tudi ta, da se zaradi vpliva informacijske tehnologije poleg učnega procesa spreminja tudi terminologija. Novonastali izrazi izhajajo iz angleškega področja in je zanje precej težko najti ustrezni slovenski izraz (Jelenc Krašovec 2008, str. 212-213). Kot primer lahko pokažemo, kako Boshier prikazuje bistveno razliko med obema konceptoma. Pravi, da gre pri pojmu učenja za neke vrste osebno odgovornost posameznika in za lastni intelektualni razvoj (Boshier 2001 v Eurydice 2002, str. 8). »Da bi bili ljudje zaposljivi, morajo biti tako kot potrošniki vsak zase odgovorni pri iskanju in izbiranju med tistim, kar je na voljo na tržišču izobraževanja in usposabljanja; skladno s svojimi potrebami« (prav tam, str. 8). Vendar pa je potrebno možnosti in dostop do izobraževanja zagotoviti še na sistemski ravni, predvsem pomembni so predpisi za posamezne aktivnosti in neprekinjen splošni družbeni interes po teh aktivnostih (prav tam, str. 8). To lahko razumemo kot to, da mora vladna ali kakšna koli druga agencija razviti ustrezne načine in zagotavljati primerna sredstva, ki nudijo dostop do izobraževanja. Idealno je, če se oboje povezuje s formalnim, neformalnim in s priložnostnim izobraževanjem (prav tam, str. 8). Vseživljenjsko izobraževanje je »načelo, v skladu s katerim morajo biti organizirani vsi deli izobraževalnega sistema« (Faure 1972 v Kodelja 2005, str. 14).

V tem delu smo torej zaznali težnjo po opredelitvi vseživljenjskega učenja in izobraževanja, vendar pa lahko opazimo, da sta pojma sicer različna, a pogosto napačno uporabljena. Načelo vseživljenjskosti tako predstavlja veliko vlogo v procesu učenja in izobraževanja, kar nakazuje že to, da se je veliko različnih ved, ne samo andragogika, ukvarjalo s pojavom vseživljenjskega učenja in izobraževanja.

2.2. Izobraževanje odraslih kot del vseživljenjskosti učenja v Sloveniji

Izobraževanje odraslih v Sloveniji bomo predstavili v luči sistemske ureditve izobraževanja odraslih in na ta način prikazali, kakšno je dejansko stanje v državi.

Za sistemsko ureditev izobraževanja odraslih v Sloveniji, lahko najdemo izhodišča že v Beli knjigi iz leta 1995, kjer je bilo med drugim ugotovljeno, da je razvojni zaostanek v izobraževanju odraslih na področju Republike Slovenije velik, glede na razvitejše države v Evropi; da tovrstno izobraževanje ni ustrezno sistemsko urejeno; da se ni razvijalo v samostojen sistem ter da ponudba po celotni državi ni enakomerno porazdeljena (Krek 1995, str. 295).

Leta 1991 je v Republiki Sloveniji za potrebe izobraževanja odraslih nastal Andragoški center Republike Slovenije, ki je imel vlogo razvojno-svetovalnega in raziskovalnega središča. Pet let kasneje, leta 1996, je bil sprejet zakon o izobraževanju odraslih, ki je do sedaj bil deležen že nekaterih sprememb, zadnja sprememba je nastala leta 2006. Istega leta je vlada ustanovila Strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje odraslih in leta 2004 je bil sprejet še Nacionalni program o izobraževanju odraslih, ki je opredelil cilje, področja in dejavnosti izobraževanja odraslih (Jelenc Krašovec, Kump 2009, str. 200).

Sistemski ukrepi se nanašajo na šest ključnih področij, ta področja so naslednja: umestitev izobraževanja odraslih v sistem vzgoje in izobraževanja, zakonodaja, upravljanje, financiranje, mreža izvajalcev in programov ter infrastruktura izobraževana odraslih (prav tam, str. 200).

1. Umestitev v sistem pomeni, da je bistveno to, da se izobraževanje odraslih pojmuje kot enakovreden del vzgojno-izobraževalnega sistema. Saj sistem vzgoje in izobraževanja sestavljata dve enakovredni, a različni področji; to sta izobraževanje otrok in mladine ter izobraževanje odraslih (prav tam, str. 201-202).
2. Zakonodaja o izobraževanju odraslih pokaže, da je to področje urejeno z več zakoni in kot ugotavljata avtorici, je Slovenija ena izmed redkih držav, ki ima poseben zakon o izobraževanju odraslih. Poleg tega zakona urejajo izobraževanje odraslih pri nas še

naslednji zakoni: Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o osnovni šoli, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o gimnazijah in Zakon o visokem šolstvu. Zakon o izobraževanju odraslih podrobno opredeljuje le področje neformalnega izobraževanja, formalno izobraževanje odraslih pa je prepuščeno drugim prej navedenim zakonom. V visokošolskem izobraževanju odraslih se je pojem »študij ob delu« nadomestil s pojmom »izredni študij«, ki tako vključuje ne samo odrasle, temveč tudi odrasle udeležence visokošolskega izobraževanja. Ustvarjalki tega članka ugotavljata, da bi bilo primerno zakonsko na novo urediti področje izobraževanja odraslih (prav tam, str. 202-204).

3. Upravljanje izobraževanja odraslih je prepuščeno Ministrstvu za šolstvo in šport in tam ga umeščajo v Direktorat za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih in v podrejeno enoto Sektor za izobraževanje odraslih. Leta 2004 je bilo izobraževanje odraslih razdeljeno med Ministrstvo za šolstvo in šport in Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo ter Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, kar nakazuje veliko razpršenost področja izobraževanja odraslih (prav tam, str. 205-206).
4. Z javnim financiranjem izobraževanja odraslih bi bilo treba zadostiti trem temeljnim zahtevam: zadostnosti sredstev, učinkovitosti in uporabi sredstev in pravičnosti v uporabi sredstev. Poleg javnih sredstev naj bi bili upoštevani tudi drugi viri financiranja (prav tam str. 208). Zakon o izobraževanju odraslih oziroma njegovo uradno prečiščeno besedilo iz leta 2006 v 28. členu navaja, da se »sredstva za izvajanje letnega programa zagotavljajo iz državnega proračuna, lahko pa tudi iz sredstev lokalne skupnosti in drugih virov« (Zakon o... 2006).
5. Omrežje institucij izobraževanja odraslih prikazuje javni interes, tako bi naj lokalna skupnost ali država ustanovili zadostno število javnih organizacij, ki bi zagotavljale ustrezno in zadostno ponudbo. Glede na potrebe odraslih bi lahko sklepali, da število javnih ustanov izobraževanja odraslih raste pa je v realnosti ravno obratno, to število namreč upada (Jelenc Krašovec, Kump 2009, str. 209-210).

6. Infrastrukturo omogoča ustrezna sistemska urejenost. V Nacionalnem programu o izobraževanju odraslih ima infrastruktura pomembno mesto (prav tam, str. 211). Da bodo cilji Nacionalnega programa uresničeni, so sklenili, da je potrebno med drugim poskrbeti in spodbujati razvojno in raziskovalno delo na tem področju, omogočiti ustrezno informiranje in promoviranje ter zagotoviti enakomerno razporeditev izobraževalnih institucij za odrasle po celotni državi (Resolucija o... 2004).

V Resoluciji o nacionalnem programu o izobraževanju odraslih v Sloveniji iz leta 2004, je zapisano, da je imela Slovenija na začetku devetdesetih let, ko je postala neodvisna država, precejšnje zaostanke na področju izobraževanja odraslih. S sprejemom zakona o izobraževanju odraslih je Slovenija dobila pravno podlago za sistemske urejanje in za razvoj izobraževanja odraslih. Z ustanavljanjem različnih razvojnih služb, strokovnih organov in organizacij za izobraževanje odraslih, s promocijo vseživljenjskega učenja ter z ostalimi spodbudami se je ohranil sistem izobraževanja odraslih tudi v prehodnih razmerah. Hkrati je potekal razvoj novih programov in dejavnosti, vendar le-ti niso enakomerno pokrivali celotnega državnega ozemlja. Izobraževalno ponudbo so obogatili tudi programi in dejavnosti zasebnih izobraževalnih organizacij ter podjetniška izobraževanja in usposabljanja. Temeljna usmeritev razvoja izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji je bila ta, da se spodbudi in omogoči čim večjemu številu odraslih prebivalcev vključevanje v vseživljenjsko učenje (prav tam).

Večina ukrepov in spodbud za razvoj izobraževanja odraslih je prihajala s strani države. S spreminjajočimi potrebami po izobraževanju, ki so jih prinašali različni dejavniki, se naj okrepi tudi vloga občin, regij in socialnih partnerjev. Lokalne in regionalne skupnosti naj prevzamejo pomembnejšo vlogo pri razvoju in financiranju institucij za izobraževanje odraslih (prav tam).

Nacionalni program izobraževanja odraslih je temeljil na konceptu vseživljenjskega učenja, ki je vodilo razvoj izobraževalnih sistemov v Evropi in drugod po svetu. Vseživljenjsko učenje mora zagotoviti primeren dostop do učenja, razvijati odprt in prehodni sistem izobraževanja odraslih, postaviti učinkovite metode učenja in poučevanja odrasle populacije, jih navajati in izobraževati v uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije, izgraditi modele merjenja kakovosti izobraževanja. Med drugim morajo ponuditi možnost, da imajo odrasli možnost izobraževanja čim bližje domu ali možnost izobraževanja na daljavo. Pri izgrajevanju programov je potrebno

upoštevati potrebe posameznika in potrebe lokalnega okolja. Eden od temeljnih ciljev uresničevanja nacionalnega programa je bil ta, da se enakovredno obravnava tako formalno kot neformalno izobraževanje odraslih. Cilj nacionalnega programa je bil tudi ta, da se izboljša izobraženost odraslih in se dvigne raven izobrazbe med prebivalstvom na 12 let uspešno končanega šolanja. Drugi cilji so bili tudi, da naj se poveča zmožnost zaposlitve in zmožnost za vključitev v izobraževanje (prav tam).

Da bodo ti cilji uresničeni, so v okviru nacionalnega programa sklenili, da je potrebno poskrbeti za kakovostno informiranje in svetovanje odraslim, spodbujati razvojno in raziskovalno delo na tem področju, omogočiti ustrezno informiranje in promoviranje ter zagotoviti enakomerno razporeditev izobraževalnih institucij za odrasle po celotni državi (prav tam).

Tri leta po nastanku Resolucije je nastala Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji in govori o razmerah in ocenitvi stanja o vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Dokument je predvsem konceptualne narave, saj je treba največ pozornosti nameniti konceptualni ureditvi na sistemski ravni. Strategija je povezana z uresničevanjem lizbonskih ciljev, tako da je njegova veljavnost omejena z letom 2013 in je zato še zmeraj aktualen. Strategija temelji na strateških ciljih Evropske Unije, ki se navezujejo in opredeljujejo cilje strategije v Sloveniji. Ti cilji so naslednji (Jelenc 2007, str. 7-8):

- Vsem ljudem je potrebno omogočiti učenje in izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih, na vseh področjih in posebno pozornost je potrebno nameniti predvsem marginalnim skupinam.
- Krepiti je potrebno zavedanje o pozitivnih učinkih učenja, kot so zaupanje vase, razvoj ustvarjalnosti in različnih spretnosti ter razvijati pozitiven odnos do učenja.
- Pomembno je zavedanje ljudi o pravicah do učenja in izobraževanja.
- Omogočiti je potrebno tako učenje, ki je prilagojeno posamezniku in upošteva njegove interese in želje.
- V Sloveniji je potrebno zvišati vse vrste ravni pismenosti.

- Zagotoviti je potrebno enakovreden razvoj različnih zvrsti, oblik, vsebin izobraževanja in učenja ter pripraviti kakovostno ponudbo.
- Pospešiti uveljavljanje in uporabo znanja, spretnosti in učenja za razvoj lokalnih in regionalnih območij.
- Promovirati vseživljenjskost učenja z vsemi javnimi sredstvi ter mediji.
- In nenazadnje pospešiti razvoj »učee se družbe« v Sloveniji.

V drugem delu tega poglavja smo predstavili dejansko stanje v Sloveniji, ki se odraža na področju izobraževanja odraslih. Razvidno je, da na tem področju prihaja do nenehnih sprememb, tako da izobraževanje odraslih neprestano spreminja svojo pozicijo, ki jo ima v okviru celotnega izobraževalnega sistema v Sloveniji.

3. ODRASLI V IZOBRAŽEVANJU

3.1. Opredelitve odraslosti

Pojem odraslosti ni enoznančen pojem, zato poznamo različne definicije odraslih. Mi bomo v tem delu predstavili andragoško definicijo odraslosti, Andrilovićeve štiri vrste zrelosti, pravni vidik, biološko zrelost, ekonomsko samostojnost ter katere vloge sprejmejo posamezniki kot odrasli.

Zgodbe iz mitologije prikazujejo pojem odraslosti kot neke vrste travmatično točko. Junaki imajo jasno podobo o odraslosti, to obdobje je v teh zgodbah zelo zaželeno obdobje, zato se ob sami želji prehoda v odraslost ustvarja določena napetost. Pride do ločitve od staršev in do navezave na druge odrasle osebe. Z moderno dobo se razvije mladost, kot neko obdobje, ki pomeni nadaljevanje otroštva in premik odraslosti čez čas biološkega dozorevanja. Opaziti je, da v sodobnem svetu podoba odraslosti ni najbolj jasna, prav tako to obdobje ni toliko zaželeno, kot je bilo v preteklosti. To pomeni samo to, da mladi danes nočejo take odraslosti, kot jo nudijo starejše generacije, ne pomeni pa tega, da mladi sploh ne bi želeli odrasti. Proti koncu prejšnjega stoletja je željo po vstopu v odraslost nadomestila želja po neke vrste drugačni odraslosti, kar se je izkazalo kot ohranjanje mladosti, »juvenizacija« odrasle dobe. Tako se je oblikovalo zelo dolgo obdobje mlajših odraslih, ki traja vse tja do 30. leta posameznikove starosti. Pojem odraslost se v veliki meri povezuje s pojmom zrelost, nekateri celo pravijo, da sta pojma sopomenki (Ličen 2006, str. 30-31).

Ločimo različne definicije odraslosti. Andragoška definicija, ki določa odraslega v izobraževanju, govori o položaju osebe v izobraževalnem ali učnem procesu. Definicija se glasi: »Katero koli osebo, ki je prekinila redno šolanje in je prevzela nove družbene vloge, poleg tega pa se od časa do časa izobražuje ali pa neprekinjeno izobražuje, obravnavamo v vzgojno izobraževalnem procesu kot odraslega« (Krajnc v Jelenc 1996, str. 19).

Andrilović razlikuje štiri najpomembnejše vrste zrelosti. To so (Andrilović 1976 v Jelenc 1996, str. 17-18):

1. Biološka zrelost: tukaj je mišljena zrelost človekovih organov.

2. Psihološka zrelost: pomeni optimalno delovanje raznih psiholoških procesov.
3. Socialna zrelost: pomeni tisto zrelost, ki se izraža v odnosih z drugimi ljudmi, to sta komunikacija in medsebojna interakcija.
4. Poklicna zrelost: označuje možnost za pravilno izbiro poklica in uspeh v poklicu, strokovnjaki opredeljujejo kot poklicno zrelost tudi zmožnost, da se posameznik sam vzdržuje, ampak ker imamo v zadnjem času velik porast brezposelnosti, je lahko ta postavka nekoliko dvomljiva.

Ličen ugotavlja, da nimamo nekih enotnih meril, s katerimi bi določili mladost in nato odraslost. Že avtorji, ki se ukvarjajo z določanjem zrelosti v različnih pomenih, niso enotni. Nekateri menijo, da je človek biološko zrel, ko je sposoben spolne reprodukcije, spet drugi, da je zrel pri dvajsetih, ko se stabilizira delovanje možganov. V pravnem smislu so ljudje odrasli pri osemnajstih ali enaindvajsetih letih, kajti tedaj imajo pravico voliti in so popolnoma odgovorni za svoja dejanja. Do ekonomske samostojnosti pridejo ljudje na zelo različne načine; nekdo je ekonomsko samostojen takoj, ko konča šolanje, nekdo kasneje ali pa sploh ne, če je brezposeln ali ni sposoben za kakršnokoli delo iz zdravstvenih razlogov. Pojem odraslosti se ne loči od otroštva s starostno mejo, temveč z vlogami, ki jih človek sprejema in razvija, prav tako, da deluje v različnih razmerah, da se je sposoben preživljati, da je sposoben živeti v partnerstvu, da je zmožen biti starš ter državljan, ki je dejaven v družbi in kulturi. Celotne in enoznančne opredelitve odraslosti ni, kar pomeni, da bo tudi izobraževanje odraslih določeno le približno, dokler ne bo katera od drugih ved opredelila, kaj točno je odraslost in kdaj se v resnici začne (Ličen 2006, str. 33-34).

3.2. Značilnosti odraslih in pomen teh značilnosti v izobraževanju

V tem podglavju predstavljamo tiste značilnosti in lastnosti posameznika za izobraževanje, katerih sposobnosti z leti upadajo, naraščajo ali se ne spreminjajo. Predstavljeni sta tudi dve študiji, ki prikazujeta rezultate o določenih sposobnostih posameznika v času odraslosti.

V času odraslosti prihaja do sprememb v delovanju ljudi. Tako se preoblikujejo načini mišljenja, saj posamezniki pridobivajo razvojno naprednejša spoznanja na določenih področjih miselnega

delovanja. Intelektualne sposobnosti se pri določenih ljudeh ohranijo, nekatere porastejo, nekatere pa upadejo. Individualne razlike v mentalnih sposobnosti se v odraslosti povečajo glede na primerjavo z razlikami v otroštvu in mladostništvu (Marjanovič Umek, Zupančič 2001, str. 156).

Wechslerjevi rezultati prečnih študij so pokazali, da sposobnosti splošne inteligentnosti dosežejo svoj vrh okoli 35. leta posameznikove starosti, temu pa sledi razmeroma hiter upad v starosti. Vendar pa pri teh študijah raziskovalci ugotavljajo, da med odraslostjo prihaja do upada nekaterih intelektualnih sposobnosti prej kot do upada drugih, in da je ta upad ponekod bolj očiten. Rezultati so pokazali tudi to, da se verbalne sposobnosti razmeroma dobro ohranijo do pozne starosti, neverbalne pa upadejo že nekoliko prej. Hiter upad je najbolj opazen na testih inteligentnosti za odrasle, ki merijo predvsem hitrost reagiranja posameznega odraslega. S starostjo postajajo ljudje počasnejši, to pa lahko pripišemo temu, da postanejo ljudje bolj previdni in preudarni pri reševanju posameznih nalog (Wechsler 1972 v Marjanovič Umek, Zupančič 2001, str. 162-163).

Schaievi rezultati vzdolžnih študij splošne inteligentnosti so pokazali, da krivulja splošne inteligentnosti rahlo narašča do zgodnjih šestdesetih let, nato pa začne rahlo upadati. Sklepanje, verbalno razumevanje, prostorska vizualizacija, številčna sposobnost in besedna fluentnost se dobro držijo vse do pozne starosti (Schaie 1988 v Marjanovič Umek, Zupančič 2001, str.164).

Nasploh najdemo pri odraslih nekatera področja, na katerih njihova učinkovitost narašča. Gre za socialne sposobnosti in za presojanje. Na nekaterih področjih pa njihova učinkovitost upada. Na primer pozornost in spomin. Naraščanje in upadanje sposobnosti je povezano z okoljem, v katerem živi, in s tem, kako je človek v tem okolju dejaven. Prve raziskave, ki so pokazale na sposobnost odraslih, da se lahko uspešno učijo, so nastale v začetku prejšnjega stoletja. Thorndike, ki je raziskoval v dvajsetih letih prejšnjega stoletja je tako ugotovil, da se odrasli od 25. do 45. leta učijo prav tako dobro kot od 20. do 25. leta starosti. Opazoval je učenje v sklopu behaviorističnih teorij in ugotovil, da se odrasli učijo, ampak počasneje kot se učijo mladi. Da je prišel do teh ugotovitev, je uporabil različne teste (Thorndike 1928 v Ličen 2006, str. 47). Poznejše raziskave, ki so bile opravljene, pa so pokazale, da so imeli odrasli v primerjavi z

mladimi nižjo začetno izobrazbo, kar pomeni manj razvite zmožnosti za učenje. Ko pa so primerjali mlade in odrasle z enako začetno izobrazbo, niso opazili velikih razlik. Raziskave, opravljene v sredini 20. stoletja, so pokazale, da začnejo sposobnosti za učenje upadati po 60. letu starosti, sodobne raziskave pa, da začnejo le-te upadati približno deset let kasneje, to je po 70. letu posameznikove starosti (Ličen 2006, str. 47-48).

3.3. Pripravljenost, motivi in ovire odraslih za izobraževanje

Pripravljenost, motivi in ovire za izobraževanje, so dejavniki, ki se prepletajo in so eden od drugega odvisni. Ali se bo odrasli posameznik odločil za izobraževanje in učenje ali ne, je odvisno prav od teh dejavnikov.

Pripravljenost za izobraževanje je določena naravnost posameznika, ki izkazuje željo po znanju in učenju. Gre tudi za neke vrste zainteresiranost za določeno znanje. Ta ni nekaj stalnega, temveč se lahko pojavlja in lahko tudi izginja. Ko andragoški delavec odkrije, da pripravljenosti za izobraževanje ni, lahko izbira med dvema možnostma, da pripravljenost za izobraževanje razvije, ali pa potem, ko ugotovi, da pripravljenosti ni, program spremeni tako, da ga vsebinsko in metodično prilagodi dejanskim potrebam in na ta način vzbudi pri posameznikih pripravljenost za izobraževanje (Krajnc 1979, str. 85).

Andragog mora biti pripravljen na to, da zna odkriti pomanjkanje pripravljenosti za izobraževanje in da v takem primeru ustrezno ukrepa. Naloga andragoga je ta, da ugotavlja, v kolikšni meri je pripravljenost za izobraževanje pri ljudeh prisotna in koliko je individualna pripravljenost za izobraževanje usklajena s smotrom in nalogami izobraževanja odraslih (prav tam, str. 86).

Pripravljenost odraslih za izobraževanje je posebna značilnost učenja odraslih, v katerem sta najbolj pomembna dva principa, in sicer princip prostovoljnosti in princip integrativnosti. Če se odrasli izobražujejo pod prisilo, lahko dobi tak način takoj negativen predznak, katerega odrasli dojemajo kot neke vrste kazen. Obveznemu izobraževanju se je v andragoški praksi treba upreti, ker nikoli ne rodi tako dobrih rezultatov, kot jih rodi prostovoljno izobraževanje. Prostovoljno izobraževanje je povezano s predhodnim znanjem, izkušnjami ljudi in njihovimi potrebami.

Princip integrativnosti se kaže na ta način, da je program izobraževanja vsebinsko primeren potrebam udeležencev in da upošteva povezanost programa s stvarnim življenjem in delom (prav tam, str. 84-85). Pripravljenost pri odraslih je zelo natančno opredeljena, saj se odrasli močno zavedajo, kakšno znanje jim je potrebno in kje ga bodo lahko nato uporabili. Pri pridobivanju znanja so mnogo bolj selektivni kot na primer dijaki v srednjih šolah. Selekcijo delajo tako, da primerjajo učno snov s svojimi izkušnjami ter prakso, pridobljeno v njihovem prejšnjem izobraževanju (prav tam, str. 88-89).

Pri odraslih se pripravljenost za izobraževanje lahko pojavlja zelo neenakomerno in nelinearno. Nova potreba se lahko pojavi nenadoma in s tem prebudi pripravljenost za sprejemanje novega znanja. Pripravljenost za izobraževanje se kaže tudi v težnji po pridobivanju kompleksnih znanj. Za razrešitev problema ni dovolj samo znanje z enega področja, temveč je potreben širok pristop k problemu. Čim hitrejši je tempo družbenega, ekonomskega, znanstveno-tehničnega razvoja, tem bolj preskakuje pripravljenost za izobraževanje iz enega področja znanja na drugo. Med seboj se začno želje po različnih znanjih križati, zato danes človeka potrebe po znanju silijo v vse strani in ne govori se zaman o učeči se družbi (prav tam, str. 88-89).

Na pripravljenost za izobraževanje se navezuje tudi učna motivacija, definicijo lahko predstavimo na naslednji način: »Učna motivacija se pojavlja kot skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji; obsega vse, kar daje (od zunaj ali od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost« (Marentič Požarnik 2000, str. 184).

Pri odraslih se kot pomanjkanje učne motivacije kaže odpor in različni pomisleki, da bi se odločili in morda nato vključili v kakšno obliko izobraževanja (tako formalno kot neformalno). Tisti odrasli, ki so imeli slabe pretekle izkušnje s šolo, pogosto odklanjajo vse, kar spominja na običajno šolsko izobraževanje, zato je zanje potreben drugačen pristop (prav tam, str. 184-185).

Motivacijo ločimo na zunanjo in notranjo. O zunanji govorimo, kadar gre za učenje zaradi zunanjih posledic, cilj ni v dejavnosti sami, temveč zunaj nje, kar pomeni, da cilj lahko predstavlja ocena ali pohvala. Pri notranji pa se želja nahaja znotraj posameznika, teži k temu, da razvije svoje sposobnosti, razume in spozna nekaj novega. Notranja motivacija ima določene

prednosti, predvsem to, da nudi zadovoljstvo, je kakovostnejša in pripomore k boljšim rezultatom pri učečem se posamezniku (prav tam, str. 188).

Houle je odrasle, ki se učijo, razdelil v tri skupine, glede na to, kateri dejavnik je vplival na odločitev za izobraževanje (Houle 1981 v Jelenc Krašovec 1996, str. 39-40):

:

1. Odrasli, ki so kot udeleženci izobraževanja usmerjeni k cilju. V tem primeru so motivi za izobraževanje predvsem zunanji.
2. Odrasli, ki so kot udeleženci izobraževanja usmerjeni k dejavnosti. Ti ljudje se odločajo za izobraževanje predvsem zaradi same dejavnosti.
3. Odrasli, ki so kot udeleženci izobraževanja usmerjeni v učenje. Ti se odločajo za izobraževanje zaradi učenja samega, zaradi osebne rasti in lastnega razvoja. V njihovem primeru prevladujejo notranji motivi, povezani z izobraževanjem.

Večina odraslih ima več motivov, ki jih spodbujajo pri izobraževanju. Najpogostejši motiv se kaže v uporabnosti znanja, pomemben motiv predstavlja tudi osebno zadovoljstvo ob učenju. Velike težnje so tudi po izobraževanju za posameznikov osebni razvoj in izobraževanje za prosti čas. Pomembno je vedeti tudi to, da se lahko motivi za izobraževanje pri določeni osebi razlikujejo v različnih življenjskih obdobjih. Tako se pojavijo drugačni motivi v mladosti, v srednjih letih in v starosti (Jelenc Krašovec 1996, str. 40).

Pri izobraževanju odraslih se nenehno postavlja vprašanje: »Zakaj se ljudje učijo?« Na to vprašanje je skušal odgovoriti tudi raziskovalec West, ki je predstavil biografski vidik in njegov pristop k izobraževanju odraslih. Pravi, da je bilo razumevanje tega, zakaj se ljudje odločijo za učenje in kako se potem učijo, večkrat omejeno, saj so bili udeleženci redko spodbujeni k temu, da bi razmišljali in ozaveščali svoje motive in prejšnja doživetja iz izobraževanja in svoja doživetja iz preteklosti nasploh. Veliko tradicionalnih študij izobraževanja oziroma študij o motivaciji odraslih za učenje se je le redko dotaknilo vprašanja, zakaj se ljudje sploh lotijo učenja. Nekateri raziskovalci, ki so se lotili raziskovanja teh vprašanj, zakaj ljudje sodelujejo v izobraževanju, pa navkljub svojim kompleksnim metodam niso prišli do pomembnih zaključkov. Biografsko raziskovanje nam omogoča boljši vpogled v posameznika, ki se uči, ker upošteva

njegove prejšnje izkušnje in njegovo lastno zgodovino, do katere pride preko pripovedi učečega (Radovan 2004, str. 6). Jarvis pa pravi, da so biografske metode naredile premik v študijah o izobraževanju odraslih (Jarvis 2001 v Radovan 2004, str. 6). Danes pa West uporablja izraz avtobiografska metoda in ne več biografska metoda, saj je raziskovalec v tem smislu tudi učenec in skuša svoje pripovedi osmisliti s pripovedmi drugih ljudi in pripovedi drugih ljudi s svojimi lastnimi (West 1996 v Radovan 2004, str. 7). Ideja avtobiografskega pristopa predstavlja izziv objektivnemu biografu, saj ti vplivi posameznikov na druge ne bi smeli biti preveliki oziroma ne smejo obstajati v imenu objektivne znanosti (Radovan 2004, str. 7). Fine pa ugotavlja, da ni mogoče biti objektivni, kot raziskovalec, saj si kot tak soudeležen v študijah in zbiranjih potrebnih odgovorov na vprašanja. Pomembno pa je, da se raziskovalec vpraša, kako je oblikoval raziskavo in kako je to vplivalo na njegovo osebno rast (Fine 1992 v Radovan 2004, str. 7).

Na poti do uresničitve lastne želje v izobraževanju se lahko pojavijo različne ovire, ki lahko posameznika celo odvrnejo od zelenega cilja. Ovire se lahko pojavljajo na vseh stopnjah izobraževanja kot tudi v formalnem in neformalnem izobraževanju. Cross določa tri glavne skupine ovir pri izobraževanju odraslih (Cross 1982 v Jelenc Krašovec 1996, str. 45-48):

1. Situacijske ovire, sem spada pomanjkanje časa, stroški izobraževanja, družinski problemi, oddaljenost izobraževalne organizacije.
2. Institucijske ovire, tukaj gre za ponudbo ustreznih programov izobraževanja, možnosti vpisnih pogojev, urniki predavanj, informiranost.
3. Dispozicijske ovire so povezane s psihološkimi značilnostmi posameznikov, sem spada podoba o samem sebi, samozavest, stopnja aspiracije, stališča, zmožnosti za učenje in odnos do izobraževanja.

Pripravljenost je del izobraževanja odraslih, v okviru katerega se mora upoštevati prostovoljnost udeležencev in integrativnost. V okviru dejavnika motivacije je potrebno, da se prepozna njena narava, ali je motivacija notranja ali zunanja in ta vidik nato pri izobraževanju upoštevati. Ovire pa lahko nosijo negativen in pozitiven predznak, vendar jih je v primeru, da se posameznik ali skupina odraslih odloči za izobraževanje, treba premostiti.

3.4. Pomen izkustva v izobraževanju odraslih

Izpostavljamo tudi dejavnik izkustva v izobraževanju odraslih. To je posebna značilnost izobraževanja in predstavlja pomemben dejavnik pri odraslih in najbolj pomembno vpliva na oblikovanje programov in planiranje izobraževanja. Večinoma prihajajo odrasli v izobraževanje z določenim izkustvom, saj je to pomembno na področju pridobivanja novih znanj, iz česar izhajajo učne navade, tehnike in tempo učenja. Izkustvo ni isto kot praksa, je neke vrste posplošena praksa, za katero je potrebna tudi teorija, saj se brez slednje praksa ne spremeni v izkustvo. Prav tako ga ne gre enačiti s predznanjem, saj se to nanaša na šolsko izobrazbo, v izkustvu pa se kopičijo praktična znanja, spretnosti in navade. Z izkustvom si posameznik pridobiva tiste dodatne informacije, katerih mu šola ne more dati (Krajnc 1979, str. 69). »Neposredno človekovo izkustvo ima nenadomestljivo vrednost za vzgojno izobraževalni proces« (prav tam, str 69-70). Zelo dobro ga moramo poznati, če ga želimo vplesti v izobraževalni program in mu prilagajati metode in oblike (prav tam, str. 70).

Delimo ga lahko na delovno in življenjsko. Prvega človek pridobiva v določenem izseku dela, je bolj sistematično in intenzivno, kot ostalo izkustvo. Življenjsko pa je bolj razpršeno, prepuščeno vsakdanjosti in bolj usmerjeno v več smeri kot pa delovno. Pri izobraževanju odraslih se upošteva večinoma izkustvo, ki je pridobljeno v poklicnem delu, in izkušnje, katerim rečemo trajnejše življenjske izkušnje. Delovno izkustvo se upošteva večinoma pri poklicnem usposabljanju in strokovnem izobraževanju. Življenjsko pa predvsem v programih prekvalifikacije ali pa pri splošnem izobraževanju (prav tam, str. 70).

Zavedati se je treba in upoštevati dejstvo, da predhodno izkustvo utrdi določene učne navade in tehnike učenja. Izoblikovane navade so včasih v nasprotju s tistim, kar bi narekovalo uspešno učenje, kljub temu pa jih andragoški delavec ne sme spregledati, mora jih upoštevati in vpeti v svoj plan izobraževanja in izvajanje le-tega (prav tam, str. 71).

Izobraževanje odraslih mora biti sistematičen proces po vnaprej predvidenem planu. Pripravljen načrt in predvidena organizacija učenja morajo biti prilagojeni ustaljenim navadam (prav tam, str. 77-78). Ker ima odrasli obsežen spekter predhodnih izkušenj, mu v izobraževanju ni potrebno še

dodatno usposabljanje pri delu. Izkustvo udeležencev nadomešča praktični pouk in usposabljanje, vendar je za to potrebno predvsem to, da je sistematično vključeno v celotni učni program (prav tam, str. 79-80).

Eden prvih raziskovalcev na področju izkustva pri odraslih je bil Dewey, ki pravi, da ne obstaja samo izkušnja, ki se nahaja znotraj posameznika (v obliki novih stališč, mnenj in želja), temveč vpliva tudi navzven, saj spremeni zunanje pogoje v katerih je potekala. Meni, da naj bi vsaka izkušnja imela praktični rezultat (Dewey 1938, str. 39-40).

Jarvis pa je mnenja, da se vsako učenje začne z izkušnjo, takrat, ko se posameznik popolnoma zave situacije in jo osmisli, preoblikuje in integrira pridobljene rezultate v svoje lastno življenjsko izkustvo (Jarvis 2003, str. 100).

Leta 1995 je na področju Slovenije Mijoč izvedla raziskavo o izkustvenem učenju odraslih. S sodelavci je ugotavljala, kako se odrasli v različnih družbenih slojih učijo svoje dejavnosti. Ugotovila je, da so posamezniki, ki so svoje izkušnje analizirali, probleme pretvorili v vprašanja in dodatno uporabljali strokovno literaturo, bili uspešni v določeni dejavnosti, ne glede na družbeni sloj oziroma stopnjo izobrazbe (Mijoč 2000, str. 70-71).

Izkušnje so torej širok pojem, ki lahko zajamejo različne definicije, tako smo predstavili Deweyev in Jarvisov pogled nanje. Predstavili smo izkušnje in njihov pomen v izobraževanju odraslih ter zapisali izsledke iz raziskave, ki je potekala leta 1995 v Sloveniji pod okriljem Nene Mijoč.

3.5. Starejši odrasli v izobraževanju

V diplomski nalogi kot predmet opazovanja izobraževanja zgodovine pri odraslih, zajemamo tudi starejše upokojene odrasle, to je odrasle z univerze za tretje življenjsko obdobje. V nadaljevanju prikazujemo nekaj njihovih značilnosti v izobraževanju.

V današnjem času delež ljudi, ki so stari nad 65 let, narašča. Mnogi med njimi se šele v tem času razbremenijo obveznosti, pridejo na točko, ko lahko popolnoma razpolagajo s svojim časom, zato lahko takrat uresničujejo svoje dolgoletne želje, tudi želje določenega učenja ali izobraževanja. Načrtnemu učenju lahko tako na široko odprejo svoja vrata. Spodbude in socialna podpora sta pomembni tudi pri učenju starejših odraslih. Tako je bila leta 1985 v Sloveniji ustanovljena prva Univerza za tretje življenjsko obdobje, iz Francije jo je k nam privedla andragoginja Dušana Findeisen. Starejši imajo možnost, da se učijo brez pritiskov, predvsem prostovoljno in se tako družijo s tistimi, ki jih zanimajo podobne vsebine (Mijoč 1995, str. 77-78).

Učenje starejših odraslih ni tako ciljno usmerjeno, kot je to značilno za učenje v mladosti. Mnogi posamezniki so v tem obdobju dobro finančno in socialno situirani in razpolagajo z dovolj sredstvi, usmerjeni so k socialnim dejavnostim, k nudenju pomoči za druge, k pomoči partnerju in pomoči svojim otrokom ter vnukom. Veliko starejših odraslih pa se še zmeraj ukvarja z vprašanjem eksistencialne narave, ker jim primanjkuje predvsem finančnih sredstev za preživetje, zato se v tej skupini odraslih želja in pripravljenost na izobraževanje ne izkazuje (Kump, Jelenc Krašovec 2010, str. 22-23).

Značilnosti starejših odraslih v izobraževanju se na nekaterih področjih spremenijo. Tako so v pozni starosti v mentalno delovanje vključene naslednje pomembne strategije: selektivnost, nadomeščanje in prakticiranje. Pri selektivnosti se vse bolj selekcionirajo mentalne dejavnosti, kajti starostniki dajejo predvsem velike prioritete določenim stvarim, druge pa puščajo ob strani. Njihovo pozornost pritegnejo dejavnosti, ki so pomembnejše in pogostejše v vsakdanjem življenju. Pri nadomeščanju starejši odrasli uporabljajo različne pripomočke, s katerimi kompenzirajo upadajoče sposobnosti. Gre za zunanje pripomočke, npr. očala za upad v ostrini vida. Zelo radi pa tudi prakticirajo (Marjanovič Umek, Zupančič 2001, str. 171).

Upad v intelektualnih sposobnostih starejših odraslih se najprej pokaže v hitrosti procesiranja posameznih informacij. Pri zdravih ljudeh je upad do pozne starosti razmeroma majhen. V starosti upade tudi kapaciteta delovnega in dolgoročnega spomina za nedavne dogodke, senzorni spomin pa se zadrži, kar omogoča, da lahko starejši odrasli normalno delujejo (Salthouse in Mainz 1995 v Marjanovič Umek, Zupančič 2001, str. 172).

V tem podpoglavju so predstavljeni starejši odrasli in njihove značilnosti v izobraževanju in učenju. V obdobju po upokojitvi, ko niso več zaposleni, lahko s svojim časom svobodno razpolagajo. Zanje je bila ustanovljena tudi Univerza za tretje življenjsko obdobje, kjer se lahko v obliki študijskih krožkov izobražujejo. Za njihovo udeležbo v izobraževanju je pomembna predvsem socialna podpora in finančna stabilnost. Da izpostavimo to skupino udeležencev izobraževanja odraslih, smo se odločili predvsem iz razloga, ker v empiričnem delu analiziramo in interpretiramo pouk zgodovine tudi pri neformalnem izobraževanju odraslih, kamor sodijo univerze za tretje življenjsko obdobje v Sloveniji in udeleženci, ki obiskujejo študijski krožek slovenske in svetovne zgodovine in so v večini stari nad 65 let.

4. DIDAKTIČNE ZNAČILNOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

V 4. poglavju zapisana beseda teče o andragoški didaktiki in njeni vlogi, tudi o posameznih didaktičnih pojavih, kot so pouk, ki ga opredelimo s poučevanjem in učenjem. Učni proces sestoji iz različnih etap, te so: pripravljanje na učno delo, obdelovanje novih učnih vsebin, kot temeljna stopnja učnega procesa, vadenje ali urjenje, ponavljanje ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Predstavljene so učne oblike, splošne in tiste, ki so značilne za izobraževanje odraslih, učne metode in kategorizacija le-teh po različnih strokovnjakih, ki so se podrobneje ukvarjali s proučevanjem učnih metod. Kot zadnji segment didaktičnih pojavov predstavljamo učne cilje, ki so neke vrste vodilo in rdeča nit izobraževalnega procesa.

4.1. Vloga andragoške didaktike

Andragoška didaktika se ukvarja s preučevanjem vprašanj, ki se nanašajo na to, kako se odrasli učijo, kako se izobražujejo, kdaj so dejansko pripravljeni na učenje, in kako jim lahko izvajalci izobraževanja zagotovijo okoliščine in pogoje, ki so potrebni pri učenju. Pojavljata se dve različni vlogi, ena predstavlja izobraževanje otrok, druga pa izobraževanje odraslih. Izobraževanje otrok in mladine pripravlja mlade za kasnejše šolanje, poklic in življenje. Izobraževanje odraslih pa je predvsem usmerjeno v aktualne probleme in vprašanja (Mijoč 2009, str. 58).

Oprelitev predmeta didaktike je zelo elastična, eni jo pojmujejo kot znanost o poučevanju, tukaj gre za ozko opredelitev didaktike, saj govorijo zgolj o tistem delu izobraževanja, ki poteka v institucionalnih, šolskih oblikah, torej v formalnem izobraževanju. To bi lahko usodno vplivalo na izobraževanje odraslih, saj imajo več poudarka na izvenšolskih, neinstitucionalnih oblikah izobraževanja. Pomembno je, da didaktika in andragoška didaktika upoštevata razne obstoječe oblike neformalnega izobraževanja. Najprej so nastale potrebe po oblikovanju posebnih andragoško-didaktičnih oblik in načel dela pri neformalnem izobraževanju odraslih, kajti formalne oblike izobraževanja so posnemale šolsko delo. Drugi strokovnjaki so pojem didaktike razširili, definirali so jo kot teorijo o izobraževanju, ki vključuje vse pojavne oblike izobraževanja. Razširjena definicija nam zato daje osnovo za opredelitev andragoške didaktike (Krajnc 1979, str. 17-18).

V začetku so se pri izobraževanju odraslih uveljavile posamezne ustanove za dopisno izobraževanje, izobraževanje na domu in kasneje za izobraževanje na daljavo. Sčasoma so vse te oblike postale množične, zajele so širše množice in niso služile samo interesom posameznika, ampak tudi interesom družbe (prav tam, str. 18).

Izobraževanje odraslih se na nek način postopoma pretvarja v samoizobraževanje oz. v vodeno samoizobraževanje. Andragoški delavec odraslih ne poučuje, ampak jim mora pomagati, da se uspešno učijo. Nastopa v vlogi koordinatorja, animatorja in vodje izobraževanja. Taka vloga andragoškega delavca zahteva to, da uporablja drugačne metode, oblike dela in učna sredstva, kot jih uporablja učitelj v redni šoli (prav tam, str. 25).

Ker v izobraževanju odraslih prevladuje neformalno izobraževanje in je formalnega izobraževanja zelo malo, je potreba po klasičnem učitelju, ki prenaša vnaprej izgrajeno znanje, majhna. V zadnjem času se težišče od izobraževanja nagiba k učenju, kar strokovnjaki poimenujejo kot »paradigmatski premik od izobraževanja k učenju« (Jelenc Krašovec 2004, str. 15). Učni proces se zato vedno bolj pogosto pojavlja kot učenje, ki izvira iz notranje potrebe posameznika, iz resničnih življenjskih situacij, kjer se vsebine prepletajo in se zanje posameznik odloča na podlagi lastnih hotenj. Učni proces naj postane vse bolj nedirektiven, prostovoljen in naj izraža veselje do učenja. V tem oziru lahko vidimo tudi spremenjen položaj učitelja. Rogers meni, da je vloga učitelja ključna, saj je učitelj tisti, ki povezuje in uresničuje vse ostale elemente izobraževalnega procesa. On zgradi in realizira učno situacijo, kljub temu da udeleženci kasneje prevzamejo nadzor nad učnim procesom. Učitelj bi prav tako moral ovrednotiti potrebe udeležencev in glede na to postaviti cilje, predlagati vsebine in metode dela. Namen učitelja je aktivirati odrasle, da se vključijo v učni proces, da odločajo, sooblikujejo in na koncu dosežejo cilje, ki so si jih zastavili. Vloga učitelja je predvsem partnerska in spodbujevalna. V ospredje vse bolj stopajo sodobnejša pojmovanja o vlogi učitelja, vse bolj se nagibajo v smer manjše vloge učitelja in večje aktivnosti udeležencev v učnem procesu (Jelenc Krašovec 2004, str. 15-16).

Andragoško didaktiko, kot posebno disciplino, utemeljuje njen poseben predmet raziskovanja. V svoj predmet raziskovanja vključuje odraslega, ki ima svoje posebnosti in zato zahteva posebne pogoje, v katerih poteka vzgojno-izobraževalno delo odraslih. Subjekt izobraževanja odraslih so

ljudje, ki so svoje redno izobraževanje že prekinili in se izobražujejo vzporedno s svojimi ostalimi dejavnostmi, predvsem z delom. Andragoška didaktika proučuje skupna načela, oblike in metode dela, ki veljajo v andragoški praksi. Pogoji izobraževanja se pri odraslih ne nanašajo samo na vzgojno-izobraževalno situacijo, ampak tudi na celoten življenjski, družbeno-ekonomski položaj in psihološke značilnosti posameznika. Odrasli svoje učenje zmeraj kombinirajo s poklicnim delom, družbenimi aktivnostmi, kulturno aktivnostjo, športom in družino. Na področju izobraževanja je nujno, da se razlike med otrokom in odraslim ne spregledajo. Izobraževanje in vzgoja ne potekata pri obeh enako, med njimi so nekatere pomembne razlike, katere je potrebno nujno upoštevati. Že pri planiranju in programiranju vzgoje in izobraževanja odraslih je treba upoštevati ustrezne metode in oblike ter posebna načela. V fazi uresničevanja programa, se pokaže uspešnost izbire metod in oblik dela. Sledi še faza valorizacije ali vrednotenja rezultatov učenja odraslih, ki je prav tako podvržena osnovnim zakonitostim andragoške didaktike (Krajnc 1979, str. 25-29).

Knowles poudarja principe, katerim naj andragoški proces sledi. Ti principi se nanašajo na prijetno učno klimo, povezanosti učenja z izkustvom, prilagajanje tempa učenja vsakemu posamezniku, spremljanja lastnega napredka v učenju, raznovrstnost učnih vsebin in prilagodljivost v izobraževanju (Knowles 1970 v Krajnc 1979, str. 36).

Filipović je združil in izpostavil nekaj naslednjih andragoških principov, kot so princip permanentnosti, funkcionalnosti, demokratičnosti, prostovoljnosti, raznovrstnosti in dinamičnosti, integriranosti in princip aktivne udeležbe. Dodal je še princip izobraževanja ob delu, ki predstavlja poseben podsistem izobraževanja odraslih in ni samo splošni princip (Filipović 1966 v Krajnc 1979, 36-37).

Za načrtovanje in izvajanje izobraževanja odraslih lahko uporabimo več modelov. Pomembno je, da se najprej izvede analiza okoliščin, oceni naj se potrebe dejanskih udeležencev, opredeliti se morajo cilji in izbrati je potrebno učno vsebino, ki naj bo po meri udeležencev in njihovih interesov. Oblikovati je potrebno še izobraževalni proces, urediti finančna vprašanja in administracijske zahteve, načrtovati oglaševanje in na ta način pridobiti udeležence ter na koncu je potreben še načrt za evalvacijo izobraževanja (Ličen 2006, str. 97).

V izobraževanju odraslih se pri načrtovanju izobraževanja uporabljata neintegrirani in integrirani prijem, lahko rečemo, da sta to dva temeljna modela, po katerih se orientira načrtovanje izobraževanja. Za neintegrirano načrtovanje izobraževanja je značilno, da izobraževalne dejavnosti, ki jo načrtujemo, ne povezujemo s kontekstom organizacijskih pogojev in z družbenimi dejavniki, ki vplivajo. Pri tem ne povezujemo individualnih potreb udeležencev, potreb organizacije s potrebami lokalne skupnosti, mesta, občine ali države. Neintegriran prijem se pogosto pokaže v izobraževalni organizaciji, ki si sposodi programe, kar pogosto vodi v uniformnost programov in dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki ne prikazujejo in izkazujejo določene individualne potrebe in vpetosti le-teh v lokalnem okolju. Sistemski integrirani prijem so razvili zato, da bi odpravili pomanjkljivosti neintegriranega programiranja in načrtovanja izobraževanja. To se kaže kot sklop elementov, ki so v interakciji in v medsebojnem delovanju z okoljem. Ta model zahteva, da poznamo značilnosti okolja in samo institucijo, kjer se izobraževanje odraslih izvaja (Svetina 1998, str. 21-22).

Načrtovanje in izvajanje programov lahko poteka linearno, takrat ko v določenem zaporedju faza sledi fazi. Lahko pa poteka tudi mrežno, ko so programi odprti in upoštevajo zunanje vplive. Raziskovanje potreb udeležencev je eno ključnih dejavnosti andragoške prakse. Gre za preučevanje posameznikovih potreb po izobraževanju, predznanja in učnega sloga. V sedanjem času se andragogi ukvarjajo tudi z raziskovanjem želja in interesov. Namen ni samo ugotavljati obstoječih dejavnikov, temveč tudi razvijati nove interese za izobraževanje. Izobraževalne potrebe so povezane z življenjskimi okoliščinami, prepričanji in vrednotami, zato jih ne moremo opazovati ločeno od zunanjega dogajanja (Ličen 2006, str. 97). Pomembno se je zavedati, da je izobraževanje ciljno naravnan proces. Cilje lahko določi delodajalec, andragog ali udeleženec sam (prav tam, str. 107-108). Načrt izobraževalnega programa zajema organizacijo in izpeljavo programa. Presodi se, katera organizacijska oblika bi bila najprimernejša in kdo bo izobraževanje izvajal. Elementi izobraževalnih programov se navadno razlikujejo med formalnim in neformalnim izobraževanjem. Muršak je navedel elemente, ki jih vsebuje formalni izobraževalni program. Ti elementi so naslednji: ime, cilji, trajanje, način preverjanja in ocenjevanja, pogoji za vključitev, napredovanje in dokončanje izobraževanja, naziv strokovne izobrazbe. Včasih je v formalnem izobraževanju, kjer so programi natančno predpisani, potrebno izdelati tudi

individualne učne načrte, ker je skupina glede na predznanje velikokrat heterogena (prav tam, str. 109-110).

4.2. Didaktični pojavi

4.2.1. Pouk

»Pouk je pedagoško osmišljen, sistematično in namerno organiziran proces, katerega cilj je vzgoja in izobraževanje posameznika« (Tomić 1997, str. 31). Povzroči spremembe, ki so povezane z znanjem, sposobnostmi in lastnostmi osebe, ki je pri pouku udeležena. Iz tega vidika pouk ni samo izobraževalni proces, temveč tudi vzgojni proces. Sodobna didaktična prizadevanja težijo k zmanjševanju deleža poučevanja (aktivnost učitelja) in povečanja deleža učenja (aktivnost učečega) pri pouku. Priporočljivo je, da je čim več odkrivanja in veliko manj posnemanja ter reprodukcije znanja. Zato so danes zahteve postavljene tako, da naj bi posameznik sam ustvarjal, zaznaval, identificiral in razreševal problemske situacije. Pouk je po svoji naravi dvodimenzionalni proces, ki zajema vsebino in odnose, ki se razvijejo med udeleženci in med obdelovanjem učne vsebine. Zanj so zelo pomembne kakovostne socialne interakcije, ki zajemajo izmenjavo mišljenja in razumevanje drug drugega. Vloga učitelja pri pouku je zelo pomembna in vpliva na razvoj udeležencev, zato je izjemno koristno, če učitelj ozavesti svoje vedenje v odnosu do udeležencev (prav tam, str. 31-32).

Poznamo tri dejavnike pouka, katere je na tem mestu vredno izpostaviti: učitelj, učenec, učna vsebina. Učitelj organizira in vodi učni proces in je v določenem razmerju do učne vsebine in udeležencev. Učitelj določeno znanost spreminja v učni predmet, pri tem je pomembno, da snov didaktično predela ter jo prilagodi, da je udeležencem lažje razumljiva. Učna vsebina vpliva tudi na učitelja, saj ima ta do nje nek odnos in ga nenazadnje bolj ali manj motivira. Vse učne vsebine pa ne vplivajo enako na učitelja, različna snov različno vpliva na to, kako bo učitelj organiziral učni proces, katere učne metode in oblike bo izbral. Veliko pomembnejši pa je učiteljev odnos do udeležencev pouka, v tem primeru ne vpliva samo učitelj na udeležence, ampak tudi oni vplivajo na učitelja. Udeleženci so tisti del trikotnika, zaradi katerih je pouk sploh organiziran in zaradi katerih se realizira. Udeleženci se ujamejo v dve mreži razmerij, razmerje do učitelja in razmerje

do učne snovi. Udeleženec v razmerju do učne snovi ni nikoli pasiven člen, temveč jo z vso svojo aktivnostjo osvaja. Pri tem je potrebno upoštevati posameznikove individualne razlike in sposobnosti, kako učno snov sprejema, in iz tega razloga izid učenja ni pri vseh udeležencih enak (prav tam, str. 32).

Ne samo pri dejavnostih pouka, ampak tudi pri nalogah pouka lahko izpostavimo troje: materialne naloge, funkcionalne naloge in vzgojne naloge pouka. Materialne naloge pouka se kažejo v osvajanju sistema dejstev in posplošitev, ki izhajajo iz predpisanih učnih vsebin, ter tudi v aktivnem in praktičnem značaju pridobljenega znanja. Rezultat pouka je izobrazba ali izobraženost. Na drugem mestu so funkcionalne naloge pouka, tukaj gre za razvoj človeških sposobnosti v smislu sposobnosti za samostojno učenje in za samoizobraževanje. Nekoč ta naloga ni bila tako pomembna, danes pa je vse bolj, saj se proces izobraževanja ne ustavi s koncem šolanja, temveč postaja permanentni proces, ker se ohranja v celotnem človekovem življenju. Kot tretje so vzgojne naloge pouka, saj si človek med poukom razvija poleg znanja in sposobnosti tudi svojo osebnost. Udeleženec si tako razvija sistem vrednot, stališč, motivov, navad, podobo o sebi in čut za odgovornost (prav tam, str 32-36).

Temeljni dejavnosti v pouku sta predvsem dve: učenje in poučevanje (Kramar 2009, str. 16). Tako je vsaka sprememba, ki se pojavi v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju prirojenih vedenjskih vzorcev, učenje (UNESCO/ISCED v Marentič Požarnik 2000, str. 10). Kramar pa meni, da je učenje tudi psihofizična in zlasti notranja dejavnost posameznika in predstavlja neke vrste zahtevno aktivnost, ki je vse bolj pomembna sestavina vsakdanjega življenja (Kramar 2009, str. 16). Z učenjem ni mišljeno samo pridobivanje znanja v ožjem smislu, do tega, da se nekdo uči, lahko pridemo že z izkušnjami in ob vplivih posameznika na okolje in vplivih okolja na posameznika. Večina ljudi pojem učenja še zmeraj razume kot »kopičenje in zapomnitev spoznanj, kot transmisijo oziroma prenašanje gotovega znanja« (prav tam, str. 12). Glede na sledeče pa vse več raziskovalcev potrjuje, da je kakovostno učenje tisto, ki učečega celostno, miselno in čustveno aktivira (Marentič Požarnik 2000, str. 11-12).

Pri učenju je pomemben vidik učnega transfera, kjer gre za prenos učnega učinka s prejšnjega na nadaljnje učenje, z enega področja na drugo in prenos iz znanih v neznane okoliščine. Velik del celotnega izobraževanja se nanaša na učni transfer. Ta se pričakuje pri različnih šolskih predmetih, kot tudi ob prehodu iz nižje na višje ravni šolanja. Ne smemo pa pozabiti na pomembnost transfera iz šolskega okolja v življenjsko okolje (prav tam, str. 130).

Dejavniki, ki vplivajo na uspešnost pri učenju, se delijo na notranje in zunanje dejavnike. Prvi so lahko fiziološki, kjer gre za stanje čutil, živčevja in zdravstveno stanje. Lahko so psihološki in predstavljajo umske sposobnosti, učne stile¹, motivacijo in osebnostne lastnosti posameznika. Drugi pa so zunanji dejavniki, katere lahko delimo na fizikalne, kjer je pomembna opremljenost prostora, svetloba v prostoru in tudi temperatura ter socialne, ki izvirajo iz družbenega okolja, v katerem se učeči nahaja. Dejavniki ne delujejo ločeno, ampak se med seboj prepletajo (prav tam, str. 130).

Učenje pomeni spreminjanje človeka, spreminjanje pa temelji v veliki meri na izkušnjah. Ker se spremembe v svetu bliskovito pojavljajo, so se pojavile tudi potrebe po hitrem in učinkovitem učenju. Vse to je povzročilo eksplozijo novih virov učenja: elektronski viri, različni mediji, osebni stiki, praktično delo, potovanja, razne naključne izkušnje. Pojavljajo se vse večje potrebe in ponudba tako formalnega kot neformalnega izobraževanja (Mijoč 2009, str. 58-59). Pomembno je, da smo se zaradi vse hitrejšega spreminjanja področij znanja in poklicev sposobni učiti novih stvari. Nujno je, da se posameznik nauči samostojnega učenja ter da postopoma sprejme odgovornost za lastno učenje. Tudi raziskave potrjujejo pomen prejšnjega znanja za uspešnost nadaljnega učenja (Marentič Požarnik 2000, str. 166). Učna uspešnost je v veliki meri odvisna od tega, kako se zna posameznik učiti, kakšne strategije², taktike³ in pristope⁴ pri tem uporablja (prav tam, str. 167-168).

¹ Učni stil je za posameznika značilen način lotevanja učnih nalog. Gre za skladno celoto učnih aktivnosti, ki jih običajno uporabljamo in s katerimi uravnavamo učni proces (Marentič Požarnik 2000, str. 168).

² Učna strategija je zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije (prav tam, str. 167).

³ Učna taktika je bolj specifična in ožje usmerjena v konkreten cilj (kot učna strategija) in predstavlja del širše strategije (prav tam, str. 168).

⁴ Učni pristop je značilna kombinacija učnih strategij in je delno odvisna tudi od okoliščin, zahtevnosti snovi in vrste predavanja (prav tam, str. 168).

Poučevanje skupaj z učenjem tvori osrednjo dejavnost pri pouku in ti dve dejavnosti se med seboj prepletata. Izkazuje se predvsem preko dejavnosti predavatelja oz. vodje izobraževalnega procesa. Poučevanje je za kakovost pouka in dosežke udeležencev izjemno pomembno (Kramar 2009, str. 19). Pri poučevanju je tako pomembno učiteljevo didaktično ravnanje, ki je ciljno usmerjeno, vezano na konkretno učno vsebino in usmerjeno v udeležence. Lahko poteka v različnih didaktičnih oblikah, vendar pa je na tem mestu pomembno ustrezno didaktično okolje in uporaba ustreznih didaktičnih sredstev (prav tam, str 21).

4.2.2. Učni proces

Učni proces sestavljajo prvine, ki si zaporedno, druga za drugo, sledijo v učnem procesu. Te prvine so naslednje: pripravljajanje na učno delo, obdelovanje novih učnih vsebin, vadenje ali urjenje, ponavljanje, preverjanje in ocenjevanje (Tomić 2002, str. 87).

- Pripravljajanje na učno delo

Gre za pripravo udeležencev izobraževanja na učno delo in pripravo učitelja na poučevanje. Tukaj si učitelj prizadeva, da razvije motivacijo za učenje in vedoželjnost pri udeležencih. Da bo učenje uspešno, je potrebno pritegniti pozornost in spodbuditi um tistih, ki se učijo. Vpeljevanje udeležencev izobraževanja v učno delo mora biti kratko in učinkovito. Učitelj mora prepoznati, kdaj je pripravljenost udeležencev na višku, in takrat mora preiti na naslednjo etapo učnega procesa (prav tam, str. 87).

- Obdelovanje novih učnih vsebin

Obdelovanje novih učnih vsebin je ena od temeljnih stopenj učnega procesa, na tej stopnji gre za pridobivanje novih znanj. Nova znanja si udeleženci v izobraževanju pridobivajo ob primarnih, ali sekundarnih virih. Učitelj mora kot strokovnjak svojega predmeta v določeni vsebini odkriti smisel, le-ta pa učečim omogoča, da nova spoznanja vključijo v že obstoječo mrežo znanja. Med obravnavanjem učne vsebine se pojavlja postopno razširjanje in poglobljanje znanja. Didaktično strukturiranje etap učnega procesa pomeni, da učitelj predvidi vse dejavnosti, ki jih bodo v okviru učne ure izvajali udeleženci. Pomembno je vedeti, da za kakovostno pridobivanje znanja ni

dovolj samo poslušati in prepisovati določeno učno snov, ampak predvsem to, da so udeleženci sami aktivni pri pridobivanju novih znanj (Tomić 1997, str. 110-111).

- Vadenje ali urjenje

Vadenje je naslednja etapa, ki sledi obdelovanju novih učnih vsebin. Tukaj se razvijajo sposobnosti, spretnosti in veščine. Gre za ponavljanje neke določene dejavnosti z namenom, da se aktivnost čim bolj avtomatizira. Slediti mora zastavljenemu cilju, ki ga zastavi učitelj ali posameznik sam. Pomembno je, da posameznik ve, kaj mora opraviti, in da nepretrgoma spremlja dosežke in si prizadeva k nenehni izboljšavi. Etape vadenja ali urjenja so: priprava na vadenje ali urjenje, dajanje navodil in demonstracija dejavnosti. Poznamo osnovno (ko udeleženci posamezno dejavnost kontinuirano ponavljajo), nadaljnje (ko udeleženci dejavnost uporabljajo v praksi) in korektivno (ko udeleženci, ki so osvojili napačno spretnost, ponovno osvajajo vadenje učne spretnosti) vadenje ali urjenje (prav tam, str. 111-112).

- Ponavljanje

Naloga pouka je, da pridobljeno znanje, spretnosti in sposobnosti postanejo trajna last udeležencev, zato morajo udeleženci ponavljati vsebine, da si ohranijo trajen sistem dejstev in posplošitev, ki so pomembne za nova spoznanja. Ponavljati je treba tudi dejavnosti, da se na ta način utrjujejo psihomotorične strukture in spretnosti. Ločimo mehanično in ustvarjalno ponavljanje. Pri prvem se reproducirajo vsebine iz določenega vira brez kakršnih koli sprememb, gre predvsem za pomnjenje. Pri drugem oziroma ustvarjalnem ponavljanju pa se uporabljajo naslednje aktivnosti: primerjanje, sintetiziranje, spreminjanje, konkretiziranje in reševanje praktičnih problemov (prav tam, str. 113-114).

- Preverjanje in ocenjevanje

S preverjanjem zaključimo učni proces in ga nato povežemo z ocenjevanjem. Na ta način ugotovimo dosežen uspeh udeležencev. Ločimo sprotno in končno preverjanje. Sprotno preverjanje nam da informacijo o tem, kako uspešen je posameznik pri nekem obdelovanju učnih vsebin, vadenju in ponavljanju. Gre za preverjanje v funkciji učenja. Pri končnem preverjanju pa gre za preverjanje v funkciji merjenja doseženih rezultatov, znanje se začne ocenjevati. Pri ocenjevanju učitelj meri, ali in kako so udeleženci dosegli postavljene učne cilje, glede na

postavljene kriterije. Ločimo tudi ustno in pisno preverjanje. Ustno poteka s pomočjo vprašanj in takojšnjih odgovorov, pisno pa tako, da na zapisane naloge različnih tipov udeleženci odgovarjajo (prav tam, str. 114-115).

4.2.3. Učne oblike

Učne oblike so socialne oblike, v katerih se izvaja učni proces. Gre za učenje in poučevanje. Pouk lahko poteka (prav tam, str. 119):

- v frontalni učni obliki (neposredno poučevanje ali pomoč udeležencem pri učenju, gre za to, da se učna snov obdeluje, vadi, ponavlja in preverja z vsem razredom),
- v skupinski učni obliki (v okviru razreda se formirajo manjše skupine učencev, ki samostojno delajo in nato svoje sošolce obveščajo o rezultatih svojega dela),
- v dvojicah ali
- v individualni učni obliki.

V andragoški praksi pa se pojavljajo tudi posebne oblike, ki so značilne v izobraževanju odraslih. To so: tečaj, seminar, konzultacija, mentorstvo, inštrukcije in učni ali študijski krožki.

- Tečaj je ena izmed oblik izobraževanja odraslih. Andragoški delavci se posvečajo celotni skupini, delajo z vsemi udeleženci hkrati, individualnega dela pa je zelo malo ali pa ga sploh ni. Pri tečaju učna snov sledi določenemu zaporedju in se podaja sistematično ter izčrpno. Večina učne snovi je udeležencem podana preko predavanj. Učno delo je usmerjeno k temu, da udeleženci dosežejo postavljeni vzgojni smoter že na samem tečaju, in da se doma manj učijo. Andragoški delavec mora paziti, da poda celotno učno snov dovolj izčrpno in sistematično. Tečaj dopušča možnost, da so udeleženci precej pasivni, lahko so predvsem opazovalci, ki sproti beležijo podatke predavatelja. Nekateri tečaji so mešani, učna snov pa v takih tečajih zajema več predmetov hkrati. Drugi tečaji so enotni in so prirejeni za vsak učni predmet posebej (Krajnc 1979, str. 198-200).

- Seminar je skupinska oblika izobraževanja odraslih, pri kateri prevladujejo aktivne oblike dela, kar pomeni, da so udeleženci precej aktivni v učnem procesu. Seminar je zelo razgibana oblika dela, metode v njem pa so raznovrstne. Navadno predstavlja samo en del celotne izobraževalne

aktivnosti, to pomeni, da obsega le del učenja, ostalo učenje pa poteka v drugih oblikah. Seminar prav tako pogosto dopolnjuje razne oblike izobraževanja na delu. Seminar ne pripomore toliko k samemu pridobivanju novega znanja, ampak daje znanju posebno kvaliteto in znanje še bolj utrdi. Ločimo začetne, uvajalne seminarje, medseminarje in končne seminarje (prav tam, str. 200-204).

- Konzultacija pomaga andragoškim delavcem, da lahko zastavljene cilje najlažje uresničijo. »Gre za posebno obliko andragoškega dela, ki poteka kot medsebojno posvetovanje, razgovor, svetovanje, pojasnjevanje določenega problema in odgovarjanje na postavljeno vprašanje« (prav tam, str. 205). Za možnost konzultacije se lahko udeleženci odločijo samostojno in po lastni presoji. S konzultacijami se velikokrat dopolnjujejo predavanja, tečaji, seminarji in druge oblike skupinskega izobraževanja. Konzultacijo lahko uporabimo zmeraj, kadar se pri posamezniku pojavi določen problem, katerega ne zna sam rešiti. Večina konzultacij je predvsem individualnih, lahko pa potekajo tudi skupinske konzultacije, ki pa ne zajemajo veliko število udeležencev, po navadi gre za manjšo skupino ljudi. Konzultacije služijo temu, da nadomestijo udeleženčevu manjkajoče znanje, dopolnijo prejšnje delovne in življenjske izkušnje. Pomen konzultacije je v tem, da se poveča individualizacija in diferenciacija izobraževanja. Program se predvsem prilagaja posameznemu udeležencu (prav tam, str. 205-213).

- Mentorstvo je na prvi pogled podobno konzultacijam, vendar se med njima pojavljajo nekatere razlike. To je posebna oblika v vzgojno-izobraževalnem procesu z odraslimi, ki predstavlja dolgotrajnejši proces medsebojnih stikov med udeležencem in vodjo izobraževalnega procesa, gre tudi za proces povezanih učnih epizod med udeležencem programa in vodjem izobraževalnega programa (prav tam, str. 213). Celotno mentorstvo je omejeno na določen problem, na določeno temo in je večinoma povezano z intenzivnim samostojnim študijem. Mentorstvo se pojavlja kot zelo dobra oblika izobraževanja odraslih, uporabno je pri udeležencih izobraževanja, ki imajo pred seboj dolgoročne izobraževalne cilje (prav tam, str. 213-216).

- Instrukcije so na nek način zelo specifična oblika sodelovanja med andragoškim delavcem in udeleženci izobraževanja. Sestavljene so iz določenih segmentov delovanja, gre za opisovanje pogojev, razlaganje pravil, navajanje različnih podatkov, pojasnjevanje, dajanje informacij in konkretnih napotkov o tem, kar je potrebno opraviti v sklopu izobraževanja. Pri instrukciji gre za

enosmerno komunikacijo, inštruktor razlaga, udeleženci ga poslušajo. Osnovni namen inštrukcij je pridobivanje novega znanja, lahko so individualne ali skupinske ter ustne ali pisne (prav tam, 216-219).

- Učni ali študijski krožki; tukaj gre za posebno obliko neformalnega izobraževanja odraslih, kjer se združujejo ljudje, ki pridobivajo isto znanje. Učni ali študijski krožek je lahko zanimiv za ljudi, ki so negotovi pri učenju ali ki se že dolgo niso izobraževali. V teh krožkih vladajo demokratični odnosi, ki pospešujejo ustvarjalno in aktivno učenje. Po navadi v okviru študijskih krožkov obravnavajo učno snov na več različnih načinov, lahko jo predelujejo vzporedno, vsi udeleženci skupaj, skupaj tudi ponavljajo in vsak izmed njih lahko kaj doda ali pojasni. V učnih ali študijskih krožkih se pojavlja več metod, ki so običajno prepuščene toku spontanosti. Največkrat se pojavi metoda razlage, metoda pojasnjevanja, opisovanja in metoda razgovora ter diskusije (prav tam, str 219-221). Študijski krožek je torej majhna skupina ljudi, ki šteje 5 do 12 članov, ki se v določenem časovnem terminu udeležujejo učenja ali kulturnih projektov pod vodstvom predavatelja. Srečujejo se enkrat tedensko po dve ali tri ure (Byström v Tuijnman 1996, str. 663).

4.2.4. Učne metode

Šilih pravi, da metoda označuje način, kako se neka dejavnost najustrezneje in najbolj opravlja. Pomeni smiselno in načrtno ravnanje, s katerim dosegamo želene dosežke. Tudi poučevanje in učno ravnanje je dejavnost in metode se tako imenujejo učne metode (Šilih 1961 v Krajnc 1979, str. 102). Filipović je zapisal, da je pri izobraževanju odraslih metoda tista, ki ni izbrana slučajno in pomeni načrtno zasledovanje cilja (Filipović 1966 v Krajnc 1979, str. 102). Ogrizović pa opredeljuje metode izobraževanja odraslih na ta način, da le-te predstavljajo razne možne načine ali poti, po katerih lahko oblikujemo vsestransko razvito osebnost in na podlagi tega uresničujemo koncept permanentnega izobraževanja (Ogrizović 1966 v Krajnc 1979, str. 102). Tomić pa pravi, da so učne metode znanstveno in praktično preverjeni načini učinkovite komunikacije med učiteljem in udeleženci izobraževanja in se nanašajo tako na delo učitelja kot na delo udeležencev. Izbira metod je zelo pomembna, saj je učni proces uspešen takrat, ko se

uresničuje z različnimi metodami. Iz tega vidika je tudi pomembno, da se pouk izvaja z več metodami in ne samo z eno (Tomić 1997, str. 87).

Če pogledamo iz različnih vidikov, to je iz vidika izobraževanja otrok, mladine in odraslih, vidimo, da so zmeraj potrebne različne metode. Med metodami izobraževanja odraslih se prav tako pojavljajo iste metode, kot pri izobraževanju otrok, vendar je uporaba teh metod tukaj drugačna. Izpeljava in realizacija posameznih oblik dela, uporabljena sredstva se med seboj razlikujejo (prav tam, str. 103). Za Šiliha je učna metoda nujnost, učitelj si je ne more poljubno izbrati, saj mu jo narekuje posebnost »učiva«, razvojna stopnja udeležencev in ideološke danosti v »učivu« (Šilih 1961 v Krajnc 1979, str. 105).

Opredelitev metod, ki so značilne za poučevanje odraslih po Krajnc:

1. Metoda predavanja:

Pri tej metodi predavatelj besedno prenaša znanje na druge, tako da učno snov razlaga, pojasnjuje, pripoveduje, opisuje in dokazuje. Izvor znanja v tej metodi je predavatelj, ki svoje znanje občasno dopolnjuje z različnimi učnimi sredstvi (film, slika, CD-rom, DVD). Udeleženci so pri tej metodi bolj pasivni, zato mora predavatelj poskrbeti, da je njihova pozornost zelo dobra. To stori tako, da se trudi biti retorično neoporečen, da podaja jasne in logične misli, da poudarja pomembne dele snovi, da gestikulira in uporablja intonacijo. Vse to je pomembno in predavatelj mora za to poskrbeti. Naloga udeležencev pa je predvsem ta, da pozorno poslušajo. Pri predavanju se učna snov prenaša sistematično in izčrpno, tako se poda relativno največ učne snovi. Vrste predavanj so naslednje: razlaganje, pripovedovanje, pojasnjevanje, opisovanje in dokazovanje. V okviru te metode ločimo neposredna in posredna predavanja, masovna in skupinska predavanja, enkratna in večkratna predavanja (prav tam, str.130-141).

2. Metoda razgovora:

V metodi razgovora sodelujejo vsi udeleženci in predavatelj hkrati. Gre za skupen razgovor, v katerem se z znanjem bogatijo udeleženci, predavatelj pa ima to nalogo, da razgovor usmerja k določenemu smotru oziroma cilju. Metoda razgovora je prav tako ena najstarejših metod

poučevanja, poznali in posluževali so se je že v antiki. Znani pristaši metode razgovora so tako bili Sokrat, Platon, Aristotel in pozneje tudi Rimljani. Metoda razgovora je zelo uporabna, saj je primerna za pridobivanje novega znanja in za utrjevanje, ponavljanje ter vadenje učne snovi. Predstavlja eno od naravnih metod in se velikokrat pojavlja v življenju ljudi. Uporablja se lahko tako v formalnih kot neformalnih oblikah izobraževanja (prav tam, str. 150-152).

3. Metoda diskusije:

Tukaj gre za usklajevanje nasproti stoječih si stališč, mnenj ali spoznanj. Pomembna je argumentacija in utemeljitev lastnega stališča, mnenja ali spoznanja. Od udeležencev se zahteva bolj angažirano in aktivno sodelovanje kot v prejšnjih dveh metodah. Metoda diskusije je višja oblika vzgojno-izobraževalnega dela in jo uporabljamo samo pri ustrezno razvitih učnih skupinah in pri ljudeh, ki imajo razmeroma visoko stopnjo izobrazbe. Pri tej metodi sta pomembna samokritičnost in sposobnost vživljanja v mnenja in stališča drugih. Poleg znanja se tukaj razvija še vrednostni sistem, stališča, mnenja in pogledi. Nasploh je ta metoda priporočljiva pri izobraževanju odraslih, saj upošteva predznanje in izkušnje ter omogoča enakovreden odnos med udeleženci in predavateljem (prav tam, str. 162-163).

4. Metoda igranja vlog:

Iz didaktičnega vidika nam metoda igranja vlog največ obeta v majhnih skupinah, v katerih lahko vloge razdelimo vsem udeležencem. Vzgojni vpliv udeležencev te metode je zelo visok. Ta metoda poteka v več fazah: najprej poteka priprava, sledi neposredno igranje vlog in nato še metodična in vsebinska analiza igranja vlog. Metoda igranja vlog posameznika socialno razvija in uresničuje določene vzgojne smotre. Če je udeležencev več kot vlog, so ti v poziciji opazovalcev in na ta način osvajajo določene smotre učnega procesa (prav tam, str. 171-172).

5. Metoda proučevanja primerov:

To metodo so najprej začeli uporabljati za usposabljanje vodilnih in vodstvenih kadrov. Osnova te metode so iz življenja vzeti ali posebej pripravljene primeri nekih situacij, ki so primerne za udeležence. Da posameznika bolje pripravimo na vlogo po metodi proučevanja

primerov, lahko vzamemo tipično povprečne primere ali pa skrajne primere. Iz didaktičnega vidika, je najbolje, če posamezni obravnavani primer zajame delovanje na čim več čutil hkrati, saj ga lahko udeleženci tako najbolj popolno doživijo. Ta metoda sama po sebi zahteva veliko priprav, važno je, da nam popestri vzgojno izobraževalno delo in nam pomaga doseči tisti cilj, katerega z drugimi metodami ni možno. Metoda proučevanja primerov je bolj uspešna pri vzgoji in manj pri izobraževanju (prav tam, str. 176-179).

6. Metoda dela s pisanimi viri:

Izobraževanje odraslih temelji na uporabi pisanih virov, saj se tam najde največ sistematično podanega znanja. S pomočjo pisanih virov se učeča oseba osvobaja odvisnosti od predavatelja. Vir znanja je pri tej metodi knjiga, učbenik, članek, skripta, zapiski in podobno. Obravnavana metoda je v uporabi tako pri formalnem, kot neformalnem izobraževanju odraslih in je tako najbolj splošna (prav tam, str. 180-185).

V nadaljevanju predstavljamo metode, ki so značilne za poučevanje odraslih po Tomić:

1. Verbalno-tekstualne metode, kamor sodijo: metoda ustnega razlaganja, pripovedovanje, predavanje, učiteljev govor, metoda pogovora in metoda dela s tekstom (Tomić 1997, str. 88-98).
2. Ilustrativno-demonstracijska metoda, kjer učenci pri pouku opazujejo pojave in predmete, gre za metodo demonstracije. Cilj demonstriranja je, da učeči procese in predmete opazujejo in zaznajo, kar je bistveno. Učitelj mora učečega pri opazovanju demonstracije usmerjati z navodili. Da učečim se nudimo popolno spoznavanje, moramo zaposliti čim več njihovih čutov (VAKOG⁵). Demonstriramo lahko z ilustracijami, modeli, skicami, maketami, filmi, posnetki, radiem, diktafonom (prav tam, str. 98-99).
3. Laboratorijsko-eksperimentalna metoda, ki omogoča intenzivno miselno, čustveno in ustvarjalno izvedbo dejavnosti učečih. Gre za laboratorijske vaje in eksperimente, kjer

⁵ Pri spoznavnem procesu sprejemamo informacije z naslednjimi čutili: z vidom/vizualno (V), s sluhom/avditivno (A), čustveno-gibalno/kinestetično (K), z vonjem/olfaktorno (O) in okušalno/gustatorično (G) (Tomić 1997, str. 72-73).

učitelj umetno izzove naravne pojave, katere lahko tudi ponovi in uravnava (prav tam, str. 99).

Obstajajo najrazličnejše kvalifikacije učnih metod, Krajnc navaja naslednje tri kategorije:

1. Metode masovnega izobraževanja odraslih:

Pri metodah masovnega izobraževanja so najprimernejše metode frontalnega dela: metoda predavanja, metoda demonstracije s pomočjo filma. Metode in oblike masovnih oblik so pretežno pasivne, aktivnejše metode se uporabljajo samo občasno (Krajnc 1979, str. 110-111).

2. Metode skupinskega izobraževanja odraslih:

Skupinsko izobraževanje odraslih je najpogostejša organizacijska oblika pridobivanja znanja. Povprečna učna skupina po navadi šteje od 20 do 25 udeležencev, med katerimi se razvijejo številni socialni odnosi. To je taka organizacijska oblika, ki najbolj spominja na šolsko in je s tega vidika najbolj raziskana. Skupinske metode vzgojno-izobraževalnega dela so običajne v večernih šolah, na tečajih tujih jezikov, v šolah za starše, v učnih ali študijskih krožkih (prav tam, str. 112-113).

3. Metode individualnega izobraževanja odraslih:

Individualno vzgojno-izobraževalno delo ne zajema samo samoizobraževanja, ampak svoje lovke razpreda mnogo širše. Učenje poteka kot proces med dvema osebama, učitelj ima tako stik samo z eno osebo. Govorimo o vodenem ali usmerjenem samoizobraževanju. Učeči opravi samostojno le eno fazo procesa, in sicer osvajanje znanja in prilagajanje tempa učenja lastnim razmeram. Ločimo več metod individualnega izobraževanja odraslih: metode dopisnega izobraževanja, metode izobraževanja na daljavo, metode individualnega izobraževanja v osebni stiku z andragoškim delavcem in metode samostojnega učenja s pomočjo raznih učnih sredstev (prav tam, str. 115-118).

Knowles pa loči šest skupnih metod: Prva skupina zajema metode, s katerimi posameznik učno snov dojema in dobiva pregled nad njo, sem sodi lahko razgovor ali sestanek. V okvir druge skupine metod sodijo metode, kjer posameznik pridobiva novo znanje s pomočjo ene druge

osebe. Izvor znanja za tretjo skupino metod je razširjen na več strokovnjakov hkrati, sem sodijo razni simpoziji, igre vlog, panel diskusije. Kot četrte so navedene metode za razširjanje in utrjevanje učne snovi. V peti skupini se nahajajo metode, kjer posamezniki pridobivajo nova izkustva. V zadnji skupini so metode, ki novo pridobljeno znanje in nove izkušnje povezujejo s predhodnimi izkušnjami (Knowles 1970 v Krajnc 1979, str. 109-110).

Stephens loči pet različnih metod pri izobraževanju odraslih: metode različnih učnih tehnik, metoda predavanja, diskusije, metoda samostojnega učenja ali samostojnega izobraževanja (tako imenovan self directed learning) in metode dobre prakse (Stephens v Tuijnman 1996, str. 535-536):

1. Učne tehnike deli v tri kategorije: metoda razlage, kjer predavatelj (v enciklopediji poimenovan tutor) udeležencem predstavlja učno vsebino, vodena tehnika, kjer predavatelj organizira in strukturira program, odrasli pa tako pridejo do predpisanih ugotovitev (sem sodijo skupinske aktivnosti, možganska nevihta, igra vlog) in raziskovalne metode s pomočjo simulacije.
2. Metoda predavanja je običajno najbolj pogosta metoda v izobraževanju odraslih, tukaj je stimulacija udeležencev lahko zelo omejena, ker nimajo možnosti vstopiti v diskusijo.
3. Metoda diskusije je pri udeležencih najbolj zaželena. Skupine, kjer uporabljajo metodo diskusije, so lahko vodene s strani predavatelja, predavatelj lahko nastopa zgolj kot svetovalec ali pa ga ni.
4. Metoda samostojnega učenja ali samostojnega izobraževanja, tako imenovan »self-directed learning«, kaže samostojnost v učenju z različnimi metodami branja, samostojnega prakticiranja, reševanja različnih nalog, aktivnosti in domačega dela.
5. Metoda dobre prakse v vseh oblikah izobraževanja odraslih naleti na odobravanje, saj so odrasli tako aktivno udeleženi v učenju in niso samo poslušalci učne snovi.

Nove metode izobraževanja odraslih zahtevajo pri svojem izvajanju programov veliko samostojnega dela in upoštevanje ostalih področij znanosti, saj se programi ne morejo razvijati izolirano od ostalih znanosti in od potreb okolja (Krajnc 1979, str. 109).

4.2.5. Učni cilji

Preučevanje učnih ciljev je ena od najpomembnejših nalog pedagoških ved. Učni cilji so osnovna podlaga praktičnega in teoretičnega pedagoškega delovanja kot tudi didaktičnega delovanja. Učni cilji služijo kot smerokaz za konkretne izobraževalne odločitve. Priporočljivo je, da vsebujejo »aktivno namero in spodbudo« (Strmčnik 1996, str. 310), da z njimi dosežemo določeno želeno stanje. Pomembno je, da angažirajo temeljne plasti posameznikove osebnosti: kognitivno, afektivno in psihomotorično. Izobraževalni sistem sestavlja hierarhija raznovrstnih učnih ciljev, ki stojijo na različnih ravneh. Strmčnik jih deli na splošne (smerne), vmesne ali parcialne in operativne (natančne) učne cilje. Velja, da so tako splošni kot konkretni cilji enakovredni in oboji so enako pomembni (prav tam, str. 310).

Opredelitev posameznih učnih ciljev po Strmčniku:

1. Splošni učni cilji dajejo smisel celotnemu vzgojno-izobraževalnemu delu. So neke vrste obvezne orientacijske norme, ki jih lahko poimenujemo tudi smotri. Na izobraževalnem področju se jim je možno približati le s trajnimi splošnimi vrednotami in tako, da jih nenehno aktualiziramo (prav tam, str. 310).
2. Parcialni učni cilji, sem sodijo predmetnopolročni in predmetni učni cilji, so nekje vmes med smotri in konkretnimi učnimi cilji. »Predmetnopolročni cilji aplicirajo splošne smotre na učne namene posameznih učnovsebinskih področij, npr. družboslovje ...« (prav tam, str. 319), predmetni pa definirajo vzgojno-izobraževalne namene vsakega učnega predmeta posebej. Ti cilji zato aplicirajo splošne in področne smotre na vzgojne in izobraževalne specifičnosti posameznega učnega predmeta. Prehajajo iz splošnega na posamezno in cilje konkretizirajo (prav tam, str. 319).

3. Operativni učni cilji so popolnoma konkretni učni cilji, ki so nastali v tako imenovani. behavioristični⁶ psihologiji. Gre za cilje, ki prihajajo v neposredni učni stik z udeleženci izobraževanja in v njihove konkretne dejavnosti, izobraževanje realizirajo. »Operativni učni cilji so tisti, ki določajo konkretne vzgojno-izobraževalne dejavnosti in jih vodijo do obveznih rezultatov« (prav tam, str. 320).

Tudi Kramar pravi, da imajo cilji v procesu izobraževanja zelo pomembno vlogo, splošni cilji v izobraževanju kažejo splošni namen in smisel izobraževanja. Cilji so neke vrste »vezivo pouka od njegovega začetka do konca, vodilna misel, ki učence vodi skozi ves proces« (Kramar, 2009, str. 33). V vrsti ciljev, ki jih Kramar navaja, je v našem primeru potrebno izpostaviti cilje, ki so usmerjeni v kognitivno ali spoznavno-izobraževalno področje, ki zajemajo znanje, zakonitosti, poznavanje pojmov itd., in tiste, ki obsegajo vzgojne smotre (prav tam, str. 36).

⁶ Psihološki pomen; behaviorizem je smer v psihologiji, po kateri je njen predmet samo vedenje, ki ga je mogoče objektivno opazovati, predvsem zveze med dražljaji in odzivi nanje (Ogrizek 2006, str. 88).

5. VRSTE IN NOSILCI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

5.1. Formalno in neformalno izobraževanje pri odraslih

Opredelitev pojma formalno izobraževanje bomo naprej predstavili po Jelencu, ki pravi, da je formalno izobraževanje strukturirano, kronološko urejeno, organizirano s strani osnovnih in srednjih šol ter univerz ali specialnih tehniških in visokih šol. V takem izobraževanju sta jasno opredeljeni vlogi predavatelja in udeleženca izobraževanja. V formalnem izobraževanju odraslih gre prav tako za strukturirano in organizirano izobraževanje, v katerem udeleženci sledijo izobraževalnemu programu in lahko na ta način pridobijo višjo stopnjo izobrazbe (Jelenc 1991, str. 30).

Neformalno izobraževanje pomeni zunajšolsko izobraževanje, kjer v izobraževalnem programu ni potreben uradni vpis. Neformalno je prav tako, kot formalno izobraževanje, organizirano in se poslužuje določenega sosledja, vendar ni namenjeno pridobitvi spričevala in javno veljavne stopnje izobrazbe. Učenje je sicer namerna dejavnost, učni proces pa ni strukturiran v obliki razredov. Glavni namen neformalnega izobraževanja je v tem, da zadovolji potrebe in želje odraslega po določenem izobraževanju (prav tam, str. 46).

Coombs je mnenja, da lahko nosilce izobraževanja odraslih delimo po tem, da eni nudijo formalno in drugi neformalno izobraževanje (Coombs 1985 v Ličen 2006, str. 148). Tako lahko ponudnike izobraževanja odraslih razvrstimo na tiste, ki pripravljajo formalno, in one, ki pripravljajo neformalno izobraževanje odraslih. Coombs je tako razdelil izobraževanje na formalno, neformalno in priložnostno učenje (Coombs 1985 v Ličen 2006, str. 149). Omejili se bomo predvsem na formalno in neformalno, saj nas konkretno zanima prav ta delitev na formalno in neformalno izobraževanje pri pouku zgodovine pri odraslih.

V skupino formalnega izobraževanja sodijo tiste dejavnosti, ki so namerne, imajo jasne cilje, prinašajo javno veljavna potrdila oz. certifikate in prinašajo nazive v okviru šolskega sistema. Vsebine so večinoma strukturirane, dejavnosti pa organizirane in vodene. Sem sodi tisto izobraževanje, ko odrasli želijo dokončati osnovno ali srednjo šolo ali morda univerzo, gre za tako imenovano kompenzacijsko izobraževanje. Med formalno izobraževanje sodijo tudi

izobraževalni programi, ki omogočajo specializacijo na določenem področju. Za formalno izobraževanje je značilno, da je vsebinsko in časovno strukturirano, ima formaliziran vpis in zaključek. V Sloveniji imajo odrasli možnost formalnega izobraževanja na srednjih šolah, višjih in visokih šolah, univerzah, zasebnih izobraževalnih organizacijah in v okviru mrež ljudskih univerz (Ličen 2006, str. 149).

Med neformalno izobraževanje uvrščamo vse dejavnosti, ki so ustvarjene z nekim namenom in imajo določen cilj, vendar ne omogočajo in ne nudijo formalnih nazivov. Neformalno izobraževanje je organizirano in poteka v krajših časovnih obdobjih. Primeri takega izobraževanja so sledeči: tečaj, študijski krožki, borza znanja, središča za samostojno učenje. Nosilci tega izobraževanja so po navadi zasebne organizacije, društva, lokalna skupnost, knjižnice, muzeji in lahko tudi šole (prav tam, str. 150).

Pogosto spregledano dejstvo je, da ob formalnem ali neformalnem učenju in izobraževanju poteka tudi priložnostno učenje. Zato je velikokrat težko najti ločnico med rezultati namernega in spontanega učenja v določeni izobraževalni situaciji (Muršak 2006, str. 17).

5.2. Izobraževalne organizacije za odrasle

V šolskem letu 2009/2010 v Sloveniji ponuja izobraževalne dejavnosti 275 izvajalcev izobraževanja odraslih. Za to šolsko leto je bilo predstavljenih 4590 izobraževalnih programov, število objav se lahko tekom leta še spreminja, predvsem zaradi novosti, ki jih vpeljujejo posamezne organizacije (Brenk 2009, str. 11). Organizacije, ki ponujajo izobraževalne dejavnosti, so sledeče: ljudske univerze, izobraževalni centri v različnih podjetjih, univerze v Ljubljani, Mariboru, Novi Gorici in Kopru, osnovne in srednje šole za odrasle, zasebne izobraževalne organizacije, centri za socialno delo, univerze za tretje življenjsko obdobje, različne knjižnice, muzeji, vojska, policija, sindikati, razvojne agencije in tudi zapori.

Ljudske univerze v Sloveniji so se pojavile že v začetku 20. stoletja kot ljudska vseučilišča. Ustanavljali so jih v vseh večjih krajih in mestih po Sloveniji. Njihova glavna dejavnost je bila, da so organizirale dramske predstave, koncerte, razne jezikovne tečaje in spodbujale

posameznike k izobraževanju. Zlasti v večjih mestih so prerasle v andragoška in kulturna središča. Prirejale so javna predavanja, kulturne prireditve in sodelovala s tujino. Ljudske univerze so javni zavodi za izobraževanje odraslih, ki so jih ustanovile lokalne skupnosti kot andragoška središča. Njihova odlika je v fleksibilnosti, dostopnosti, kakovosti in v široki programski ponudbi. Pripravljajo, organizirajo in izvajajo programe učenja in izobraževanja za odrasle na naslednjih temeljnih področjih: splošno izobraževanje, jezikovno izobraževanje, strokovno izpopolnjevanje in usposabljanje, osnovnošolsko izobraževanje odraslih, srednje poklicno in strokovno izobraževanje odraslih, višje in visokošolsko izobraževanje odraslih ter informiranje in svetovanje odraslim. V Sloveniji po zadnjih podatkih deluje 28 ljudskih univerz. Preteklo leto je Zveza ljudskih univerz Slovenije, ki ljudske univerze po Sloveniji združuje, praznovala 50-letnico obstoja. Njihovo temeljno poslanstvo je bilo in še zmeraj ostaja dvigovanje izobrazbene in kulturne ravni prebivalstva ter izboljševanje socialne vključenosti in aktivnega državljanstva odraslih v okolju, kjer delujejo (Zveza ljudskih... 2009).

Izobraževalni centri v podjetjih v Sloveniji so se začeli razvijati v letu 1957. Izobraževalni programi so bili prvotno namenjeni potrebam določene tovarne. Ponujali so programe za priučitev delavcev, programe za kvalifikacije, dopolnilno in strokovno izobraževanje zaposlenih ter uvajalne programe za novozaposlene delavce. Danes se poklicno izobraževanje specifičnih znanj prenaša v podjetja, v katerih se ljudje zaposlujejo. Podjetja vpeljujejo h klasičnim oblikam izobraževanja tudi samostojno učenje v središčih in e-izobraževanje. Predvsem pa ti centri skrbijo za strokovno in poklicno izobraževanje zaposlenih, saj morajo delavci svoje kompetence nenehno prilagajati in razvijati v odnosu do potreb tržišča (Ličen 2006, str. 167-171).

Na univerzah najdemo vse več odraslih študentov, ki se izobražujejo v okviru izrednega študija. Ker je stopnja izobrazbe visokošolskega ali univerzitetnega študija vedno bolj zahtevana, postaja univerzitetni študij med odraslimi zato vedno pogostejši. Odrasli se vpisujejo na dodiplomski in podiplomski študij, poleg tega imajo te ustanove tudi posebne centre za izobraževanje odraslih (npr. Center za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti). Izobraževanje za odrasle na fakulteti lahko poteka na mestu sedeža fakultete ali pa se organizira v drugih krajih. Ekonomska fakulteta, Fakulteta za organizacijske vede, Fakulteta za upravne vede izvajajo program svojega študija v manjših krajih, kjer so organizatorji ljudske univerze ali zasebna izobraževalna podjetja. Univerze prirejajo tudi drugačne oblike izobraževanja, kot so seminarji, poletne šole, delavnice in

konference. Univerze uresničujejo načela vseživljenjskega izobraževanja na različne načine, s profesionalnim dopolnilnim izobraževanjem, različnimi podiplomskimi programi za odrasle, nekatere univerze imajo tudi središča za izobraževanje starejših, vendar se ta zaenkrat nahajajo samo v tujini (prav tam, str. 156-160).

Osnovne in srednje šole za odrasle lahko najdemo v okviru ljudskih univerz in v zasebnih izobraževalnih ustanovah za odrasle. Programi so prilagojeni izobraževanju odraslih, v izobraževanje se lahko posameznik vključi tudi med letom. V okviru osnovne šole se lahko odrasli vpišejo v vse razrede devetletne osnovne šole. V okviru srednjih šol pa ponujajo različne izobraževalne programe: administrator, trgovec, kuhar, natakar, bolničar ali negovalec, ekonomski tehnik, gostinski tehnik, prometni tehnik, turistični tehnik in vzgojitelj predšolskih otrok. Udeleženci izobraževanja po uspešnem zaključku pridobijo poklic in javno veljavno spričevalo (CDI Univerzum... 2005-2010).

Zasebne izobraževalne organizacije v Sloveniji ponujajo najrazličnejše možnosti za izobraževanje in razne priložnosti za učenje. Trend je, da se število zasebnih izobraževalnih organizacij v Sloveniji povečuje. Nekaj teh bomo našli in opremili s spletnimi povezavami:

- CDI Univerzum, <http://www.cdi-univerzum.si>,
- Glotta Nova, <http://www.glottanova.si/>,
- Doba, <http://web.doba.si>,
- Academia, <http://www.academia.si>,
- Memory, <http://www.memory.si>,
- B in B, <http://www.podjetje7.si/ddv/b-b-izobrazevanje-in-usposabljanje-d.o.o>,
- Inter-es, <http://www.inter-es.si/sl/index.php>.

Z izobraževanjem odraslih se ukvarjajo tudi centri za socialno delo, kjer so organizirane skupine rejnikov, posvojiteljev in skupine za samopomoč. Izobraževanje lahko poteka tudi individualno, takrat gre za različna svetovanja, ki vsebujejo določene elemente izobraževanja (Ličen 2006, str. 152).

Univerza za tretje življenjsko obdobje je organizacija, namenjena za izobraževanje in razvoj starejših odraslih. Njeno poslanstvo je integracija starejših v skupnost, delovanje pa temelji na skupnem učenju, soodgovornosti in prostovoljnem delu udeležencev, mentorjev in drugih sodelavcev univerze. Namen univerze za tretje življenjsko obdobje je ta, da se razvija izobraževanje starejših za njihovo osebnostno rast, za boljše razumevanje položaja v družbi ter za dejavno delovanje v družbi. Slušatelji se izobražujejo v obliki študijskih krožkov. Študij na univerzi je usmerjen k doseganju različnih ciljev. Univerza za tretje življenjsko obdobje temelji na organizirani izmenjavi znanja in izkušenj članov študijskih skupin. Odgovornost za organizacijo izobraževanja prevzemajo po svojih močeh vsi člani študijskih skupin, prav posebno pa predavatelji v študijskih skupinah. Izobraževanje starejših v okviru mreže slovenskih univerz za tretje življenjsko obdobje je danes najbolj razširjena mreža v izobraževanju odraslih v Sloveniji, saj jih je po državi 42 (Univerza za... 2009).

V knjižnicah se nahajajo Točke vseživljenjskega učenja, Središča za samostojno učenje, Univerze za tretje življenjsko obdobje, Borza znanja itd. (Ličen 2006, str 152).

Izobraževalno dejavnost ponujajo tudi muzeji. V okviru Univerze za tretje življenjsko obdobje obstaja projekt Starejši - nosilci in posredniki nesnovne kulturne dediščine, gre za prostovoljno delovanje starejših kot kulturnih mediatorjev. Razvidno je, da tudi muzeji širijo svoje delovanje na celotno družbo (Bračun Sova 2009).

Učenje poteka tudi v društvih za upokojence, v društvu gluhih in naglušnih, v raznih lokalnih društvih (Društvo vseživljenjskega... 2010).

Na področju Slovenije najdemo tudi nekatere agencije, ki ponujajo možnost izobraževanja odraslih, naštetje bomo opremili s spletnimi povezavami:

- TEVIS, agencija za kadre, <http://www.tevis-kadri.si>,
- Razvojna agencija Slovenske gorice, http://rasg.si/izobrazevanje/izobrazevalni_center_sg,
- Regionalna razvojna agencija Gorenjske, <http://www.bsc-kranj.si>.

Vojska kot organizator izobraževanja ima svoje izobraževalne centre za poklicne vojake in vodenje v vojski (Ličen 2006, str. 153).

Pri izobraževanju na razne načine, poznane so predvsem kampanje za ozaveščanje o prometni varnosti in drugih dejavnosti, sodeluje tudi policija (prav tam, str. 153).

Sindikati si svoje mesto v družbi šele utirajo, zato zaenkrat še nimajo velikih možnosti za uspešno delovanje v izobraževanju. Vloga sindikatov mora biti v veliki meri usmerjena v stimulacijo tistih poklicnih področij, katerih na trgu delovne sile primanjkuje. Med drugim bi lahko sindikati imeli močno motivacijsko vlogo pri spodbujanju in vključevanju delavcev z izobrazbenim primanjkljajem v različne oblike učenja. Razvidno je, da so sindikati šibek člen v verigi vseživljenjskega učenja, imajo pa živ stik s populacijo, kjer se mora vseživljenjsko učenje sploh manifestirati (Komac v Muršak 2006, str. 204).

Tudi v zaporih se pojavljajo različne oblike izobraževanja, na primer: pridobivanje formalne izobrazbe zapornikov ali pa zviševanje pismenosti zapornikov (Ličen 2006, str. 153).

Formalno in neformalno izobraževanje odraslih ima določene podobnosti in določene razlike, ki so pomembne. Na tem mestu zopet omenjamo, da je prvo namenjeno pridobivanju višje stopnje izobrazbe, drugo pa temu ni namenjeno. Ampak je neformalno izobraževanje odraslih lahko prav tako organizirano na visoki ravni, kot je to značilno za formalno izobraževanje. V Sloveniji imamo organizacije, ki nudijo eno in drugo vrsto izobraževanja in so lahko javne ali zasebne narave.

6. POMEN IN VLOGA PREDMETA ZGODOVINE PRI IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

6.1. Pomen in vloga predmeta zgodovine v preteklosti

V preteklosti je bila zgodovina pomembna sestavina narodnopolitične in liberalne zavesti. Znanstvenost pouka zgodovine je bila velika vrlina, zapostavljeno pa je bilo njeno didaktično oblikovanje in uveljavljanje pedagoških funkcij. V učnih načrtih nacionalnih držav je imela narodna zgodovina osrednjo vlogo. Odločilne bitke v zgodovini, razne pomembne politične situacije v preteklosti so prispevale k vzgojni usmeritvi šolajočih se. Začetki pouka zgodovine so se v nemških in avstrijskih deželah pojavili ob koncu 18. stoletja. Pri pouku zgodovine so učitelji prikazovali vladarske osebnosti in njihove dinastije z zelo nizko mero kritičnosti, opravičevali so vsa njihova dobra in slaba dejanja in hvalili vojaške zmage (hkrati pa zamolčali poraze). V tem primeru se opazi, da gre za dramatično prikazovanje delovanja za zgodovino pomembnih osebnosti. Ponekod so poučevali zgodovino v renesančnem duhu, kar pomeni, da so se orientirali po tem, da je zgodovina učiteljica življenja. Ljudi so vzgajali k ponižnosti, predanosti legitimističnim sistemom in k spoštovanju predstavnikov oblasti in cerkve. Zgodovinsko dogajanje je bilo določeno od boga in drugih višjih sil. Vodilne osebnosti so le v majhni meri kreirale potek dogajanja. Veliko in pomembno vlogo je imela vzgoja ljubezni do domače dežele in krajevne tradicije. Ta komponenta se imenuje domoznanstvo in je bila prisotna zlasti na osnovnih šolah (Trojar 1993, str. 10-11).

V 18. stoletju je na evropsko politično in družbeno misel v veliki meri vplivala francoska revolucija. Poudarjali so ustvarjalno vlogo človeka in to, da so vsi politični sistemi tvorba zavestne človekove dejavnosti. Povsem so zavračali srednji vek in ga označevali z obdobjem barbarstva. To teorijo je razvil predvsem v obliki filozofskega osmišljenja zgodovine, Voltaire, ki pravi, da naj zgodovinsko proučevanje povsem ignorira srednji vek in naj se usmeri predvsem na rast kulturnega napredka in na uveljavljanje razuma. Rousseau je razvil drugačne koncepte zgodovine, zahteval je povratek k naravi in vzbudil interes za preučevanje starejših obdobj zgodovine (prav tam, str. 11).

V prvi polovici 19. stoletja se je v nemških deželah izoblikovala romantična historiografija na osnovi nemške idealistične filozofije in na osnovi nemškega historizma. Nemška idealistična filozofija je imela veliko vlogo pri filozofskem osmišljanju zgodovine, družbeno življenje v preteklosti je postalo pomemben objekt filozofskega razmišljanja. Nemški historizem pa je dal zgodovini znanstveno metodološko utemeljenost. Nemško zgodovinopisje v drugi polovici 19. stoletja je bilo izrazito osredotočeno na zgodovino državnih organizmov, vojskovanja ter na politična dogajanja. Močno so vidne nemške nacionalne težnje, ki so se takrat pojavile v obliki političnih interesov. Ob koncu 19. stoletja je na pojmovanje pouka zgodovine zelo vplival nemški pedagog Friederich Herbart, ki je izdelal celovit pedagoški sistem. Utemeljeval je tudi metode pouka zgodovine in poudarjal jasno in slikovito razlago, opis dogodkov in zgodovinskih osebnosti ter pomembno vlogo demonstracijskih sredstev. Na oblikovanje učnih načrtov za gimnazije je vplival pedagog Wilhelm Humboldt, ki je nasprotoval nacionalizmu v šoli in se zavzemal za liberalizem. Nasprotoval je proučevanju barbarske zgodovine srednjega veka in proučevanju krščanstva. Bil je pristaš proučevanja antične zgodovine, saj naj bi le-ta osmišljala človeška življenja. Wilhelm Dilthey, nemški filozof in pedagog, je poudarjal zgodovinskost posameznika, preko komunikacije naj bi poglobljeno sprejemal in razumeval zgodovino (prav tam, str. 13-23). Ob procesu spoznavanja preteklosti naj bi se v učečem posamezniku hkrati odvijal proces samospoznavanja, kjer gre za proces »ponotranjanja zgodovine« (prav tam, str. 22). Diltheyeva razmišljanja o zgodovini so vplivala tudi na Kurta Fina, didaktika pouka zgodovine, ki je opozarjal med drugim tudi na to, da je lahko svetovna zgodovina oziroma tista zgodovina, ki se širi v svetovne prostore, nevarna za obstoj napačnih predstav pri ljudeh. Pravi pa, da je krajevna zgodovina ljudem blizu, ker je življenjska, vsebuje čustven moment in na ta način ponuja pomemben vzgojni vpliv (prav tam, str. 66-68).

Pri didaktičnem strukturiranju sodobne zgodovine so se pojavili različni vidiki. Tradicionalni vidiki učnih načrtov so izpustili dogajanja zadnjih najnovejših desetletij, nekateri niso več obravnavali zadnjega pol prejšnjega stoletja. Veliko učbenikov moderne zgodovine v 60. letih 20. stoletja ni seglo čez leto 1945. V zahodnoevropskih deželah je zgodovina po drugi svetovni vojni obravnavana kot epilog, kot kronološki pregled ali kot kratek povzetek. Didaktiki sodobne zgodovine so imeli pomisleke do sodobne zgodovine, govorili so, da sodobna zgodovina še ni znanstveno proučena, da ji manjka časovna distanca in znanstvena objektivnost. Pomembno je dejstvo, da je sodobna zgodovina mladim in starejšim aktualna in zanimiva, pri tem pa imajo

zraven pouka zgodovine, pomembno vlogo pri uvajanju učencev v sedanje družbene razmere tudi dnevno-informativna komunikacijska sredstva (prav tam, str. 68-72).

Vzgojna vloga pouka zgodovine se je v različnih časovnih obdobjih različno manifestirala. Velikokrat je bila pod vplivom vladajoče družbene strukture. Pouk zgodovine se je razvijal od tradicionalne oblike, kjer je enosmerno, po časovnem vrstnem redu, prikazoval politične, socialne, ideološke in vojaške spopade. V obdobju med svetovnima vojnama so se zavzemali, da zgodovina prikaže razvoj družbe in posameznih narodov. Druga svetovna vojna je terjala podrejenost idejno političnim zahtevam. Sodobni pouk zgodovine pa teži k temu, da bi prikazal vsakdanji življenjski utrip, brez ideološkega vpletanja in s čim manj politične in vojaške zgodovine (Potočnik 1997, str. 132).

V dveh desetletjih po drugi svetovni vojni je novejša zgodovina dobila nove ideološke poudarke, medtem ko je starejša zgodovina svoje mesto v učbenikih in učnih načrtih ohranila. V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja pa je vladajoča ideologija vedno bolj stopnjevala pritisk na šolo. Skozi predmet zgodovine pa je dokazovala svojo lastno upravičenost. Pritisk se je v osemdesetih letih še bolj zaostroval, zgodovina je postala instrument ideološke in politične indoktrinacije. Učne vsebine so se v tem obdobju posploševale in služile boju med posameznimi razredi (Vodopivec 1994 v Repe 1997, str. 130).

6.2. Pomen in vloga predmeta zgodovine danes

Tudi danes vpliva pouk zgodovine na oblikovanje posameznikove osebnosti. Prizadevanja težijo k temu, da bi bila zgodovina splošnoizobraževalni predmet, ki bi posredoval informacije o človekovem razvoju. Zgodovinski pouk bi prav tako moral predstaviti človeški razvoj v vsej njegovi raznolikosti, ne da bi karkoli prikrival. Paziti bi bilo potrebno edino na to, da bi svaril pred enostranskostjo, nestrpnostjo in napadalnostjo (Vodopivec 1993 v Potočnik, 1997, str. 132-133). V času krize vrednot je vzgojna plat pouka in tudi pouka zgodovine izjemno pomembna, primerov vzgojnih komponent pri pouku zgodovine je veliko. Bogata zgodovinska snov ima velik vpliv na človeka, na njegovo čustvovanje in odnose s soljudmi. Veliko je tudi primerov, ki kažejo na humanistični pomen zgodovinskega pouka, na moralno in etično vzgojo. Žal pa se dogaja to, da se ob obsežni učni snovi pozablja na vzgojne vrednote (Potočnik 1997, str. 133).

Predmet pouka zgodovine od učečih več ne zahteva zgolj uporabe faktografskega znanja, ampak teži k razvijanju sposobnosti zavedanja zgodovinskih konceptov, sposobnosti razlikovanja in ocenjevanja različnih interpretacij in mnenj ter sposobnost vrednotenja zgodovinskih virov. Nova vloga zgodovine naj bi prispevala k toleranci in zaupanju med ljudmi današnje Evrope. Pomembno je, da naraste enotnost ljudi in da se poudari pomen evropske identitete, da se na ta način vzpodbudi splošna odgovornost ljudi in ne samo nacionalna. Ljudi je treba privajati k temu, da sprejmejo aktivno vlogo pri oblikovanju evropske prihodnosti. In v tem oziru je zgodovina zelo pomemben predmet v izobraževalnih institucijah, saj je posameznik brez zgodovinskega znanja in zgodovinskega zavedanja občutljivejši za politične in druge manipulacije. Naloga zgodovine je ta, da se ljudje seznanijo s tem, kako so v preteklosti živeli ter da se naučijo vrednotiti njihove uspehe in neuspehe. Pri predmetu oziroma pouku zgodovine se pojavlja vprašanje, kakšno naj bo razmerje med lokalno, regionalno, nacionalno, evropsko in svetovno zgodovino na eni strani, na drugi pa, kakšno naj bo razmerje med vojaško, politično, gospodarsko, družbeno in kulturno zgodovino. Težnje se nagibajo k temu, da ne bi preveč prevladovala nacionalna na eni in vojaško politična zgodovina na drugi strani (Trškan 2002, str. 65-66). Zgodovina bi morala učeče se usposobiti, da bi znali kritično razmišljati in da bi na ta način lahko analizirali in vrednotili informacije (Salther 1995 v Trškan 2002, str. 66).

Vpliv Sveta Evrope na predmet zgodovina: Svet Evrope meni, da bi se morali učiti zgodovino na vseh stopnjah izobraževanja, saj naj bi imela zgodovina posebno vrednost. Zgodovina je po njihovem mnenju veda, ki pomaga mladim razumeti čas, prostor, vzroke, posledice, spremembe in kontinuitete v preteklosti. Zgodovina naj bi poudarjala demokracijo, človekove pravice, svobodo, toleranco in evropsko kulturno identiteto (Verma in Pungrey 1993 v Trškan 2002, str. 67). Svet Evrope predlaga zraven politične in vojaške zgodovine tudi poučevanje družbene, gospodarske, kulturne zgodovine in tehnični napredek v preteklosti. Tako bi učeči zgodovino dojemali celostno (Storbart 1996 v Trškan 2002, str. 67). Svet Evrope organizira številne seminarje za učitelje zgodovine, na teh seminarjih si učitelji izmenjujejo izkušnje in predstavljajo učne načrte, učbenike in značilnosti poučevanja predmeta zgodovine. Svet Evrope se na ta način zavzema za povezovanje učiteljev zgodovine v Evropi (Trškan 2002, str. 67).

Parlament Sveta Evrope je leta 1996 izdelal priporočila za učenje zgodovine. Glavne točke so naslednje (History and the learning of history in Europe 1996 v Trškan 2002, str. 67-68):

1. Ljudje imajo pravico do svoje preteklosti in zgodovina je eden izmed načinov iskanja preteklosti.
2. Zgodovina ima tudi politično vlogo, prispeva k boljšemu razumevanju in sprejemanju evropskih narodov.
3. Zgodovinsko zavedanje je pomembno, saj je brez tega posameznik ranljiv in je lahko predmet različnih manipulacij.
4. Ker se za večino predmet zgodovina začne že v šoli, le-ta ne sme biti samo učenje na pamet, ampak mora spodbujati tudi druge načine zgodovinskih spoznanj, tako da si lahko učenci razvijajo kritično mišljenje.
5. Zraven šole so vir zgodovinskih informacij in stališč različni mediji, filmi, literatura in turizem. Vpliv ima lahko tudi družina, vera ali lokalna skupnost.
6. Na zgodovino vplivajo tudi nove komunikacijske tehnike (CD-rom, internet ...).
7. Pri zgodovini je potrebna pozornost na njene različne oblike: tradicionalno, spominsko, analitično.
8. Zavedati se je treba, da skoraj vsi sistemi uporabljajo zgodovino za svoje politične interese.
9. Kljub temu da je glavni cilj zgodovine prikaz v objektivni luči, se zgodovinarji zavedajo njene subjektivnosti in jo na ta način lahko tudi interpretirajo.
10. Pravica ljudi je, da se učijo zgodovine, ki ne manipulira.
11. Izobraževalci zgodovine morajo obdržati medsebojne stike, da lahko na ta način zagotovijo posodobitev učne vsebine za šolsko poučevanje.
12. Povezave naj tečejo med izobraževalci, mediji in knjižničarji.
13. Posebna pozornost mora biti namenjena poučevanju zgodovine vzhodne Evrope, ker je trpela manipulacijo in bila predmet politične cenzure.
14. V zgodovinskih učnih načrtih naj bo vsebina odprta, vsebuje naj vidike družbe in naj se upošteva tudi vloga žensk. V učni načrt mora biti vključena zgodovina celotne Evrope, zgodovina glavnih dogodkov, filozofska in kulturna gibanja. Zgodovinsko zavedanje mora biti glavni del izobraževanja. Ta točka priporoča tudi veliko sodelovanja med šolami, več seminarjev in spodbuja ustanavljanje nacionalnih društev za izobraževalce zgodovine. Takšna medsebojna sodelovanja potekajo tudi med slovenskimi učitelji zgodovine.

Euroclio⁷ meni, da je zgodovina eden od pomembnejših elementov političnega in evropskega zavedanja med mladimi. Vso to zavedanje pa žal vključuje tudi možnost razširitve preteklih sovraštev in nacionalizma. Menijo tudi, da ima zgodovina pomembno vlogo v medsebojnem razumevanju ljudi v celotni Evropi. Cilji te organizacije so, da se izboljša položaj predmeta zgodovine v evropskih šolah in da se poveča intelektualna svoboda učiteljev. Euroclio je izdelal priporočila za poučevanje in učenje zgodovine v prihodnosti. Predlog je, da mora zgodovina slediti sodobnemu razvoju v šolstvu, komunikacijah in družbi. Uvesti se morajo sodobni načini poučevanja (projektni pouk, interdisciplinarni pouk, informatika, ipd.) (Trškan 2002, str. 69-70).

Sodobni učni načrti so naravnani predvsem učnoprocesno, v ospredje postavljajo učenčevo delo, aktivnost, ustvarjalnost in raziskovalnost. Najpogostejši splošni učni cilji pri zgodovini zahtevajo, da zgodovina spodbuja interes in navdušenje nad študijem zgodovine, da razvija znanje in razumevanje delovanja v preteklosti, da povezuje zgodovinske zakonitosti in da razvija bistvene spretnosti za samoizobraževanje. Najpogostejši specifični učni cilji v učnih načrtih zgodovine pa zahtevajo, da znajo udeleženci izobraževanja opisati zgodovinska dogajanja, da razumejo pojme in koncepte, da se znajo vživeti v miselnost ljudi iz preteklosti in da znajo interpretirati in ovrednotiti različne zgodovinske vire (prav tam, str. 70).

Zgodovinski pouk je predmet, ki je dovolj življenjski, da se lahko udeleženci izobraževanja kaj naučijo za sedanjost. Izkustvo ljudi iz preteklosti vpliva na razumevanje sodobnega življenja. Zgodovina vpliva na socializacijo mladih, na družbeno angažiranje posameznikov ter na miselni odnos do okolja in sveta (Trojar 1993 v Trškan 2002, str. 73-74). Zgodovina naj bi izobrazila in vzgojila kritičnega, tolerantnega, svobodnega in dejavnega človeka, ki je zmožen neodvisne presoje preteklosti in dogajanja okrog sebe (Repe 1995 v Trškan 2002, str. 74).

V tem poglavju je tako predstavljena vloga in pomen predmeta zgodovine. Sklenemo lahko, da je bila kot predmet v preteklosti neke vrste kreatorka narodne zavesti ljudi. Posamezni razlagalci zgodovine so na subjektiven, enostranski način opisovali dogodke in osebnosti, ki so zaznamovali zgodovino. Tekom časa so nemški pedagogi didaktično strukturirali pouk

⁷ Euroclio (The European Standing Conference of History Teachers Association ali Evropsko združenje učiteljev zgodovine) je bilo ustanovljeno 1992, delovati pa je začelo 21. 4. 1993 pod okriljem Sveta Evrope. Slovensko društvo učiteljev zgodovine je bilo ustanovljeno 13. 10. 1999 in je prav tako vključeno v to organizacijo (Trškan 2002, str. 69).

zgodovine, vendar pa se nota vplivanja politične orientiranosti v predmetu zgodovina ni nič zmanjšala. Šele v današnjem času se izpostavlja zahteva po zgodovini, ki odvrta od enostranskosti, nestrpnosti in agresivnosti. Poleg splošnih in konkretnih ciljev, ki jih ima, mora učeče opremiti s sposobnostjo kritičnega razmišljanja pri poplavi neskončnih informacij, ki smo jih deležni v današnjem času.

7. IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE ZA ODRASLE, KI PONUJAJO POUK ZGODOVINE

7.1. Organizacije, ki ponujajo formalni pouk zgodovine za odrasle

Institucije, ki ponujajo formalno izobraževanje odraslih in vključujejo pouk zgodovine, so ljudske univerze po Sloveniji in posamezne zasebne izobraževalne ustanove, kjer je možno dokončati osnovnošolske in srednješolske izobraževalne programe, ter univerzitetni študij na vseh štirih univerzah v Sloveniji, kjer je možen izredni študij zgodovine po bolonjskem programu prve, druge in tretje stopnje.

7.1.1. Osnovne šole za odrasle

Osnovne šole za odrasle so namenjene tistim odraslim, ki v času obveznega izobraževanja niso končali vseh osmih razredov osnovne šole. Prikazujemo zastopanost zgodovine kot učnega predmeta v devetletni osnovni šoli za odrasle. Predmet zgodovine se pojavi v 6., 7., 8. in 9. razredu devetletne osnovne šole za odrasle (Osnovna šola... 2010).

TABELA 1: Prisotnost predmeta zgodovine v devetletni osnovni šoli za odrasle.

	6. razred	7. razred	8. razred	9. razred
Zgodovina	X	X	X	X

Vir: Osnovna šola... 2010

Iz tabele je razvidno (X pomeni zastopanost predmeta zgodovine v navedenih razredih devetletne osnovne šole), da se učni predmet zgodovina pojavi v zadnjem razredu druge triade in v vseh razredih tretje triade devetletne osnovne šole za odrasle. Izobraževanje poteka v skladu z veljavnim učnim načrtom in doseganjem standardov znanja.

7.1.2. Srednje šole za odrasle

Druga možnost formalnega izobraževanja, kjer je zastopana zgodovina kot učni predmet, so srednje šole za odrasle, ki ponujajo različne smeri. Tako imamo v okviru ljudskih univerz in zasebnih izobraževalnih ustanov v Sloveniji različne možnosti za pridobitev srednješolske izobrazbe. Navajamo nekaj primerov oziroma smeri, ki v svoj program vključujejo učni predmet zgodovine.

TABELA 2: Prisotnost predmeta zgodovine v srednjih šolah za odrasle.

LETNIK/ SREDNJEŠOLSKI PROGRAM	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
EKONOMSKI TEHNIK	X	X		
TURISTIČNI TEHNIK	X	X	X	
GOSTINSKI TEHNIK		X	X	
PROMETNI TEHNIK	X	X		
ELEKTROTEHNIK ELEKTRONIK/ ENERGETIK		X	X	
STROJNI TEHNIK	X	X		
POMOČNIK VZGOJITELJA	X	X	X	
GIMNAZIJA	X	X	X	X

Vir: Cene Štupar... 2006, Doba... 2010, Srednje šole... 2010.

Iz tabele je razvidno (X pomeni zastopnost predmeta zgodovine v posameznih letnikih srednješolskega izobraževanja za odrasle), da se učni predmet zgodovina pojavi v različnih

letnikih pri različnih srednješolskih programih za odrasle. Tako se v programu ekonomski tehnik, prometni tehnik in strojni tehnik učijo zgodovino v 1. in 2. letniku. V programu turistični tehnik in pomočnik vzgojitelja se udeleženci učijo zgodovino v 1., 2. in 3. letniku. V programu gostinski tehnik, elektrotehnik/elektronik/energetik poslušajo zgodovino v 2. in 3. letniku. V programu gimnazije se zgodovina, kot učni predmet, pojavlja v vseh letnikih izobraževanja, to pomeni, da se pojavi v 1., 2., 3. in 4. letniku.

7.1.3. Univerzitetni študij zgodovine

Tretja možnost formalnega izobraževanja zgodovine so slovenske univerze oziroma fakultete. Za vpis morajo odrasli izpolnjevati naslednje pogoje: vpiše se lahko vsak, ki je opravil maturo ali poklicno maturo v katerikoli srednješolskem programu in dodatni izpit iz maturitetnega predmeta zgodovina, ali kdor je pred junijem 1995 končal katerikoli štiriletni srednješolski program. Pogoji za vpis veljajo na vseh univerzah v Sloveniji.

Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani je s svojim delom začel leta 1920. Vse do danes se je postopoma razvijal, tako da je sedaj študij zgodovine možen samostojno ali kot dvopredmetni študij. Po nebolonjskem programu se dvopredmetni študij deli na pedagoško in nepedagoško smer. Povezave so možne s katerokoli smerjo na Filozofski fakulteti, s Fakulteto za družbene vede ali s Teološko fakulteto. Bolonjski programi 1., 2. in 3. stopnje so se začeli z letom 2009/2010 in temeljijo na kreditnem sistemu (ECTS- European Credit Transfer System) (Predstavitev... 2010).

Začetki oddelka na Filozofski fakulteti v Mariboru segajo v leto 1962. Danes ponujajo enopredmetni in dvopredmetni študijski program zgodovine, ki se sklada z bolonjsko prenovo študija. Študentom ponujajo možnost podiplomskega študija, tako so v študijskem letu 2009/2010 prvič razpisali bolonjski doktorski študijski program tretje stopnje. Ta program vsebuje pet študijskih smeri, te so: stari vek, srednji vek, novi vek, novejša zgodovina 19. stoletja in sodobna zgodovina 20. stoletja (Predstavitev oddelka... 2010).

Univerza na Primorskem ponuja možnost študija zgodovine na Fakulteti za humanistične študije v Kopru po bolonjskem programu 1. stopnje, kjer traja študij šest semestrov (Zgodovina... 2010). Na 2. bolonjski stopnji trenutno ne izvajajo programa, saj je le-ta v postopku akreditacije za študijsko leto 2010-2011 (Študij na... 2010). Na 3. bolonjski stopnji pa je možen študij zgodovine Evrope in Sredozemlja (Zgodovina Evrope... 2010). Študij zgodovine Evrope in Sredozemlja je možen tudi kot nebolonjski podiplomski program (Zgodovina Evrope... 2010).

Univerza v Novi Gorici v okviru Fakultete za humanistiko ponuja možnost študija kulturne zgodovine na 1. bolonjski stopnji (Študijski program... 2010).

Možnosti za formalno izobraževanje in znotraj tega učenje zgodovine za odrasle v Sloveniji obstajajo na vseh ravneh izobraževalnega sistema. Osnovnošolsko izobraževanje odraslih ni plačljivo, srednješolsko in univerzitetno pa je. Za univerzitetni študij zgodovine so potrebni izpolnjeni zgoraj navedeni pogoji.

7.2. Organizacije, ki ponujajo neformalni pouk zgodovine za odrasle

Neformalni pouk in učenje zgodovine je možen na univerzah za tretje življenjsko obdobje ponekod v Sloveniji, kjer se starejši odrasli lahko vključujejo v različne študijske krožke. Študijski krožki so ena izmed oblik izobraževanja odraslih. Slušatelji se vključijo v manjše ali večje študijske skupine v obliki študijskega krožka. Izobraževalna srečanja potekajo praviloma enkrat tedensko po dve ali tri pedagoške ure skupaj, kontinuirano skozi celo študijsko leto, od oktobra do konca meseca maja (Univerza za... 2010). Študijski krožki ustrezajo različnim potrebam slušateljev. Te potrebe so naslednje: potreba po izražanju in sporazumevanju, potreba po razumevanju in spreminjanju sebe in skupnosti, potreba po doživljanju lepote, potreba po dejavnem sodelovanju v skupnosti in potreba po ustvarjanju novih stikov z ljudmi (Študijski programi... 2010).

Ker univerze za tretje življenjsko obdobje v okviru študijskih krožkov ponekod ponujajo neformalno učenje zgodovine, smo se odločili, da prikažemo, katere ponujajo študijski krožek slovenske in svetovne zgodovine ter koliko skupin imajo. Podatke smo pridobili preko

telefonskega pogovora s kontaktnimi osebami posameznih univerz za tretje življenjsko obdobje v Sloveniji. Telefonske pogovore smo opravljali 1. 2. 2010 v času od 10. do 12. ure, v kolikor nismo dobili odgovora, smo ponovno poklicali 2. 2. 2010 v času od 15. do 16. ure in 19. 2. 2010 v času od 10. do 11. ure. Podatki, ki smo jih prejeli, so aktualni za izobraževalno leto 2009/2010.

TABELA 3: Prisotnost študijskega krožka Slovenska in svetovna zgodovina na Univerzah za tretje življenjsko obdobje v Sloveniji.

UNIVERZA ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE	SLOVENSKA IN SVETOVNA ZGODOVINA, ŠTEVILO SKUPIN
Ajdovščina	ni podatkov
Celje	0 skupin
Cerknica	0 skupin
Črnomelj	ni podatkov
Domžale	0 skupin
Grosuplje	0 skupin
Idrija	0 skupin
Ilirska Bistrica	0 skupin
Ivančna Gorica	0 skupin
Izola	ni podatkov
Jesenice	ni podatkov
Kočevje, Ribnica, Velike Lašče	0 skupin
Koper	1 skupina
Kranj	ni podatkov
Krško	0 skupin
Lenart v Slovenskih Goricah	0 skupin
Litija – Šmartno	0 skupin
Ljubljana	13 skupin
Maribor – Andragoški zavod	0 skupin

Maribor	
Maribor – Mariborska knjižnica	0 skupin
Murska Sobota	0 skupin
Nova Gorica	1 skupina
Novo mesto – Društvo upokojencev	0 skupin
Novo mesto – Razvojno-izobraževalni center	0 skupin
Ormož	ni podatkov
Piran	0 skupin
Postojna	ni podatkov
Ptuj	0 skupin
Radovljica	2 skupini
Ravne na Koroškem	0 skupin
Rogaška Slatina	0 skupin
Sevnica	0 skupin
Slovenska Bistrica	ni podatkov
Šentjur	0 skupin
Škofja Loka	0 skupin
Šmarje pri Jelšah	0 skupin
Trbovlje	0 skupin
Trebnje	0 skupin
Tržič	0 skupin
Velenje	0 skupin
Žalec	0 skupin

V Sloveniji je 42 univerz za tretje življenjsko obdobje. Iz tabele je razvidno, da je največ skupin Slovenske in svetovne zgodovine v Ljubljani (13 skupin), kar je vskladu s pričakovanji, saj je v

Ljubljani velika gostota prebivalstva in kot glavno mesto, ponuja največ različnih možnosti za izobraževanje. Študijski krožek slovenske in svetovne zgodovine imajo tudi v Kopru (1 skupina), v Novi gorici (1 skupina) in v Radovljici (2 skupini).

V naslednji tabeli prikazujemo, koliko študijskih skupin slovenske in svetovne zgodovine se je pojavilo v zadnjih letih na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani, kjer imajo največ skupin Slovenske in svetovne zgodovine.

TABELA 4: Število študijskih skupin slovenske in svetovne zgodovine v zadnjih štirih letih na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani.

ŠTUDIJSKO LETO	ŠTEVILO SKUPIN SLOVENSKE IN SVETOVNE ZGODOVINE
2006/2007	12
2007/2008	12
2008/2009	14
2009/2010	13

Vir: Findeisen 2008, str. 31, Študijski programi... 2010.

Iz tabele je razvidno, da je v zadnjih štirih letih približno enako število študijskih skupin, ki sodelujejo v študijskem krožku slovenske in svetovne zgodovine. V študijskem letu 2008/2009 jih je bilo največ, in sicer 14, v študijskem letu 2009/10 je teh skupin 13.

8. OPAZOVANJE POUKA PRI PREDMETU ZGODOVINA V FORMALNEM IN NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

8.1. Opredelitev problema

O pouku zgodovine pri odraslih ni zaslediti nobene literature ali raziskave na to temo, zato smo se odločili, da bomo ta segment znotraj izobraževanja odraslih teoretično preučili in na podlagi opazovanj predstavili dejansko stanje, ki se odraža v praksi. Na podlagi opazovanj pouka in učenja zgodovine v neformalnem in formalnem izobraževanju pri odraslih analiziramo in interpretiramo posamezna opazovanja glede na zastavljeno izhodiščno tezo in posamezne specifične teze. Kot problem lahko na tem mestu zastavimo vprašanje, ki se nam je porajalo ob pisanju diplomske naloge in predvsem pri konkretnem opazovanju pouka in učenja: »Ali se pouk zgodovine v formalnem in neformalnem izobraževanju razlikuje? V katerih segmentih se to izkazuje?« Na ti dve vprašanji skušamo odgovoriti v okviru analize in interpretacije posameznih opazovanih vzorcev, ki smo jih zajeli v celotnem opazovanju.

V tem delu želimo pojasniti, da pojem pouk uporabljamo tako za formalno, kot neformalno izobraževanje zgodovine pri odraslih, zavedamo pa se dejstva, da pojem ustreza formalnim oblikam izobraževanja, saj opazovalne skupine obiskujejo srednje šole za odrasle (in pripravo na maturo) ter prisostvujejo pouku predmeta zgodovine. Neformalnim oblikam izobraževanja odraslih pa ta pojem ne ustreza popolnoma, saj opazovalne skupine obiskujejo študijske krožke na Univerzi za tretje življenjsko obdobje. Značilnosti pouka in študijskih krožkov so opisane v podpoglavju o didaktičnih pojavih.

8.2. Namen in cilji opazovanja

Prvenstveni namen je ugotoviti, kako pouk zgodovine pri odraslih dejansko poteka. Z metodo opazovanja nameravamo prikazati, kako poteka pouk v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih in kako se izkazuje v praksi. Ugotoviti želimo, ali obstajajo dejanske razlike in podobnosti v konkretnih segmentih med formalno in neformalno obliko izobraževanja odraslih,

ter prikazati svoje ugotovitve glede na opazovani pouk. Naš cilj je tudi, da glede na postavljeno glavno tezo in posamezne specifične teze potrdimo ali ovržemo predpostavke.

8.3. Izhodiščna teza in specifične teze

IZHODIŠČNA TEZA: Formalni in neformalni pouk zgodovine pri odraslih se v določenih segmentih pomembno razlikujeta.

SPECIFIČNE TEZE, predpostavljamo naslednje:

T1: Glede učnega procesa predpostavljamo naslednje:

- Pri formalnem pouku zgodovine se bo pojavila tudi etapa ponavljanja ali vadenja učne snovi, pri neformalnem pouku se ta etapa učnega procesa ne bo pojavila.
- Za čas, ki je namenjen obravnavi učne snovi, predpostavljamo, da bo pri formalnem izobraževanju več časa namenjenega tej etapi kot pa v neformalnem izobraževanju.
- Predavatelj v formalnem izobraževanju učno uro konča z vadenjem ali ponavljanjem učne snovi, v neformalnem izobraževanju ta etapa na koncu učne ure ni izvedena.

T2: Glede učnih oblik predpostavljamo naslednje:

- Pri formalnem pouku zgodovine se pojavi večje število učnih oblik kot v neformalnem pouku.
- Tako v formalnem kot v neformalnem izobraževanju prevladuje frontalna učna oblika.
- Pri neformalnem pouku zgodovine so prisotne posebne učne oblike, ki so značilne za izobraževanje odraslih, pri formalnem se te oblike ne pojavijo.

T3: Glede učnih metod predpostavljamo:

- Pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih se uporablja večje število različnih učnih metod kot pri neformalnem.

T4: Glede pouka predpostavljamo naslednje:

- Pri formalnem pouku predavatelj bolj motivira udeležence kot pri neformalnem pouku.
- Prejšnje izkušnje udeležencev so bolj upoštevane pri formalnem kot pa neformalnem pouku.
- Pri formalnem pouku zgodovine je pri odraslih upoštevan transfer, pri neformalnem pa le-ta ni upoštevan.

- VAKOG je v celoti vključen pri formalnem pouku, medtem ko v neformalnem ni v celoti vključen.
- Pri formalnem pouku in učenju zgodovine odraslih se pojavlja več učnih sredstev, kot pri neformalnem.
- Več samostojnega dela imajo pri formalnem pouku kot pri neformalnem.
- Udeleženci formalnega pouka delajo bolj aktivno kot udeleženci neformalnega pouka.

T5: Pri učnih ciljih predpostavljamo, da:

- Predavatelj pri formalnem pouku na začetku učne ure navede učne cilje, medtem ko pri neformalnem pouku teh ciljev ne navede.
- Pri formalnem pouku so učni cilji bolj natančno definirani, predpisani ter jih je po številu več (splošni/konkretni, izobraževalni/funkcionalni/vzgojni, operativni učni cilji) kot pri neformalnem pouku.

T6: Glede rezultatov pouka predpostavljamo, da:

- Formalni pouk zgodovine pri odraslih realizira vse tri naloge pouka: materialne, funkcionalne in vzgojne, medtem ko neformalni pouk zgodovine vseh treh nalog ne realizira.

8.4. Opazovalna vprašanja

V nadaljevanju na kratko predstavljamo opazovalna vprašanja (priloga 1 v poglavju 11), na katera odgovarjamo in smo nanje pozorni pri opazovanju pouka. Opazovalna vprašanja razdelimo v pet posameznih sklopov: učni proces, učne oblike, učne metode, pouk, učni cilji in rezultati učne ure. Posamezne sklope smo najprej opazovali, nato pa jih analizirali in interpretirali.

Opazovalnik pouka je prirejen po Ani Tomić (2002), po obrazcih za hospitacijske zapisnike pri predmetu didaktika zgodovine (Trškan 2008, str. 20-25) in deloma prilagojen glede na naravo zastavljenega problema, opazovanje pouka pri odraslih.

8.5. Opis metode

Uporabljamo deskriptivno in eksplikativno metodo raziskovanja (Cencič 2002, str. 99). Metoda zbiranja podatkov, katere smo se posluževali, je bila opazovanje pouka (prav tam, str. 51). Opazovanje pouka smo izvajali tako, da smo bili neposredno prisotni, kar pomeni, da smo imeli neposreden dostop do podatkov, katere smo sproti beležili. Kot inštrument zbiranja podatkov smo uporabili opazovalna vprašanja, ki so predstavljena v poglavju 8.3.

Metod zbiranja podatkov je več vrst, eno izmed teh je načrtno opazovanje, kjer gre za neposredni dostop do podatkov in za njihovo strukturiranost. Metode imajo svoj doseg uporabe in svoje prednosti ter slabosti (prav tam, str. 47-49). Tako se opazovanje uporablja v različne praktične namene; uporablja se tako pri kvalitativnem in kvantitativnem raziskovanju. Ponuja pa neposredno pridobljene podatke (prav tam, str. 51).

Ta metoda ima svoje prednosti, kot so: neposredno zbiranje podatkov, njihova visoka veljavnost, saj so pridobljeni v naravnem okolju. Pridobimo lahko veliko vrst podatkov, tako verbalnih kot neverbalnih, kvantitativnih in kvalitativnih (prav tam, str. 51).

Slabost metode opazovanja je predvsem ta, da prisotnost opazovalca lahko vpliva na opazovani pojav. Ta metoda zahteva veliko časa, usklajevanja in dogovarjanja in ne more biti anonimna (prav tam, str. 51).

8.6. Opis vzorca

Vzorec vključuje odrasle, ki so vključeni v formalni in neformalni pouk zgodovine. Gre za odrasle v neformalnem izobraževanju, ki so vključeni v študijski krožek slovenske in svetovne zgodovine na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani, in za odrasle v formalnem izobraževanju, ki obiskujejo priprave na maturo in, ki opravljajo 2. letnik srednješolskega izobraževanja, program ekonomski, turistični in gostinski tehnik, oboji na CDI Univerzumu v Ljubljani. V celoti smo opazovali na dveh različnih institucijah, pri štirih različnih profesorjih. Število prisotnih udeležencev na opazovanjih je bilo 107. Število opazovanih skupin je bilo 5, od

tega 3 v neformalnem izobraževanju: VZOREC A, VZOREC B, VZOREC C, in 2 skupini v formalnem izobraževanju: VZOREC D, VZOREC E.

Tako zapisane vzorce uporabljamo za boljšo preglednost, kljub temu da se zavedamo, da med temi skupinami vzorcev neformalnega in formalnega izobraževanja ni pomembnih razlik. Uporabljamo jih zgolj za boljšo preglednost ter lažjo analizo in interpretacijo različnih didaktičnih segmentov, katere smo opazovali.

Neformalno izobraževanje zgodovine pri odraslih sestoji iz treh skupin vzorcev, gre za skupine treh študijskih krožkov Slovenske in svetovne zgodovine na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. Sem sodi VZOREC A, ki sestavlja prvo skupino udeležencev, ki obiskujejo študijski krožek Slovenska in svetovna zgodovina pri prof. Ani Jevševar na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. Celotna skupina šteje 35 udeležencev, prisotnih jih je bilo 24. Udeleženci se gibljejo v starostni skupini nad 65 let, saj so že upokojeni. VZOREC B sestavlja drugo skupino udeležencev, ki obiskujejo študijski krožek Slovenska in svetovna zgodovina pri prof. Ani Jevševar na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. Celotna skupina šteje 27 udeležencev, prisotnih je bilo 25. Udeleženci se gibljejo v starostni skupini nad 65 let, saj so že upokojeni. VZOREC C pa sestavlja tretjo skupino udeležencev, ki obiskujejo študijski krožek Slovenska in svetovna zgodovina pri prof. Jaku Štoki na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. Celotna skupina šteje 30 udeležencev, prisotnih je bilo 23. Udeleženci se gibljejo v starostni skupini nad 65 let, saj so že upokojeni.

Formalno izobraževanje zgodovine pri odraslih sestoji iz dveh skupin vzorcev, to sta VZOREC D, ki ga sestavljajo udeleženci, ki obiskujejo priprave na maturo pri prof. Petri Vignjevič v okviru CDI Univerzuma v Ljubljani. Število vseh udeležencev je 65, prisotnih v opazovani učni uri pa je bilo 24. Udeleženci se gibljejo v starostni skupini od 25 do 35 let. VZOREC E, ki ga sestavljajo udeleženci, ki obiskujejo srednješolske programe za 2. letnik, sem sodijo ekonomski, turistični in trgovski tehnik pri prof. Manfredu Keltu na CDI Univerzumu v Ljubljani. Število vseh udeležencev je 24, prisotnih v opazovani učni uri pa je bilo 9. Udeleženci se gibljejo v starostni skupini od 25 do 35 let.

8.7. Proces poteka pridobivanja podatkov

Pridobivanje podatkov je potekalo tako, da smo najprej navezali kontakt z določenimi izobraževalnimi institucijami, ki ponujajo pouk zgodovine za odrasle. Konkretno s CDI Univerzumom in Univerzo za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. Nato smo posamezne vodje institucij in profesorje prosili, če lahko prisostvujemo pouku. Ob pritrdilnem odgovoru smo nadaljevali z dogovarjanjem, ki je potekalo po elektronski pošti in preko telefonskih pogovorov. Skupaj s posameznim predavateljem smo določili datum obiska. Na dogovorjeni dan smo izvedli opazovanje pouka zgodovine.

V celoti smo opazovali pouk zgodovine na dveh različnih institucijah pri štirih različnih profesorjih. Vse skupaj smo opazovali 8,5 ur pouka, od tega smo prisostvovala pri neformalnem pouku in učenju 4,5 ur, v formalnem pouku zgodovine pri odraslih pa 4 ure. Neformalno izobraževanje odraslih, VZOREC A, smo opazovali 2. 3. 2010 v času od 9.45 do 11.15 ure. VZOREC B smo opazovali 2. 3. 2010 v času od 11.00 do 12.30 ure. VZOREC C pa 15. 3. 2010 v času od 10.30 do 12.00 ure. Formalno izobraževanje odraslih, priprave na maturo, VZOREC D, smo opazovali 17. 3. 2010 v času od 19.00 do 21.00 ure. Drugi letnik učne ure zgodovine pri ekonomskih, turističnih in gostinskih tehnikih, VZOREC E, pa 18. 3. 2010 od 16.30 do 18.30 ure.

Zapisniki posameznih opazovanj so priloženi v prilogah v poglavju 11.

8.8. Analiza in interpretacija opazovanj

Vse odgovore iz formalnega in neformalnega izobraževanja smo analizirali naenkrat, tako da smo ustvarili celotno sliko glede na posamezni sklop in posamezno vprašanje znotraj sklopa. Za lažjo primerjavo na tem mestu zopet poudarjamo, da so VZORCI A, B, C vzorci neformalnega pouka zgodovine pri odraslih, VZORCA D in E pa sta vzorca formalnega pouka zgodovine pri odraslih.

UČNI PROCES

- Kako je predavatelj začel učno uro?

Ob analizi smo ugotovili, da je pri neformalnem pouku zgodovine pri odraslih, v VZORCU A in v VZORCU B, predavateljica najprej pozdravila udeležence, nato smo se predstavili udeležencem še mi in jim povedali o namenu obiska. Nato je v VZORCU A dajala še dodatne informacije o načrtovanem izletu, za razliko od VZORCA B, kjer je delila učne liste, na katerem je bil zemljevid Velike Britanije in njenih gospodarskih panog po območjih. V VZORCU C pa je predavatelj na začetku prav tako pozdravil udeležence, nato smo se predstavili še mi, nakar so usklajevali datum potovanja v Italijo. Pri formalnem pouku zgodovine, v VZORCU D, je predavateljica na samem začetku učne ure pripravljala računalnik za Power Point predstavitev, nato je pozdravila udeležence in jim povedala, o čem bodo govorili v sledeči učni uri. Nato je dajala informacije o maturi, nakar smo se predstavili še mi in povedali o namenu obiska. V VZORCU E pa je potekal uvod na podoben način, najprej je predavatelj pozdravil udeležence, nato smo se predstavili še mi, nakar je predavatelj govoril o tem, katera učna vsebina pride v poštev na ustnem preverjanju in določal skupaj z udeleženci datume za ocenjevanje. Tako pri formalnem kot pri neformalnem pouku zgodovine ugotovimo podoben način začetka učne ure, najprej se pozdravijo in predstavijo, nato pa poteka dogovarjanje in informiranje udeležencev.

-Kako dolgo je bila posamezna etapa učnega procesa prisotna in kaj je vključevala?

Pri neformalnem pouku, v VZORCU A, so se pojavile naslednje etape: etapa uvajanja, ki je trajala 5 minut, etapa obravnave učne snovi, ki je trajala 85 minut. V VZORCU B se je pojavila etapa ponavljanja učne snovi v prvih 10. minutah, nato je sledilo 80 minut obravnave učne snovi. V VZORCU C se je etapa uvajanja pojavila v prvih 10 minutah, naslednjih 80 minut pa je bilo namenjenih etapi obravnave učne snovi. Pri formalnem pouku, v VZORCU D, je bilo uvajanje v učno uro izvedeno v prvih 10 minutah, nato je sledila etapa vadenja in ponavljanja učne snovi, ki je trajala 105 minut, ter odmor, za katerega so porabili 5 minut. In VZOREC E, kjer je uvodni del trajal 10 minut, 85 minut je bilo namenjenih obravnavi učne snovi, 15 minut je bilo namenjenih etapi vadenja ali ponavljanja učne snovi ter 10-minutni odmor med poukom. Na podlagi

zapisanega lahko specifično tezo potrdimo in povemo, da se pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih pojavi etapa ponavljanja ali vadenja, medtem ko se pri neformalnem pouku ta etapa ne pojavi.

- Koliko časa je bilo namenjenega obravnavi učne snovi?

Pri neformalnem pouku zgodovine je bilo v VZORCU A 85 minut, to je 95,5 % časa celotne učne ure, namenjenih za obravnavo učne snovi. V VZORCU B in C je etapa obravnavanja učne snovi zavzemala 80 minut, kar zajema 91 % celotnega časa. Pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih pa je VZOREC D zajemal 105 minut, kar pomeni 87,55 % časa, ki je bil v tej učni uri namenjen za obravnavo učne snovi. VZOREC E pa je etapi obravnave učne snovi namenil 85 minut, kar zajeme 70,9 % časa namenjenega tej učni uri. Glede na podano specifično tezo, se v tem primeru izkaže ravno nasprotno, da je več časa namenjenega obravnavi učne snovi ravno pri neformalnem pouku, vsi trije VZORCI A, B, C so nad 90 % celotnega časa namenili obravnavi učne snovi. V formalnem pouku in učenju zgodovine pri odraslih pa sta VZORCA D in E pokazala nižji odstotek, namenjen obravnavi učne snovi, ta je znašal manj kot 90 % časa. Na podlagi tega lahko predpostavko, da je več časa za obravnavo učne snovi namenjenega pri formalnem pouku zgodovine, ovržemo.

- Kako je potekala obravnava zgodovinske učne vsebine?

Pri neformalnem pouku zgodovine pri odraslih so v VZORCU A govorili o Valentinu Vodniku in o družini Heimann, ki se je v začetku 19. stoletja preselila v Ljubljano. Obravnava učne vsebine je večinoma potekala z razlago predavateljice. V VZORCU B se je učna vsebina nanašala na značilnosti Kitajske in Japonske v 19. stoletju. Potekala je s pomočjo razlage predavateljice in z razgovorom z udeleženci. V VZORCU C pa je bilo govora o Rimskem cesarstvu v 3. stoletju in o začetkih njegovega propada. Učna vsebina je bila predstavljena z razlago, raznimi pojasnitvami in opisom okoliščin. Pri formalnem pouku pa je bila v VZORCU D na programu hladna vojna in mirovna gibanja po letu 1945, kjer je za obravnavo učne snovi bila najbolj bistvena uporaba pisnega in slikovnega gradiva ter razgovor z uporabo raznovrstnih učil. V VZORCU E pa se je učna vsebina nanašala na Slovence in svet ob koncu 19. in na začetku 20. stoletja. Predavatelj je z

ustno razlago predstavil učno vsebino in jo na ta način približal udeležencem. Iz sledečega je razvidno, da se pri neformalnem pouku pojavlja obravnava učne snovi z razlago in z razgovorom, medtem ko se pri formalnem pouku prav tako pojavlja veliko razlage, s tem da se tukaj uporablja veliko pisnega in slikovnega gradiva, kar zahteva samostojno delo udeležencev ter bolj pogosto uporaba učil pri pouku.

- Kako je predavatelj končal učno uro?

Pri neformalnem pouku zgodovine pri odraslih je v VZORCU A predavateljica udeležencem povedala usodo družine Heimann. V VZORCU B je na koncu govorila o posebnosti na Japonskem, in sicer da je zanje bojevanje kot pesem. V VZORCU C je predavatelj na koncu učne ure povedal, kakšen pomen je imela vojska v Rimskem cesarstvu. Iz zapisanega je razvidno, da se pri neformalnem izobraževanju učna ura ni končala z vadenjem ali ponavljanjem zgodovinske snovi. Pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih pa so v VZORCU D udeleženci na koncu reševali primere maturitetne pole. V VZORCU E pa so reševali delovne liste z vprašanji, na katere so morali odgovoriti. Pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih je razvidno, da se učna ura v obeh primerih konča z vadenjem ali ponavljanjem. Postavljeno specifično tezo lahko tako potrdimo in rečemo, daje predavatelj v formalnem pouku učno uro konča z vadenjem ali ponavljanjem učne snovi, medtem ko pri neformalnem pouku to ni izvedeno.

UČNE OBLIKE

- Katere učne oblike so se pojavile v učni uri (frontalna, individualna, delo v dvojicah, delo v skupinah) in kako so bile izvedene?

Pri neformalnem pouku zgodovine se je v VZORCU A, B in C pojavila samo frontalna učna oblika, kar pomeni, da se je ta pojavljala v okviru celotnih opazovanj neformalnega pouka zgodovine pri odraslih. Pri formalnem pouku pa sta se v VZORCU D in E pojavili dve učni obliki, in sicer frontalna in individualno delo. Glede na podano tezo lahko predpostavko potrdimo in rečemo, da se je pri formalnem pouku zgodovine resnično pojavilo večje število učnih oblik kot pri neformalnem.

- Katera učna oblika (od zgoraj navedenih) je prevladovala?

Glede na analizo neformalnega in formalnega pouka in konkretnih VZORCEV A, B, C, D in E ugotavljamo, da se je v vsakem izmed vzorcev pojavila frontalna učna oblika in v vsakem izmed njih tudi prevladovala, tako da lahko zastavljeno tezo potrdimo.

- Ali so se pojavile tudi posebne oblike, ki so značilne za izobraževanje odraslih (npr.: tečaj, seminar, konzultacija, mentorstvo, inštrukcije, učni ali študijski krožki)?

V VZORCIH A, B in C, ki predstavljajo neformalni pouk zgodovine pri odraslih, katere smo opazovali na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani, se kot možnost učenja zgodovine pojavlja študijski krožek Slovenska in svetovna zgodovina, kar pomeni, da se v teh treh vzorcih pojavlja posebna oblika, ki je značilna za izobraževanje odraslih. V VZORCIH D in E, ki sta vzorca formalnega pouka zgodovine, se posebne oblike izobraževanja odraslih ne pojavljajo, saj so udeleženci v prvem primeru obiskovali priprave na maturo, v drugem primeru pa drugi letnik srednje šole. Glede na zapisano lahko postavljeno tezo, ki pravi, da so pri neformalnem izobraževanju odraslih prisotne posebne učne oblike, potrdimo.

UČNE METODE

- Katere učne metode so se pojavile v učni uri in kako so bile izvedene?

Pri neformalnem pouku se v VZORCU A pojavijo naslednje učne metode: metoda razlage, pogovora in razgovora. V VZORCU B se pojavijo metoda razlage, predavanja, pogovora, pripovedovanja in metoda dela s pisnim gradivom. V VZORCU C se pojavijo metoda razlage, metoda pogovora, metoda predavanja in govora. Pri neformalnem pouku se v VZORCU D pojavi metoda pogovora, metoda razgovora, metoda dela s pisnim gradivom in metoda dela s slikovnim gradivom. V VZORCU E pa se pojavijo metoda razlage, metoda predavanja, metoda dela s pisnim gradivom in metoda dela s slikovnim gradivom. Glede na predpostavljeno tezo, da se pri formalnem pouku zgodovine pojavlja večje število učnih metod, se je izkazalo, da v praksi temu

ni bilo tako, kajti povsod, razen v VZORCU A, se je pojavilo približno isto število učnih metod, ki so bile raznolike. Teze tako ne moremo potrditi in jo zato ovržemo.

- Katera učna metoda je prevladovala?

Pri neformalnem pouku je v VZORCU A in B prevladovala učna metoda razlage in metoda pogovora. V VZORCU C je prevladovala metoda predavanja. Pri formalnem pouku je v VZORCU D prevladovala metoda dela s pisnim gradivom in metoda dela s slikovnim gradivom. V VZORCU E pa je prevladovala metoda razlage. Razvidno je, da je pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih enkrat prevladovala metoda dela s pisnim in slikovnim gradivom, enkrat pa metoda razlage. Pri neformalnem pouku zgodovine pa je dva krat prevladovala metoda razlage in pogovora, enkrat pa metoda predavanja.

- Katere učne metode (po andragogu Knowlesu) se pojavijo v učni uri (1. metode, s katerimi posameznik učno snov dojema, 2. metode, kjer posameznik pridobiva novo znanje s pomočjo neke druge osebe, 3. metode, kjer posameznik pridobi novo znanje od več strokovnjakov, 4. metode za razširjanje in utrjevanje učne snovi, 5. metode za pridobivanje novih izkustev, 6. metode, s katerimi posameznik novo znanje povezuje s prejšnjimi izkušnjami)?

Pri neformalnem pouku v VZORCU A in B ter pri formalnem pouku v VZORCU D in E se po Knowlesu pojavijo metode, navedene z zaporedno številko 1, 2, 4, le v sklopu neformalnega pouka, pri VZORCU C, se pojavijo metode 1 in 2. V obeh vzorcih formalnega pouka zgodovine se realizirajo 3 naloge po andragogu Knowlesu, pri neformalnem pouku se v dveh vzorcih od treh prav tako realizirajo tri naloge, v enem pa samo dve nalogi.

POUK

- Kakšna je bila klima v predavalnici?

Pozitivno klimo je bilo zaznati tako pri neformalnem kot pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih, udeleženci so izkazovali spoštovanje do predmeta in do predavateljev, videti je bilo, da

so ti udeleženci precej delovni in vedoželjni, saj so postavljali veliko vprašanj svojim predavateljem. Interakcije med udeleženci in predavatelji so potekale, manj tega smo zaznali edino v VZORCU E, kjer pa je kljub temu bilo poskrbljeno za pozitivno vzdušje.

- Kako in na kakšen način je predavatelj motiviral udeležence?

Ker je motivacija zelo pomemben dejavnik v učnem procesu, je zelo priporočljivo, da se med samim izvajanjem učne ure pogosto pojavlja, predvsem je dobrodošla na začetku učne ure, da se vzpostavi zanimanje pri udeležencih. Pri neformalnem pouku je v VZORCU A predavateljica udeležence motivirala predvsem tekom učne ure, saj jim je zastavljala vprašanja in jih spodbujala k lastnem mišljenju in podajanju lastnih stališč. V VZORCU B je tako uro obogatila s številnimi humornimi vložki in udeležence veliko spraševala in jih na ta način nenehno stimulirala in motivirala. V VZORCU C pa predavatelj ni uporabil posebnih tehnik motiviranja, v tem primeru je kot motivacijski dejavnik izpostavljen samo njegov razgiban in dinamičen govor, ki pa se je kazal tudi pri zgornjih dveh vzorcih. Pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih je v VZORCU D predavateljica svoje udeležence nenehno motivirala tako, da jih je izzivala z vprašanji ter jim občasno namenila kakšno spodbudno besedo, na primer: »Odlično, super vam gre!« V VZORCU E pa se ni kazalo posebno motiviranje udeležencev, zgolj posamezna vprašanja predavatelja in morda aplikacija iz preteklosti na sedanost ter nenehna aktualizacija zgodovinskih dogodkov. Glede na opaženo ne moremo potrditi teze, katero smo predpostavili, saj se je motivacija pojavljala v vseh primerih in ni bila nujno večja pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih.

- Kako je predavatelj upošteval prejšnje izkušnje udeležencev?

Pri neformalnem pouku je v VZORCU A predavateljica prejšnje izkušnje udeležencev upoštevala, saj jih je spodbujala k temu, da jih predstavijo celotni skupini. V VZORCU B je prav tako upoštevala prejšnje izkušnje udeležencev, saj je želela, naj povedo lastne izkušnje o tem, ali so se že srečali z duhovnostjo in kakšne poglede imajo na ta pojav. V VZORCU C pa predavatelj prejšnjih izkušenj udeležencev ni posebej upošteval. Pri formalnem pouku je v VZORCU D predavateljica upoštevala prejšnje izkušnje udeležencev tako, da jih je spraševala po preteklem znanju v okviru učne vsebine. V VZORCU E se upoštevanje prejšnjih izkušenj ni toliko

izkazovalo, je pa predavatelj občasno prav tako vprašal udeležence, če o posameznem zgodovinskem dogodku že kaj vedo, na primer o gospodarski krizi iz leta 1929. Tudi tukaj teze o tem, da so pri formalnem pouku prejšnje izkušnje bolj upoštevane kot pri neformalnem pouku, ne moremo potrditi, saj se je izkazalo, da so se pri neformalnem pouku, v VZORCU A in B, prav tako upoštevale prejšnje izkušnje udeležencev. Tezo ovržemo.

- Ali je bil v okviru učnega procesa upoštevan transfer (prehod iz znane na neznano učno snov, prehod iz nižjih na višja spoznanja, prehod iz učnega v življenjsko okolje)?

Pri neformalnem pouku v VZORCU A je bil transfer upoštevan, prehod iz znane na neznano učno snov in prehod iz učnega na življenjsko okolje. V VZORCU B je bil transfer prav tako upoštevan, šlo je za aplikacijo azijskega načina življenja na evropski, nam bližji in bolj domač način življenja. V VZORCU C transfer ni bil upoštevan. Pri formalnem pouku v VZORCU D je bil transfer upoštevan, vendar ne v veliki meri. Šlo je za prehod iz preteklosti v sedanost: »Kakšno politiko do Afganistana vodijo ZDA danes?« V VZORCU E pa se je prav tako pojavljal transfer iz preteklosti na sedanost v smislu gospodarske krize. Glede na zapisano, tezo tudi sedaj ne moremo potrditi, saj se je transfer pojavljal tako pri formalnem pouku kot pri neformalnem pouku zgodovine pri odraslih, z izjemo VZORCA C, kjer le ta ni bil upoštevan.

- Kako je bil v učni proces vključen VAKOG?

Pri neformalnem pouku v VZORCU A VAKOG ni bil vključen v celoti, vključena je bila vizualnost, avditivnost, kinestetičnost in gustatornost. V VZORCU B VAKOG tudi ni bil vključen v celoti, vključena je bila le vizualnost, avditivnost in v majhni meri še kinestetičnost. V VZORCU C VAKOG prav tako ni bil vključen v celoti, izražena sta bila samo vizualnost in avditivnost. Pri formalnem pouku v VZORCU D VAKOG ni bil v celoti vključen, vključena sta bila samo vizualnost in avditivnost. V VZORCU E VAKOG zopet ni bil vključen v celoti, izpostavimo lahko samo vizualnost, avditivnost in v majhni meri kinestetičnost. Zastavljeno tezo lahko v celoti ovržemo, saj VAKOG ni bil v nobeni učni uri zajet v celoti, ampak povsod le kot VAK, pri VZORCU A pa kot VAKG.

- Katera učila in kateri učni pripomočki so bili vključeni? Ali so bila učna sredstva ustrezno izbrana in zakaj?

Pri neformalnem pouku so se v VZORCU A pojavila naslednja učna sredstva: učni list predavateljice in zvezki udeležencev. V VZORCU B so se prav tako pojavili učni listi udeležencev in zvezki udeležencev. V VZORCU C so se pojavila naslednja učna sredstva: tabla, zemljevid in zvezki udeležencev. Pri formalnem pouku pa se je v VZORCU D pojavilo največ učnih sredstev izmed vseh opazovanih skupin, to so: računalnik, platno, projektor, zvezki udeležencev, Power Point predstavitev, maturitetne pole. V VZORCU E so se pojavila naslednja učna sredstva: učbeniki, zvezki udeležencev, delovni listi za udeležence, zemljevid in tabla. Glede na število uporabljenih učnih sredstev lahko zastavljeno tezo potrdimo in rečemo, da se v formalnem pouku zgodovine pri odraslih pojavlja več učnih sredstev kot pri neformalnem pouku.

- Kako je potekala dejavnost udeležencev in predavatelja učne ure?

Pri neformalnem pouku se je v VZORCU A izkazovala izjemna dejavnost udeležencev, saj so poslušali predavateljico, zapisovali v zvezke, odgovarjali na zastavljena vprašanja in podajali svoje mnenje ali vedenje o čem. Predavateljica se sicer ni veliko gibala po razredu, je pa poskrbela za dinamičen in slikovit govor ter za smeh, ki ga je sprožila s humornimi stavki, in veliko je spraševala. V VZORCU B je bila predavateljica podobno dejavna, tudi tukaj je ponudila dinamičen in slikovit govor, podkrepjen z obrazno mimiko. Postavljala je veliko vprašanj in dodajala humorne vložke za popestritev učne ure. V VZORCU C so bili udeleženci za odtenek manj aktivni kot v prejšnjih dveh skupinah, bili so precej molčečni in poslušni. Občasno so postavili kakšno vprašanje. Predavatelj se tudi tukaj ni veliko gibal po razredu, večino časa je stal pred tablo, kamor je zapisoval določene stvari, in kazal na zemljevid. Predavateljev govor je bil dinamičen in zanimiv. Pri neformalnem pouku so se v VZORCU D udeleženci izkazali kot izjemno aktivni, saj so postavljali veliko vprašanj informativnega značaja, poslušali predavateljico, opazovali slikovno gradivo, brali besedila, odgovarjali na zastavljena vprašanja in reševali maturitetne pole. Predavateljica je večino časa sedela za mizo, prikazovala posamezne projekcije Power Point predstavitve, zastavljala je veliko vprašanj, spodbujala udeležence in bila izjemno ciljno usmerjena, saj je vse aplicirala na maturo. V VZORCU E so udeleženci poslušali

in zapisovali učno snov v zvezke, občasno odgovarjali ali zastavljali vprašanja, iskali bistveno na zemljevidu in samostojno reševali delovne liste na koncu učne ure. Zastavljeno tezo lahko na podlagi opaženega in zapisanega potrdimo, saj so udeleženci formalnega pouka resnično izvajali več samostojnega dela kot udeleženci neformalnega pouka.

- Kako je delala celotna skupina?

Pri neformalnem pouku je v VZORCU A bilo delo marljivo in sproščeno, udeleženci so veliko sodelovali s predavateljico. V VZORCU B je bila situacija podobna. V VZORCU C se je kazala malo manjša aktivnost udeležencev, ker niso toliko sodelovali s predavateljem, vendar pa se je tudi tukaj izkazovala delavnost in poslušnost udeležencev. Pri formalnem pouku je v VZORCU D skupina delala izjemno aktivno, udeleženci so bili precej miselno aktivni, večina izmed njih se je med uro oglašala, da so odgovarjali na vprašanja, delali primerjave med posameznimi besedili, opazovali slikovno gradivo in spraševali predavateljico. V VZORCU E se je izkazovala marljivost, udeleženci so večino časa poslušali predavateljevo razlago, vendar pa so bili v etapi ponavljanja učne snovi zelo aktivni, saj so samostojno reševali delovne liste. Predpostavljeno tezo delno potrdimo in delno ovržemo, saj se je aktivnost udeležencev kazala pri vseh opazovanih skupinah in v vseh vzorcih. Ampak so bili udeleženci formalnega pouka bolj aktivni v smislu samostojnega dela, kar se pri neformalnem pouku ni izražalo.

UČNI CILJI

- Ali je predavatelj na začetku učne ure navedel učne cilje? Če da, katere?

Pri formalnem pouku v VZORCU A in B predavateljica na začetku učne ure ni konkretno navedla učnih ciljev. Prav tako učni cilji niso navedeni v VZORCU C. Pri formalnem pouku v VZORCU D učni cilji na začetku niso bili konkretno navedeni, predavateljica je zgolj povedala, o čem bo govora v učni uri. V VZORCU E učni cilji v uvodnem delu učne ure prav tako niso bili navedeni. Glede na analizo lahko tezo ovržemo, saj učni cilji na začetku učne ure niso bili navedeni ne pri neformalnem in ne pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih.

- Kateri cilji se pojavijo (splošni/konkretni, izobraževalni/funkcionalni/vzgojni, operativni učni cilji)?

Pri neformalnem pouku je v VZORCU A predavateljica izpostavila samo en učni cilj, ki je bil vzgojne narave. V VZORCU B je predavateljica izpostavila en konkretni izobraževalni učni cilj. V VZORCU C se je pojavil zopet samo en učni cilj izobraževalne narave. Pri formalnem pouku je VZOREC D zajemal vse navedene učne cilje, kar pomeni splošne učne cilje, konkretne, izobraževalne in operativne učne cilje, funkcionalne in vzgojne učne cilje. VZOREC E je prav tako obsežen glede števila realiziranih učnih ciljev: splošni učni cilji, konkretni, izobraževalni in operativni učni cilji ter funkcionalni učni cilji. Predpostavljeno tezo o tem, da so pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih učni cilji natančneje definirani, predpisani, in da jih je po številu več, lahko potrdimo.

REZULTATI UČNE URE

- Katere naloge je učna ura realizirala? Materialne, tako da so udeleženci osvojili osnovna dejstva in posplošitve? Funkcionalne, tako da so udeleženci med poukom delali samostojno in razvijali spretnosti? Vzgojne, tako da je bil omogočen razvoj vrednot, navad, stališč, mnenj?

Pri neformalnem pouku so bile v VZORCU A in v VZORCU B realizirane materialne in vzgojne naloge, v VZORCU C pa je bila realizirana samo materialna naloga. Pri formalnem pouku so bile v VZORCU D realizirane vse naštetje naloge: materialne, funkcionalne in vzgojne. VZOREC E pa je realiziral dve od naštetih nalog, in sicer materialne in funkcionalne. Zaključimo lahko, da se je pri formalnem pouku samo v enem od dveh primerov realiziralo vse naloge. Pri neformalnem pouku pa vse naloge niso bile realizirane. Tezo, ki govori o tem, da se pri formalnem pouku realizirajo vse naloge, pri neformalnem pa ne, tako lahko delno potrdimo.

8.9. Sklepne ugotovitve

Zapisano izhodiščno tezo, da se formalni in neformalni pouk zgodovine pri odraslih v določenih segmentih pomembno razlikujeta, lahko potrdimo, saj se pouk zgodovine pri odraslih resnično razlikuje v naslednjih konkretnih segmentih:

- Etapa ponavljanja ali vadenja učne snovi se je pojavila pri formalnem pouku na koncu učne ure, medtem ko se pri neformalnem pouku ni pojavila, razen v enem primeru, VZOREC B, kjer se je na začetku učne ure pojavila etapa ponavljanja ali vadenja učne snovi.
- Predavatelja sta pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih učno uro končala z vadenjem ali ponavljanjem učne snovi, tako da sta udeležencem razdelila delovne liste oz. maturitetne pole, katere so samostojno ali s pomočjo predavateljev reševali. Medtem ko pri neformalnem pouku predavatelja nista končala učne ure na ta način, saj je do konca potekala obravnava učne snovi.
- Pri formalnem pouku se je pojavilo večje število učnih oblik kot pri neformalnem pouku zgodovine pri odraslih. Tako sta se pri formalnem pouku pojavili dve učni obliki, in sicer frontalna učna oblika in individualno delo udeležencev, pri neformalnem pa samo frontalna učna oblika.
- Pri neformalnem pouku so se pojavile posebne učne oblike, ki so značilne za izobraževanje odraslih, saj udeleženci neformalnega pouka zgodovine obiskujejo študijski krožek Slovenska in svetovna zgodovina na Univerzi za tretje življenjsko obdobje. Študijski krožki po definiciji Ane Krajnc spadajo med posebne učne oblike izobraževanja odraslih. Pri formalnem pouku zgodovine se posebne oblike niso pojavile, saj udeleženci obiskujejo srednje šole za odrasle, kjer je izobraževanje zgodovine organizirano v obliki pouka.

- Pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih se pojavlja več učnih sredstev, kot pri neformalnem pouku, saj se je pri formalnem pouku pojavilo veliko različnih učnih sredstev, kot so: računalnik, platno, projektor, zvezki udeležencev, Power Point predstavitev, maturitetne pole, učbeniki, delovni listi, zemljevid in tabla. Pri neformalnem pouku je bilo teh sredstev veliko manj, ta so: zvezki, zemljevid in delovni listi.
- Pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih so imeli odrasli več samostojnega dela kot pri neformalnem pouku. Udeleženci so tako pri formalnem pouku opazovali slikovno gradivo, brali besedila in skušali najti odgovore na vprašanja, ki so se nanašala bodisi na slikovni material, bodisi na besedilo. Reševali so maturitetne pole in delovne liste.
- Pri formalnem pouku zgodovine pri odraslih so učni cilji bolj natančno definirani, predpisani ter jih je po številu več, kot pri neformalnem pouku zgodovine. Tako se pri formalnem pouku pojavijo splošni/konkretni, izobraževalni/funkcionalni/vzgojni in operativni učni cilji. Pri neformalnem pouku pa pri vsakem opazovanem vzorcu samo po eden, in sicer v enem primeru vzgojni učni cilj in v dveh primerih konkretni izobraževalni učni cilj.
- Delne razlike se pojavljajo tudi v aktivnosti udeležencev pri formalnem in neformalnem pouku zgodovine pri odraslih, kjer se je aktivnost udeležencev kazala pri vseh opazovanih skupinah in v vseh vzorcih, kar ni skladno s pričakovanji. Ampak so bili udeleženci formalnega pouka bolj aktivni v smislu samostojnega dela, kar se pri neformalnem pouku ni izražalo in je prav tako v skladu s pričakovanji.
- Tudi pri realizaciji rezultatov učne ure se pojavljajo delne razlike med formalnim in neformalnim poukom zgodovine pri odraslih. Pri formalnem pouku se tako samo v enem od dveh primerov realizirajo vse naloge, kar ni skladno s pričakovanji. V enem primeru se tako realizirajo materialne, funkcionalne in vzgojne naloge učne ure, v drugem pa samo materialne in funkcionalne naloge učne ure. Pri neformalnem pouku pa vse naloge niso realizirane, kar se sklada s pričakovanji, saj so bile v dveh primerih realizirane materialne in vzgojne naloge učne ure, v enem primeru pa samo materialna naloga učne ure.

9. ZAKLJUČEK

V diplomski nalogi smo poskušali predstaviti glavne značilnosti in razlike formalnega in neformalnega pouka zgodovine v izobraževanju odraslih. Zajeli smo teoretične vidike izobraževanja odraslih in empirični vidik z metodo opazovanja pouka zgodovine. Na ta način smo prišli do nekaterih novih spoznanj, katere smo predstavili v sklepnih ugotovitvah pričujoče naloge.

V teoretičnem delu smo v okviru koncepta vseživljenjskega učenja ali izobraževanja ugotovili, da je pri posameznih teoretikih pogled na ta spekter učenja ali izobraževanja v določenih delih podoben, in da se na določenih mestih razlikuje. V tem oziru se tekom razvoja vseživljenjskega učenja ali izobraževanja da izpostaviti dve generaciji; prva ima poudarek na humanističnih konceptih, druga pa na ekonomističnih konceptih.

Sistemska ureditev izobraževanja odraslih v Sloveniji je opredeljena v posameznih dokumentih in aktih ter vpeta v sistem celotnega izobraževanja, vendar pa se na tem področju dogajajo nenehne spremembe, ki naj bi prispevale k izboljšavam na področju izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji.

Za pojem odraslosti ugotovimo, da ni ene same definicije ali opredelitve, temveč je teh opredelitev toliko, kolikor obstaja strokovnjakov, ki se ukvarjajo s tem področjem in ga skušajo definirati. Na podlagi različnih študij opazimo, da se določene sposobnosti, ki so pomembne za učenje pri odraslih ohranijo, nekatere narastejo in nekatere upadejo. Veliko vlogo v samem procesu učenja in izobraževanja pri odraslih ima tako tudi njihova pripravljenost za izobraževanje, motivacija in ovire, ki stopajo na pot posameznika. Izjemnega pomena so tudi prejšnje izkušnje posameznika, ki vplivajo na učenje ali izobraževanje odraslih.

V samem izobraževalnem procesu je pomemben predavatelj oziroma vodja izobraževalnega procesa pri odraslih, ki udeležence usmerja. Zelo pomembna je njegova izbira in uporaba didaktičnih sredstev pri pouku odraslih.

V sklopu delitve formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih se vidi njuna pomembna razlika, predvsem to, da je formalno certificirano in nudi javno veljavno stopnjo izobrazbe, medtem ko neformalno izobraževanje tega ne ponuja, razen s sistemom nacionalnih poklicnih kvalifikacij, ki niso predmet tega diplomskega dela in jih na tem mestu ne omenjamo. V sklopu formalnega in neformalnega izobraževanja so opazne nekatere razlike in podobnosti med formalnim in neformalnim izobraževanjem pri odraslih. Razlike so naslednje: formalno je namenjeno pridobitvi višje stopnje izobrazbe, zahteva uradni vpis in je certificirano, medtem ko neformalno teh pogojev ne izpolnjuje in niti ne zahteva. Podobnosti pa so predvsem v tem, da je oboje lahko strukturirano, organizirano in sledi določenim ciljem.

Med organizacijami, ki zajemajo ponudbo izobraževanja odraslih, je razviden velik porast zasebnih institucij nad javnimi in prav tako večji obseg neformalnega izobraževanja nad formalnim.

Organizacije, ki ponujajo pouk in učenje zgodovine v formalnem izobraževanju odraslih, so osnovne šole za odrasle, srednje šole za odrasle, univerzitetni študij zgodovine na univerzah po Sloveniji. Realizacija pouka zgodovine v formalnem izobraževanju odraslih je skladna z učnimi načrti in z javno veljavnim programom. Podatkov o številu udeležencev, ki se vključujejo v osnovne, srednje šole za odrasle ter univerzitetni študij zgodovine ni bilo moč pridobiti. V okviru neformalnega izobraževanja zgodovine pa je na univerzah za tretje življenjsko obdobje, možnost obiskovanja študijskega krožka slovenske in svetovne zgodovine. Za neformalno obliko izobraževanja odraslih in pouka zgodovine v tem sklopu smo podatke pridobili in ugotovili, da obstaja veliko zanimanje za ta študijski krožek prav na področju Ljubljane. Razlog za tako zanimanje je predvsem ta, da gre za glavno in največje mesto, kjer je velika gostota prebivalstva in največja ponudba izobraževalnih institucij za odrasle v Sloveniji ter se tako njihovi interesi lahko realizirajo.

Ugotovitve teoretičnega dela zaključujemo s pomenom in vlogo predmeta zgodovine, ki je pomenila in še zmeraj pomeni glavno kreatorko narodne zavesti pri posameznih narodih, tudi pri slovenskem. Njen pomen naj ostane širok in naj zajame različne narode iz različnih kulturnih

okolij, ki se na podlagi dobrega poznavanja zgodovine skupaj bojujejo proti različnim vrstam diskriminacije, agresije in nestrpnosti.

V empiričnem delu smo s pomočjo metode opazovanja opazovali pouk zgodovine pri odraslih in na ta način lahko zapisano izhodiščno tezo, da se formalni in neformalni pouk zgodovine pri odraslih v določenih segmentih pomembno razlikujeta, potrdimo. Pouk zgodovine pri odraslih se resnično razlikuje v določenih konkretnih segmentih, in sicer se pri formalnem pouku zgodovine pojavi etapa vadenja ali ponavljanja učne snovi, medtem ko se pri neformalnem pouku ta ne pojavi. Pri formalnem pouku se pojavi več učni oblik kot pri neformalnem pouku. Pri neformalnem pouku udeleženci učno vsebino osvajajo v obliki študijskih krožkov, pri formalnem pouku pa ne. Pri formalnem pouku zgodovine je v uporabi več učnih sredstev, več samostojnega dela, več in bolj natančno določeni učni cilji, medtem ko je pri neformalnem pouku tega manj. In še: naloge učne ure so za odtenek bolj realizirane pri formalnem pouku zgodovine, medtem ko so naloge učne ure pri neformalnem pouku malo manj realizirane.

Rezultati raziskave so odraz opazovanja konkretnih skupin in njihovih določenih učnih ur, zato ne gre posploševati na celotno obče stanje pouka zgodovine pri odraslih v formalnem in neformalnem izobraževanju. Ker smo se posluževali zgolj metode opazovanja, so izsledki skromni in ne zajamejo vseh vidikov. Priporočamo, da se v nadaljnjem raziskovanju v takem primeru uporabita vsaj dve metodi, in sicer opazovanje in intervju udeleženca ali pa predavatelja. Ti dve metodi bi tako omogočili celostni vpogled v konkretno stanje. Med drugim je v raziskavi razvidno tudi to, da smo opravili 8,5 ur opazovanja pouka v formalnem in v neformalnem pouku zgodovine skupaj, kar na eni strani pomeni, da smo opazili veliko manj, kot bi v primeru, če bi opazovali več ur pouka zgodovine. Res pa je, da gre za izobraževanje odraslih, predvsem v formalnem izobraževanju, kjer pouk poteka strnjeno v nekem časovnem obdobju in ne čez celo leto, kot se to izvaja v neformalnem izobraževanju, tako da so bile iz tega vidika naše možnosti delno omejene.

Na koncu bi rada izpostavila, da sem raziskovala del izobraževanja odraslih, o katerem na začetku nisem imela izoblikovane jasne slike. Sedaj pa lahko zapišem, da sem učenje in izobraževanje odraslih videla in spoznala, kako dejansko poteka njegova izpeljava. Potrdila sem

si skrito mnenje, da je nekaj posebnega in da je vredno posebnega odobravanja že to, da se odrasel posameznik odloči za učenje ali izobraževanje. Zaključna misel se naslanja na opazko, ki kaže, da se odrasli, predvsem starejši, zanimajo za zgodovino. Zanima jih resnica do katere se lahko dokopljejo samostojno ali v sklopu organiziranega izobraževanja za odrasle. Zgodovina tako ni predmet o katerem se učimo samo v mladosti, temveč tudi v odraslosti.

Izobraževanje odraslih stoji na temeljih prilagajanja udeležencem, na načelu prostovoljnosti in na upoštevanju posameznikovih želja, kar pozitivno vpliva na odločitve odraslih za učenje in izobraževanje.

10. LITERATURA

1. Academia. (<http://www.academia.si>, pridobljeno 25. 1. 2010).
2. B in B. (<http://www.bb-kranj.si>, pridobljeno 25. 1. 2010).
3. Bračun Sova, R. (ur.) (2009). Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje in muzeji z roko v roki. Izobraževanje za razumevanje in uvajanje prakse starejših prostovoljnih kulturnih mediatorjev. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
4. Brenk, E. (2009). Pregled ponudbe izobraževanja odraslih v šolskem letu 2009/2010. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
5. CDI Univerzum (2005-2010). (<http://www.cdi-univerzum.si>, pridobljeno 25. 1. 2010).
6. CDI Univerzum, srednje šole, elektrotehnik, elektronik (2005-2010). (http://www.srednjesole.si/sole_elektrotehnik_elektronik.htm, pridobljeno 25. 1. 2010).
7. CDI Univerzum, srednje šole, strojni tehnik (2005-2010) (http://www.srednjesole.si/sole_strojni_tehnik.htm, pridobljeno 28. 1. 2010).
8. Cencič, M. (2002). Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
9. Cene Štupar (2006). (<http://www.cene-stupar.si/?id=99>, pridobljeno 26. 1. 2010).
10. Cene Štupar (2006). (<http://www.cene-stupar.si/?id=550&sp=21>, pridobljeno 28. 1. 2010).
11. Čepek, N. (2008). Odnos do evropske Unije – medgeneracijska primerjava. (<http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/cepek-natasa.pdf>, pridobljeno 23. 1. 2010).

12. Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Collier Macmillan.
13. Doba. (<http://web.doba.si>, pridobljeno 25. 1. 2010).
14. Društvo vseživljenjsko učenje. (<http://dvzu.slo-trade.si>, pridobljeno 26. 1. 2010).
15. Enopredmetni študijski program prve stopnje Zgodovina in dvopredmetni študijski program prve stopnje Zgodovina. (<http://www.ff.uni-mb.si/oddelki/zgodovina/studijski-programi.dot>, pridobljeno 4. 2. 2010).
16. EURYDICE (2002). Vseživljenjsko učenje: prispevek izobraževalnih sistemov v državah članicah Evropske unije: rezultati študije Eurydice. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
17. Findeisen, D. (2008). Letno poročilo 2008. (http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/Porocilo_2008.pdf, pridobljeno 28. 1. 2010).
18. Jarvis, P., Mijoč, N. (prev.) (2003). Izkustveno učenje in pomen izkušnje. Sodobna pedagogika, 54, št. 1, str. 94-103.
19. Jelenc, Z. (1991). Terminologija izobraževanja odraslih. Ljubljana: Pedagoški inštitut na Univerzi v Ljubljani.
20. Jelenc, Z. (2005). Vseživljenjsko učenje – za zdaj promoviranje bolj kot sistemsko urejanje. Sodobna pedagogika, let. 54, št. 2, str. 22-45.
21. Jelenc, Z. (2007). Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Pedagoški inštitut.
22. Jelenc Krašovec, S. (1996). ABC izobraževanja odraslih. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

23. Jelenc Krašovec, S. (2004). Učitelj odraslih kot spodbujevalec kritičnega mišljenja. *Andragoška spoznanja*, 10, št. 4, str. 13-26.
24. Jelenc Krašovec, S. (2008). Refleksije ob pojmu vseživljenjsko učenje in premislek o nekaterih razpravah na to temo. V *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Str. 211-215.
25. Kako poteka študij. (<http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/potekstudija.htm>, pridobljeno 28. 1. 2010).
26. Kodelja, Z. (2005). Vseživljenjsko učenje - od svobode k nujnosti. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 2, str. 10-21.
27. Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa.
28. Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
29. Krek, J. ur. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
30. Kump, S., Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje? Vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
31. Lengrand, P. (1996). *Areas of Learning Basic to Lifelong Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. Oxford: Pergamon Press.
32. Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih. Izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Filozofska fakulteta .
33. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

34. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2001). Razvojna psihologija, izbrane teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
35. Memory. (<http://www.memory.si>, pridobljeno 25. 1. 2010).
36. Mijoč, N. (1995). Izobraževanje tudi v tretjem življenjskem obdobju. Didakta, 4, št. 20/21, str. 77-79.
37. Mijoč, N. (2000). Odrasli se učimo z delovanjem: izkušnje so bistvo učenja. Andragoška spoznanja, 6, št. 3, str. 68-74.
38. Mijoč, N. (2009). Nekateri temeljni pojmi iz vidika andragoške didaktike. Andragoška spoznanja, 15, št. 1, str. 58-64.
39. Mohorčič Špolar, V. (prev.) (2000). Komisija evropske skupnosti. Memorandum o vseživljenjskem učenju. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
40. Muršak, J., idr. (2006). Neformalno izobraževanje odraslih - nova možnost ali zgolj nova obveznost. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
41. OECD (2004). Lifelong Learning, policy brief. Organisation for Economic Co-operation and Development. (<http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf>., pridobljeno 25. 1. 2010).
42. Osnovna šola za odrasle. (http://www.lu-sb.si/osnovna_sola_za_odrasle.html, pridobljeno 28. 1. 2010).
43. Potočnik, D. (1997). Vzgoja in pouk zgodovine. Pedagoška obzorja, 12, št. 3-4, str. 130-133.
44. Predmetni izpitni katalog za splošno maturo (2008). http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/zgodovina/, pridobljeno 19. 3. 2010).

45. Predstavitev. (http://www.zgodovina-ff-uni-lj.net/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=34, pridobljeno 21. 3. 2010).
46. Predstavitev oddelka za zgodovino. (<http://www.ff.uni-mb.si/oddelki/zgodovina/>, pridobljeno 21. 3. 2010).
47. Radovan, M., idr. (2004). Current Issues in Adult Learning and Motivation - Adult Education Colloquium 7. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
48. Razvojna agencija Slovenske Gorice. (http://rasg.si/izobrazevanje/izobrazevalni_center_sg, pridobljeno 26. 1. 2010).
49. Regionalna razvojna agencija Gorenjske. (<http://www.bsc-kranj.si>, pridobljeno 26. 1. 2010).
50. Repe, B. (1997). Kurikularna prenova v Sloveniji z vidika zgodovine. Ljubljana: nacionalni kurikularni svet.
51. Resolucija o nacionalnem programu v izobraževanju odraslih v Sloveniji (2004). (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200470&stevilka=3149>, pridobljeno 14. 12. 2009).
52. Strmčnik, F. (1996). Vzgojno izobraževalni cilji. Sodobna pedagogika, 47, št. 7/8, str. 309-324.
53. Svetina, M. (1998). Izobraževalni program za odrasle od načrta do izpeljave. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
54. Študij na 2. stopnji. (<http://www.fhs.upr.si/sl/studij/2stopnja/>, pridobljeno 17. 3. 2010).
55. Študijski programi. (<http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/studijskiprogrami.htm>, pridobljeno 28. 1. 2010).

56. Študijski program prve stopnje kulturna zgodovina. (<http://www.ung.si/si/studijski-programi/101809/>, pridobljeno 17. 3. 2010).
57. TEVIS, agencija za kadre. (<http://www.tevis-kadri.si>, pridobljeno 26. 1. 2010).
58. Titmus, C. J. (ur.) (1989). Lifelong Education for Adults. An international handbook. Oxford in drugi: Pergamon Press.
59. Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
60. Tomić, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
61. Trojar, Š. (1993) Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
62. Trškan, D. (2002). Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi. Sodobna pedagogika, 53, št. 2. str. 64-76.
63. Trškan, D. (2008). Hospitacije in hospitacijski zapisniki. (http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/_private/PRIRO%C4%8CNIKI/2008-09/Zapisniki.pdf, pridobljeno 25. 3. 2010).
64. Tuijnman A. C. (1996). International encyclopedia of adult education and training. Oxford, New York, Tokyo : Pergamon.
65. Univerza za tretje življenjsko obdobje se predstavi. (<http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/predstavitev.htm>, pridobljeno 23. 1. 2010).
66. Zakon o izobraževanju odraslih. (2006). (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006110&stevilka=4673>, pridobljeno 25. 1. 2010).

67. Združenje izobraževalnih institucij. (<http://www.glottanova.si>, pridobljeno 25. 1. 2010).
68. Zgodovina. (<http://www.fhs.upr.si/sl/studij/studij-1-stopnja/zgodovina/pogoji-za-vpis/>, pridobljeno 17. 3. 2010).
69. Zgodovina Evrope in Sredozemlja, študij. (<http://www.fhs.upr.si/sl/studij/3stopnja/sred3/>, pridobljeno 17. 3. 2010).
70. Zgodovina Evrope in Sredozemlja. (<http://www.fhs.upr.si/sl/studij/nebpod/zgodovina-evrope-in-sredozemlja/>, pridobljeno 17. 3. 2010).
71. Zveza ljudskih univerz Slovenije 2009. (<http://www.zveza-lu.si/>, pridobljeno 17.3. 2010).

11. PRILOGE

11.1. Priloga 1

OPAZOVANJE POUKA ZGODOVINE V FORMALNEM IN NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Izobraževalna organizacija:

Datum opazovanja:

Učni predmet:

Predavatelj:

Število vseh udeležencev:

Število prisotnih udeležencev

Učna enota:

UČNI PROCES

- Kako je predavatelj začel učno uro?
- Kako dolgo je bila posamezna etapa učnega procesa prisotna in kaj je vključevala?
- Koliko časa je bilo namenjenega obravnavi učne snovi?
- Kako je potekala obravnava zgodovinske učne vsebine?
- Kako je predavatelj končal učno uro?

UČNE OBLIKE

- Katere učne oblike so se pojavile v učni uri (frontalna, individualna, delo v dvojicah, delo v skupinah) in kako so bile izvedene?
- Katera učna oblika (od zgoraj navedenih) je prevladovala?
- Ali so se pojavile tudi posebne oblike, ki so značilne za izobraževanje odraslih (npr.: tečaj, seminar, konzultacija, mentorstvo, inštrukcije, učni ali študijski krožki)?

UČNE METODE

- Katere učne metode so se pojavile v učni uri in kako so bile izvedene?

- Katera učna metoda je prevladovala?
- Katere učne metode (po andragogu Knowlesu) se pojavijo v učni uri (1. metode, s katerimi posameznik učno snov dojema, 2. metode, kjer posameznik pridobiva novo znanje s pomočjo neke druge osebe, 3. metode, kjer posameznik pridobi novo znanje od več strokovnjakov, 4. metode za razširjanje in utrjevanje učne snovi, 5. metode za pridobivanje novih izkustev, 6. metode, s katerimi posameznik novo znanje povezuje s prejšnjimi izkušnjami)?

POUK

- Kakšna je bila klima v predavalnici?
- Kako in na kakšen način je predavatelj motiviral udeležence?
- Kako je predavatelj upošteval prejšnje izkušnje udeležencev?
- Ali je bil v okviru učnega procesa upoštevan transfer (prehod iz znane na neznano učno snov, prehod iz nižjih na višja spoznanja, prehod iz učnega v življenjsko okolje)?
- Kako je bil v učni proces vključen VAKOG?
- Katera učila in kateri učni pripomočki so bili vključeni? Ali so bila učna sredstva ustrezno izbrana in zakaj?
- Kako je potekala dejavnost udeležencev in predavatelja učne ure?
- Kako je delala celotna skupina?

UČNI CILJI

- Ali je predavatelj na začetku učne ure navedel učne cilje? Če da, katere?
- Kateri cilji se pojavijo (splošni/konkretni, izobraževalni/funkcionalni/vzgojni, operativni učni cilji)?

REZULTATI UČNE URE

- Katere naloge je učna ura realizirala? Materialne, tako da so udeleženci osvojili osnovna dejstva in posplošitve? Funkcionalne, tako da so udeleženci med poukom delali samostojno in razvijali spretnosti? Vzgojne, tako da je bil omogočen razvoj vrednot, navad, stališč, mnenj?

11.2. Priloga 2

OPAZOVANJE POUKA ZGODOVINE V NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH VZOREC A

Izobraževalna organizacija: Univerza za tretje življenjsko obdobje Ljubljana

Datum opazovanja: 2. 3. 2010

Čas opazovanja: 9.45 -11.15

Učni predmet: Slovenska in svetovna zgodovina

Predavateljica: Ana Jevševar

Število vseh udeležencev: 35

Število prisotnih udeležencev: 24

Učna enota: Konec cesarstva in začetek Avstro-Ogrske monarhije

UČNI PROCES

- Kako je predavatelj začel učno uro?

Na začetku učne ure je predavateljica pozdravila udeležence, potem sem se predstavila in povedala, kdo sem in kaj med njimi počnem, da so udeleženci spoznali razlog moje prisotnosti. Nato je predavateljica skupaj z udeleženci določila natančen datum za izlet, katerega so načrtovali v mesecu aprilu. Obiskali naj bi Šentvid ob Glini, Krko in Breže ter šli po poteh Heme Krške.

- Kako dolgo je bila posamezna etapa učnega procesa prisotna in kaj je vključevala?

Uvodni del, kjer so določali datum izleta, je trajal pet minut, ves preostali čas je bil namenjen obravnavi učne snovi. Nadaljevali so s snovjo prejšnje ure in na koncu so učno enoto vsebinsko zaključili. Predavateljica udeležencev ni posebej uvedla v učno uro, je zgolj rekla, da bodo nadaljevali z Valentinom Vodnikom.

- Koliko časa je bilo namenjenega obravnavi učne snovi?

Obravnavi učne snovi je bilo namenjenih 85 minut. Ker je učna ura zaobjemala dva vsebinska poudarka, je bilo prvemu namenjenih 65 minut, za drugemu pa 20 minut.

- Kako je potekala obravnava zgodovinske učne vsebine?

Obravnava učne snovi je potekala v dveh delih, v prvem delu so govorili o Valentinu Vodniku in v drugem o družini Heimann iz Ljubljane. Predavateljica je povedala, da je bil Valentin Vodnik bolj kot po svojih delih zanimiv kot osebnost, saj je predstavljal stereotip Slovencev. Za njim ni ostal in ni niti obstajal noben portret, da bi si ga lahko natančno predstavljali. Njegovo podobo so narisali po opisih iz njegovega potnega lista. Njegovi hobiji so bili naslednji: filologija, mineralogija in jeziki. Nato je predavateljica prebrala opis iz potnega lista, na podlagi katerega so ga takrat naslikali. V veliki meri je izpostavljala predvsem značajske lastnosti Valentina Vodnika, da je bil dobrodušen, ljubezniv, prilagodljiv, naiven, da je zelo cenil hrano in pijačo. Z Jernejem Kopitarjem je bil večni tekmeč, saj sta tako Vodnik kot Kopitar snovala slovar. Vodnik je s svojimi pesmimi poskušal igrati na karte skromnosti, saj bi si lahko na ta način pridobil pozitivno mnenje kritikov, ki mu je na nek način predstavljalo osebno varnost. Matija Čop je že takrat podal mnenje, da je Valentin Vodnik največji pesnik. Med drugim je bil tudi narodnozaveden, narodnoprebuden, samozadosten, praktičen in krščanski. Čas Ilirskih provinc je bil zanj eden najlepših v življenju, saj je simpatiziral s Francozi, predvsem pa je bil navdušen nad Napoleonom. Vodnik je postal ravnatelj nove gimnazije, pričakoval je, da bo dobil stolico slovenskega jezika, a se to ni nikoli zgodilo. Umril je v skromnih razmerah, 8. januarja 1819 v Ljubljani.

Predavateljica je začela drugi del učne ure tako, da je vprašala udeleženko, kaj meni o določenem članku, ki govori o antisemitizmu in so ga udeleženci prebrali doma. Predavateljica ni naredila posebnega prehoda, ampak je v času molka, ki je trajal nekaj trenutkov, vprašala udeleženko prej zapisano vprašanje. Udeleženka je podala svoj odgovor, v katerega je vključila svoje mnenje. Nato je predavateljica udeležencem predstavila judovsko družino Heimann, ki se je v začetku 19. stoletja preselila v Ljubljano. Opisala je njihovo prejšnjo življenjsko in nadaljnjo življenjsko pot o tem, kako se je pravno bojevala z mestnimi oblastmi, ki so zavrnilo vsako pozitivno razrešeno prošnjo z dunajske dvorne pisarne o tem, da lahko, kot ostali ljudje, bivajo v mestu Ljubljana.

- Kako je predavatelj končal učno uro?

Predavateljica je končala učno uro tako, da je razodela usodo judovske družine Heimann, ki se je v začetku 19. stoletja preselila v Ljubljano. Na kratko je povedala zgodbo vsakega posameznika, kdo je ostal v Ljubljani, kdo se je izselil in s čim se je kdo, v glavnini svojega življenja, ukvarjal.

UČNE OBLIKE

- Katere učne oblike so se pojavile v učni uri (frontalna, individualna, delo v dvojicah, delo v skupinah) in kako so bile izvedene?

Pojavila se je frontalna učna oblika, saj je profesorica podajala učno snov udeležencem in obravnavo učne snovi od predavateljice k udeležencem. Samostojnega dela, dela v dvojicah ali skupinskega dela pa v tej učni uri ni zahtevala.

- Katera učna oblika (od zgoraj navedenih) je prevladovala?

Prevladovala je frontalna učna oblika, saj je zaobjemala večino časa učne ure.

- Ali so se pojavile tudi posebne oblike, ki so značilne za izobraževanje odraslih (npr.: tečaj, seminar, konzultacija, mentorstvo, inštrukcije, učni ali študijski krožki)?

Kot posebna učna oblika so se pojavili učni ali študijski krožki, saj na univerzi za tretje življenjsko obdobje na tak način poteka pouk in učenje slovenske in svetovne zgodovine.

UČNE METODE

- Katere učne metode so se pojavile v učni uri in kako so bile izvedene?

V učni uri so se pojavile naslednje metode po Ani Krajnc: metoda razlage, pogovora in razgovora. Po Ani Tomič pa so se pojavile verbalno-tekstualne metode. Njihova izvedba je bila vidna v podajanju učne snovi, ki je bila v veliki meri predstavljena iz smeri predavateljice, njen govor in razlaga določenih delov učne vsebine, predvsem je udeležencem razložila delovanje mesta Ljubljana in kako je v njej potekalo življenje. Zelo pogosto so se oglašali tudi udeleženci, zastavljali vprašanja ali pa nanje odgovarjali in tako je prišlo do metode pogovora in razgovora med udeleženci in predavateljico, kot tudi med njimi samimi.

- Katera učna metoda je prevladovala?

Prevladovala je metoda razlage.

- Katere učne metode (po Knowlesu) se pojavijo v učni uri (1. metode, s katerimi posameznik učno snov dojema, 2. metode, kjer posameznik pridobiva novo znanje s pomočjo neke druge osebe, 3. metode, kjer posameznik pridobi novo znanje od več strokovnjakov, 4. metode za razširjanje in utrjevanje učne snovi, 5. metode za pridobivanje novih izkustev, 6. metode, s katerimi posameznik novo znanje povezuje s prejšnjimi izkušnjami)?

V učni uri so se pojavile metode, s katerimi posameznik učno snov dojema; sem sodi govor, predavanje, pripovedovanje, razlaganje. Metode, s katerimi udeleženec pridobiva znanje s

pomočjo neke druge osebe; udeleženci so pridobivali novo znanje s pomočjo predavateljice. In metode za razširjanje in utrjevanje učne snovi, tako da je predavateljica izpostavila družino Heimann, katero udeleženci še niso poznali. Primer: družina Heimann se je 40 let pravdala z mestno oblastjo v Ljubljani. Kar pomeni, da je sliko mesta Ljubljane predstavila iz specifičnega primera na celotno mesto in na ta način pokazala delovanje tega mesta.

POUK

- Kakšna je bila klima v predavalnici?

Klima je bila pozitivna in delovna. Glede na veliko število udeležencev in glede na njihovo sodelovanje, se vidi, da je segment prostovoljnosti zelo pomemben za pozitivno ozračje v predavalnici in med samo uro.

- Kako in na kakšen način je predavatelj motiviral udeležence?

Predvsem jih je motivirala z vprašanji. Primer: »Kaj menite o našem velikem rojaku Valentinu Vodniku?«

- Kako je predavatelj upošteval prejšnje izkušnje udeležencev?

Predavateljica je upoštevala prejšnje izkušnje udeležencev s pozitivno reakcijo na tisto, kar so udeleženci dodali k njenim predavanjem o Valentinu Vodniku. Pozitivno se je odzvala tudi na lastne izkušnje udeležencev in jih spodbujala k pripovedovanju. Primer: udeleženka je povedala osebno izkušnjo, ki jo ima iz svojega šolanja, in sicer da se je tudi takrat, ko je končevala gimnazijo, spreminjal sistem, in da je bila deležna sprememb.

- Kako je bil v okviru učnega procesa upoštevan transfer (prehod iz znane na neznano učno snov, prehod iz nižjih na višja spoznanja, prehod iz učnega v življenjsko okolje)?

Transfer je bil upoštevan. Prehod iz znane na neznano učno snov je bil na ta način, da je predavateljica izpostavljala posebnosti Valentina Vodnika in družino Heimann. Torej udeležencem neznano učno vsebino in stvari, ki jih o Vodniku še niso poznali. Prehod iz učnega v življenjsko okolje je upoštevala tako, da je pustila udeležencem prostor za pogovor in povezavo z njihovimi življenjskimi izkušnjami, in tako, da je osebnost Valentina Vodnika in pripetljaje družine Heimann primerjala s sedanjimi aktualnimi dogodki v Ljubljani in Sloveniji.

- Kako je bil v učni proces vključen VAKOG?

VAKOG ni bil vključen v celoti. Vizualnost je bila vključena takrat, ko je udeleženec na tablo zapisal Bernoullijevo enačbo. Avditivnost je bila vključena skozi predavanja predavateljice in

kinestetičnost je bila vključena takrat, ko je udeleženec šel k tabli (gibanje po predavalnici) in zapisal enačbo, ostali so razlago pisali v zvezke. Olfaktornost ni bila vključena. Gustatornost je bila vključena le delno, takrat, ko je predavateljica omenila, da je Valentin Vodnik cenil hrano in pijačo.

- Katera učila in kateri učni pripomočki so bili vključeni? Ali so bila učna sredstva ustrezno izbrana in zakaj?

Učila: učni list, na katerem je predavateljica imela zapisan opis Valentina Vodnika iz njegovega potnega lista in zvezki udeležencev, v katere so zapisovali učno snov. Učna sredstva in učila so bila ustrezno izbrana, saj so v večini poslušali razlago, predavanje in so tudi sami veliko komunicirali. Učna sredstva niso bila pogosto uporabljena.

- Kako je potekala dejavnost udeležencev in predavatelja učne ure?

Dejavnost udeležencev je potekala tako, da so poslušali predavateljico in njeno razlago. Nekateri izmed njih so delali zapiske v zvezke. Pogosto je kateri izmed udeležencev podal svoje mnenje in svoje vedenje o podani učni vsebini. Udeleženci so odgovarjali na vprašanja in tudi sami spraševali. Kot primer bom navedla, da je eden izmed udeležencev vprašal predavateljico in ostale, kako to, da je bil Jernej Kopitar prizanesljiv edinole do Vuka Karadžića. Profesorica je odgovorila na vprašanje in podala več možnih odgovorov in razlogov, zakaj. Drugi udeleženec je kot primer neodkritih pomembnih slovenskih mož podal primer Gabrijela Gruberja, naravoslovca, ki ima velike zasluge v kemiji. Predavateljico je prosil, če lahko na tablo napiše Bernullijevo enačbo in z njenimi izpeljavami pokaže Gruberjev doprinos, saj ga večina pozna zgolj po prekopu. Tretja udeleženka je povedala svojo zgodbo, kako se je spreminjal šolski sistem prav v času njene mature. Lahko bi naštela še veliko primerov, ampak ti so bili konkretni in kažejo željo po širšem, ne zgolj šolskem znanju.

Dejavnost predavateljice: predavateljica se ni veliko gibala po razredu, temveč je stala spredaj na sredini, da je bila dobro opazna. Njena dejavnost se je omejila predvsem na komunikacijo, ki je bila kvalitetna, saj je bila zelo izrazita v govoru, nihanju glasu in poudarjanju posameznih besed. Prehajala je iz preteklosti v sedanjost, tako da sta se ta dva svetova prepletala. Dodajala je veliko humornih vložkov. Njena obrazna mimika je bila dinamična, saj je nenehno spreminjala izraz na obrazu.

- Kako je delala celotna skupina?

Skupina je delala marljivo, sproščeno, sodelovali so in se veliko pogovarjali o učni vsebini. Občasno so skrenili s poti in govorili o čem, kar ni zaobjemalo učne vsebine, na kar jih je predavateljica opozorila in nadaljevala z učno snovjo.

UČNI CILJI

- Ali je predavatelj na začetku učne ure navedel učne cilje? Če da, katere?

Predavateljica na začetku učne ure ni posebej navedla učnih ciljev, povedala je edino to, da bodo nadaljevali s snovjo prejšnje učne ure, tj. z Valentinom Vodnikom.

- Kateri cilji se pojavijo (splošni/konkretni, izobraževalni/funkcionalni/vzgojni, operativni učni cilji)?

Med učno uro je predavateljica posebej izpostavila en cilj, ki ga lahko opredelim kot splošnega:

- udeleženci doumejo, da so bili Slovenci v preteklosti drugačni, bolj zaupljivi in predvsem bolj prijazni, kot so danes.

REZULTATI UČNE URE

- Katere naloge je učna ura realizirala? Materialne, tako da so udeleženci osvojili osnovna dejstva in posplošitve? Funkcionalne, tako da so udeleženci med poukom delali samostojno in razvijali spretnosti? Vzgojne, tako da je bil omogočen razvoj vrednot, navad, stališč, mnenj?

Učna ura je realizirala dve od naštetih nalog. Materialne, tako da je predavateljica opisala čas, v katerem je deloval Valentin Vodnik in njegov pomen za slovenstvo. Naštela in opisala je dejavnost njegovih sodobnikov. In vzgojne, tako da je postavila vprašanja, na katera je zahtevala odgovore, ki so zajemali lastno mišljenje in lastne percepcije udeležencev.

11.3. Priloga 3

OPAZOVANJE POUKA ZGODOVINE V NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH VZOREC B

Izobraževalna organizacija: Univerza za tretje življenjsko obdobje Ljubljana

Datum opazovanja: 2. 3. 2010

Čas opazovanja: 11.00-12.30

Učni predmet: Slovenska in svetovna zgodovina

Predavateljica: Ana Jevševar

Število vseh udeležencev: 27

Število prisotnih udeležencev: 25

Učna enota: Kitajska in Japonska v 19. stoletju

UČNI PROCES

- Kako je predavatelj začel učno uro?

Na začetku učne ure je predavateljica pozdravila udeležence, nato sem se predstavila udeležencem. Zatem je predavateljica delila učne liste, na katerih je bil zemljevid Velike Britanije z njenimi gospodarskimi in industrijskimi značilnostmi po posameznih krajih. Učni list se je še navezoval na prejšnje predavanje. To učno uro pa ga je profesorica navezala in z njim primerjala gospodarske in industrijske značilnosti Velike Britanije, Kitajske in Japonske.

- Kako dolgo je bila posamezna etapa učnega procesa prisotna?

V etapi pripravljanja na učno delo je predavateljica skupaj z udeleženci ponovila prejšnjo učno snov s pomočjo učnega lista, ki ga je delila med udeležence na začetku ure. Ponovitev učne snovi je trajala 10 minut, ves preostali čas je bil namenjen etapi obravnavanja nove učne snovi.

- Koliko časa je bilo namenjenega obravnavi učne snovi?

Obravnavi učne snovi je bilo namenjenih 80 minut. O Kitajski je predavanje potekalo 65 minut, o Japonski pa 15 minut. Predavateljica je s predavanjem o Japonski nadaljevala naslednjo učno uro, na kateri pa več nisem bila prisotna.

- Kako je potekala obravnava zgodovinske učne vsebine?

Dojemanje pojma časa se pri Evropejcih in Kitajcih razlikuje, Kitajci gledajo na čas, kot da se giblje v krogu, saj pride zmeraj na isto mesto. Ena dinastija pomeni skupek celotnega časa in ko dinastija pade, se čas ponovno začne od začetka. Predavateljica je vprašala udeležence po mnenju, kam nas pelje današnji čas. Udeleženci so odgovarjali in razprava se je razširila na to, katere izkušnje so kot posamezniki pridobili skozi lasten čas. Točno določeno udeleženko je vprašala o svetu ezoterike v Aziji in ta je odgovorila na podlagi svojih lastnih izkušenj, saj se s tem ukvarja in se je o tem tudi posebej izobraževala. Predavateljica je nadaljevala s primerjavo Kitajske in Evrope, ti dve celini sta povezani trgovsko in duhovno, kulturno pa sta si zelo različni. Nato je sledil razgovor o verstvih, saj je predavateljica vprašala udeležence, ali so ljudje bolj srečni z vero ali brez vere v boga. Nato je podala primer uvoza opija v in iz države, kako poteka in kakšni so kitajski zakoni. Učna ura se je počasi konkretizirala, saj je predavateljica začela navajati veliko število letnic in opisovala dogodke, ki so sledili. 1840 – napad Velike Britanije na Kitajsko. 1841 – sklenjen nankinški mir, cesar je dodelil Hongkong Britancem, uveljavil je nizke carine. 1847 – sklenjen trgovski sporazum med Kitajsko, Francijo, ZDA, Norveško in Švedsko. 1856 – Kitajci so zaustavili angleško ladjo, ki je prevažala opij in pobili vse Angleže, ki so bili na krovu. 1860 – sklenjena nova mirovna pogodba, cesar je zopet dovolil svobodno misionarjenje in svobodo vere. 1861 – druga opijska vojna. Predavateljica je govorila o nebeškem kraljestvu na Kitajskem in o usodi kralja, ki je vodil to navidezno kraljestvo.

Drugi del je namenila Japonski. Začela je s sedanjimi političnimi razmerami na Japonskem. Ministrski predsednik je ustanovil novo azijsko gospodarsko skupnost in vse države, ki so se v to skupnost vključile, se strinjajo s tem, da jo vodi Japonska. Nato je prešla v čas 19. stoletja na Japonskem. Življenje tam je potekalo po bušidu, gospodarsko pa se je počasi razkrajalo. Prepovedali so papirnat denar in uvedli samo kovinskega. V obdobju enega leta so skovali toliko denarja, kot so ga potrebovali. Na Japonskem je takrat prevladoval fevdalni sistem, vladali so šuguni in ti so predpisovali razne odloke: zakon proti razkošju, odprava monopolov, odprava cehov, umetno zniževanje cen riža. Na koncu učne ure je predavateljica govorila o japonski posebnosti, da je zanje bojevanje kot pesem, saj menijo, da se občasno mora prelivati kri posameznega naroda, da je to za narod dobro.

- Kako je predavatelj končal učno uro?

Predavateljica je povedala posebnost Japonske, da je za Japonce bojevanje kot pesem in Japonci nikoli ne obžalujejo tega, da se bojujejo, saj menijo, da je občasno treba prelivati kri

posameznega naroda. S to informacijo je zaključila, vendar je bila izjemno slikovita in dinamična. V govoru je nihala z glasom in se pozibavala, ko je omenila, da Japonci dojemajo boj kot pesem.

UČNE OBLIKE

- Katere učne oblike so se pojavile v učni uri (frontalna, individualno delo, delo v dvojicah, delo v skupinah) in kako so bile izvedene?

V učni uri se je pojavila frontalna učna oblika. Udeleženci niso delali samostojno, niso delali v dvojicah in ne v skupini. Predavateljica je podajala učno snov udeležencem tako, da je bila sama najbolj aktivna.

- Katera učna oblika (od zgoraj navedenih) je prevladovala?

Prevladovala je frontalna učna oblika, saj je zaobjemala največ časa v tej učni uri.

- Ali so se pojavile tudi posebne oblike, ki so značilne za izobraževanje odraslih (npr.: tečaj, seminar, konzultacija, mentorstvo, inštrukcije, učni ali študijski krožki)?

Kot posebna učna oblika, ki je značilna za izobraževanje odraslih, se je pojavil učni ali študijski krožek, saj se na univerzah za tretje življenjsko obdobje udeleženci tako izobražujejo.

UČNE METODE

- Katere učne metode so se pojavile v učni uri in kako so bile izvedene?

V učni uri so se pojavile naslednje metode. Prve povzemam po Ani Krajnc, to je metoda predavanja, ko je predavateljica podajala učno snov, metoda razgovora, ko je spraševala udeležence glede dojetja časa, vere, ezoterike. Metode, ki jih povzemam po Ani Tomić, pa so verbalno-tekstualne metode, sem sodi metoda ustnega razlaganja, pripovedovanje (udeleženka, ki je govorila o svojem soočanju z ezoteriko), govor predavateljice in metoda dela s slikovnim gradivom, v tem primeru z zemljevidom na učnem listu, ki je prikazoval industrijske značilnosti Velike Britanije.

- Katera učna metoda je prevladovala?

Prevladovala je metoda ustnega razlaganja, metoda govora in razgovora. Po časovnem kriteriju je največ časa govorila predavateljica o učni vsebini. Temu pa je sledila metoda pogovora in razgovora z udeleženci, ki so podajali, govorili in razlagali svoje zgodbe soudeležencem in predavateljici.

- Katere učne metode (po Knowlesu) se pojavijo v učni uri (1. metode, s katerimi posameznik učno snov dojema, 2. metode, kjer posameznik pridobiva novo znanje s pomočjo neke druge osebe, 3. metode, kjer posameznik pridobi novo znanje od več strokovnjakov, 4. metode za razširjanje in utrjevanje učne snovi, 5. metode za pridobivanje novih izkušenj, 6. metode, s katerimi posameznik novo znanje povezuje s prejšnjimi izkušnjami)?

Po Knowlesu so se pojavile metode, s katerimi posameznik učno snov dojema, to je bila metoda razlage in govora). Metode, kjer posameznik pridobiva novo znanje s pomočjo neke druge osebe, v tem primeru so pridobivali znanje od predavateljice in metoda za razširjanje in utrjevanje učne snovi, saj so na začetku učne ure s pomočjo zemljevida ponovili gospodarske značilnosti Velike Britanije po posameznih področjih in to aplicirali na Kitajsko.

POUK

- Kakšna je bila klima v predavalnici?

Klima v predavalnici je bila pozitivna, udeleženci so kazali navdušenje nad predavateljico in njenim načinom podajanja učne snovi. Z aktivnim vključevanjem v učni proces so izkazovali zanimanje in spoštovanje.

- Kako in na kakšen način je predavatelj motiviral udeležence?

Predavateljica je udeležence motivirala s humornimi vložki, ki jih je vključevala v svoje predavanje in s posameznimi vprašanji, katere je med potekom učne ure zastavljala. Primer vprašanja: »Kam nas pelje današnji čas?«

- Kako je predavatelj upošteval prejšnje izkušnje udeležencev?

Predavateljica je upoštevala prejšnje izkušnje udeležencev. Kot primer lahko navedem to, da je vprašala točno določeno udeleženko, ki se je v preteklosti izobraževala o ezoteriki, kaj o tem meni in naj ta pojav razloži ter predstavi tudi ostalim udeležencem.

- Kako je bil v okviru učnega procesa upoštevan transfer (prehod iz znane na neznano učno snov, prehod iz nižjih na višja spoznanja, prehod iz učnega v življenjsko okolje)?

Transfer je bil upoštevan tako, da je predavateljica primerjala Kitajsko in Japonsko z Evropo. Neznani svet, drugačno kulturo z udeležencem znanim svetom in našim nam bližjim načinom življenja.

- Kako je bil v učni proces vključen VAKOG?

VAKOG je bil vključen delno. Vizualnost je bila vključena tako, da je bil na učnem listu zemljevid Velike Britanije in gospodarske panoge po posameznih področjih, udeleženci so morali na podlagi tega razbrati gospodarsko značilnost Velike Britanije v 19. stoletju. Avditivnost je bila vključena s tem, ko so udeleženci poslušali predavateljico in tudi ostale udeležence, ki so govorili. Kinestetičnost je bila vključena na ta način, da so udeleženci pisali razlago v svoje zvezke. Olfaktornost in gustatornost nista bili vključeni.

- Katera učila in kateri učni pripomočki so bili vključeni? Ali so bila učna sredstva ustrezno izbrana?

Kot učilo je bil učni list, na katerem je bil zemljevid Velike Britanije in njene gospodarske panoge. Učni pripomoček pa zvezek, v katerega so nekateri udeleženci zapisovali učno snov. Učna sredstva, ki so bila izbrana, so bila ustrezna, lahko bi dodala še nekaj slikovnega gradiva za boljšo vizualno predstavo udeležencev.

- Kako je potekala dejavnost udeležencev in predavatelja učne ure?

Dejavnost predavateljice je potekala tako, da je bila v komunikacijskem smislu zelo aktivna, govorila je dinamično, v učno vsebino dodajala humorne vložke, ki so zgodovinsko vsebino popestrili. Postavljala je veliko vprašanj udeležencem, preskakovala v sedanost in preteklost, njena obrazna mimika je bila zelo izrazita, izražala je odobravanje in tudi neodobravanje posameznih momentov učne ure, ki so se pojavili.

Dejavnost udeležencev je bila ta, da so na začetku pogledali zemljevid na učnem listu in ugotavljali gospodarske značilnosti Velike Britanije, nato so poslušali predavanje, nekateri so zapisovali v zvezke, odgovarjali so na vprašanja predavateljice, občasno je razgovor in pogovor zaobjel celotno skupino in predavateljica jih je opozorila in nadaljevala z učno vsebino.

- Kako je delala celotna skupina?

Skupina je delala zavzeto, udeleženci so poslušali, zapisovali, komunicirali med seboj in s predavateljico. Odgovarjali so na vprašanja, ki jim jih je zastavljala. V celoti gledano so bili zelo aktivni in živahni.

UČNI CILJI

- Ali je predavatelj na začetku učne ure navedel učne cilje? Če da, katere?

Predavateljica je na začetku povedala zgolj to, da bo to uro govorila o Kitajski in Japonski.

- Kateri cilji se pojavijo (splošni/konkretni, izobraževalni/funkcionalni/vzgojni, operativni učni cilji)?

Izpostavljen je bil en konkretni in izobraževalni učni cilj z implicitnim glagolom:

- udeleženec spozna kulturno in duhovno različnost Evrope in Azije.

REZULTATI UČNE URE

- Katere naloge je učna ura realizirala? Materialne, tako da so udeleženci osvojili osnovna dejstva in posplošitve? Funkcionalne, tako da so udeleženci med poukom delali samostojno in razvijali spretnosti? Vzgojne, tako da je bil omogočen razvoj vrednot, navad, stališč, mnenj?

Pouk je realiziral materialne in vzgojne naloge. Prve tako, da so udeleženci spoznali oddaljeni svet Kitajske in Japonske v 19. stoletju. Vzgojne naloge pouka pa tako, da so s pomočjo pogovora in razgovora o verskih in kulturnih značilnostih Evrope in Azije navajali svoja stališča in sprejemali mnenja soudeležencev.

11.4. Priloga 4

OPAZOVANJE POUKA ZGODOVINE V NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH VZOREC C

Izobraževalna organizacija: Univerza za tretje življenjsko obdobje Ljubljana

Datum opazovanja: 15. 3. 2010

Čas opazovanja: 10.30–12.00

Učni predmet: Slovenska in svetovna zgodovina

Predavatelj: Jaka Štoka

Število vseh udeležencev: 30

Število prisotnih udeležencev: 23

Učna enota: Začetek propada rimskega cesarstva

UČNI PROCES

- Kako je predavatelj začel učno uro?

Na začetku učne ure je predavatelj pozdravil udeležence, nato sem se predstavila, kdo sem in kakšen je moj namen obiska. Potem so se predavatelj in udeleženci dogovarjali o potovanju v Rim.

- Kako dolgo je bila posamezna etapa učnega procesa prisotna in kaj je vključevala?

Uvodna faza, ki sem jo zgoraj opisala, je trajala 10 minut. Ves preostali čas, ki je bil na voljo, je bil namenjen etapi obravnave učne snovi. Etape vpeljevanja v učno snov ni bilo zaznati, saj so tudi tukaj nadaljevali na tistem mestu, kjer so prejšnjo uro končali.

- Koliko časa je bilo namenjenega obravnavi učne snovi?

Obravnavi nove učne snovi je bilo namenjenih 80 minut.

- Kako je potekala obravnava zgodovinske učne vsebine?

Predavatelj je najprej povedal, da je tretje stoletje čas, ko je rimska država začela polzeti navzdol. Zgodovinarji to obdobje imenujejo tudi prehodno obdobje. V nadaljevanju je predstavljena njegova razlaga. Značilno je, da so civilne ustanove izgubile na pomenu, vloga se je krepila v vojski. Glavni sovražniki Rimu so bili Goti, Alamani in Sasi. V času cesarja Didija Julijana je na

pomenu dobila pretorijaska garda. Za časa Septimija Severa pa je bila le-ta razpuščena, namesto pretorijancev je postavil svoje pretorijanske vojake. Izhajal je iz Afrike in svojo kariero zgradil v markomanskih vojnah. Ker sta na vzhodu in ob Renu vladala Klodij in Niger, je Septimij Sever ponudil Klodiju socesarstvo, da bi lahko obračunal z Nigerjem z vzhoda. Med Klodijem in Septimijem je nato prišlo do spora, saj je Septimij za socesarja izbral sina Basijana, imenovanega tudi Karakal. Leta 195 je Septimij pri Lyonu porazil Klodija in zavladal sam. Nato so sledile razne bitke in leta 211 je v bitki pri Eboraku umrl. Septimij Sever je izvedel določene reforme: možnost poroke vojakov, vojaki so postali pomembni državni uradniki, oproščeni so bili številnih dajatev, na novo je sestavil pretorijansko gardo, ustanovil posebne enote za nadzor znotraj države. Po smrti Septimija sta se njegova sinova Karakal in Geta potegovala za cesarski naslov. Karakal je brata Geto poklical na pomemben sestanek in na tem sestanku ga je pokončal. Predavatelj je prekinil svojo razlago in vprašal: »Po čem je Karakal znan?« In si takoj odgovoril na vprašanje sam. Povedal je, da je bil znan po Constitutio Antoniani, besedi je napisal na tablo in razložil, da je v tej konstituciji Karakal vsem svobodnim državljanom podelil rimsko državljanstvo. Constitutio Antoniana je nastala leta 212, najbolj se je izkazalo, da se je naenkrat po celem cesarstvu pojavil priimek Aurelius. Ena izmed udeleženk je vprašala, če je bil poseben razlog za pojav tega priimka. Predavatelj je odgovoril, da je to gentilno ime Karakalove rodbine. Nadaljeval je s tem, da se je Karakalu tekom vladanja poslabšalo umsko stanje in nato se je navezal in povedal, da je nekaj dni nazaj na televiziji gledal oddajo, kjer so govorili o razlogih propada Rimskega cesarstva. Ena izmed tez pravi, da so bili vladarji zastrupljeni s svincem, to jih je pahnilo v norost ali pa v smrt. Karakal je v svoji norosti postal obseden s kultom Aleksandra Velikega. Dal je izdelati kovanec, na katerem je bila odtisnjena polovica Aleksandrove glave in polovica njegove glave. Zahteval je poroko s perzijsko princeso in želel je osvojiti ozemlje, katerega je v svojih pohodih osvajal Aleksander. Karakal je napadel perzijsko državo, a v napadu ni bil uspešen. Malo kasneje je bil ubit. Karakal je bil poleg Konstitutio Antoniane znan tudi po termah, katere je dal zgraditi v južnem delu mesta Rim, in po tem, da je dal izdelati zemljevid celotnega Rimskega cesarstva z vsemi cestami. Karakalov naslednik je bil cesar Makrim, ki je vladal zelo malo časa. Po njegovi vladavini so oblast v roke prevzele ženske. Julija Domna, Karakalova žena, ki je naredila samomor po moževi smrti, je imela sestro Julijo Mezo, ta pa dve hčerki, Julijo Soemias in Julijo Mameo. Odločile so se, da bodo ponovno postavile na noge seversko dinastijo, tako da so promovirale svoje sinove. Julija Soemias je imela sina Elagabala,

Julija Mamea pa sina Severa Aleksandra. Predavatelj je na tablo skiciral sorodstveno povezanost, da so si udeleženci lahko vizualno predstavljali povedano. V Rim so iz Sirije pripeljali vzhodnjaški kult. Elagabal je živel na vzhodnjaški način, nosil je hlače (kar je Rimljanom predstavljalo barbarski narod), oblačil se je v zlato svilo, ličil se je in se nenehno poročal in ločeval. Juliji Mezi, Juliji Soemias in Juliji Mamei to ni bilo všeč in zato so za sovladarja postavile Severa Aleksandra. Po Elagabalovi smrti je glavno vlogo prevzel Sever Aleksander in s tem njegova mati Julija Mamea. Ko sta prišla na oblast, sta prepovedala vzhodnjaški kult. Severa Aleksandra je ubila vojska, ker je z Germani sklenil zanje neugoden mir in s tem je bilo konec severske dinastije. Za dinastijo Severi je nastopilo obdobje vojaških cesarjev v Rimskem cesarstvu.

Nato je predavatelj prešel na rimsko družbo, ki jo je razdelil na naslednje dele: municipalno plemstvo, vitezi in senatorji. Municipalno plemstvo se je nahajalo v ostalih mestih po cesarstvu. To so dekurioni, kateri so si članstvo v mestnem svetu morali zaslužiti, saj to ni bilo dedno. Mestni svet je v posameznem mestu štel 100 članov, cesarstvo pa je imelo okoli 1500 do 2000 mest. V cesarstvu je bilo približno 200 000 vitezov, ki so si svoj naziv kupili z določeno vsoto denarja in s tem, da je morala biti družina tri generacije prej svobodna. Vitezi so bili najbolj gospodarsko aktivni element rimskega cesarstva, nosili so lahko zlati prstan in bili po tem tudi prepoznavni. Udeleženec je dodal svoj pogled na viteštvo in ga primerjal s srednjeveškim viteštvom. Nato je predavatelj nadaljeval s senatorji, po številu jih je bilo 600 (od cesarja Augusta naprej) in vsi so živeli v Rimu. Za vstop v senatorski red je bilo potrebno odšteti veliko vsoto denarja. Zraven finančnega je obstajal še moralni pogoj, zaželeno je bilo, da je posameznik izhajal iz patricijskega rodu. Cesar je bil prvi senator v državi. Kratica »VC/vir clarissimus« pomeni senatorja. Senat se je tekom časa začel deliti na pripadnike starih družin z določenimi privilegiji in na nove ljudi. Tretje stoletje je za senat pomenilo izgubo političnega vpliva, ne pa tudi finančnega, saj so bili senatorji ljudje, ki so imeli veliko bogastva. Udeleženec je povedal, da se je parlamentarna struktura ponekod po Evropi zgledovala prav po Rimu. Spregovoril je še o vojski, ki je bila pomemben in zelo vpliven dejavnik rimske države. Vojakov je bilo v cesarstvu približno pol milijona. Cesar je bil vrhovni poveljnik vojske. Znotraj vojske je posebej izstopala pretorijanska garda, ki je bila dokončno ukinjena za časa cesarja Konstantina, leta 312. Vojska je bila zgrajena iz legije, kohort in centurij. Poznali so tudi pomožne vojaške enote in mornarico, ki za Rim ni imela velikega pomena. Rimska vojska je bila tehnično zelo usposobljena in fizično

dobro izurjena. V mirnem času so imeli razne zadolžitve: gradili so ceste, mostove, vodovode in bili zemljemerci pri delitvah zemljišč. Nato so sledila vprašanja udeležencev, na katera je predavatelj odgovarjal. Za zaključek je še dodal, da sta v Celju na spomenikih ohranjena dva napisa, ki nakazujeta na rimsko vojsko.

- Kako je predavatelj končal učno uro?

Predavatelj je končal učno uro tako, da je opisal pomen vojske za rimsko cesarstvo. Na koncu so sledila še vprašanja udeležencev, eno takih je bilo: »Koliko let so Rimljani morali služiti v vojski?« Predavatelj je odgovoril, da nekje 20 do 25 let. Čisto na koncu je povedal, da sta se na slovenskem ozemlju ohranila dva napisa na spomeniku, ki izhajata iz Celja. Predavatelj je prebral, da na enem izmed teh napisov piše: »Aurelius Victor, ki je v drugi polovici 3. stoletja padel v vojni proti Gotom.« Povedal je še, da so vsi ti napisi dostopni v knjižnici.

UČNE OBLIKE

- Katere učne oblike so se pojavile v učni uri (frontalna, individualna, delo v dvojicah, delo v skupinah) in kako so bile izvedene?

V učni uri se je pojavila samo ena učna oblika, frontalna, saj je šlo za neposredno poučevanje. Predavatelj je podajal učno vsebino udeležencem.

- Katera učna oblika (od zgoraj navedenih) je prevladovala?

Prevladovala je frontalna učna oblika, saj se ni pojavila nobena druga in ta je zato tudi zaobjemala največ časa.

- Ali so se pojavile tudi posebne oblike, ki so značilne za izobraževanje odraslih (npr.: tečaj, seminar, konzultacija, mentorstvo, inštrukcije, učni ali študijski krožki)?

Kot posebna učna oblika so se pojavili učni ali študijski krožki. Tako na univerzi za tretje življenjsko obdobje poimenujejo skupine, ki se pri njih izobražujejo in osvajajo znanje. Vendar pa so se povsod pojavila odstopanja v tem, saj je v študijskem krožku predvideno manjše število udeležencev, 12-15, te skupine pa so štejele nekoliko več članov, okoli 30.

UČNE METODE

- Katere učne metode so se pojavile v učni uri in kako so bile izvedene?

V učni uri so se pojavile naslednje metode: metoda predavanja, ker je predavatelj prenašal znanje na udeležence z govorno besedo, svoje znanje je občasno dopolnjeval z učili, pri tej učni uri je bil to zemljevid, na katerem je občasno pokazal lego kraja, o katerem je bilo govora. Uporabil je

naslednje vrste predavanj: razlaganje učne snovi, pojasnjevanje in opisovanje okoliščin, ki so vplivale na propad Rimskega cesarstva. Po Tomičevi delitvi so bile uporabljene verbalno-tekstualne metode, pripovedovanje, predavanje in učiteljev govor.

- Katera učna metoda je prevladovala?

Prevladovala je metoda predavanja.

- Katere učne metode (po andragogu Knowlesu) se pojavijo v učni uri (1. metode, s katerimi posameznik učno snov dojema, 2. metode, kjer posameznik pridobiva novo znanje s pomočjo neke druge osebe, 3. metode, kjer posameznik pridobi novo znanje od več strokovnjakov, 4. metode za razširjanje in utrjevanje učne snovi, 5. metode za pridobivanje novih izkušenj, 6. metode, s katerimi posameznik novo znanje povezuje s prejšnjimi izkušnjami)?

Po Knowlesu so se pojavile naslednje učne metode: 1. metode s katerimi posameznik učno snov dojema in 2. metode, kjer posameznik pridobiva novo znanje s pomočjo druge osebe. Oboje je bilo najbolj razvidno preko predavanja in razlaganja učne snovi o Rimskem cesarstvu v 3. stoletju ter pojasnjevanja in opisovanja okoliščin, ki so bile krive za propad rimskega cesarstva.

POUK

- Kakšna je bila klima v predavalnici?

Klima je bila na splošno pozitivna, začutili je bilo odobravanje tako s predavateljeve strani, kot s strani udeležencev. Med svoje vrste so prijazno sprejeli tudi mene, ki sem bila prisotna pri učni uri.

- Kako in na kakšen način je predavatelj motiviral udeležence?

Predavatelj je motiviral udeležence tako, da je pri govoru upošteval dejavnike, ki pritegnejo pozornost posameznikov. Govoril je dovolj glasno, razgibano in v različnem tonu.

- Kako je predavatelj upošteval prejšnje izkušnje udeležencev?

Prejšnjih izkušenj udeležencev v tej učni uri ni upošteval, vsaj izkazovalo se ni tako. To sklepam po tem, da ni postavil nobenega vprašanja, s katerim bi apliciral na življenjske izkušnje udeležencev ali kaj podobnega.

- Kako je bil v okviru učnega procesa upoštevan transfer (prehod iz znane na neznano učno snov, prehod iz nižjih na višja spoznanja, prehod iz učnega v življenjsko okolje)?

Transfer v okviru učnega procesa ni bil upoštevan, v tej učni uri se ni pojavil noben primer iz življenja ali kakšno vprašanje po znanju o tej učni snovi, ki so ga morda že pridobili v preteklosti.

- Kako je bil v učni proces vključen VAKOG?

VAKOG ni bil vključen v celoti, na tem mestu lahko izpostavim vizualnost in avditivnost, ki sta se izražala z zapisom na tablo in prikazom na zemljevidu ter z govorom predavatelja. Kazala se je tudi kinestetičnost pri udeležencih, ki so pisali v zvezke.

- Katera učila in kateri učni pripomočki so bili vključeni? Ali so bila učna sredstva ustrezno izbrana?

Pojavila so se naslednja učna sredstva: tabla, zemljevid in zvezek. Učna sredstva so bila ustrezno izbrana, predavatelj bi morda lahko dodal še slikovno gradivo, da bi popestril učno uro.

- Kako je potekala dejavnost udeležencev in predavatelja učne ure?

Dejavnost udeležencev je bila glede verbalnega vključevanja in postavljanja vprašanj predavatelju manj izrazita kot v prejšnjih dveh skupinah, ki sem jih opazovala. Lahko rečem, da so bili udeleženci precej molčečni in poslušni. Nekateri izmed njih so učno snov zapisovali v zvezke, drugi so samo poslušali. Ni prihajalo do prekinitev profesorjeve razlage, so pa udeleženci občasno tudi spregovorili in so na ta način izrazili svoje sodelovanje pri učni uri. Na koncu učne ure so postavili nekaj vprašanj in med uro sta dva udeleženca dopolnila razlago predavatelja.

Pri razlagi učne vsebine je bil predavatelj zelo dinamičen, variiral je z glasom, govoril počasi, razločno in razgibano. Na tablo je zapisoval posamezna imena in družinska razmerja, da so si udeleženci bolje predstavljali, kako so bile posamezne osebe rodovno povezane v severski dinastiji cesarjev starega Rima. Predavatelj je govoril večino časa, udeležencev ni veliko spraševal, na vprašanja in dopolnitve udeležencev se je odzval s pozitivnim tonom in z odobravanjem. Ni se veliko gibal po razredu, večino časa je stal pred tablo, kamor je zapisoval, in pred zemljevidom, na katerem je kazal določene kraje in poti, ki so bile omenjene v okviru učne vsebine.

- Kako je delala celotna skupina?

Skupina je delala marljivo, večino časa so bili tihi, ampak so kljub temu izkazovali interes za to učno snov. To je bilo razvidno, ker so gledali predavatelja, na tablo in zemljevid. Občasno so postavili kakšno vprašanje ali pa so dopolnili predavateljevo razlago.

UČNI CILJI

- Ali je predavatelj na začetku učne ure navedel učne cilje? Če da, katere?

Na začetku učne ure učni cilji niso bili navedeni.

- Kateri cilji se pojavijo (splošni/konkretni, izobraževalni/funkcionalni/vzgojni, operativni učni cilji)?

Predavatelj je tekom učne ure izpostavil samo en učni cilj, ki je bil splošne izobraževalne narave:

- udeleženec dobi vpogled v propad rimske države.

REZULTATI UČNE URE

- Katere naloge je učna ura realizirala? Materialne, tako da so udeleženci osvojili osnovna dejstva in posplošitve? Funkcionalne, tako da so udeleženci med poukom delali samostojno in razvijali spretnosti? Vzgojne, tako da je bil omogočen razvoj vrednot, navad, stališč, mnenj?

Pouk je realiziral predvsem prvo nalogo, saj so udeleženci osvojili predvsem osnovna dejstva in posplošitve, ki so bila značilna za rimsko državo v 3. stoletju. Funkcionalnih in vzgojnih nalog pouk ni uresničeval, saj udeleženci niso delali samostojno in predavatelj ni izpostavljaj moralnih dilem, ki so se v tistem času pojavljale in ki bi bile za to obdobje značilne.

11.5. Priloga 5

OPAZOVANJE POUKA ZGODOVINE V FORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH VZOREC D

Izobraževalna organizacija: CDI Univerzum

Datum opazovanja: 17. 3. 2010

Čas opazovanja: 19.00-21.00

Učni predmet: Priprave na maturo iz zgodovine

Predavateljica: Petra Vignjevič

Število vseh udeležencev: 65

Število prisotnih udeležencev: 24

Učna enota: Hladna vojna in mirovna gibanja po letu 1945

UČNI PROCES

- Kako je predavatelj začel učno uro?

Predavateljica je začela učno uro tako, da je najprej pripravila računalnik, projektor in platno za powerpoint predstavitev, katero je imela pripravljeno za to učno uro. Medtem je udeležence pozdravila in jim povedala, da bodo to učno uro namenili predvsem ponavljanju in dodatni razlagi o hladni vojni ter mirovnih gibanjih po drugi svetovni vojni. Gre za dve temi na maturi, ki ju morajo poznati. Nato sem se predstavila tudi jaz in jim povedala moj namen obiska. Udeleženci so v uvodnem delu predavateljici postavljali vprašanja v zvezi s pisanjem mature in želeli pridobiti še nekaj dodatnih informacij.

- Kako dolgo je bila posamezna etapa učnega procesa prisotna in kaj je vključevala?

V zgoraj opisanem uvodnem delu, ki je trajal 10 minut, se je pojavila etapa vpeljevanja ali pripravljanja udeležencev na učno delo, tukaj je predavateljica na kratko opisala potek učne ure, da bodo s pomočjo slikovnega gradiva in s pomočjo pisnega gradiva, ki ga bo projicirala na platno s Power Point predstavitvijo, predvsem vadili in ponavljali učno snov, tako da bodo skušali iz besedila ali fotografije razbrati odgovor na vprašanje. V drugem delu učne ure bodo

odgovarjali na vprašanja iz maturitetne pole, ki se je že pojavila na maturi. Ostalih 105 minut, vmes je bil 5-minutni odmor, je bilo namenjenih vadenju in ponavljanju učne snovi.

- Koliko časa je bilo namenjenega obravnavi učne snovi?

Obravnavi nove učne snovi niso namenjali časa, saj je ura temeljila predvsem na vadenju in ponavljanju že obravnavane učne snovi.

- Kako je potekala obravnava zgodovinske učne vsebine?

Ker v tej učni uri ni bila posebej izpostavljena obravnava zgodovinske učne vsebine, bom prikazala, kako je potekalo ponavljanje in vadenje učne vsebine z naslovom Hladna vojna in mirovna gibanja po letu 1945. Najprej je predavateljica na platnu prikazala prvo projekcijo, kjer je bil naveden naslov učne ure. Nato je na kratko predstavila cilje, ki jih morajo udeleženci poznati, na primer poznati morajo razliko med komunizmom in kapitalizmom. Druga projekcija je vsebovala zemljevid Evrope v letih 1945-1980, predavateljica je vprašala, kaj prikazuje zemljevid. Eden izmed udeležencev je odgovoril, da prikazuje razdelitev ozemlja na dva dela, na komunistični vzhod in kapitalistični zahod. Nato je predavateljica vprašala: »Kaj je bistvo komunizma?« Ker udeleženci niso poznali natančnega odgovora, jim je odgovorila na vprašanje in odgovor dopolnila s primerjavo komunizma in kapitalizma. Razlike, ki jih je navedla, so naslednje: pri komunizmu gre za oblast ene stranke, v ospredju je delavski razred, državna lastnina in plansko gospodarstvo; pri kapitalizmu pa je v ospredju denar, privatna lastnina in tržno gospodarstvo. Tretja projekcija je vsebovala zemljevid Sovjetske zveze. Predavateljica je vprašala: »Katera ozemlja obvladuje Sovjetska zveza?« Nekaj udeležencev je odgovorilo na vprašanje, ona pa je prikazala naslednjo projekcijo, na kateri se je nahajal zemljevid Nemčije, razdeljene na štiri cone. Povedala je, da se na maturi lahko pojavi vprašanje: »Na koliko con je razdeljena Nemčija in komu te cone pripadajo?«. Peta projekcija je vsebovala odlomek iz določenega besedila, predavateljica je prosila udeleženca, da je prebral besedilo, potem ga je vprašala: »Kaj je bistvo besedila?« Udeleženec je nato z njeno pomočjo prišel do odgovora na vprašanje. Zatem je predavateljica v hitrejšem tempu prikazovala primere na projekcijah, in povedala, kaj vse se lahko pojavi na maturi. Prikazala je karikature, zemljevide, fotografije posameznih politikov. Nato se je zopet ustavila pri eni izmed projekcij, na kateri je bilo besedilo. Ponovno je prosila, točno določenega udeleženca, naj tekst prebere in mu nato postavi vprašanje: »Na kakšen način želi ZDA zadržati vpliv Sovjetske Zveze?« Udeleženec je odgovoril tako, da je izhajal iz teksta, saj ga je na to posebej opozorila. Nato je nadaljevala s Trumanovo

doktrino in z Marshallovim planom in ju na kratko opisala. Vprašala je enega izmed udeležencev po bistvu v Trumanovi doktrini in v Marshallovem planu. Z njeno pomočjo so nato skupaj odgovorili. Povedala je, da se je to vprašanje že pojavilo na maturi in da si velja bistvo ene in druge doktrine zelo dobro zapomniti. Nato je zopet sledila projekcija, na kateri je bilo besedilo. Udeleženka v drugi klopi ga je prebrala in predavateljica ji je zastavila vprašanje glede na prebrano. Vsi udeleženci so nato skupaj odgovarjali in ona jih je nato vprašala: »Kaj je NATO in kdaj je nastal?« Eden od udeležencev je odgovoril, da je to Severno-atlantski vojaški pakt, ki je nastal leta 1949. Dodala je, da morajo to obvezno vedeti, ker se je že velikokrat pojavilo na maturi. Nato so sledila kratka vprašanja in kratki odgovori udeležencev: »Kdaj je nastal Varšavski pakt?« Odgovorijo: »1955.« Vprašanje: »Kdaj je nastal informbiro?« Odgovorijo: »1947.« Vprašanje: »Kdaj je bila druga berlinska kriza in kdaj je bil zrušen berlinski zid?« Odgovorijo: »1961, 1989.« Vprašanje: »Kaj je hladna vojna?« Odgovorijo: »Oboroževalna tekma med Sovjetsko Zvezo in ZDA.« Nato je sledila še ena projekcija, na kateri je bilo besedilo, ki je označevalo pomen hladne vojne. Predavateljica je prosila, naj ga udeleženec prebere in nato je postavila vprašanje: »Od kod do kod sega železna zavesa?« Udeleženec je na podlagi prebranega besedila odgovoril: »Od Baltika do Jadrana.« Na naslednji projekciji je bila fotografija znanih politikov iz tistega časa, povedala je, da se je na maturi že pojavilo vprašanje in udeleženci so morali prepoznati osebe na fotografiji. Prosila jih je, da naj poskušajo tudi oni. Nato so prepoznavali osebe, v to nalogo se je vključilo približno pet udeležencev, ki so imensko prepoznavali osebe na fotografiji (Stalin, Churchill itd.). Nato je povedala, da morajo znati primerjati Nemško demokratično republiko in Zvezno republiko Nemčijo. Poleg vojaških in gospodarskih organizacij morajo poznati še Organizacijo združenih narodov, ki ima sedež v New Yorku in je naslednica Društva narodov. Poznati morajo sestavo Organizacije združenih narodov, njene organe, katere so stalne članice in koliko jih je. V okviru OZN morajo poznati še organizacije UNESCO, WHO, FAO in UNHCR. Nato je nadaljevala s korejsko vojno in spraševala udeležence naslednja vprašanja: »Od kdaj do kdaj je trajala korejska vojna? Kako in po katerem vzporedniku se deli Koreja?«. Udeleženci so s pomočjo zemljevida na projekciji odgovarjali na zastavljeni vprašanji: »Od leta 1950 do leta 1953. Koreja se deli na severno in južno po 38. vzporedniku.« Nato je na isti način nadaljevala z vietnamsko vojno. Postavila je vprašanja in glede na projekcijo, na kateri se je nahajalo besedilo, so udeleženci odgovarjali na zastavljena vprašanja. Predavateljica je na kratko povzela pomembne točke v življenju Che

Guevare in Nelsona Mandele, povedala je, zakaj sta ti osebnosti pomembni. Nato so govorili o afganistanski vojni, ki je trajala v letih 1979-1989 in v katero so se vmešale ZDA. Predavateljica jim je postavila vprašanje, ki ga je aplicirala na današnji čas: »Kakšen odnos ima Barack Obama do Afganistana?« Nato se je z udeleženci zapletla v kratek pogovor, glede na zastavljeno vprašanje. Nadaljevala je s kubansko krizo in s popuščanjem napetosti v hladni vojni. Omenila je prašičji zaliv, rdeči telefon, SALT 1, SALT 2 in helsinško listino. V drugem delu učne ure, po kratkem odmoru, je dala navodila udeležencem in začeli so reševati polo številka 1. Za vsako vprašanje posebej je poklicala določenega udeleženca, ki je prebral vprašanje ter nanj skušal odgovoriti. V primeru, če je imel udeleženec težave z odgovorom, so mu na pomoč pri odgovoru priskočili ostali udeleženci in tudi predavateljica. Za tržaško vprašanje, ki je bilo v maturitetni poli, katero so reševali, je predavateljica projicirala zemljevid, s katerim so si lahko pomagali pri odgovoru. Nato so na prej opisan način nadaljevali z reševanjem vse tja do konca učne ure.

- Kako je predavatelj končal učno uro?

Učno uro je končala z odgovorom na vprašanje iz maturitetne pole, ki so jo udeleženci reševali v drugem delu učne ure.

UČNE OBLIKE

- Katere učne oblike so se pojavile v učni uri (frontalna, individualna, delo v dvojicah, delo v skupinah) in kako so bile izvedene?

V učni uri sta se pojavili dve učni obliki, frontalna in individualna. Prva tako, da je predavateljica skupaj z udeleženci vadila in ponavljala že osvojeno učno snov. Druga, individualna učna oblika, je bila predvidevana za reševanje maturitetnih pol, tako da naj bi vsak posamezno odgovarjal na vprašanja, ki so bila zastavljena v maturitetni poli. Vendar so se zaradi pomanjkanja časa odločili, da bodo reševali tako, da eden glasno prebere vprašanje, skuša odgovoriti, če ne pozna odgovora, mu pomagajo odgovoriti soudeleženci in predavateljica.

- Katera učna oblika (od zgoraj navedenih) je prevladovala?

Prevladovala je frontalna učna oblika, saj je bilo zanjo namenjenega več časa.

- Ali so se pojavile tudi posebne oblike, ki so značilne za izobraževanje odraslih (npr.: tečaj, seminar, konzultacija, mentorstvo, inštrukcije, učni ali študijski krožki)?

Posebne oblike, ki so značilne za izobraževanje odraslih, se niso pojavile.

UČNE METODE

- Katere učne metode so se pojavile v učni uri in kako so bile izvedene?

Učna ura je bila zelo raznolika glede na število učnih metod, ki so se pojavile v učni uri. Pojavili sta se metoda pogovora in metoda razgovora, tukaj je šlo za skupen pogovor in razgovor med udeleženci in predavateljico, ki jih je nenehno usmerjala h glavnemu smotru ali cilju, v tem primeru je bila to matura, ki jih čaka. Predavateljica je vsako posamezno stvar aplicirala na maturo. Na ta način so udeleženci utrjevali, vadili in ponavljali učno snov. Metoda dela s pisnim gradivom, s pomočjo odlomkov iz posameznih besedil, ki jih je projicirala na platno, so udeleženci odgovarjali na vprašanja in se urili v tem, kako razbrati odgovor iz besedila. Pojavila se je tudi metoda dela s slikovnim gradivom, v tem primeru z različnimi fotografijami, karikaturami in zemljevidi, s pomočjo katerih so prav tako odgovarjali na zastavljena vprašanja in skušali razbrati bistvo prikazanega.

- Katera učna metoda je prevladovala?

Prevladovali sta metodi dela s pisnim gradivom in metoda dela s slikovnim gradivom, saj sta zaobjeli največ časa te učne ure.

- Katere učne metode (po andragogu Knowlesu) se pojavijo v učni uri (1. metode, s katerimi posameznik učno snov dojema, 2. metode, kjer posameznik pridobiva novo znanje s pomočjo neke druge osebe, 3. metode, kjer posameznik pridobi novo znanje od več strokovnjakov, 4. metode za razširjanje in utrjevanje učne snovi, 5. metode za pridobivanje novih izkušenj, 6. metode, s katerimi posameznik novo znanje povezuje s prejšnjimi izkušnjami)?

Po zgoraj navedenem andragogu so se pojavile naslednje učne metode: metode, s katerimi posameznik učno snov dojema, sem sodi metoda razgovora, ki sem jo opisala že zgoraj in metoda razlage, kaj je potrebno vedeti na maturi. Metoda, kjer posameznik učno snov pridobiva s pomočjo neke druge osebe, v tem primeru je bila to predavateljica, kljub temu da ni obravnavala nove učne snovi, je bila pomembna pri ponavljanju in vadenju. In metoda za razširjanje in utrjevanje učne snovi, v tem primeru besedilnega in slikovnega gradiva, kjer so uporabili svoje znanje in informacije, katere je bilo možno razbrati iz vira, da so lahko odgovorili na vprašanje, ki se je nanašalo na besedilno ali slikovno gradivo, ki je bilo projicirano.

POUK

- Kakšna je bila klima v predavalnici?

V predavalnici je prevladovalo pozitivno vzdušje, predavateljica je uporabljala jezik sprejemanja in izražala spodbudne stavke. Ona sama je bila zelo pomembna pri ustvarjanju pozitivne učne klime. Udeleženci so s svojim zanimanjem, postavljanjem vprašanj, odgovarjanjem in celotnim delom izražali naklonjenost in spoštovanje do predmeta in predavateljice.

- Kako in na kakšen način je predavatelj motiviral udeležence?

Predavateljica je ves čas motivirala udeležence, tako da jih je nenehno izzivala z vprašanji, njihove odgovore je nato podkrepila z vzpodbudnimi stavki. Eden takih je bil: »Super, odlično vam gre!«

- Kako je predavatelj upošteval prejšnje izkušnje udeležencev?

Predavateljica je prejšnje izkušnje upoštevala tako, da je ob določeni učni vsebini povprašala udeležence: »Kaj že veste o tem? Povejte in povežite z vprašanjem, ki se nanaša na vir.«

- Kako je bil v okviru učnega procesa upoštevan transfer (prehod iz znane na neznano učno snov, prehod iz nižjih na višja spoznanja, prehod iz učnega v življenjsko okolje)?

Upoštevana je bila aktualizacija določene učne vsebine z današnjim časom, primer afganistanska vojna, ki se je začela 1979 in odnos ZDA do Afganistana takrat in danes.

- Kako je bil v učni proces vključen VAKOG?

Vizualnost je bila upoštevana tako, da je predavateljica uporabila veliko slikovnega materiala, ki ga je preko Power Point predstavitve projicirala na platno. Avditivnost z govorom, postavljanjem vprašanj in pogovorom z udeleženci. Kinestetičnost je bila vključena s pisanjem odgovorov v maturitetne pole. Olfaktornost in gustatornost nista bili vključeni v učni proces.

- Katera učila in kateri učni pripomočki so bili vključeni? Ali so bila učna sredstva ustrezno izbrana?

Učila: Power Point predstavitve in maturitetne pole. Učni pripomočki: računalnik, zvezek, platno in projektor. Učna sredstva so bila ustrezno izbrana, saj so ponujala dober prikaz primerov, ki se lahko pojavijo na maturitetnem preizkusu. Power Point predstavitve je bila zelo obsežna, zajemala je veliko število projekcij, prikazane so bile fotografije, zemljevidi, karikature in deli besedil.

- Kako je potekala dejavnost udeležencev in predavatelja učne ure?

Dejavnost udeležencev učne ure se je izkazovala na ta način, da so že na začetku učne ure postavljali veliko vprašanj predavateljici. Predvsem so se ta uvodna vprašanja nanašala na maturo, da so si pridobili dodatne informacije. Nato so pozorno poslušali profesorico, opazovali

slikovno gradivo na posameznih projekcijah, brali besedilo, ki je bilo prav tako predvajano s pomočjo Power Point predstavitev. Odgovarjali so na vprašanja, zapisovali v zvezke. V zadnjem delu učne ure so reševali maturitetne pole, brali vprašanja, nanje odgovarjali in zapisovali odgovore. Udeleženci so bili precej aktivni, saj so veliko vedeli in tako na skoraj vsa vprašanja odgovarjali pravilno, odzivali so se številni učenci in tako izkazovali interes za učno snov.

Predavateljica je večino časa sedela za katedrom in na platno prikazovala posamezne projekcije. Veliko je govorila in predvsem zastavljala vprašanja, ki so pomembna za maturo. Med drugim je udeležence spodbujala in jih motivirala. Bila je zelo dinamična v govoru in v prikazovanju učne vsebine. Potrudila se je in izdelala powerpoint predstavitev, ki je imela veliko didaktično vrednost za udeležence. Predavateljica je bila izjemno ciljno usmerjena, saj je vse aplicirala na maturo in se od tega ni oddaljila, kajti matura je tista, zaradi katere udeleženci obiskujejo priprave.

- Kako je delala celotna skupina?

Skupina je delala zavzeto, med uro je bilo zelo dinamično, saj so med udeleženci in predavateljico potekale nenehne interakcije. Viden je bil kontakt med udeleženci in predavateljico. Predavateljica je poskrbela, da so bili udeleženci nenehno miselno aktivni, saj je zmeraj zahtevala odgovore na vprašanja, med drugim je želela, da so delali primerjave med določenimi zgodovinskimi pojmi, pojavi in dogodki v času po letu 1945.

UČNI CILJI

- Ali je predavatelj na začetku učne ure navedel učne cilje? Če da, katere?

Predavateljica je na kratko povedala, o čem bodo govorili in kaj je pomembno pri posamezni učni vsebini, ki se nanaša na snov za splošno maturo 2010 na temo Svet po drugi svetovni vojni, hladna vojna in mirovna gibanja.

- Kateri cilji se pojavijo (splošni/konkretni, izobraževalni/funkcionalni/vzgojni, operativni učni cilji)?

V učni uri so se pojavili tako splošni kot konkretni cilji, izobraževalni, funkcionalni, vzgojni kot tudi operativni, ki so povsem konkretni. Splošni učni cilji so navedeni v Predmetnem izpitnem katalogu za splošno maturo 2010, ki ga udeleženci imajo, imajo pa tudi možnost dostopa preko spleta, kjer ga najdejo na spletni strani Republiškega izpitnega centra.

Splošni cilji so povzeti iz predmetnega izpitnega kataloga za splošno maturo 2010 in so naslednji:

- posameznik dokaže razumevanje in poznavanje izpitne vsebine iz obče zgodovine,
- posameznik zna pravilno uporabljati temeljno zgodovinsko terminologijo,
- posameznik zna pravilno brati in uporabljati zgodovinske zemljevide,
- posameznik je sposoben ločevati vzroke, povode in posledice,
- posameznik zna analizirati pisni vir in slikovno gradivo,
- posameznik zna samostojno, jasno in strokovno predstaviti podatke in dogodke (Predmetni izpitni... 2008).

Konkretni, izobraževalni in operativni učni cilji so naslednji:

- udeleženec zna opisati pojem hladne vojne in njene značilnosti,
- udeleženec pozna delitev sveta po drugi svetovni vojni in zna naštetih velesile,
- udeleženec pozna jaltsko in potsdamsko konferenco,
- udeleženec zna navesti cone na katere se deli Nemčija in komu te cone pripadajo,
- udeleženec zna primerjati pojem kapitalizma in komunizma in navesti njune značilnosti,
- udeleženec pozna Trumanovo doktrino in Marshallov plan,
- udeleženec pozna letnice nastanka različnih organizacij in njihov pomen: NATO, EGS, SEV,
- udeleženec pozna leto nastanka OZN, zna poimenovati sedež in organe OZN,
- udeleženec pozna gibanje neuvrščenih in posamezne konference v okviru gibanja,
- udeleženec pozna posamezna krizna žarišča v svetu po drugi svetovni vojni,
- udeleženec pozna pomen Che Guevare in Nelsona Mandele
- in na koncu, udeleženec zna opisati politiko popuščanja napetosti.

Funkcionalni učni cilji:

- udeleženec za razbrati bistvo iz slikovnega ali pisnega gradiva

Vzgojni učni cilji:

- udeleženec se seznanja s pomenom miru v svetu in spozna rasno problematiko med belci in črnci v JAR.

REZULTATI UČNE URE

- Katere naloge je učna ura realizirala? Materialne, tako da so udeleženci osvojili osnovna dejstva in posplošitve? Funkcionalne, tako da so udeleženci med poukom delali samostojno in razvijali spretnosti? Vzgojne, tako da je bil omogočen razvoj vrednot, navad, stališč, mnenj?

Pouk je realiziral vse naloge, ki so zgoraj naštet. Materialne tako, da je bilo med učno uro podana velika količina informacij, veliko letnic, vzrokov, povodov, pomenov posameznih zgodovinskih pojmov in dogodkov. Funkcionalne tako, da so samostojno prišli do odgovora na podlagi prebranega besedila in da so samostojno rešili nalogo v maturitetni poli. Pouk je realiziral tudi vzgojne naloge, tako da so omenili Che Guevaro in njegovo zavzemanje za mir, Nelsona Mandelo in njegov boj proti rasni diskriminaciji.

11.6. Priloga 6

OPAZOVANJE POUKA ZGODOVINE V FORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH VZOREC E

Izobraževalna organizacija: CDI Univerzum

Datum opazovanja: 18. 3. 2010

Čas opazovanja: 16.30-18.30

Učni predmet: zgodovina (2. letnik srednjih šol, ekonomski, turistični in gostinski tehnik)

Predavatelj: Manfred Kelt

Število vseh udeležencev: 24

Število prisotnih udeležencev: 9

Učna enota: Svet in Slovenci konec 19. in v začetku 20. stoletja

UČNI PROCES

- Kako je predavatelj začel učno uro?

Predavatelj se je tokrat prvič srečal z udeleženci, zato se je najprej predstavil in povedal, kako bodo potekala predavanja in izpit pri njegovem predmetu. Nato je povedal, kdaj imajo udeleženci možnost pristopa k izpitnemu roku in da bo v urah, ki jih ima na voljo, prešel skozi celotno učno snov. Po končanem pogovoru med udeleženci in profesorjem sem se predstavila in povedala kakšen je moj namen obiska.

- Kako dolgo je bila posamezna etapa učnega procesa prisotna in kaj je vključevala?

Uvodna predstavitev je trajala 10 minut, 85 minut je bilo namenjenih obravnavi učne snovi, na koncu je bilo 15 minut namenjenih ponovitvi učne snovi in 10 minut vmes je bilo namenjenih odmoru. Predavatelj udeležencev ni posebej vpeljeval v učno delo, je pa povedal, da bo skozi razlago predstavil zahtevano učno snov.

- Koliko časa je bilo namenjenega obravnavi učne snovi?

Obravnavi učne snovi je bilo namenjenih 85 minut.

- Kako je potekala obravnava zgodovinske učne vsebine?

Obravnava učne vsebine je bila zelo hitra, predavatelj se je omejil samo na določeno učno vsebino, določeno pa je iz razlage izpuščal. Učno vsebino predstavljam v nadaljevanju.

Leta 1848 je prišlo do marčne revolucije, ki jo lahko poimenujemo tudi pomlad narodov, prinesla je veliko sprememb, med drugim odpravo fevdalizma in vzpon meščanstva. Druga faza industrializacije, ki je potekala v drugi polovici 19. stoletja, je prinesla veliko novosti na področju novih izumov. Začel se je izjemen razvoj naravoslovnih znanosti in medicine, prišlo je do novih dognanj v prehrani. Pojavila se je elektrika, telefon in avtomobil. Na našem ozemlju je prva žarnica zasvetila leta 1883 v Mariboru, prva hidroelektrarna je začela delovati v letu 1894 v Škofji Loki. Za proizvodnjo motorjev in avtomobilov je bil med Slovenci najbolj zaslužen Janez Puch, za vesoljsko tehniko pa Herman Potočnik Noordnung. Ti izumi pa niso zajeli celotnega sveta, zgolj tistega, ki je bil bolj razvit. Industrijski razvoj je prinesel za seboj še eno posledico, in sicer kolonializem. Ob koncu stoletja je postala Velika Britanija kolonialna velesila, kateri sta sledili še Francija in Nemčija. V zahodni Evropi so v tem času nastala nova industrijska središča, pojavila se je demografska eksplozija, predvsem zaradi dviga življenjskega standarda, na katerega so vplivali različni izumi in dognanja. Predavatelj je izpostavil leto 1870 in povedal, da pomeni to leto precejšnjo prelomnico, saj so se takrat v svetu dogajale velike spremembe. Habsburška monarhija se je spremenila v dvojno monarhijo in postala Avstro-Ogrska monarhija. Leta 1878 je prišlo do berlinskega kongresa, na katerem so zmanjšali obseg turškega cesarstva, priznali Srbijo, Črno Goro in Romunijo kot suverene države ter utrdili zaveznitvo med Nemčijo in Avstro-Ogrsko. V Sloveniji je osnovno idejo marčne revolucije predstavljala Zedinjena Slovenija. V tistem času se pojavijo čitalnice in tabori, največji je bil v Vižmarjih pri Ljubljani, na katerem se je zbralo okrog 30.000 ljudi. Nato je udeležencem pokazal Zemljevid slovenskih dežel in pokrajin, Petra Kozlerja iz leta 1853. Udeleženci so ugotavljali, da je bilo slovensko ozemlje takrat bistveno večje, kot je danes. Nato je predavatelj nadaljeval z združništvom in povedal, da je imelo na Slovenskem velik pomen. Janez Evangelist Krek je bil zaslužen za ustanavljanje le-teh in je na ta način pomagal kmečkemu prebivalstvu. Konec 19. stoletja so se na slovenskem pojavile prve politične stranke. Najprej je nastala Katoliška narodno prebudna stranka, ki se je kasneje preimenovala v Slovensko ljudsko stranko, usmerjena je bila predvsem na katoliško in kmečko prebivalstvo. Znotraj te stranke je deloval Krek s krščanskim socializmom. Druga taka je bila Narodno napredna stranka, ki se je opirala na izobražence in meščane, tj. liberalce. Zadnja je bila Jugoslovanska social-demokratska stranka, ki si je

prizadevala za združitev vseh južnih Slovanov in se osredotočala na izboljšanje položaja delavcev. Na dan je vedno bolj prihajalo jugoslovansko vprašanje, ki je zavzemalo stališče, da bi južni Slovani živeli samostojno ali pa v obliki federalizma pod Avstro-Ogrsko. Obstajalo je več idej, ena pomembnejših je bila ideja Ivana Cankarja, ki se je zavzemal za združitev južnih Slovanov le na področju politike, saj imamo na kulturnem področju različne navade in govorimo različne jezike. Predavatelj je tako začel omenjati Balkanski polotok, ki ga je označil za »sod smodnika«, omenil je prvo in drugo balkansko vojno ter povod za prvo svetovno vojno. Atentat na prestolonaslednika Franca Ferdinanda je izvedel Gavrilo Princip, pripadnik Mlade Bosne. Izveden je bil leta 1914 v Sarajevu. Avstro-Ogrska je za atentat obtožila Srbijo. V tistem času se počasi že kaže delitev na dva dela na antantne in centralne sile, ki so se nato bojevale v prvi svetovni vojni. Po prvi svetovni vojni je bila z Nemčijo podpisana mirovna pogodba, ki je od nje zahtevala, da se odpove vsem kolonijam ter Alzaciji in Loreni. Nemčiji so prepovedali oboroževanje in ponovno združitev z Avstrijo ter ji naložili ogromno vojno odškodnino. Nato je nadaljeval z gospodarsko krizo, z letom 1929, ki je pomenilo veliko prelomnico v 20. stoletju. V New Yorku je prišlo do zloma borze in padca vrednostnih papirjev. Kot posledica je prišlo do propada bank in do velike brezposelnosti. Kriza se je nato razširila na ves preostali razviti svet. Situacija se je začela umirjati leta 1932, ko je predsednik ZDA postal Roosevelt in je s programom New Deal skušal obnoviti gospodarstvo.

- Kako je predavatelj končal učno uro?

Učno uro je končal tako, da je udeležencem razdelil delovni list z vprašanji, ki so se nanašala na vsebino učne ure, udeleženci so ga reševali do konca učne ure. Nato so postavili še nekaj vprašanj, ki so bila informativnega značaja in niso bila v skladu z učno vsebino. Predavatelj je odgovarjal in še povedal, da z učno vsebino nadaljujejo v naslednjem tednu.

UČNE OBLIKE

Katere učne oblike so se pojavile v učni uri (frontalna, individualna, delo v dvojicah, delo v skupinah) in kako so bile izvedene?

V učni uri sta se pojavili dve učni obliki, frontalna in individualno delo. Frontalna učna oblika je bila izvedena tako, da je predavatelj preko razlage podajal učno snov udeležencem. Individualno delo je bilo izvedeno na koncu učne ure, ko je predavatelj med udeležence razdelil delovne liste,

na katerih so bila vprašanja, ki so se nanašala na vsebino učne ure, in udeleženci so vsak zase nanje odgovarjali in jih zapisovali na list.

- Katera učna oblika (od zgoraj navedenih) je prevladovala?

Prevladovala je frontalna oblika, saj je zaobjemala največ časa te učne ure, kajti predavatelj je udeležencem posredoval veliko količino nove učne vsebine.

- Ali so se pojavile tudi posebne oblike, ki so značilne za izobraževanje odraslih (npr.: tečaj, seminar, konzultacija, mentorstvo, inštrukcije, učni ali študijski krožki)?

Posebne oblike, značilne za izobraževanje odraslih, se niso pojavile.

UČNE METODE

- Katere učne metode so se pojavile v učni uri in kako so bile izvedene?

V učni uri se je pojavila metoda razlage in metoda predavanja (podajanje učne snovi udeležencem), metoda dela s slikovnim gradivom (udeleženci so s pomočjo zemljevida Slovenije iz leta 1853 ugotavljali bistvene razlike v velikosti ozemlja takrat in danes) in metoda dela s pisnim gradivom (udeleženci so odgovarjali na vprašanja, zapisana na delovnem listu).

- Katera učna metoda je prevladovala?

Prevladovala je metoda razlage, saj je zaobjemala največ časa učne ure.

- Katere učne metode (po andragogu Knowlesu) se pojavijo v učni uri (1. metode, s katerimi posameznik učno snov dojema, 2. metode, kjer posameznik pridobiva novo znanje s pomočjo neke druge osebe, 3. metode, kjer posameznik pridobi novo znanje od več strokovnjakov, 4. metode za razširjanje in utrjevanje učne snovi, 5. metode za pridobivanje novih izkušenj, 6. metode, s katerimi posameznik novo znanje povezuje s prejšnjimi izkušnjami)?

Po Knowlesu se je pojavila metoda, s katero posameznik učno snov dojema, to je bilo razvidno iz metode razlage, kjer je profesor predajal veliko količino učne snovi udeležencem. Pojavila se je tudi metoda, kjer posameznik pridobiva novo znanje s pomočjo neke druge osebe, ta oseba je bila predavatelj. In v majhni meri še metoda za razširjanje in utrjevanje učne snovi takrat, ko je predavatelj pokazal zemljevid udeležencem oni pa so morali razbrati bistvo.

POUK

- Kakšna je bila klima v predavalnici?

Klima je bila pozitivna, kazalo se je medsebojno spoštovanje, tako da so udeleženci zapisovali in poslušali učno snov. Ni pa bilo veliko momentov, kjer bi se kazala interakcija med udeleženci in profesorjem. Morda samo takrat, ko so zastavljali vprašanja udeleženci in ko je zastavljaj vprašanja predavatelj, ter z očesnim stikom med udeleženci in predavateljem.

- Kako in na kakšen način je predavatelj motiviral udeležence?

Njegovo motiviranje udeležencev ni bilo zelo pogosto, izpostavila bi edino aplikacijo preteklosti s sedanjostjo, prikaz zemljevida udeležencem in nekaj zastavljenih vprašanj.

- Kako je predavatelj upošteval prejšnje izkušnje udeležencev?

Prejšnje izkušnje udeležencev je upošteval tako, da je občasno vprašal udeležence, ali morda o tej snovi že kaj vedo. Primer: »Kaj že veste o gospodarski krizi iz leta 1929?«

- Kako je bil v okviru učnega procesa upoštevan transfer (prehod iz znane na neznano učno snov, prehod iz nižjih na višja spoznanja, prehod iz učnega v življenjsko okolje)?

Transfer je bil upoštevan z aplikacijo določene učne vsebine s sedanjostjo. Aplikacijo iz preteklosti na sedanjost je uporabljal zelo pogosto. Primer, ko je predavatelj navedel primerjavo gospodarske krize v ZDA v letu 1929 in danes.

- Kako je bil v učni proces vključen VAKOG?

VAKOG ni bil vključen v celoti. Vizualnost je bila vključena tako, da je bil prikazan zemljevid slovenskih dežel in pokrajin, avditivnost je bila vključena z učiteljevo razlago, kinestetičnost pa tako, da so udeleženci reševali delovne liste.

- Katera učila in kateri učni pripomočki so bili vključeni? Ali so bila učna sredstva ustrezno izbrana?

Učila so bila naslednja: učbenik, delovni list z vprašanji za samostojno delo udeležencev, zemljevid. Učni pripomočki: tabla, zvezek. Učna sredstva so bila ustrezno izbrana, lahko bi jih bilo malo večje število, da bi pouk potekal še bolj dinamično. Lahko bi uporabil še več slikovnega materiala, da bi popestril učno vsebino.

- Kako je potekala dejavnost udeležencev in predavatelja učne ure?

Dejavnost udeležencev je bila predvsem ta, da so poslušali in zapisovali učno snov, občasno je kateri izmed njih postavil kakšno vprašanje ali na zastavljeno vprašanje odgovoril. Teh vprašanj ni bilo veliko. Njihova dejavnost se je izkazovala kot bolj aktivna samo takrat, ko so opazovali zemljevid slovenskih dežel in pokrajin iz leta 1853, in ko so samostojno reševali delovni list in odgovarjali na vprašanja.

Dejavnost predavatelja ni bila velika, predvsem je sedel za mizo in razlagal učno snov, po razredu se je gibal edino takrat, ko je pokazal zemljevid in delil delovne liste med udeležence. Njegov govor je bil dinamičen in slikovit, veliko učne snovi je apliciral na aktualne dogodke v svetu. Na vprašanja udeležencev se je odzival in nanje skušal odgovoriti.

- Kako je delala celotna skupina?

Celotna skupina je delala marljivo, ni bilo prekinitve učne ure s strani udeležencev, pouka niso motili.

UČNI CILJI

- Ali je predavatelj na začetku učne ure navedel učne cilje? Če da, katere?

Učitelj na začetku učne ure ni navedel učnih ciljev.

- Kateri cilji se pojavijo (splošni/konkretni, izobraževalni/funkcionalni/vzgojni, operativni učni cilji)?

Med učno uro so se pojavili splošni izobraževalni učni cilji:

- posameznik zna pravilno uporabljati temeljno zgodovinsko terminologijo,
- posameznik zna pravilno brati in uporabljati zgodovinske zemljevide,
- posameznik je sposoben ločevati vzroke, povode in posledice.

V učni uri so se pojavili tudi konkretni, izobraževalni in operativni učni cilji:

- posameznik zna opisati dogajanje v letu 1848,
- posameznik zna navesti pridobitve druge faze industrializacije,
- posameznik zna poimenovati kolonialne velesile v drugi polovici 19. stoletja,
- posameznik zna opisati dogajanje okrog leta 1870,
- posameznik pozna pomen čitalnic in taborov na Slovenskem,
- posameznik pozna nastanek političnih strank na Slovenskem,
- posameznik pozna J. E. Kreka in pomen krščanskega socializma,
- posameznik pozna in loči različne jugoslovanske ideje,
- posameznik pozna in pojasni povod za prvo svetovno vojno,
- posameznik pozna mirovno pogodbo po vojni z Nemčijo in njeno vsebino,
- posameznik zna navesti leto gospodarske krize in njene posledice.

Funkcionalni učni cilji so bili realizirani:

- posameznik zna rešiti različne naloge v delovnem listu,
- posameznik zna razbrati posamezne značilnosti, ki so razvidne z zemljevida.

REZULTATI UČNE URE

Katere naloge je učna ura realizirala? Materialne, tako da so udeleženci osvojili osnovna dejstva in posplošitve? Funkcionalne, tako da so udeleženci med poukom delali samostojno in razvijali spretnosti? Vzgojne, tako da je bil omogočen razvoj vrednot, navad, stališč, mnenj?

Pouk je realiziral materialne in funkcionalne naloge, prve z obravnavo učne snovi, ki je vključevala osnovna zgodovinska dejstva in posplošitve. Druge pa tako, da so udeleženci samostojno reševali delovne liste in odgovarjali na zastavljena vprašanja.

IZJAVA O AVTORSTVU DIPLOMSKEGA DELA

Spodaj podpisana Patricia Konrad izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom Pouk zgodovine v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih, moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Ljubljana,

Podpis: