

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA

ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

USPEŠNOST UDELEŽENCEV PROGRAMA OSNOVNE
ŠOLE ZA ODRASLE

ŠTUDIJSKI PROGRAM:
Pedagogika – andragoška smer

MENTOR: doc. dr. Marko Radovan

MARKO MENCINGER

LJUBLJANA, 2014

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorju, dr. Radovanu, za pomoč, svetovanje in vodenje pri nastajanju diplomskega dela. Hvala tudi Andragoškemu centru Slovenije, ki mi je omogočil dostop do baze podatkov ter asist. Podgornik za pomoč pri raziskavi.

Predvsem pa bi se rad zahvalil staršem za vso podporo, spodbudne besede in dragocene nasvete, predvsem v času študija. Prav tako bi se rad zahvalil prijateljem za vso pomoč in nepozabne trenutke v času študija.

Zahvala gre tudi partnerki Tanji za potrpežljivost in spodbudo ob nastajanju diplomskega dela.

POVZETEK

Naslov diplomskega dela: Uspešnost udeležencev Programa osnovne šole za odrasle.

Povzetek: Program osnovne šole za odrasle je program, ki omogoča odraslim, da dokončajo osnovno šolo, izvajajo pa ga lahko za to kvalificirane institucije, kot so ljudske univerze. Prvi del diplomske naloge predstavlja teoretičen uvod. Osredotočili se bomo na Program osnovne šole za odrasle, predstavili udeležence tega programa, se spoznali s cilji in organizacijo programa, pogoji za vpis, predmetnikom in ostalimi vidiki. Nato si bomo ogledali uspešnost udeležencev v Programu osnovne šole za odrasle, se spoznali z neuspešnostjo v izobraževanju, ter posledicam le-te. Z raziskavo bomo poskušali identificirati področja oziroma dejavnike, ki bi lahko kazali na problematiko pri učenju oziroma bi lahko vplivali na uspešnost pri udeležencih. Tu upoštevamo predvsem probleme drugojezičnosti oziroma večjezičnosti, nizko izobrazbo staršev, težave pri učenju, slabe izkušnje s predhodnim šolanjem, ovire pri učenju ipd. To je pomembno, kajti (pre)poznavanje znakov težav vpliva na nadaljnje ustrezno oblikovanje pomoči udeležencev s težavami pri učenju. Z ustreznimi pristopi in načeli lahko zagotovimo, da bo uspešnost v teh programih boljša od rezultatov, ki se kažejo danes. Zagotovo je za uspešnost udeležencev odgovorna tudi šola oziroma institucija, vendar na neuspešnost v Programu osnovne šole za odrasle ne vpliva le kakovostno vodenja pouka, temveč tudi druge spremenljivke, ki so najpogosteje izven moči institucije. V drugem, empiričnem delu, bomo predstavili rezultate raziskave, ki je bila opravljena s pomočjo baze Andragoškega centra Slovenije, ki je v šolskem letu 2011–2012 opravljala evalvacijo Programa osnovne šole za odrasle.

Ključne besede: formalno izobraževanje odraslih, Program osnovne šole za odrasle, šolska uspešnost, splošne učne težave.

ABSTRACT

Title:The Success of Participants in the Elementary School for Adults.

Abstract: Elementary school programme for adults is a programme that allows adults to complete their primary school education. The first part of the thesis presents theoretical introduction. We will focus on the elementary school programme for adults, present the participants of this programme, the objectives and organisation of the programme, the conditions for enrolment, the curriculum and more. We will also consider the performance of the participants at elementary schools. We will examine the failure rate in education and the consequences that failure brings. In the paper, we will also try to identify the areas and factors that might indicate learning problems or could affect the performance of the participants. Here we mean the problem of multilingualism, low education level of parents, poor learning habits, bad experience with the preceding school, etc. This is important because the recognition of the signs of learning problems can affect the proper further assistance to the participants with learning difficulties. With appropriate approaches and principles we can increase the success rate of these programmes, so that they will improve. Schools or institutions are also responsible for the success of the participants, but for the failure in the primary school for adults, the quality of classes is not the only reason, there are also other variables that are frequently beyond the powers of the institution.

In the second, empirical part, we will present the results of a research, which was carried out with the help of the Slovenian Institute for Adult Education (SIAE) database, which has carried out the evaluation of the elementary school programme for adults in 2011/2012 school year.

Keywords: formal adult education, elementary school for adults programme, school performance, general learning problems.

KAZALO

I. TEORETIČNI DEL	3
1. Izobraževanje odraslih	3
1.1 Odrasli in učenje	4
1.2 Učenje odraslih	5
1.3 Motivi odraslih za izobraževanje	7
1.4 Ovire odraslih v izobraževanju	7
2. Dejavniki, ki vplivajo na (ne)uspešnost v izobraževanju odraslih	10
2.1 Posebne potrebe odraslih pri učenju	15
2.2 Raven pismenosti kot dejavnik neuspešnosti.....	16
2.3 Učna neuspešnost kot posledica nespodbudnega okolja.....	17
2.4 Splošne in specifične učne težave odraslih.....	19
2.4.1 Splošne učne težave	20
2.4.2 Specifične učne težave in primanjkljaji na posameznih področjih učenja.....	22
2.5 Učna neuspešnost priseljencev	24
2.6 Posledice učne neuspešnosti	25
3. Strategije poučevanja in pomoč odraslim z nizkimi dosežki.....	27
4. Program osnovne šole za odrasle.....	31
4.1 Podatki o odraslih brez osnovne šole v Sloveniji	32
4.2 Podatki o vključenosti in uspešnosti odraslih v Programu OŠ za odrasle	32
4.3 Organizacija Programa osnovne šole za odrasle.....	35
4.4 Materialni in finančni pogoji izvajanja Programa OŠO	36
II. EMPIRIČNI DEL.....	37
5. Opredelitev raziskovalnega problema.....	37
5.1 Raziskovalna vprašanja.....	38
5.2 Spremenljivke	38
6. Osnovna raziskovalna metoda	39
6.1 Izbor enot raziskovanja	39
6.2 Postopki zbiranja podatkov.....	42
6.3 Postopki obdelave	43
7. Rezultati in interpretacija	44
8. Zaključek.....	62

9. Literatura.....	64
10. Priloge.....	69

KAZALO SLIK IN TABEL

Slika 1: Nepopolna osnovnošolska izobrazba.....	1
Tabela 1: Odrasli v osnovnošolskem izobraževanju.....	32
Tabela 2: Odrasli v osnovnošolskem izobraževanju od leta 1991 do 2012/2013.....	33
Tabela 3: Odrasli, ki so uspešno zaključili osnovnošolsko izobraževanje	34
Tabela 4: Anketiranci po spolu	39
Tabela 5: Starost po kategorijah	40
Tabela 6: Država rojstva	40
Tabela 7: Materni jezik	41
Tabela 8: Izobrazba matere/skrbnice	41
Tabela 9: Izobrazba očeta/skrbnika	42
Tabela 10: Težave v redni osnovni šoli	44
Tabela 11: Vzroki za prekinitev redne osnovne šole	45
Tabela 12: Oteženo šolanje zaradi pomanjkanja časa.....	46
Tabela 13: Oteženo šolanje zaradi oddaljenosti izobraževalne ustanove	47
Tabela 14: Oteženo šolanje zaradi denarnih težav	47
Tabela 15: Oteženo šolanje zaradi zdravstvenih težav	48
Tabela 16: Oteženo šolanje zaradi pomanjkanja razumevanja s strani domačih.....	49
Tabela 17: Oteženo šolanje zaradi pomanjkanja posluha na delovnem mestu.....	49
Tabela 18: Pomoč pri reševanju težav, povezanih s šolanjem.....	50
Tabela 19: Učne navade	51
Tabela 20: Učne navade - razlike glede na starost.....	52
Tabela 21: Učne težave: učenje me ne pritegne.....	53
Tabela 22: Učne težave: imam določene težave z branjem in pisanjem.....	54
Tabela 23: Učne težave: imam določene težave z računanjem.....	54
Tabela 24: Učne težave: potrebujem dodatno pomoč.....	55
Tabela 25: Učne težave: nimam učnih navad	55
Tabela 26: Učne težave: imam težave pri razumevanju učne snovi	56
Tabela 27: Učne težave: ne znam se učiti	56
Tabela 28: Učne težave: ne razumem dobro slovenskega jezika.....	57
Tabela 29: Učne težave: težko se osredotočim na učenje.....	57
Tabela 30: Učne težave: imam določene težave z učenjem nasploh	58

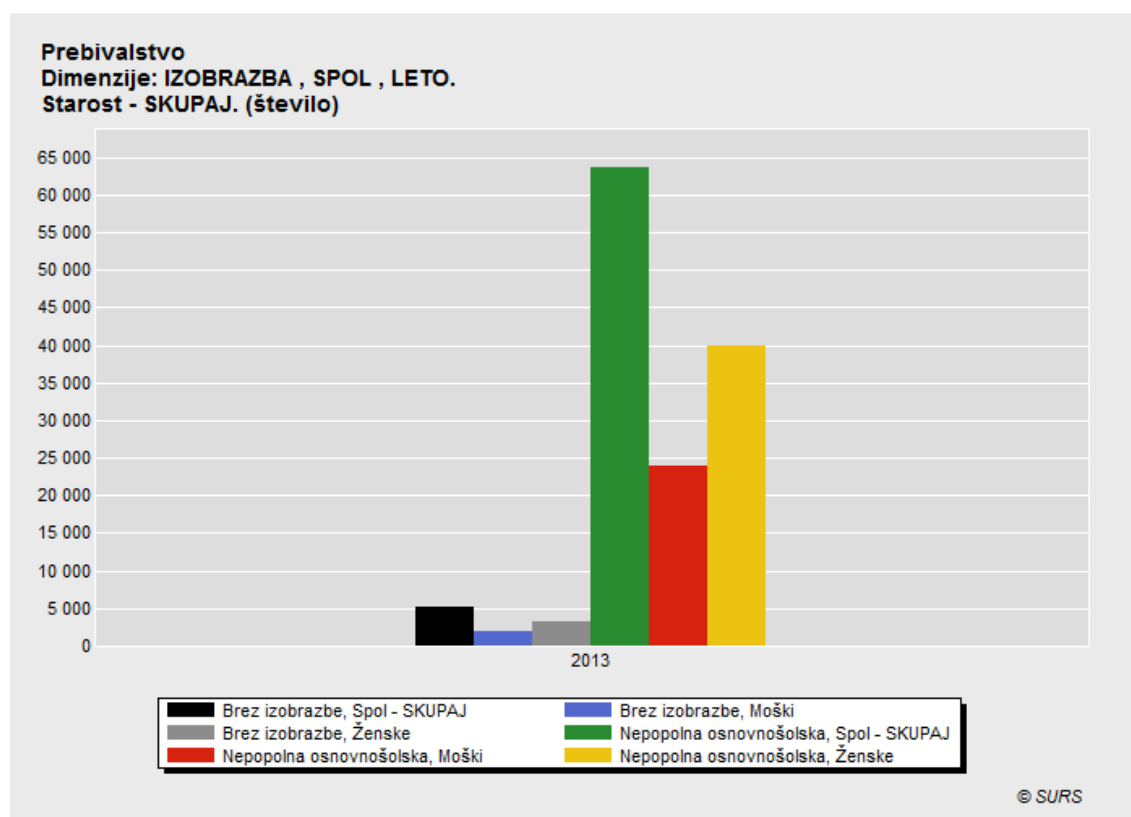
Tabela 31: Učne težave: strah me je, da ne bom zmogel.....	58
Tabela 32: Reševanje učnih težav.....	59
Tabela 33: Poskusi dokončanja OŠO.....	60
Tabela 34: Razlogi za opustitev OŠO.....	60

UVOD

V diplomskem delu se podrobneje ukvarjamo z uspešnostjo udeležencev Programa osnovne šole za odrasle.

Prvi samostojen Program osnove šole za odrasle je bil sprejet leta 1976. Po tem programu so poučevali do leta 1989, ko je bil sprejet prenovljeni Program osnovne šole za odrasle. Oba programa sta bila zastavljena po andragoških načelih in sestavljavci so zagotovili tudi temeljno usposabljanje andragoških delavcev, vodij osnovnega izobraževanja in učiteljev za uspešno vpeljevanje novih programov. Sedanji Program osnovne šole za odrasle (OŠO) je bil pripravljen v okviru kurikularne prenove vzgoje in izobraževanja maja 2003. Program je namenjen vsem, ki niso uspešno končali osnovnošolskega izobraževanja. Po podatkih zadnjega popisa prebivalstva je bilo leta 2002 teh oseb, starejših od 15 let, v Sloveniji 115.556, kar predstavlja 7 % popisanih, med njimi 55 tisoč v starosti od 15 do 64 let. Leta 2013 je bilo stanje glede na spodnje podatke SURS-a sicer boljše:

Slika 1: Nepopolna osnovnošolska izobrazba



Vir: Osnovnošolsko izobraževanje (SURS 2013)

Podatki Statističnega urada RS o vključenosti odraslih v OŠO v obdobju med leti 1991–2010 kažejo, da se število vpisanih odraslih v ta program z leti manjša (Tabela 2). Postopoma se zmanjšuje tudi število odraslih, ki ta program uspešno končajo. V šolskem letu 2003/2004, ko je bil uveden sedanji Program OŠO, je Program uspešno zaključilo 635 odraslih, v šolskem letu 2012/2013 pa le še 170.

Glede na število odraslih brez končane osnovne šole in število tistih, ki uspešno zaključijo Program OŠO, smo v teoretičnem delu opredelili možne razloge oziroma dejavnike, ki privedejo do neuspešnosti tega programa. V prvem delu smo predstavili izvedbene pogoje izvajanja programa, socialne in demografske značilnosti odraslih, vključenih v Program OŠO, motive in ovire za vključevanje odraslih v izobraževanje, uspešnost in razloge za neuspeh, med katere med drugim štejemo nespodbudno okolje, slabe predhodne izkušnje z izobraževanjem, učne težave, problem drugojezičnosti ipd.

Ker je Program osnovne šole za odrasle za zdaj edini program in edina pot, ki odraslim omogoča pridobitev formalne stopnje izobrazbe na ravni končane osnovne šole (če izznamemo možnosti vpisa v nekatere programe nižjega poklicnega izobraževanja tudi s končano šolsko obveznostjo), druge poti za pridobitev osnovno šolske izobrazbe niso razvite, je toliko bolj pomembno, da so udeleženci tega programa uspešni oziroma OŠO uspešno zaključijo. Ustrezna temeljna izobraženost in pismenost omogočata na eni strani učinkovit ekonomski razvoj družbe, na drugi strani pa imata pomembno socialno integracijsko funkcijo, saj olajšujeta socialno vključenost posameznikov v družbo.

V teoretičnem delu smo torej najprej spoznali dejavnike, ki vplivajo na (ne)uspešnost v izobraževanju odraslih, v empiričnem delu pa smo želeli podati oris udeležencev Programa OŠO ter s tem pokazati, kakšno je njihovo domače okolje, kakšne so predhodne izkušnje z izobraževanjem, ali se soočajo z učnimi težavami, če jim problem povzroča drugojezičnost, ter kako se učijo in rešujejo težave. S tem smo želeli pokazati značilnosti udeležencev OŠO, za katere smo v teoretičnem delu ugotavljali, da so lahko razlog za neuspeh v izobraževanju.

I. TEORETIČNI DEL

1. Izobraževanje odraslih

Izraz formalno izobraževanje označuje procese učenja, ki vodijo k pridobitvi formalne, javno veljavne izobrazbe. S tem se spremeni posameznikov izobrazbeni ali kvalifikacijski status – ti procesi pa dajejo javno veljavno diplomo, spričevalo ali certifikat (Muršak 2012, str. 32).

Praviloma poteka v organiziranem in strukturiranem okolju (v šoli oz. centru za izobraževanje ali na delovnem mestu) in je izrecno pojmovano kot učenje ali izobraževanje (glede na cilje, čas ali vire). Formalno izobraževanje je z učenčevega vidika načrtno in vodi k vrednotenju in formalnemu potrjevanju izkazanih rezultatov učenja. Meja med formalnim in neformalnim izobraževanjem je izjemno prožna; tako bi bilo npr. lahko tudi samoizobraževanje del formalnega izobraževanja, če bi posameznik v tem procesu sledil predpisanemu izobraževalnemu programu in opravljal izpite, s katerimi bi dokazoval, da obvlada predpisano znanje in spretnosti, ter si pridobil formalno izobrazbo. Prav tako je med formalno izobraževanje mogoče šteti tudi izobraževanje na daljavo, ki poteka v skladu s sprejetimi izobraževalnimi programi (Muršak 2012, str. 32).

Neformalno izobraževanje je tisto, pri katerem ne gre za pridobitev javno veljavne stopnje izobrazbe ali kvalifikacije in se zato ne zahteva verifikacija izobraževanja z uradnim potrdilom o javni veljavnosti izobraževanja (Jelenc 1994, str. 47). Neformalno izobraževanje odraslih tako poteka v različnih ustanovah. To so lahko specializirane vzgojno-izobraževalne ustanove, kot so dopisne šole, šole za izobraževanje na daljavo ter specializirane višje in visoke šole. Med ustanove lahko štejemo tudi televizijske hiše in izobraževalne radijske redakcije (prav tam). Neformalno izobraževanje odraslih se deli na neformalno splošno izobraževanje in neformalno izobraževanje za poklic ali poklicno delo (Jelenc 1994, str. 46). K prvemu, neformalno splošnemu izobraževanju, štejemo izobraževanje za lastni osebni ali osebnostni razvoj, izobraževanje za družbene vloge in za družbeno blaginjo (prav tam, str. 48).

K neformalnemu izobraževanju za poklic ali poklicno delo pa spada uvajanje in privajanje na delo ali drugo usposabljanje za opravljanje delovnih ali poklicnih nalog in izpopolnjevanje.

S pojmom usposabljanje označujemo procese postopnega razvijanja ravnanja, znanja in spretnosti, s katerimi se pridobiva praktično znanje ter spretnosti za opravljanje poklicnega dela, poklica ali delovnega procesa (Jelenc 1994, str. 49).

Pomembno pri neformalnemu izobraževanju odraslih je, da je prilagojeno principom učenja odraslih. Odrasli si sami razporejajo čas, ritem in obseg učenja (Krajnc 1979, str. 77). Veliko bolj ustreza izobraževanju ob delu kot pa formalno izobraževanje, ki zahteva šolske oblike dela. Odrasli so samostojnejši in lažje prilagajajo izobraževanje svojim prejšnjim izkušnjam, izobrazbi, osebnim navadam in tehnikam učenja (Krajnc 1979, str. 78).

1.1 Odrasli in učenje

Z izrazom odrasli na andragoškem področju označujemo vse tiste osebe, ki so izstopile ali zaključile proces rednega šolanja in nimajo statusa učenca, dijaka ali študenta in se občasno v celoti ali za določen čas vključujejo v izobraževanje ali se samoizobražujejo. Odraslost se definira glede na položaj, ki ga ima posameznik v procesu izobraževanja ali učenja, in ni povezan z njegovo starostjo, osebnostno ali socialno zrelostjo (Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja 2014).

Ličen (2006, str. 55) pravi da je odraslost najdaljše obdobje v človekovem življenju. V zahodni kulturi je veljalo, da je odraslost obdobje, na katerega se pripravljamo v otroštvu. Kako dolgo traja otroštvo, pa je odvisno od posameznika in je težko posplošiti.

Erikson (1966, v Brečko 1998, str. 55) govori o odrasli osebi, ko ima le ta razvito identiteto. Kronološka leta praktično nimajo več prave teže, saj eni dosežejo zrelost mnogo prej kot drugi, nekateri pa niti v pozni starosti ne. Ravno zato je pojem odraslosti lažje povezati s socialnim statusom. Če pa na odraslost gledamo z vidika starosti, bi po Možina T. (2003, str. 33) lahko opredelili predvsem tri velike skupine odraslih, in sicer: mlajše odrasle, odrasle in starejše odrasle.

Za razumevanje Osnovne šole za odrasle moramo posebej pogledati kategorijo, ki jo v andragoški praksi predstavljajo tako imenovani mlajši odrasli. To so tisti, ki so predčasno izpadli iz šolskega sistema in praviloma niso dosegli temeljne osnovnošolske in poklicne izobrazbe ter so stari nekje od 15 do 22 oz. 24. let (Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja, 2014). Ule (1988, str. 10–14) mladost definira kot socialno-psihološki pojem, ki obravnava vraščanje posameznika v družbo. Je proces, v katerem si posameznik izoblikuje osebnost na osnovi svojih psihofizičnih zasnov ter interakcije s socialnim in fizičnim okoljem. Posameznik v tem obdobju razvija svojo identiteto, s tem ko razvije različne kompetence za delovanje v družbi in uravnavanje svojega duševnega ravnovesja. Gre pravzaprav za prehod med otroštvom in odraslostjo, za katero so značilni zaključek rednega šolanja, vstop na trg delovne sile in korak k neodvisnosti od staršev.

Marjanovič Umek in Zupančič (2004, str. 511–512) pa opredeljujeta mladostništvo kot razvojno obdobje, ki traja od konca otroštva pa do začetka zgodnje odraslosti (torej med približno 11.–12. in 22.–24. letom starosti).

V raziskavi, ki so jo opravili Mohorčič Špolar in drugi (2001, str. 140–141), so ugotovili, da prihaja do razlik med različnimi starostnimi skupinami. Za prikaz vzemimo ovire v izobraževanju. Pri mlajših odraslih je pomanjkanje denarja (npr. za nakup študijske literature, plačilo šolnine, prevoz na izobraževanje itn.) glavni razlog, da se ne udeležujejo izobraževanja, problem pomanjkanja časa pa pogosteje bremeni bolj izobražene, tiste z višjimi prihodki, zelo prisotna pa je ta ovira tudi pri starejših odraslih.

Zakaj je to pomembno vedeti? Osnovna značilnost izobraževanja odraslih je, da se mnogokrat ali skoraj praviloma dogaja, da se v istem izobraževalnem programu srečujejo udeleženci zelo različnih starosti ter posledično tudi z različnimi pričakovanji, zahtevami in se srečujejo z različnimi ovirami. Zato bomo v empiričnem delu pri nekaterih vprašanjih ugotavljali, če prihaja do razlik med udeleženci glede na starost OŠO.

1.2 Učenje odraslih

Učenje odraslih lahko opredelimo kot:

»dejavnost, s katero osebe, ki so intelektualno, telesno in socialno dozorele, pridobivajo novo znanje, spretnosti in vedenje. Obenem pa izraz učenje označuje

tudi proces, v katerem odrasli pridobivajo novo znanje in spretnosti ter razvijajo nova stališča in dejavnike, ki vplivajo na te procese, zlasti tisti, ki se razlikujejo od podobnih dejavnikov pri učenju otrok in mladine» (Jelenc v Brečko 1998, str 132).

Značilnosti izobraževanja odraslih lahko strnemo v nekaj ključnih točk (Brookfield v Možina 2003, str. 27–29): odrasli se vključijo v izobraževanje po svoji izbiri – lastna motiviranost, prepričani so v uporabnost pridobljenega znanja (pogosto jih v izobraževanje napotijo delodajalci), večina odraslih ima zelo konkretne in kratkoročne cilje, ki bi jih radi čim prej dosegli in nadaljevali svoje življenje (pridobitev natančno določenih spretnosti in znanja), odrasli imajo različne življenjske in delovne izkušnje, katerih pomen narašča z naraščanjem starosti udeležencev izobraževanja (vsebinsko izobraževalnega programa primerjajo s svojimi izkušnjami in se na nek način čutijo ogroženi, če novega znanja ne zmorejo povezati s svojimi izkušnjami), odraslim s pozitivno samopodobo po navadi ponovno vključevanje v izobraževanje ne povzroča velikih težav. Če so odrasli imeli med rednem šolanjem negativne izkušnje, potrebujejo nekaj časa, da premagajo strah pred ponovnim učenjem, morebitnim neuspehom ipd. Naštete značilnosti odraslih, ki se vključujejo v različne oblike izobraževanja, je potrebno upoštevati pri načrtovanju in oblikovanju izobraževalnih programov, metod učenja, učnih pripomočkov ipd.

Psihologi navajajo tri ključne vrste lastnosti, pomembne za učenje:

1. Senzorične lastnosti (stanje vida, sluha, telesne kondicije, funkcioniranje živčnega sistema itd.) – s staranjem upadajo in vplivajo na to, da posameznik podcenjuje svoje sposobnosti za učenje.
2. Intelktualno spoznavne lastnosti – sposobnost učenja, hitrost in kakovost, inteligentnost in mentalna kondicija, miselni procesi, spomin. S starostjo upada predvsem hitrost, ne pa toliko moč intelektualnega funkcioniranja. Odvisna je tudi od stopnje izobrazbe in stalnosti miselne dejavnosti. Danes velja, da si odrasli ravno tako dobro zapomnijo stvari kot mladi. Tudi pri reševanju nalog, ki so bolj zapletene, so odrasli boljši od mladih. Ti pa imajo prednost v preprostejših, manj smiselnih nalogah.
3. Emocionalno motivacijske lastnosti: emocionalna stabilnost, motivi in cilji, odzivanje, odgovornost, interesi, vztrajnost (Jelenc 1996, str. 22).

1.3 Motivi odraslih za izobraževanje

Večina odraslih ima več motivov, ki jih spodbujajo k izobraževanju. Najpogostejši pa so osebna rast, uspešno delovanje, oseba sreča in zadovoljstvo. Jelenc (1996, str. 24) navaja naslednjo verigo kot pot k udeležbi v izobraževanju:

1. samovrednotenje,
2. posameznikov odnos do izobraževanja,
3. motivacija za izobraževanje,
4. spremembe, ki jih doživlja v življenju,
5. možnosti in ovire za izobraževanje,
6. informacije o možnostih za izobraževanje,
7. odločitev za udeležbo.

Čim bolj je posameznik pozitivno usmerjen v posamezni fazi, tem več možnosti ima, da doseže zadnjo stopnjo – odločitev za udeležbo.

1.4 Ovire odraslih v izobraževanju

Odraslim, ki se želijo vključiti v izobraževanje, to lahko preprečujejo različne ovire, njihov pomen pa je pri različnih socioekonomskih skupinah prebivalcev praviloma različen. Ovire pri izobraževanju lahko razvrstimo na finančne in nefinančne ovire. Finančne ovire so povezane s stroški izobraževanja in višino dohodka posameznika, nefinančne ovire pa so pomanjkanje časa, geografske ovire (oddaljenost kraja izobraževanja od kraja bivanja/dela, jezikovne ovire, socioekonomske ovire, neustrezna ali slaba ponudba izobraževanja, kulturne, etične in psihološke ovire (posameznikova samopodoba, starost, podoba izobraževalne ustanove), informacijske ovire (pomanjkanje dostopa do svetovanja v izobraževanju) (Task Force Report 2005).

Med drugimi ovire predstavlja tudi T. Čelebič (2010, str. 32):

- negativen odnos do izobraževanja,
- slaba kakovost izobraževanja (nezadovoljstvo s kakovostjo ponudbe izobraževanja),
- stroški, povezani z izobraževanjem,
- družinske obveznosti,
- premajhna korist od izobraževanja in
- delovne obveznosti.

Razlogi za neudeležbo nekaterih skupin prebivalstva v izobraževanju so tudi v pomanjkanju informacij, strahu pred udeležbo, izobraževalni selekciji – slabe izkušnje s temeljnim šolanjem, strah pred ponovnim neuspehom, ki je bil največkrat razlog za opustitev začete izobraževanja, socioekonomski položaj – pripadniki nižjih slojev se ne vidijo v izobraževanju, zmanjšana možnost načrtovanja prihodnosti, postavljanja ciljev, slabe izkušnje z nedavnim izobraževanjem, pomanjkljiva predstavitev programov izobraževanja, zunanji dejavniki, kot so denar, čas, prevozno sredstvo, varstvo za otroka ipd.

Po klasifikaciji, ki jo je že leta 1981 oblikovala Patricia Cross, se odrasli, preden se vključijo v izobraževalni program, pa tudi potem, ko so vanj že vključeni, srečujejo s tremi vrstami ovir:

Najprej morajo premagati družinske, finančne, zdravstvene probleme, probleme s prevozom, pomanjkanjem časa in druge probleme, ki jih morajo rešiti, da se sploh lahko udeležijo izobraževanja ali na njem ostanejo. Te ovire imenujemo situacijske ovire in izvirajo iz posameznikovega trenutnega položaja.

Odrasli, ki se želijo izobraževati, se morajo soočiti še z ovirami, ki jih postavljajo izobraževalne ustanove. Pogosto se soočajo z veliko administrativnih opravkov, šolninami, neprimernimi urniki, preveč oddaljeno lokacijo kraja izobraževanja itd. Vse te dejavnike uvrščamo med institucionalne ovire, ki lahko odraslemu preprečijo udeležbo v izobraževalnem programu (Kump 2009, str. 22–15).

Institucionalne ovire pa se tudi lahko delijo v pet podskupin:

- neprimeren čas,
- težave z lokacijo in prevozom,
- pomanjkanje zanimive in ustrezne ponudbe,
- proceduralni problemi,
- pomanjkanje informacij o ponudbi (Radovan 2012, str. 126).

Tretja skupina ovir pa se povezuje s psihosocialnimi značilnostmi posameznika, kot so stališča, samopodoba, prepričanja o sposobnostih itd. Te ovire imenujemo dispozicijske

ovire in njihovo poznavanje je za načrtovanje, promocijo in izvedbo izobraževanja zelo pomembno (Kump 2009, str 22–15).

Crossovo klasifikacijo sta empirično dopolnila Darkenwald & Valentine, ki sta razvila *Lestvico ovir za udeležbo v izobraževanju* in s pomočjo faktorskih analiz identificirala šest faktorjev :

- pomanjkanje zaupanja/samozavesti,
- neprimernost/neustreznost izobraževalnih programov,
- časovne ovire,
- nizka osebna prioriteta,
- stroški,
- osebni problemi (Radovan 2003, str. 29).

Kot ugotavljata Kump, S. in Jelenc, S. (2005, str. 243), se s starostjo večajo ovire za izobraževanje. Izkazalo se je, da so imeli starejši odrasli že od 40. leta starosti dalje več ovir pri svojem izobraževanju kot mlajši udeleženci, ki se običajno soočajo predvsem s situacijskimi ovirami (prezaposlenost, družinske obveznosti, stroške izobraževanja in kraj izobraževanja), starejši pa bolj dispozicijske ovire (starost, prejšnja izobrazba).

Raziskave Evropskega statističnega urada pa večinoma kažejo, da je v splošnem po mnenju udeležencev najpomembnejša ovira pomanjkanje časa, druga najpomembnejša ovira pa je denar. Čas in denar sta seveda omejeni dobrini, in kot ugotavljajo predvsem kvalitativne raziskave, je namenjanje denarja in časa za izobraževanje velikokrat bolj stvar vrednotnih prioritet in usmeritev, ki so povezane s pojmovanjem izobraževanja, ne pa toliko objektivno dejstvo ali stvar posameznikovega položaja. Odrasli pa navajajo pomanjkanje časa in denarja tudi takrat, ko je program brezplačen ali poteka izobraževanje zvečer. Nekateri pa se bolj vključujejo v izobraževanje, ko pričakujejo da bodo s tem prišli na boljše ali bolje plačano delovno mesto oziroma pridobili delo, ki je zanje pomembno (Radovan 2012, str. 126). Čeprav razumevanje ovir veliko prispeva k razumevanju neudeležbe ali neuspeha odraslih v izobraževanju, je treba opozoriti, da vse raziskovanje ovir temelji na posameznikovi percepciji tega, kaj ga ovira. Zelo verjetno je, da posameznika ovirajo tudi nekateri dejavniki, ki se jih niti ne zaveda – zato ker se jih ne zaveda, pa jih zanj tudi ni. Najpogostejše ovire, kot so izdatki ali čas, je treba zato jemati z določeno mero dvoma (Radovan 2012, str. 126).

2. Dejavniki, ki vplivajo na (ne)uspešnost v izobraževanju odraslih

Šolsko neuspešnost lahko smatramo kot neuspeh udeleženca ali neuspešnost ustanove. Ob visoki stopnji osipa določene ustanove lahko, čeprav ni nujno, govorimo o neuspešnosti šole oziroma institucije. Poleg osipa je potrebno ugotoviti še druge vidike, ki nakazujejo slabo delovanje šole ali institucije.

Termin šolska (ne)uspešnost ni enoznačno določena. Vezana je na merila, ki so izbrana za presojanje šolske (ne)uspešnosti. Tomori (2002, str. 16–18) za merilo neuspešnosti postavlja na eno stran ocene in spričevala, na drugo pa količino, kakovost in uporabnost znanja ter doseganja ostalih razvojnih nalog šole oziroma »kaj je posamezniku dalo šolanje za njegovo pot v nadaljnje življenje ...« (Tomori 2002, str. 16–18).

Osebe s težavami pri učenju oz. nizkimi izobraževalnimi dosežki so lahko heterogena skupina oseb, saj imajo različne vrste težav pri učenju zaradi različnih razlogov.

Božič (2005, str. 124) pripisuje vzroke neuspešnosti sledečim dejavnikom:

Učencem/dijakom:

- značilnostim učne motivacije,
- učnih navad,
- učnih sposobnosti,
- prilagajanju zahtevam izobraževanja in samemu šolskemu okolju,
- izbiri izobraževalnega programa,
- vedenjskih značilnosti,
- nizki spoznavni zmožnosti,
- prizadetosti čutil,
- bolezni.

Šolskemu sistemu oziroma njegovemu delovanju:

- strukturi programov,
- organizaciji izvajanja,
- didaktičnim metodam,
- metodam preverjanja in ocenjevanja znanja,

- prehodnosti,
- preobsežni snovi,
- slabim učiteljem,
- slabi šolski klimi.

Socialno-kulturnemu okolju:

- družinskim vrednotam,
- družinskim stališčem,
- vzgojnemu slogu oziroma spodbudi staršev,
- socioekonomskemu statusu,
- značilnostim kulture,
- dogajanju v ožjem družbenem okolju.

Udeleženci, ki so neuspešni v šoli, se med seboj razlikujejo tudi po tem, kakšen je njihov vzrok neuspešnosti. Včasih je prevladujoč en vzrok, pri nekaterih učencih je vidnih več vzrokov. Dejavniki neuspešnosti se med seboj navadno prepletajo, šolskega neuspeha ne povzroča načeloma le en dejavnik (Božič 2005, str. 124).

Kot navajata Proctor in Bartl (2002, v Možina idr., 2012, str. 176) so razlogi za nizke izobraževalne dosežke lahko:

- Pogled na inteligentnost, ki poudarja, da naj bi bila le-ta genetsko pogojena, zato ne upošteva vpliva količine izobraževanja na izobraževalne dosežke posameznika. Uspešnost je s takim pogledom odvisna le od sposobnosti posameznika, zato v družbi ne izvajajo sprememb v šolskem okolju. Prenesena prikrajšanost, ki nizke izobraževalne dosežke povezuje s prenašanjem prikrajšanosti, ki so posledica revščine, iz generacijo v generacijo, ne glede na oblike pomoči, ki jih nudi okolje.
- Z domačimi razmerami pogojeni dejavniki, ki vključujejo slabe materialne možnosti družine, ki vplivajo na zdravje, pomanjkanje virov za učenje (knjig, igrač itd.) in slabi prostorski pogoji (miren prostor za učenje), lahko tudi velikost družine, spodbude, ki jih je oseba doma deležna itd.
- Šolski dejavniki so povezani z neuspehom posameznika, ker v šoli niso upoštevali posebnih potreb posameznika, zaradi slabe opremljenosti šole s potrebnimi pripomočki, omejitev v kurikulumu, nizkih pričakovanj učitelja, restriktivnega izpitnega sistema itd.

- Strukturalni pogled, ki poudarja, da je izobraževalna uspešnost pogojena tudi s strukturo družbe, v kateri posameznik živi. Razredna pripadnost in revščina vplivata na izobraževalne rezultate posameznika, saj se kombinira vpliv domačih in šolskih razlogov na izobraževalno neuspešnost (Proctor in Bartl 2002, v Možina idr., 2012, str. 176). Šolska neuspešnost je relativna takrat, ko učenčevi dosežki zadoščajo za napredovanje, vendar so nižji od tistih, ki bi jih lahko pričakovali glede na njegove sposobnosti ali absolutna, ko učne težave pripeljejo do negativnih ocen, ponavljanja razreda ali neuspešno zaključene osnovne šole (prav tam).

Nekateri sodobni načini razvrščanja učnih težav in šolske neuspešnosti upoštevajo medsebojno vplivanje različnih dejavnikov pri nastajanju učne neuspešnosti in različne vplive notranjih in zunanjih dejavnikov pri posameznih vrstah težav ali motenj.

Šola in predvsem učitelj predstavljata mnogostranski dejavnik, ki vpliva na učenčevo uspešnost v izobraževanju. Dejstvo je, da šola oziroma institucije predstavljajo mesto tveganja, kajti okoli 15 % generacije ne dokonča srednje šole. Največ osipnikov je v poklicnih programih (okoli 60 % celotnega osipa), kar kaže na povezavo med nizko motiviranostjo, nizkimi aspiracijami in večjo možnostjo za socialno izključenost (Mrgole 2003, str. 29).

Tu je pomembna vloga učitelja. Učiteljevo ocenjevanje ima, odkar obstaja ocenjevanje oz. kakršnokoli evalviranje učenčevega dela, pomembno vlogo pri šolski uspešnosti udeležencev. Učitelji lahko izražajo svoja pričakovanja v zvezi z učnimi dosežki na dva načina, in sicer pričakovanja v zvezi z izvajanjem neke naloge ter ocenjevanje učenčevega dosežka in dajanje povratne informacije (Pečjak in Košir 2002, str. 51).

Učiteljeva pričakovanja in s tem povezano vedenje naj bi neposredno ali posredno vplivala na učenčeve/udeleženčeve dosežke. Pergar Kuščer (2003, str. 99 - 116) omenja vpliv učiteljevih stališč in vrednot na dosežke učencev. Zelo pomembno je, kakšne izkušnje dobijo v prvih letih šolanja. Te pomembno vplivajo na samopodobo, ki jo učenec razvije in se odraža tudi v odraslosti. Učitelj mora ustvariti pogoje za sodelovalno učenje vseh udeležencev, z njimi mora imeti pristen odnos, znati mora vzpostaviti stik s posameznikom in skupino. Učitelj bi moral znati motivirati udeležence, da bodo s samozaupanjem prišli do rezultatov, ki so jih sposobni doseči. Tudi od učiteljevih

lastnosti je odvisno, ali bo učenec rad hodil v šolo ali ne. Tudi družbeno okolje posredno ali neposredno vpliva na učenčevo (ne)uspešnost.

Poleg šole pa na šolsko (ne)uspešnost vplivajo tudi notranji dejavniki posameznikov (Marentič Požarnik 2000, str. 130). Ti izvirajo iz udeleženca, notranji dejavniki se v grobem delijo na fiziološke in psihološke dejavnike.

Fiziološki dejavniki izvirajo iz učenčevega telesnega stanja, počutja in zdravja. Ta stanja so lahko začasna (npr. utrujenost) ali trajna (npr. naglušnost). Splošna raven telesne energije in kondicije vpliva na vzdržljivost pri umskem delu. Vsekakor pa na uspešno delo vpliva stanje čutil (določene motnje vida in sluha), funkcioniranje živčnega sistema, hormonalno ravnovesje, psihomotorična oz. senzomotorična koordinacija ter splošna raven telesne energije.

Najznačilnejši psihološki dejavniki uspeha v izobraževanju so: intelektualne sposobnosti, kognitivni stili, samopodoba, kognitivna struktura, učne navade, spretnosti in metode, motivacija ter osebno-čustvene posebnosti.

Notranji dejavniki se v veliki meri povezujejo s šolskimi in socialni dejavniki v več smereh ter neposredno in posredno vplivajo na učno uspešnost. Z vidika sodobnega, interakcijskega pojmovanja vzrokov učne neuspešnosti in učne težave tako delimo le te na tri osnovne tipe (Magajna idr. 2008, str. 16):

Prvi tip težav: pri tem tipu težav so vzroki primarno v okolju. V to skupino težav spadajo problemi pri učenju, ki so posledica kulturne in ekonomske prikrajsanosti, pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja, problemov, povezanih z večjezičnostjo in multikulturalnostjo ali prisotnostjo nekaterih kroničnih stresnih vplivov v okolju (Magajna idr. 2008, str. 16).

Drugi tip težav: pri tem tipu težav so vzroki kombinacija dejavnikov (recipročni interakciji) med posameznikom in okoljem. Pri vsakem posamezniku so prisotni določeni notranji dejavniki, zaradi katerih so otroci oz. mladostniki bolj ranljivi, imajo večjo nagnjenost k razvoju določenih splošnih ali specifičnih učnih težav. Kljub temu pa bo do pojavljanja učnih težav in neuspešnosti prišlo le v primeru, ko okolje (materiali, metode, šolska klima) ni načrtovano in usposobljeno za ustrezno ukvarjanje s temi ranljivostmi, posebnostmi ali nagnjenostmi (Magajna idr. 2008, str. 16). V to skupino drugega tipa

težav spadajo otroci z blažjimi specifičnimi učnimi težavami, ki bodo ob ustreznem pristopu težave dobro kompenzirali. Ob neustrezni metodi poučevanja, ki bo pretirano obremenjevala njihove šibke funkcije in tako celo ovirala učenje, pa se lahko sproži spiralni razvoj učne neuspešnosti z nadaljnjimi posledicami na čustvenem in socialnem področju (Magajna idr. 2008, str. 16).

Tretji tip težav: vzroki za učne težave so primarno v posamezniku (nevrolška motnja, razvojne ali motivacijske posebnosti, zmerne do težje specifične motnje učenja itd.). »Tretji tip težav je običajno najbolj resen, kroničen in pogosto vključuje več področij. Otroci s tem tipom težav bodo imeli verjetno probleme in potrebovali večje prilagoditve tudi v sicer z običajnega vidika ustreznih okoljih. Največja skupina tretjega tipa so učenci z zmerno in predvsem težjo obliko specifičnih učnih težav« (Magajna idr. 2008, str. 17).

Torej so dejavniki učne neuspešnosti različni, težave, ki jih povzročajo, pa so lahko prisotne že pred vstopom v redno osnovno šolo, lahko nastajajo postopoma ali se pojavijo nenadoma. Lahko so dolgotrajne ali pa prehodne.

Če pogledamo še druge dejavnike ki izhajajo iz udeležencev, spoznamo, da se osebe, ki so težje prilagodljive ali imajo razvite že negativne vzorce odnosa, tudi v odraslosti dostikrat soočajo z neuspehom v šolanju (tu se lahko navežemo na uspešnost udeležencev v OŠO).

Do izobraževanja čutijo odpor, ponavljajoči neuspeh pa počasi lahko povzroči nastanek pojava, ki se imenuje šolska fobija. Takšna oblika strahu se običajno razvije na začetku šolanja, izrazit strah pa se lahko pojavi tudi pozneje v odraslosti. Jelenc (1996, str. 22) vidi pomen za šolsko (ne)uspešnost tudi v postavljanju ciljev. Do učenja imajo mladi, ki so neuspešni v šoli, negativen odnos. V učenju ne vidijo pogoja za uresničevanje svojih ciljev in sanj, zato niso dovolj motivirani za učenje. Izkušnje, ki jih pa Jelenc pripisuje odraslim, so velikokrat pogoj za uspešnost pri učenju. Le teh mladi še nimajo dovolj, da bi jim lahko pomagale pri uporabnem znanju. Tu so odrasli v izobraževanju v prednosti (Jelenc 1996, str. 22).

2.1 Posebne potrebe odraslih pri učenju

Poznavanje posebnih potreb je nujno potrebno za organizacijo učinkovitega poučevanja in nudenja pomoči osebam z nizkimi izobraževalnimi dosežki zaradi specifičnih in splošnih težav pri učenju. Veliko govorimo o pomenu vseživljenjskega učenja in stalnega strokovnega izobraževanja odraslih, a pri tem pogosto pozabimo na realne možnosti odraslih, ki se v ta proces vključijo, saj imajo številne obveznosti v zvezi z družino, delovnim mestom, družbo itd., težave z varstvom otrok, težave s prevozom, pomanjkanje denarja, manjšo podporo za izobraževanje v družini, strah pred neuspehom, sram jih je priznati, da imajo slabo razvita izobraževalna znanja in veščine itd. (Možina idr. 2012, str. 108).

Pri odraslih so najbolj izrazito izražene psihosocialne, zaposlitvene in izobraževalne potrebe. Izobraževalne potrebe so vezane na nadaljevanje pomoči in podpore mladostniku in odrasli osebi s težavami pri učenju na področju izobraževanja, da pridobijo potrebno izobrazbo ter ohranijo delovno mesto. Na kratko bomo predstavil tri glavne sklope potreb kot jih navajata Adelman in Vogel (1998, v Magajna idr. 2004, str 15-20).

Psihosocialne potrebe so zelo pomembne, predvsem v obdobju kritičnih prehodov od šole do zaposlitve. Nekateri posamezniki doživljajo ob soočanju s čustvenimi in socialnimi problemi hude strese in potrebujejo celo individualno terapijo, skupine za samopomoč in možnost sodelovanja v različnih socialnih aktivnostih.

Zaposlitvene potrebe vključujejo potrebo po poklicnem svetovanju in pomoč pri izvajanju različnih vidikov zaposlovanja. Za osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki bi bilo treba organizirati ustrezno mentorstvo ter treninge kompenzacijskih strategij za uspešnejše vključevanje na delovno mesto.

Odrasli želijo in zaslužijo spoštovanje, zato jih mora učitelj spodbujati, upoštevati njihove obstoječe znanje, verjeti v sposobnosti za učenje, razviti partnerski odnos z njimi itd. Omogočiti se jim mora, da se v večji meri sami odločajo, npr. o ciljih učenja, vrsti dejavnosti, jih vključiti v evalvacijo uspešnosti poučevanja, upoštevati njihove prioritete itd. Upoštevati moramo, da so odrasli zaposleni, zato morajo biti učne ure načrtovane tako, da upoštevajo njihove potrebe, ekonomično izrabo časa v procesu izobraževanja, treba jim je pomagati organizirati učenje doma ter omogočiti večjo fleksibilnost pri

zadolžitvah itd. Zavedati se moramo, da imajo odrasli številne neodložljive zadolžitve, ki jih je tudi treba upoštevati (npr. bolan otrok), ter da imajo veliko izkušenj, kar moramo izkoristiti pri razvijanju samopodobe posameznika za učenje. Odrasli se pogosto ne čutijo sigurne pri rabi novih znanj in veščin, zato jim je treba omogočiti veliko zanimivih vaj.

Upoštevajo se vrednote odraslih učencev in se jih ne skuša spreminjati. Prav tako moramo biti pozorni na posebne potrebe odraslih (npr. slušne težave terjajo glasno in razločno govorjenje, vidne pa dobro osvetlitev, slabša pozornost krajše enote z odmori itd.)

Odrasli se več naučijo, če lahko uporabijo novo naučena znanja (poiščemo ustrezne naloge) pri reševanju praktičnih problemov.

2.2 Raven pismenosti kot dejavnik neuspešnosti

Pojem pismenosti se je spreminjal in se še spreminja glede na potrebe in zahteve aktualne družbe. Leta 1951 je Unesco pismenost opredelil kot sposobnost osebe, ki lahko z razumevanjem prebere in napiše kratko, preprosto besedilo o vsakdanjem življenju. Oseba je funkcionalno pismena takrat, kadar obvladuje znanje in spretnosti branja in pisanja, ki ji omogočajo učinkovito funkcioniranje v vseh okoliščinah, v katerih se zahteva obvladovanje pismenosti. Pismenosti odraslih ali funkcionalni pismenosti so pozornost namenili raziskovalci različnih strok, kot so lingvisti, psihologi, pedagogi itn. Funkcionalni model pismenosti pomeni, da smo sposobni brati in pisati tako dobro, da lahko delujemo v družbi (Možina, 2012, str. 164-170).

»Posameznikova funkcionalna pismenost je odvisna od njegovih sposobnosti, ki so tesno povezane z aktualnimi zgodovinskimi, zemljepisnimi in družbeno-kulturnimi dejavniki« (Skubic 2010, str. 93).

Kot ugotavlja Krajnc (1992, v Možina 2012, str. 43), so prve študije o funkcionalni pismenosti pokazale, da je velik del prebivalstva (pri nas od 20 do 60 odstotkov) funkcionalno nepismen. Pokazalo se je, da je tudi ta definicija preohlapna in pismenost je postajala predmet nadaljnjih študij in raziskav.

»Funkcionalna pismenost pomeni, da ima posameznik tisto temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebni za uspešno delovanje v življenju, in zajema potrebe delovnega, družbenega in osebnega razvoja« (Možina idr. 2012, str 43).

Nacionalna raziskava o pismenosti odraslih, ki je potekala med letoma 1997 in 2000, je opozorila na zelo slabo pismenost prebivalstva Slovenije. Ugotovitve raziskave so pokazale, da je poglobitveni dejavnik ravni pismenosti dolžina začetnega izobraževanja oziroma dosežena izobrazba. Končana štiriletna srednja šola je mejnik, ki še zagotavlja ustrezno raven pismenosti (prav tam).

Osnovnošolska izobrazba dandanes že ne zadošča več, da bi z njo potrjevali pismenost posameznika. Je le temelj, na katerem je treba graditi na naslednji, srednješolski stopnji. Najbolj prikrajšani v izobraževanju zaradi slabe pismenosti, neustreznih spretnosti ter sposobnosti za uspešno vključitev v družbo so običajno priseljenci, starejši, ženske in posamezniki s posebnimi potrebami (prav tam).

Problem slabe pismenosti pa je še toliko bolj izrazit pri odraslih, ki niso niti zaključili rednega osnovnošolskega izobraževanja in probleme (ne)pismenosti prinašajo tudi nazaj v ponovno izobraževanje. Izobraževanje odraslih oziroma programi, namenjeni njim, lahko izboljšajo usposobljenost ljudi in jim pomagajo, da v družbi postanejo dejavni ter bolj samostojni (Za učenje ni nikoli prepozno; Sporočilo komisije iz leta 2006).

2.3 Učna neuspešnost kot posledica nespodbudnega okolja

Če pogledamo dejavnike za osip in neuspeh, je eden izmed njih okolje, iz katerega udeleženec prihaja. Pri odraslih, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine in se soočajo z izobraževalno neuspešnostjo, najpogosteje zasledimo jezikovno-kulturno drugačnost, nižje izobrazbene dosežke in slabšo sposobnost socialnega vključevanja. Prvotni vzroki učnih težav odraslih, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, izvirajo najpogosteje iz okolja (skromnejši besednjak), lahko so prvotni vzroki v odraslem (specifični primanjkljaji, razvojne motnje) ali pa so kombinacija vzrokov v okolju in odraslem. Prepletajo se različni neugodni dejavniki, kot so slaba samopodoba, skromno predznanje, sociokulturni dejavniki, slabše razvite jezikovne in komunikacijske sposobnosti, slabše razvite strategije, vedenjske posebnosti ter drugi (Možina idr. 2012, str. 185).

Iz tega izhajajo številne teorije (med njimi večinoma vse sodijo znotraj teorije sociokulturne deprivacije. Med faktorje kulturne deprivacije prištevamo razliko v razvitosti jezika med domačim ter šolskim okoljem. V primeru, ko se doma uporablja osiromašen jezik, otrok težje razvije razumevanje vseh detajlov. Ta pogled na

neuspešnost, ki je bil v ospredju v šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja, je tolmačil bistvo neuspešnosti z nespodbudnim kulturnim okoljem. Tudi če se doma uporablja bogat in razvit jezik, ki pa ni priznan v šoli, se takšni otroci v šoli večkrat znajdejo v situaciji jezikovne manjvrednosti (Kranjc 2002). Pomanjkanje kulturnih dražljajev v družini in širšem družbenem okolju zavira otrokov intelektualni razvoj, predvsem na besedni in kognitivni ravni. Samo domače okolje ne more opremiti otroka s kulturnimi in jezikovnimi temelji, ki so potrebni za uspeh v šoli. Ne pozabimo tudi dejstva, da lahko oseba biva v drugačnem kulturnem in jezikovnem okolju, kot pa tisti, iz katerega izhaja oziroma izhaja njegova družina. Študije poudarjajo zvezo med vzorci kulturne prakse v specifičnem socialnem okolju (branje knjig ali časopisov, obiski kulturnih prireditev ...) in uspešno izobraževanje otrok iz tega okolja. Interes staršev za izobraževanje njihovih otrok je visoko povezan z otrokovim uspehom.

Ugodna pozitivna izobraževalna atmosfera doma spodbuja uravnotežen osebni razvoj otroka ter zagotovi, da je mentalno pripravljen na zahteve izobraževalnega sistema. Po drugi strani pa neugodni pogoji povzročajo slabo prilagoditev šolskim zahtevam. Izostanek oziroma pomanjkanje stikov med starši in učitelji vpliva na kasnejšo šolsko kariero socialno ogroženih otrok (Kranjc 2005, str. 39-46).

Pomembno je tudi, kakšno vlogo ima izobraževanje v družbi, kakšen je šolski sistem ter pogled »pomembnih drugih«, kar pomeni njihovo razgledanost in vrednotenje izobraževanja (Marentič Požarnik 2000. str 67).

Finančno stanje revnejših slojev sovпада s hitrejšim izstopom ali hitrejšim zaključkom izobraževanja, prav tako pa tudi vpliva na izbiro smeri ter stopnje nadaljnega izobraževanja. Revnejši si težje privoščijo več let trajajoč redni visokošolski študij zunaj kraja bivanja, da o plačljivem izrednem študiju niti ne govorimo (Kranjc 2005, str. 39-46).

Neposreden učinek na učno uspešnost ima torej socioekonomski status udeleženčeve družine. Starši z višjo izobrazbo imajo v povprečju tudi učno uspešnejše otroke od tistih, ki imajo doseženo nižjo stopnjo izobrazbe. Posredna povezava pa se lahko kaže v tem, da so starši z višjo izobrazbo tudi bolj pozorni za otrokovo šolanje, se bolj vključujejo v otrokovo izobraževanje, sodelujejo s šolo, se z otrokom več pogovarjajo, ga spodbujajo k

raznovrstnim dejavnostim ipd. Starši na učno uspešnost lahko vplivajo tudi tako, da so sami vzgled s svojim vedenjem, s tem pa pri otroku krepijo in zvišujejo raven motivacije za učenje in tudi otrokovih poklicnih aspiracij. Kot pravita Puklek Levpušček in Zupančič (2009, str 69), je nizka izobrazba lahko dejavnik tveganja za učno neuspešnost v kombinaciji z neugodnimi socioekonomskimi pogoji v družini, z različnimi stresnimi dogodki v družinskem življenju, z neučinkovitim slogom socializacije ali pa z negativnim (ali celo odklonilnim) odnosom staršev do izobraževanja in učenja. Pomembno pa je poudariti še to, da se nizka izobrazba staršev ne povezuje nujno tudi z manjšim zanimanjem za otrokovo šolanje.

Za uspešno vključevanje in uspešno učenje odraslih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine je potrebno, da učitelj upošteva njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe tako, da se: ugotovi tista področja posameznikovega delovanja, ki omejujejo uspešnost njegovega vključevanja v socialno okolje in dobre izobraževalne dosežke; odkrije posameznikova močna področja in jih razvija (razvijanje sposobnosti, spretnosti in znanj, na primer poznavanje narave, praktične sposobnosti ipd.); omogoči multisenzorno učenje (npr. zaradi slabšega besednjaka je treba odraslim omogočiti različne oblike posredovanja znanja po vidni, slušni, tipni poti, dodatno razlago navodil, terminov, besedil itd.), razvija učenčevu pozitivno samopodobo, razvija znanja in strategije, ki omogočajo učinkovito delo v šoli, ustvari varno in konsistentno okolje (Magajna idr. 2008b, str. 128-130).

2.4 Splošne in specifične učne težave odraslih

»Uspešnost odraslih udeležencev v programu OŠO je izjemno skromna. Ob dejstvu, da je med odraslimi do vključno 44. leta starosti še okrog 11 tisoč takih z nedokončano osnovno šolo (podatki ADS, 2009), ocenjujemo, da je bil delež vključitev odločno premajhen in ni mogel zagotoviti doseganja zastavljenega cilja.« (Možina idr. 2012, str. 101)

Eden izmed razlogov, zakaj je temu tako, so tudi učne težave udeležencev.

»Učne težave udeležencev potrjujejo dosedanje ugotovitve. Odrasli so kot težavno opisali pomanjkanje učnih navad in motivacije, težave z računanjem, branjem in pisanjem, nezmožnost osredotočiti se na učenje ter razumevanje snovi. Manjkral so bili omenjeni, težave z učnimi strategijami, težave z učenjem nasploh ali strah pred

neuspehom. Gre za dokaj razpršeno distribucijo učnih problemov, ki zahteva več sodelovanja in pomoči za udeležence kot v času rednega šolanja.» (Možina idr. 2012, str. 106)

Razlogov, zakaj nastanejo učne težave, je lahko več, vendar v grobem razlikujemo med splošnimi in specifičnimi učnimi težavami. Znotraj obeh tipov tipa učnih težav se le-te razprostirajo od lažjih do težjih, od enostavnih do zapletenih, in po trajanju od težav, ki so vezane na krajša oziroma daljša obdobja šolanja, do težav, ki lahko trajajo vse življenje. Nekateri učenci imajo samo splošne učne težave, nekateri le specifične, mnogi imajo učne težave obeh vrst (Magajna in Kavkler 2008a, str. 10-15).

Kot pravi Kočnik Goršič (2002, str. 11–13), je termin učne težave vezan na šolo in na dejstvo, da morajo imeti učenci dobro razvite točno tiste določene sposobnosti, ki jim bodo zagotovile, da bodo dobro usvajali tiste veščine in znanja, ki se zahtevajo v času šolanja. Vendar, če se navežemo na avtorja Horowitza (2014), lahko to trditev apliciramo tudi na osnovno šolo za odrasle, kajti učne težave so trdovratne in ne izginejo kar čez noč. Torej se z njimi lahko srečujejo tudi odrasli, ki ponovno vstopajo v šolanje.

Dockrell in McShane pišeta, da med osebe z učnimi težavami uvrščamo tako osebe s splošnimi učnimi težavami kot tudi osebe specifičnimi učnimi težavami (Dockrell in McShane v Kavkler, 1999, str. 143). V skupino odraslih s splošnimi učnimi težavami spadajo osebe, ki imajo pomembno večje težave pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več učnih predmetih kot vrstniki. Zaradi heterogenosti populacije oseb z učnimi težavami ni mogoče oblikovati zelo eksaktne definicije (Kavkler 1999, str. 142.)

2.4.1 Splošne učne težave

O težavah pri učenju splošne narave ali nespecifičnih učnih težavah govorimo takrat, ko je usvajanje in izkazovanje znanja ali veščin pri osebi ovirano zaradi najrazličnejših neugodnih vplivov okolja (ekonomska in kulturna prikrajšanost, problemi večjezičnosti in multikulturalnosti, pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje ipd.), notranjih dejavnikov (upočasjen razvoj splošnih kognitivnih sposobnosti, čustvene/vedenjske motnje ali osebne posebnosti v samem posamezniku) ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med posameznikom in okoljem (strah pred neuspehom, nezrelost in pomanjkanje motivacije in učnih navad itd.) (Pulec Lah 2011, str. 9). Potenciali teh oseb niso okrnjeni zaradi prisotnosti specifičnih motenj ali posebnosti pri obdelavi določenih

vrst informacij, vendar svojih potencialov ne morejo realizirati zaradi različnih notranjih ali zunanjih dejavnikov. Do poglobljanja težav pa lahko pride zaradi neugodnega prepletanja zunanjih in notranjih vplivov (Pulec Lah 2011, str. 9).

Učne težave so pogojene z notranjimi podpovprečnimi ali mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, motnjami socioemocionalnega prilagajanja, slabše razvitimi samoregulacijskimi sposobnostmi in z zunanjimi dejavniki (socialno okolje, kulturna sredina, naklonjenost okolja do izobraževanja, jezikovne posebnosti okolja, izobrazbena raven staršev, socialne bolezni, revščina itd.). Zunanja podoba učnih težav je pri različnih otrocih lahko enaka, vendar pa so vzroki in njihova prepletenost različni in različni so tudi odzivi otrok na učne težave (Kočnik Goršič 2002, str. 11–13).

Učitelji pogosto gledajo na prav to »zunanjo podobo« učnih težav in ne razmišljajo o udeležencu kot o individuumu, ki ima svoje značilnosti in potrebe, ki se lahko razlikujejo od potreb udeleženca z enakimi učnimi težavami (prav tam).

Pretežen vpliv zunanjih dejavnikov na postopno nastajanje težav pri učenju lahko zasledimo pri naslednjih podskupinah težav pri učenju, in sicer pri:

- udeležencih, katerih učne težave so pogojene z večjezičnostjo in multikulturalnostjo (obvladajo le površinsko sporazumevalno raven jezika, v katerem se šolajo, ne pa globlje spoznavno-akademske ravni, ki je osnova šolskega učenja);
- udeležencih, ki zaradi kulturne in ekonomske prikrajšanosti (revščine) niso deležni potrebnih spodbud in priložnosti na kognitivnem, socialnem in motivacijsko-emocionalnem področju, tako v domačem kot v širšem okolju;
- udeležencih, ki so deležni pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja (npr. zaradi pogostih menjav šol ali učiteljev, pomanjkljive didaktične usposobljenosti učiteljev itd.) in imajo zato velike vrzeli v znanju (Pulec Lah 2011, str. 10).

Pretežen vpliv notranjih dejavnikov na učno neuspešnost pa je prisoten pri:

- udeležencih, ki se počasneje učijo (nimajo motnje v duševnem razvoju) zaradi upočasnjene razvoja splošnih kognitivnih sposobnosti (počasi prehajajo na simbolni nivo, kažejo večji interes za praktične dejavnosti itd.);

- udeležencih s čustveno pogojenimi težavami pri učenju (npr. strahom pred neuspehom, potrtostjo itd.);
- udeležencih, katerih učne težave so posledica pomanjkljive motivacije in samoregulacije (npr. slabo organizirani mladostniki, ki imajo težave pri načrtovanju, spremljanju in kontroliranju lastnega dela ter zastavljanju ciljev, soočanjem z neuspehom itd.) (prav tam).

Neugodni interaktivni vplivi zunanjih in notranjih dejavnikov so značilni za nastanek in poglobljanje težav pri:

- udeležencih, katerih učne težave so posledica neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med učencem in učnim okoljem, saj načini vzgajanja in obravnave še povečujejo neugoden razvoj ob prisotnosti določenih osebnostnih značilnosti (npr. splošna nezrelost, ključovalno vedenje, dekompenzacija v stresnih situacijah itd.) (Pulec Lah 2011, str. 11).

2.4.2 *Specifične učne težave in primanjkljaji na posameznih področjih učenja*

Po mednarodni klasifikaciji bolezni ICD 10 (1995, v Košir idr., 2008) so specifične razvojne motnje šolskih veščin opredeljene kot:

- Specifične motnje branja
- Specifične pravopisne motnje
- Specifične motnje aritmetičnih veščin
- Mešane motnje šolskih veščin
- Druge razvojne motnje šolskih veščin
- Nespecificirane razvojne motnje šolskih veščin

»Osebe s specifičnimi učnimi težavami ali motnjami učenja specifične narave so zelo raznolika skupina učencev, pri katerih se zaradi znanih in neznanih motenj ali razlik v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju« (Magajna v Pulec Lah in Velikonja, 2011, str. 11).

Poleg tega se kažejo tudi zaostanki v razvoju in/ali primanjkljaji pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in emocionalnega

dozorevanja. Primanjkljaji vplivajo na kognitivno predelovanje besednih in nebesednih informacij, ovirajo usvajanje in avtomatizacijo šolskih veščin ter vse življenje vplivajo na učenje in vedenje (Magajna v Pulec Lah in Velikonja, 2011, str. 11).

Specifične učne težave lahko delimo v dve glavni skupini, ki vključujeta:

- specifične primanjkljaje na ravni slušno-vidnih procesov, ki povzročajo motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in druge učne težave, povezane s področjem jezika (npr. nekatere oblike specifičnih motenj pri aritmetiki itd.);
- specifične primanjkljaje na ravni vidno-motoričnih procesov, ki povzročajo težave pri pisanju (disgrafija), matematiki (spacialna diskalkulija), načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (dispraksija) pa tudi na področju socialnih veščin (Magajna v Pulec Lah in Velikonja, 2011, str. 12).

Specifične učne težave se lahko pojavljajo v blažji, zmerni ali izraziti/težji obliki. Težjo obliko specifičnih učnih težav imenujemo tudi primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Posameznik je lahko prepoznan kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja le v primeru, ko so se izrazite učne težave pokazale že v dosedanjem šolanju in jih ni bilo mogoče odpraviti kljub vsej pomoči in prilagoditvam v prvih treh korakih petstopenjskega modela, ki mu jih je šola nudila v skladu s tretjim odstavkom 12. in 24. člena Zakona o osnovni šoli, na enem ali več področjih (branje, pisanje računanje, pravopis itd.), na katerih ni dosegel minimalnega standarda znanja (Pulec Lah in Velikonja, 2011, str. 10).

»Mnoge osebe s specifičnimi težavami, ki so pravočasno odkrite in deležne ustreznih oblik poučevanja in pomoči, lahko težave kompenzirajo z uporabo dobrih tehnik poučevanja in aktiviranjem močnih področij učenja do te mere, da so uspešne in ne potrebujejo usmerjanja in dodatne strokovne pomoči« (Magajna v Pulec Lah in Velikonja, 2011, str. 12).

Specifične učne težave in primanjkljaji na posameznih področjih učenja niso primarno odvisni od posameznikove ravni inteligentnosti, vlaganja truda in socioekonomskega položaja družine, tako se lahko pojavljajo tudi pri nadarjenih udeležencih. Prisotne so kljub velikem vlaganju truda in rednem urjenju ter na specifičnih področjih ovirajo učenje tako dijakov iz sociokulturno manj spodbudnega okolja kot tistih, ki imajo doma ugodne

razmere, veliko razumevanja in podpore (Magajna v Pulec Lah in Velikonja, 2011, str. 11).

Če pogledamo na učne težave z vidika odraslih, ugotovimo, da gre za precej neraziskano področje. Sheldon H. Horowitz v svojem prispevku *Learning Disabilities in Adulthood* (2014) pravi, da so učne težave trdovratne in so lahko prisotne skozi življenje posameznika, se pravi, da za njimi trpijo tudi odrasli. V različnih obdobjih življenja se kažejo drugače oziroma prevladuje en dejavnik učnih težav bolj kot drug, odraslim z učnimi težavami pa je še težje, kajti:

- Trenutno je na voljo premalo ustreznih diagnostičnih postopkov za ocenjevanje in ugotavljanje stanja in potreb odraslih z učnimi težavami. To stanje je privedlo do zlorabe in napačne razlage testov, ki so bili namenjeni za in standardizirani na mlade (Horowitz 2014).
- Starejšim mladostnikom in odraslim z učnimi težavami je pogosto otežen dostop do ustreznega akademskega znanja, priprava na poklic in karierno svetovanje, ki so potrebni za razvoj sposobnosti in spretnosti.
- Delodajalci pogosto nimajo zavesti, znanja ali občutljivosti za potrebe odraslih z učnimi težavami.
- Javne in zasebne institucije pogosto ne znajo ali pa ne zmorejo izvajati programov za odrasle z učnimi težavami.
- Odrasli s težavami pri učenju lahko doživljajo osebne, socialne in čustvene težave, ki lahko vplivajo na njihovo vklapljanje v družbo (Horowitz 2014).

2.5 Učna neuspešnost priseljencev

Veliko udeležencev, katerih materni jezik ni jezik poučevanja v šoli, se sooča z učno neuspešnostjo. Ni pa to nujno, če ima oseba dobro razvita dva jezika, saj je dvojezičnost prednost, ker pozitivno vpliva na njegove spoznavne procese. Ko učenec ne usvoji dveh jezikov v zadostni meri, lahko krivdo za slabši učni uspeh pripisemo dvojezičnosti. Vendar tudi tedaj krivde ne moremo pripisati učencu, temveč je potrebno raziskati okoliščine, ki so povzročile nezadostno poznavanje dveh jezikov (Baker 2001, str. 30–35). Baker (2001, str. 30–35) učenčevo neuspešnost pripisuje nezadostno razvitim jezikovnim sposobnostim učenca v večinskem jeziku. Osebe, ki se doma in v soseski pogovarjajo v svojem maternem jeziku, bodo imele zaradi pomanjkljivih jezikovnih

spodobnosti v večinskem jeziku v šoli težave. Zato s »potopitvijo« in prehodnimi oblikami dvojezičnega izobraževanja poskušajo zagotoviti hiter prehod v večinski jezik. S hitro zamenjavo jezika manjšin z večinskim jezikom lahko povzročimo več škode kot koristi.

Problem se pokaže že v redni osnovni šoli, ko namesto, da bi nadgradili otrokove obstoječe jezikovne sposobnosti in znanja, poskušamo z hitro zamenjavo z večinskim jezikom nadomestiti te jezikovne sposobnosti.

Visoka raven uporabe večinskega jezika pri pouku lahko povzroči učno neuspešnost, kar vpliva na večjo potrebo po odpravljanju teh težav (več učnih ur, namenjenih učenju večinskega jezika).

Dvojezično izobraževanje, ki se izvaja učinkovito, lahko pozitivno vpliva na učenčevo uspešnost. Udeleženci v redni šoli in tudi v OŠO pa tem niso izpostavljeni in jezik poučevanja je slovenski jezik, razen na območjih narodnostnih manjšin. V Sloveniji je učni uspeh priseljencev v osnovni šoli slabši kot učni uspeh povprečnega učenca. Predvidevamo lahko, da je to v precejšnji meri rezultat težav s slovenščino. Slabši učni uspeh lahko vodi do občutkov podrejenosti, negotovosti, apatije, brezupa in odtujenosti. Zaradi slabšega učnega uspeha v osnovni šoli imajo ti učenci tudi slabše možnosti za nadaljnje izobraževanje (Peček 2006, str. 188–189).

2.6 Posledice učne neuspešnosti

Nedokončana šola in šolska neuspešnost lahko zaznamujeta posameznika za celo življenje in mu

- ustvarita negativno mnenje o samemu sebi,
- povzročita nezaupanje vase,
- vzbujata negotovost,
- onemogočita izkoriščanje življenjskih priložnosti,
- spodbujata občutek krivde.

Poseben problem je tudi to, da odrasli, ki ponovno vstopajo v te oblike izobraževanja, težko nadomestijo izobrazbene primanjkljaje iz mladinskega izobraževanja, ter da so odrasli, ki si niso pridobili pozitivnih izobraževalnih izkušenj v mladosti, le redko motivirani za izobraževanje v odraslosti. Iz tega izhaja, da se tudi v neformalne oblike

izobraževanja in učenja pogosteje vključujejo odrasli, ki imajo popolno srednješolsko izobrazbo (Kavkler in Babuder v Možina idr. 2012, str 19).

Če se vrnemo nazaj na posledice izobraževalne neuspešnosti, spoznamo, da so le te tudi socialno in ekonomsko pogojene. Rezultati številnih tujih in domačih raziskav kažejo povezanost stopnje pismenosti s stopnjo izobrazbe, možnostjo zaposlitve in posledično socioekonomskim statusom posameznika in družine. Brezposelnost in posledično revščina sta tesno povezani s stopnjo dosežene izobrazbe posameznika, saj je ta najpomembnejši mehanizem za pojav pomanjkanja in prikrajšanosti ter pomembno vpliva na posameznikovo uspešnost na trgu dela. Danes pomeni sistem formalnega izobraževanja glavno sredstvo socialnega vključevanja, izobraževalni dosežki pa pomembno vplivajo na zaposlitvene možnosti posameznika. Nizka stopnja izobrazbe in brezposelnost vodita posameznika v revščino in le z ustrežno politiko izobraževanja in usposabljanja oseb, ki so izpadle iz formalnega sistema izobraževanja, bomo pretrgali začarani krog revščine (prav tam). Do ekonomskih posledic prihaja tudi v primeru, ko z različnimi ukrepi in stališči dopuščamo ali celo spodbujamo udeležence z učnimi in vedenjskimi težavami, da opuščajo šolanje, posledice pa so lahko velike (Magajna idr. 2008, str. 18). V primeru, ko osipniki z motnjami doživljajo daljša obdobja nezaposlenosti ali zaposlenosti, ki je pod njihovimi zmožnostmi, zaradi izgubljenega zaslužka in ugodnosti poleg redne plače, se ekonomska produktivnost države bistveno zmanjša. Poleg tega bodo mladi z učnimi in vedenjskimi problemi, ki ne dokončajo srednje oz. osnovne šole, bolj verjetno razvili socialno manj ustrezna vedenja in se zaradi kršitve zakonov pojavljali na sodiščih (Magajna idr. 2008, str. 19).

Mrgole (2003, str. 39) pa pravi, da se posledice šolske neuspešnosti odražajo tudi kot naraščanje števila prejemnikov denarne pomoči v zadnjih letih, kar kaže na povečevanje števila ljudi, ki živijo na robu revščine. Polovica upravičencev je brezposelnih, njihovi starši pa so imeli nizko izobrazbeno strukturo.

Da je pridobljena izobrazba pomembna in ugodno vpliva na kakovost posameznika, piše Ule (2002, str. 41–55), ki pravi, da je izobrazba vrednota, ki širi možnosti za uspeh. Je temelj za:

- poklicne možnosti,
- izgradnjo poklicne kariere,

- dvig sociokulturnega življenja,
- uveljavljanje položaja v družbi,
- in na sploh pogoj za varno življenje.

Zato je pomembno, da tudi odraslim, ki so prezgodaj zapustili formalno šolanje, omogočimo dokončanje le te, ter s tem lahko delno pripomoremo k izboljšanju njihovega položaja v družbi.

3. Strategije poučevanja in pomoč odraslim z nizkimi dosežki

Osnova uspešne obravnave posameznika z nizkimi izobraževalnimi dosežki je natančno ugotavljanje njegovih primanjkljajev in sprotno preverjanje njegovega napredka. Najprej je treba ugotoviti močna področja posameznika in potem še primanjkljaje ter glede na to načrtovati učinkovito obravnavo (Možina idr. 2012, str. 215–218). Uspešna obravnava in poučevanje osebe z izrazitejšimi primanjkljaji v razredu je pomembno odvisna od petih dejavnikov in sicer od sposobnosti sodelovanja posameznika pri pouku (na področju branja, pisanja, računanja, komunikacijskih veščin, pozornosti, motivacije za učenje itd.). Drugi dejavniki so sposobnosti izbire ustreznega odgovora na tekmovalne izzive (kot so npr.: agresivnost, nemir, neprimerno govorjenje, izzivanje, samo-poškodovanja itd.). Tretji dejavnik zavzema področje učiteljevega vodenja procesa poučevanja (načina postavljanja vprašanj, razlage snovi, vzbujanja pozornosti, glasnega branja itd.). Pomemben dejavnik je tudi učiteljeva sposobnost vodenja razreda (postavljanje uresničljivih zahtev glede vedenja, način posredovanja navodil v zvezi z vedenjem, neverbalna podpora verbalnim izjavam, vztrajanje pri zahtevah itd.) ter usmeritev učitelja na posameznika s težavami ali na vrstnike, kar učitelju ni lahko uravnotežiti (Možina idr. 2012, str. 215–218).

Našteti dejavniki so povezani. Pomembna je predvsem povezava med učiteljevim poučevanjem in učenčevim odzivanjem v razredu. Pomembno vlogo ima tudi prilagojenost naloge posameznikovim posebnim potrebam (prilagoditev tiska, redukcija kompleksnosti in abstraktnosti itd.). Obravnava oseb s težavami pri učenju mora vključevati: zgodnjo obravnavo, prilagajanje, preventivo in promocijo zdravja (prav tam). Prilagajanje procesa poučevanja je nujno potrebno. Prilagoditve vključujejo podporo in pomoč, prilagajanje procesa poučevanja in preverjanja znanja, prilagajanje učnega okolja,

tehnične in učne pripomočke, pomoč strokovnih služb, kar vse skupaj pripomore k odpravi ali kompenzaciji težav pri posamezniku s težavami pri učenju. Zelo pomembno je prilagajanje učnega okolja, saj učno okolje vključuje najpomembnejše elemente učinkovitega vključevanja vseh. Učno okolje zajema fizično okolje, strukturo, komunikacijo, diferenciacijo, sodelovanje, vpliv na dogajanje v razredu, participacijo in odgovornost (Kavkler 2010, str 1-15). Spodaj bomo predstavili nekaj načel, ki naj bi se uporabljali za delo z udeleženci, ki so neuspešni pri izobraževanju ali imajo učne težave, kot jih navajajo Magajna in drugi (2008a, str. 28–32).

Načelo celostnega pristopa

Pomoč je učinkovita le, če je zasnovana celostno, kajti šele obsežni, vsestranski načini pomoči lahko omogočijo ustvarjanje optimalnih razmer za izboljšanje učenja in prilagajanja. Obravnava, ki je usmerjena samo v odpravljanje posameznih primanjkljajev, je lahko zelo časovno in energijsko potratna in počasi napreduje.

Načelo interdisciplinarnosti

Pri pomoči posameznikom s težavami je nadvse pomembno dobro sodelovanje med različnimi strokovnjaki, na področju posebnih potreb pa je izmenjava znanj in izkušenj še bolj izrazito pomembna. Za razvijanje širše zastavljenih, vsestranskih oblik pomoči sta nujno potrebni interdisciplinarno sodelovanje in razvijanje učinkovitega sodelovanja med šolo, domom, zunanjimi ustanovami in širšim okoljem.

Načelo partnerskega sodelovanja s starši (če gre za mladoletne udeležence)

Za posameznike, ki so neuspešni pri šolanju, je odnos med šolo in domom oz. učitelji in starši zelo pomemben, saj pripomore k boljšemu premagovanju njihovih težav (Magajna idr. 2008a, str. 76). Za dobro sodelovanje s starši je treba pripraviti izvorni delovni projekt oz. načrt za otroka oz. posameznika, kar pa je najboljše izvedljivo, ko je s starši vzpostavljen delovni odnos, da skupaj z njimi in otrokom odkrivajo in raziskujejo težavo ter tako določijo potrebne stopnje prilagajanja. Na ta način udeleženci in starši soustvarjajo potek učenja in potek pomoči, soustvarjajo dobre rešitve. Starši pa prav tako sodelujejo tudi pri vrednotenju učinkov pomoči.

Načelo odkrivanja in spodbujanja močnih področij

Identifikacija, ki vključuje le odkrivanje primanjkljajev, ne zadostuje za uspešno premagovanje ovir pri učenju. Prepoznati je treba tudi posameznikova močna področja,

zmožnosti, nadarjenosti in interese. Pri posameznikih z učnimi težavami je zato toliko bolj pomembno, da se spodbuja in odkriva njihova močna področja. Tako se jim pomaga dodatno osmisliti njihovo običajno povečana prizadevanja po učenju.

Načelo udeležnosti udeleženca

To načelo je temeljnega pomena pri načrtovanju pomoči neuspešnim udeležencem, saj spodbuja posameznikovo notranjo motivacijo in povečuje občutek pripadnosti skupnosti. Sprejemanje in podpiranje posameznikovih lastnih pobud ter omogočanje njihove lastne izbire pri posamezniku poveča občutek angažiranosti in odgovornosti, s čimer se premagujeta največji oviri v procesu učenja ter napredovanja (pasivnost in pripisovanje odgovornosti zunanjim dejavnikom).

Načelo akcije in samozagovorništva

Načelo akcije in samozagovorništva je potrebno, da zna posameznik spoznavati samega sebe, svoja šibka in močna področja, ter ta spoznanja tudi uporabiti oz. udejanjiti. Raziskati, poudariti in ohranjati je treba večšine in strategije, ki so posameznika pripeljale do največjih uspehov.

Načelo postavljanja optimalnih izzivov

Postavljanje optimalnih izzivov pomeni dogovarjanje o realnih, dosegljivih ciljih, kar poveča motivacijo in realne možnosti za uspeh. Vse to pa zahteva individualiziran pristop, več učiteljevega truda in zagotavljanje strokovne podpore in svetovanja učitelju (Magajna idr. 2008a, str. 31).

Načelo odgovornosti in načrtovanja

Z odgovornostjo je povezano načrtovanje tako na ravni šole, njenih strokovnih organov in služb (strokovni aktivni, svetovalna služba), oddelčne skupnosti ter posameznika. Odgovornost se razvija tako, da se individualni delovni načrt ustvari skupaj s posameznikom v jeziku, ki ga le-ta razume, tako da posameznik natančno ve, kaj mora storiti, da bo uspešen (Magajna idr. 2008a, str. 32).

Načelo vrednotenja

Bistveni del projekta pomoči je spremljanje in vrednotenje posameznikovega napredovanja ter učinkovitosti pomoči s strani organizacije (šole). Vrednotenje se izvaja na podlagi evalvacijskih ocen, na podlagi katerih se lahko sklepa ali je bila posamezna oblika pomoči primerna oz. uspešna. Na podlagi ocen pa se načrtuje nova ali

intenzivnejša pomoč, pri tem pa je pomembno, da sodelujejo tudi starši (Magajna idr. 2008a, str. 32).

Načelo dolgoročne usmerjenosti

Če želimo razviti strategije za prilagajanje in kompenziranje težav, ki bodo usmerjene dolgoročno, je treba razumeti, kako različni kognitivni primanjkljaji ovirajo posameznikovo funkcioniranje in vplivajo na njegov življenjski ter poklicni uspeh. Poiskati je treba najbolj optimalne načine premagovanja posameznikovih težav (Magajna idr. 2008a, str. 31).

Pri izbiri metod in oblik dela s posamezniki, ki so učno neuspešni ali imajo težave pri učenju, izhajamo iz dobre poučevalne prakse ali metod dobrega poučevanja, ki naj bi jih učitelji uporabljali pri svojem delu z vsemi osebami. Najpomembnejše značilnosti metod dobrega poučevanja so:

- jasna strukturiranost poučevanja in učenja,
- učiteljeva pozitivna in podporna naravnost,
- spodbujanje aktivnega učenja,
- učenje osnovnih pojmov na način, da jih učenci razumejo,
- spremljanje posameznikovega napredka,
- omogočanje sprotne povratne informacije posamezniku in od posameznika,
- jasna in razumljiva navodila,
- učenje po korakih,
- uporaba verbalnih, neverbalnih in materialnih opor za učenje,
- navajanje primerov,
- utrjevanje znanja na različne načine,
- omogočanje posameznikom, da svoje znanje posredujejo na različne načine (ustno, pisno, praktično),
- poučevanje učnih strategij, in
- učenje za samostojno iskanje pomoči (Magajna idr. 2008a, str. 34).

4. Program osnovne šole za odrasle

Program devetletne osnovne šole za odrasle je program, ki je namenjen vsem tistim, ki so izpolnili osnovnošolsko obveznost, niso pa uspešno končali osnovnošolskega izobraževanja, in upošteva dve starostno različni skupini odraslih: to so mlajši odrasli, stari najmanj 15 let, ki predstavljajo večji del udeležencev osnovne šole za odrasle, in starejši odrasli. Program upošteva tudi njihove nadaljnje življenjske cilje, to je, ali želijo nadaljevati izobraževanje po končani osnovni šoli ali pa želijo izobraževanje na tej ravni formalno tudi končati (Program osnovne šole za odrasle, 2003). Predmetnik osnovne šole za odrasle je izdelan na podlagi predmetnika vzgojno-izobraževalnega programa osnovne šole. Od 6. razreda dalje vsebuje predmetnik tudi izbirne predmete, ki se praviloma izvajajo kot projekti. Izobraževanje udeležencev tega programa je organizirano v različnih oblikah, in sicer: po razredih in predmetih, s tečajno razvrstitvijo predmetov, s kombinacijo naštetih organizacijskih oblik ali drugače (prav tam).

Prednostni cilji osnovne šole za odrasle so zlasti:

- doseganje enakovrednega izobrazbenega standarda kot ga zagotavlja vzgojno-izobraževalni program OŠ,
- razvijanje temeljne pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, pa tudi v italijanskem in madžarskem jeziku,
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti ter vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- razvijanje vedenja o zgodovinski, naravni in kulturni dediščini italijanskega oz. madžarskega naroda in italijanske oz. madžarske narodne skupnosti v Sloveniji v šolah na narodno mešanih območjih,
- usposabljanje odraslih za samostojno in vseživljenjsko učenje in izobraževanje,
- spodbujanje in omogočanje osebnošnega razvoja udeležencev in izboljševanja kakovosti življenja,
- usmerjanje za dejavno načrtovanje življenjskih ciljev in poklicne kariere,
- razvijanje delovnih navad,
- pripravlanje za nadaljnje (formalno in neformalno) izobraževanje (prav tam).

Izobraževalni program osnovne šole za odrasle je najbolj zaznamoval premik od učno-snovnega k učno-ciljnemu in procesno-razvojnemu načrtovanju kurikuluma. To možnost so sestavljavci učnih načrtov izpeljali tako, da so v posebnem poglavju opredelili minimalne in temeljne standarde učnega predmeta (prav tam).

4.1 Podatki o odraslih brez osnovne šole v Sloveniji

Po zadnjih podatkih iz leta 2011 je bilo leta 2011 77.971 prebivalcev v Sloveniji nad 15 let brez osnovnošolske izobrazbe, kar predstavlja 4,3 % popisanih. Podatki so sicer spodbudni, kajti takih prebivalcev je bilo v popisu iz leta 2002 115.556 oziroma 7 % popisanih (Dovžak 2014, str. 28).

4.2 Podatki o vključenosti in uspešnosti odraslih v Programu OŠ za odrasle

Po podatkih Statističnega urada RS je konec šolskega leta 2010/2011 Program osnovne šole za odrasle izvajalo 31 ustanov s 153 oddelki. Osnovnošolsko izobraževanje je obiskovalo 1.369 odraslih udeležencev, program izobraževanja je uspešno zaključilo 256 udeležencev. V osnovnošolsko izobraževanje je vključenih več moških (72 %). V letu 2012/2013 je bilo vpisanih 1008 udeležencev.

Odrasle v osnovnošolskih programih je poučevalo 343 učiteljev, in sicer večina ženskega spola (269 učiteljic in 74 učiteljev). V povprečju je bilo enemu učitelju dodeljenih 5,7 odraslih udeležencev.

Tabela 1: Odrasli v osnovnošolskem izobraževanju

Odrasli v osnovnošolskem izobraževanju po: STAROST, SPOL, RAZRED , ŠOLSKO LETO					
		Udeleženci izobraževanja po razredih - SKUPAJ			
		2009	2010	2011	2012
Starost – SKUPAJ	Spol – SKUPAJ	1517	1369	1091	1008
	Moški	1068	979	762	708
	Ženske	449	390	329	300

Vir: Osnovnošolsko izobraževanje: SURS (2013).

Tabela 2: Odrasli v osnovnošolskem izobraževanju od leta 1991 do 2012/2013

Mladina in odrasli v osnovnošolskem izobraževanju	
	Osnovne šole za odrasle
	Število udeležencev – SKUPAJ
1991	1460
1992	1785
1993	1695
1994	1655
1995	1204
1996	2202
1997	2291
1998	2137
1999	...
2000	2153
2001	2190
2002	2272
2003	2163
2004	2127
2005	1562
2006	1495
2007	1480
2008	1527
2009	1517
2010	1369
2011	1091
2012	1008

Vir: Osnovnošolsko izobraževanje: SURS (2013).

Tabela 3: Odrasli, ki so uspešno zaključili osnovnošolsko izobraževanje

Mladina in odrasli, ki so uspešno zaključili osnovnošolsko izobraževanja	
	Št. vpisanih v osnovno šolo za odrasle
1991	315
1992	510
1993	565
1994	559
1995	414
1996	678
1997	697
1998	584
1999	...
2000	690
2001	562
2002	646
2003	635
2004	566
2005	290
2006	259
2007	244
2008	241
2009	246
2010	256
2011	197
2012	170

Vir: Osnovnošolsko izobraževanje: SURS (2013).

Podatki Statističnega urada RS o vključenosti odraslih v OŠO v obdobju med leti 1991–2012 kažejo, da se število tistih odraslih, ki so program uspešno zaključili, z leti manjša (glej Tabelo 2). V šolskem letu 2003/2004, ko je bil uveden sedanji Program OŠO, je program uspešno zaključilo 635 odraslih, v šolskem letu 2012/2013, kljub temu, da je upadalo tudi število vpisanih, le še 170.

Podatki o uspešnosti odraslih na nacionalnem preverjanju znanja OŠO kažejo, da odrasli v povprečju dosegajo zaskrbljujoče nizko število točk v primerjavi z otroki v redni šoli, še posebej pri predmetih slovenščina, angleščina in matematika. Podatki o rezultatih nacionalnega preverjanja znanja pri odraslih nakazujejo na to, da odrasli v posebnem programu ne pridobijo enakovrednega standarda znanja v primerjavi z otroki, kar pa je

eden od prednostnih ciljev Programa OŠO (Zaključno poročilo o rezultatih evalvacije programa, 2012).

4.3 Organizacija Programa osnovne šole za odrasle

V skladu z Zakonom o izobraževanju odraslih se v Program osnovne šole za odrasle lahko vpiše vsak, ki je izpolnil osnovnošolsko obveznost, ni pa uspešno končal osnovnošolskega izobraževanja. V ta program se lahko vpišejo tudi odrasli, starejši od 15 let, ki niso izpolnili osnovnošolske obveznosti. Prav tako se lahko v program vpišejo tudi odrasli, ki so obiskovali osnovno šolo s prilagojenim programom, ki zagotavlja pridobitev enakovrednega izobrazbenega standarda, pa je v času osnovnošolske obveznosti niso uspešno končali (Program osnovne šole za odrasle 2003, str. 9).

Vpišejo se lahko tudi odrasli, ki so uspešno končali osnovno šolo s prilagojenim programom, ki zagotavlja pridobitev nižjega izobrazbenega standarda. Ti se lahko vpišejo v osmi razred Programa osnovne šole za odrasle. Vsi, ki izpolnjujejo pogoje za vpis, se praviloma vpišejo v prvi naslednji razred, ki ga še niso obiskovali. Tisti odrasli, ki v prejšnjem izobraževanju v kakem razredu niso bili uspešni v več kot tretjini predmetov, se na predlog šole in na podlagi svoje odločitve vpišejo v razred, ki ga niso uspešno končali (prav tam).

Ob presoji, v kateri razred se odrasli vpišejo, je treba upoštevati tudi znanje, ki so si ga pridobili kako drugače, torej zunaj rednega šolskega sistema. Če imajo za to ustrezna dokazila, se jim prizna predmet ali del predmeta, če tako pridobljeno znanje ustreza standardom pri posameznih predmetih iz predmetnika osnovne šole za odrasle. Če pa odrasli nimajo javnoveljavnih potrdil o predhodnem znanju, se lahko njihovo znanje pred začetkom izobraževanja preveri v osnovni šoli za odrasle (prav tam).

Program predvideva dve starostno različni skupini, to so mlajši odrasli, stari najmanj 15 let, ki predstavljajo večji del udeležencev, in starejši odrasli. S programom predvidene organizacijske oblike so: po razredih in predmetih, s tečajno razvrstitvijo predmetov, v obliki inštrukcij, s kombinacijo naštetih oblik ali drugače. Izpeljava programa po predmetniku je ob razredno-predmetni organizaciji načrtovana za 18 tednov, v tem času je predvidena izpeljava posameznega letnika. Odraslim je omogočeno, da se jim upošteva tudi znanje, ki so ga pridobili zunaj rednega šolskega sistema, če imajo ustrezna dokazila, da s pridobljenim znanjem dosegajo zahtevane standarde znanja. Ta možnost je navedena

v poglavju o pogojih za napredovanje in dokončanje izobraževanja (Program osnovne šole za odrasle 2003, str. 10).

4.4 Materialni in finančni pogoji izvajanja Programa OŠO

Financiranje izvedbe Programa OŠO (plače in materialne stroške) zagotavlja MIZKŠ na podlagi ovrednotenega števila in vrste oddelkov v skladu s standardi in normativi. V Pravilniku o normativih in standardih za izvajanje Programa osnovne šole je v 29. členu določen normativ za oddelek OŠO, in sicer je 18 udeležencev oziroma najmanj 12 udeležencev, za kombinirani oddelek pa 14 udeležencev oziroma najmanj 8 udeležencev. Večina direktorjev in organizatorjev (9 oseb iz 5 LU), s katerimi smo opravili intervju, je bila enotnega mnenja, da obstoječi način financiranja OŠO ni ustrezen in da ne omogoča prilagoditve izvedbe Programa OŠO potrebam različnih ciljnih skupin odraslih v zadostni meri (Program osnovne šole za odrasle 2003, str. 10).

Eden od pogojev za kakovostno izvedbo Programa OŠO in s tem večjo uspešnost udeležencev so tudi urejeno financiranje in ustrezni materialni pogoji za izvajanje programa. »Denarna sredstva za izvajanje programa in uspešnost odraslih v Programu OŠO so do neke mere povezana, ker si potem lahko privoščimo, da imamo kvalitetno izvedbo, dobra gradiva, prostore, opremo«, kot meni direktor v intervjuju v okviru Evalvacije OŠO (Možina idr. 2012, str. 254).

II. EMPIRIČNI DEL

5 Opredelitev raziskovalnega problema

V empiričnem delu diplomske naloge želimo raziskati uspešnost udeležencev v Programu osnovne šole za odrasle (v nadaljevanju: OŠO). Skozi teoretični uvod smo prikazali odrasle v izobraževanju, njihove motive za izobraževanje, prav tako pa tudi podatke o vključenosti in uspešnosti odraslih v OŠO.

Spoznali smo dejavnike, ki vplivajo na (ne)uspešnost v izobraževanju odraslih. Mednje med drugim štejemo nespodbudno okolje, slabe predhodne izkušnje z izobraževanjem, učne težave, problem drugojezičnosti ipd.

Kot smo že ugotovili v teoretičnem delu, je Program OŠO namenjen vsem tistim, ki so izpolnili osnovnošolsko obveznost, niso pa uspešno končali osnovnošolskega izobraževanja in upošteva dve starostno različni skupini odraslih: to so mlajši odrasli, stari od 15 do 19 let, ki predstavljajo večji del udeležencev osnovne šole za odrasle, in starejši odrasli (od 25 let).

Kot kažejo podatki Statističnega urada RS o vključenosti odraslih v OŠO v obdobju med leti 1991 in 2012, se število tistih odraslih, ki so Program OŠO uspešno zaključili, z leti manjša (Tabela 2). V letu 2012/2013 je bilo v program vpisanih 1008 udeležencev, zaključilo pa ga je le 170 udeležencev. Z ozirom na te podatke želimo podati oris udeležencev Programa OŠO ter s tem pokazati, kakšno je njihovo domače okolje, kakšne so predhodne izkušnje z izobraževanjem, ali se soočajo z učnimi težavami, če jim problem povzroča drugojezičnost ter kako se učijo in rešujejo težave.

Za nekatere od teh dejavnikov bomo poskušali ugotoviti, če prihaja do razlik med različno starimi udeleženci, kajti, kot smo ugotovili že v teoretičnem delu, raziskave kažejo, da prihaja do razlik med različnimi starostnimi skupinami, npr. da se izobraževanja ne udeležujejo ali da so neuspešni, mlajši odrasli kot oviro navajajo pomanjkanje denarja, problem pomanjkanja časa pa pogosteje bremeni bolj izobražene in tiste z višjimi prihodki (Mohorčič Špolar idr., 2001, str 140-141). Zakaj je to pomembno vedeti? Osnovna značilnost izobraževanja odraslih je, da se mnogokrat ali skoraj

praviloma dogaja, da se v istem izobraževalnem programu srečujejo udeleženci zelo različnih starosti ter posledično tudi z različnimi pričakovanji, zahtevami in se srečujejo z različnimi ovirami. Zato bomo v empiričnem delu pri nekaterih vprašanjih ugotavljali, če prihaja do razlik med udeleženci glede na starost OŠO.

Z ustreznimi pristopi, načeli, primerno obravnavo ter pomočjo strokovnih delavcev lahko zagotovimo, da bo uspešnost v Programu OŠO boljša od te, kot se kaže danes. Če želimo to narediti, moramo najprej poznati profil udeležencev. Z empiričnim delom želimo v grobem prikazati določene značilnosti udeležencev, ki lahko vplivajo na (ne)uspešnost.

5.1 Raziskovalna vprašanja

RV1: Kakšne težave so imeli udeleženci OŠO v redni osnovni šoli?

RV2: Kateri so najpogostejši vzroki, zaradi katerih so udeleženci OŠO prekinili redno osnovno šolo?

RV3: Kateri so tisti dejavniki, ki udeležencem OŠO najpogosteje otežujejo šolanje? Ali se med različno starimi udeleženci OŠO pojavljajo razlike glede teh dejavnikov (pomanjkanje časa, denarne težave, zdravstvene težave ipd.)?

RV4: Kdo udeležencem OŠO pomaga pri reševanju težav, povezanih s šolanjem?

RV5: Kako se udeleženci OŠO učijo in opravljajo ostale šolske obveznosti (sproti, pred izpiti, kadar utegnejo ...)? Ali prihaja do razlik med različno starimi udeleženci?

RV6: Katere težave imajo anketiranci pri učenju? Ali imajo starejši udeleženci drugačne težave pri učenju kot mlajši udeleženci?

RV7: Kako udeleženci rešujejo težave, povezane z učenjem?

RV8: Kolikokrat doslej so anketiranci poskušali dokončati Program osnovne šole za odrasle? Zaradi katerih razlogov so opustili šolanje v OŠO (če so bili vpisani več kot enkrat)?

5.2 Spremenljivke

Neodvisne:

- Spol
- Starost
- Država rojstva
- Materni jezik

- Izobrazba staršev
- Število uspešno zaključenih razredov v redni osnovni šoli.
- Število vpisov v OŠO

Odvisne:

- Vzroki za prekinitev redne osnovne šole.
- Posebna učna pomoč v redni osnovni šoli
- Situacijske ovire
- Učne navade udeležencev
- Reševanje težav
- Razlogi za opustitev OŠO

6 Osnovna raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo. Z deskriptivno metodo opisujemo pojave, kar pomeni, da proučujemo stanje in vsebino pojavov ne glede na vzroke, ki ta stanja in vsebine povzročajo. S kavzalno neeksperimentalno metodo pa iščemo odgovore predvsem na vprašanje »zakaj« in pojave vzročno pojasnujemo. To metodo uporabljamo v primerih, ko želimo ob opisu pojava najti tudi vzročno-posledične zveze (Sagadin 1993, str. 12). Sagadin (prav tam) poudarja, da nobena raziskava ni zgolj deskriptivna, obenem pa nobena ne odgovarja na vse vzročne dileme.

6.1 Izbor enot raziskovanja

V marcu 2011 je bilo poslanih 944 anketnih vprašalnikov institucijam, ki ponujajo Program osnovne šole za odrasle. To je tudi število vpisanih v 2. semester OŠO v šolskem letu 2010/2011. Nazaj so prejeli 377 ustrezno izpolnjenih vprašalnikov. V raziskavo je bilo vključenih 377 udeležencev Programa osnovne šole za odrasle, ki so bili v šolskem letu 2010/2011 vpisani v drugi semester.

Tabela 4: Anketiranci po spolu

Spol	f	f %
Moški	242	64,2
Ženski	135	35,8
Skupaj	377	100,0

V vzorec je bilo vključenih 242 (64,2 %) moških ter 135 (35,8 %) žensk. Kot smo ugotavljali že v teoretičnem delu, to odraža dejansko sliko, da se moški bolj pogosto vključujejo v Program OŠO.

Tabela 5: Starost po kategorijah

Starost	f	f %
50 let in starejši	11	3,1
40–49	46	12,8
25–39	132	36,8
20–24	54	15,0
do 19 let	116	32,3
Skupaj	359	100,0

V vzorcu, ki je zajemal 377 udeležencev, je podatke o starosti dalo 359 udeležencev. Velik del so zavzemali mlajši odrasli (od 15. do 19. leta starosti), precejšnja oziroma najštevilčnejša skupina pa predstavlja udeležence v skupinah od 25 do 39 let. Delež vključenih odraslih po 40. letu starosti se znatno zmanjša, po 50. letu starosti pa je njihov delež zanemarljiv (le 3,1 %).

Tabela 6: Država rojstva

Država	f	f %
Slovenija	316	85,6
EU	8	2,2
Republike nekdanje Jugoslavije	44	11,9
Drugo	1	0,3
Skupaj	369	100

Kar 85,6 % vprašanih se je rodilo v Sloveniji, druga najpogostejša zastopana skupina pa so udeleženci, ki so se rodili v državah nekdanje Jugoslavije (11,9 %). Čeprav bilo 85,6 % rojenih v Sloveniji, pa spodnja tabela prikazuje razlike pri maternem jeziku.

Tabela 7: Materni jezik

Materni jezik	f	f %
Slovenščina	233	62,8
Drug jezik	138	37,2
Skupaj	371	100,0

Materni jezik 37,2 % udeležencev ni slovenščina ampak drug jezik, npr. srbsčina, hrvaščina, bosanščina, albanščina in makedonščina. Večina teh udeležencev je rojena v Sloveniji (kar kaže tudi zgornja Tabela 6), a se v domačem in celo delovnem okolju ter prijateljskih krogih pogovarjajo pretežno v maternem jeziku. Kot ugotavlja Baker (2001, str 30–35), veliko udeležencev, katerih materni jezik ni jezik poučevanja v šoli, se sooča z učno neuspešnostjo. Ni pa to nujno, če ima otrok dobro razvita dva jezika, saj je dvojezičnost prednost, ker pozitivno vpliva na njegove spoznavne procese. Samo, ko učenec ne usvoji dveh jezikov v zadostni meri, lahko krivdo za slabši učni uspeh pripišemo dvojezičnosti. Vendar tudi tedaj krivde ne moremo pripisati učencu, temveč je treba raziskati okoliščine, ki so povzročile nezadostno poznavanje dveh jezikov.

Tabela 8: Izobrazba matere/skrbnice

Izobrazba	f	f %
matere/skrbnice		
1–4 razredov OŠ	74	21,3
5–8 razredov OŠ	81	23,3
Dokončana OŠ	85	24,5
Eno- ali dvoletna poklicna šola	15	4,3
Triletna poklicna šola	50	14,4
Srednja tehniška/strokovna šola	19	5,5
Gimnazija ali druga splošna srednja šola	11	3,2
Višja šola in več	12	3,5
Skupaj	347	100,0

Tabela 9: Izobrazba očeta/skrbnika

Izobrazba očeta/skrbnika	f	f %
1–4 razredov OŠ	76	22,4
5–8 razredov OŠ	50	14,7
Dokončana OŠ	70	20,6
Eno- ali dvoletna poklicna šola	27	7,9
Triletna poklicna šola	63	18,5
Srednja tehniška/strokovna šola	35	10,3
Gimnazija ali druga splošna srednja šola	6	1,8
Višja šola in več	13	3,8
Skupaj	340	100,0

Nedokončano ali dokončano osnovno šolo ima kar 69,1 % mater/skrbnic. Med očeti/skrbniki je takih 57,7 %. Eno- ali dvoletno poklicno šolo, triletno poklicno šolo in srednjo tehnično šolo ima zaključeno le 19,9 % mater/skrbnic. Pri očetih je ta podatek boljši, kajti eno- ali dvoletno poklicno šolo, triletno poklicno šolo in srednjo tehnično šolo ima zaključeno 36,7 %. Gimnazijo, višjo šolo ali več ima le dobrih 6 % mater/skrbnic oziroma 5 % skrbnikov.

Kot pravita Puklek Levpušček in Zupančič (2009), je nizka izobrazba staršev/skrbnikov lahko dejavnik tveganja za učno neuspešnost v kombinaciji z neugodnimi socioekonomskimi pogoji v družini, z različnimi stresnimi dogodki v družinskem življenju, z neučinkovitim slogom socializacije ali pa z negativnim (ali celo odklonilnim) odnosom staršev do izobraževanja in učenja. Pomembno pa je poudariti še to, da se nizka izobrazba staršev ne povezuje nujno tudi z manjšim zanimanjem za otrokovo šolanje.

6.2 Postopki zbiranja podatkov

Raziskavo o uspešnosti udeležencev Programa osnovne šole za odrasle sem izvedel s pomočjo baze podatkov, ki jo je leta 2011 Andragoški center Slovenije pridobil v okviru Evalvacije Osnovne šole za odrasle 2011–2012, ki jo je financiralo Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Kot instrument raziskovanja je bil uporabljen anketni vprašalnik. Originalni anketni vprašalnik, ki ga je pripravil ACS, vsebuje 43 vprašanj, od tega

je 13 vprašanj zaprtega tipa, 22 vprašanj kombiniranega tipa in 8 vprašanj odprtega tipa. Anketni vprašalnik je bil poslan po pošti institucijam, ki so v letu 2011/2012 izvajale Program osnovne šole za odrasle.

Ankete z udeleženci so potekale na sedežih izvajalskih organizacij. Na anketo se je odzvalo skoraj 40 % udeležencev, vpisanih v Program OŠO v drugem semestru šolskega leta 2010/2011 (377 udeležencev od 980). Podatki so bili zbrani od začetka junija do konca julija 2011. Za potrebe raziskave smo uporabili le del omenjenega vprašalnika, in sicer 17 vprašanj; od tega je 7 vprašanj zaprtega tipa, 9 vprašanj kombiniranega tipa in 1 vprašanje odprtega tipa.

6.3 Postopki obdelave

Pridobljene podatke smo obdelali s pomočjo programa SPSS. Za preverjanje hipoteze neodvisnosti smo uporabili χ^2 preizkus. V primeru, ko pogoja za χ^2 preizkus nista bila izpolnjena, smo uporabili Kullbackov preizkus. Podatki so prikazani tabelarično (frekvenčne in strukturne tabele).

7 Rezultati in interpretacija

RV1: Kakšne težave so imeli udeleženci OŠO v redni osnovni šoli?

Tabela 10: Težave v redni osnovni šoli

Težave v redni osnovni šoli	f	f %	R
Težave pri razumevanju snovi in razlage učiteljev	129	34,9	1
Težave pri branju in pisanju	83	22,4	4
Težave pri računanju	91	24,6	3
Težave pri govorjenju	46	12,4	6
Težave pri ročnih spretnostih	8	2,2	7
Težave s koncentracijo in pomnjenjem	57	15,4	5
Nisem imel takih težav	109	29,5	2

Udeleženci so pri tem vprašanju lahko izbrali več odgovorov. Med odgovori so najpogosteje izbrali težave pri razumevanju snovi in razlage učiteljev (34,9 %). Dokaj enakomerno so zastopane težave pri branju in pisanju (22,4 %) ter težave pri računanju (24,6 % vseh vprašanih). Manj problemov so imeli udeleženci pri govorjenju in ročnih spretnostih (12,4 %). Težave s koncentracijo in pomnjenjem je izpostavilo le 15,4 % vprašanih. Da niso imeli takih težav, pa pravi 29,5 % odstotkov vprašanih.

RV2: Kateri so najpogostejši vzroki, zaradi katerih so udeleženci OŠO prekinili redno osnovno šolo?

Tabela 11: Vzroki za prekinitev redne osnovne šole

Vzroki za prekinitev redne osnovne šole	f	f %	R
Nisem se maral učiti	118	32,2	1
Nisem se znal učiti	65	17,8	4
Šola je bila prezahtevna	71	19,4	2
Doma nisem imel pogojev za učenje	63	17,2	5
Šola ni imela razumevanja za moje težave	44	12,0	7
Starši se niso zanimali zame	13	3,6	9
Name so vplivali prijatelji, ki niso marali šole	56	15,3	6
Dalj časa sem bil odsoten zaradi bolezni	17	4,6	8
Drugo	68	18,6	3

Udeleženci so lahko izbrali tri ponujene odgovore. Kot je razvidno iz razpredelnice, so udeleženci kot najpogostejši razlog za osip iz redne osnovne šole navedli pomanjkanje zanimanja za učenje ('nisem se maral učiti'). Ta odgovor je izbralo 32,2 % vprašanih. Tu lahko opazimo element dispozicijskih ovir, povezanih z nizko motiviranostjo, nepripravljenostjo za učenje in z nizkimi izobraževalnimi ambicijami. Poleg tega je to eden izmed najznačilnejših notranjih oziroma psiholoških dejavnikov uspeha v izobraževanju, med katerimi so tudi intelektualne sposobnosti, kognitivni stili, samopodoba, kognitivna struktura, učne navade, spretnosti in metode. Notranji dejavniki se v veliki meri povezujejo tudi s šolskimi in socialni dejavniki v več smereh, ter neposredno in posredno vplivajo na učno uspešnost (Magajna idr. 2008, str. 16).

Ostali razlogi za osip so zastopani v manjšem deležu. Le ti odgovori so bolj povezani s položajem posameznika ali z objektivno življenjsko situacijo, ki je predstavljala oviro pri njegovem izobraževanju. Da je bila šola prezahtevna, meni 19,4 % udeležencev oziroma vprašanih. Na tretjem mestu je odgovor drugo. Med temi odgovori so smrt staršev, obveznosti doma, skrb za bolno mater/očeta. Na četrtem mestu je vzrok, da se niso znali učiti, temu sledi, da doma niso imeli pogojev za učenje, 15,3 % vprašanih pravi, da so na

njih vplivali prijatelji, ki niso marali šole, ostali razlogi pa so zanemarljive narave. Udeleženci torej prevzemajo odgovornost za neuspeh.

RV3: Kateri so tisti dejavniki, ki udeležencem OŠO najpogosteje otežujejo šolanje? Ali se med različno starimi udeleženci OŠO pojavljajo razlike glede teh dejavnikov (pomanjkanje časa, denarne težave, zdravstvene težave ipd.)?

Pri vprašanju »Ali vam kaj otežuje šolanje?« so imeli anketiranci na voljo več odgovorov. Anketiranci so lahko izbrali enega, dva ali tri ponujene odgovore. Zaradi tega smo obdelali podatke za vsako ponujeno možnost posebej, ter ugotavljali, če se različno stari udeleženci OŠO razlikujejo v mnenjih o tem, kateri so tisti dejavniki, ki jim najpogosteje otežujejo šolanje.

Za preverjanje raziskovalne hipoteze smo uporabili χ^2 preizkus hipoteze neodvisnosti.

Tabela 12: Oteženo šolanje zaradi pomanjkanja časa

	Ali vam kaj otežuje šolanje: pomanjkanje časa					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	4	36,0	7	63,6	11	100,0
40–49	29	65,9	15	34,1	44	100,0
25– 39	56	43,4	73	56,6	129	100,0
20–24	28	52,8	86	47,2	53	100,0
do 19 let	26	23,2	25	76,8	112	100,0
Skupaj	143	41,0	206	59,0	349	100,0

$\chi^2 = 29,412$ (g = 4; $\alpha = 0,000$)

Vrednost χ^2 je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo neodvisnosti zavrnamo s tveganjem 0,0 %. Dokazali smo, da sta spremenljivki starost in pomanjkanje časa v osnovni množici odvisni. Da jim pomanjkanje časa otežuje šolanje, je odgovorilo največ anketirancev v starostnih skupinah od 40 do 49 let (65,9 %), od 20 do 24 let (52,8 %) in tistim v starosti od 25 do 39 let (43,4 %), medtem ko je delež tistih, ki so tako odgovorili, nekoliko nižji pri anketirancih, ki so starejši od 50 let (36,0 %) in pri tistih, ki so mlajši od 19 let (23,2 %).

Tabela 13: Oteženo šolanje zaradi oddaljenosti izobraževalne ustanove

	Ali vam kaj otežuje šolanje: moje bivališče je oddaljeno od izobraževalnega središča					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	1	9,1	10	90,9	11	100,0
40–49	0	0,0	44	100,0	44	100,0
25–39	16	12,4	113	87,6	129	100,0
20–24	5	9,4	48	90,6	53	100,0
do 19 let	11	9,8	101	90,2	112	100,0
Skupaj	33	9,5	316	90,5	349	100,0

$$\chi^2 = 5,923 \text{ (} g = 4; \alpha = 0,205 \text{)}$$

Vrednost χ^2 ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezavi spremenljivk starost in oddaljenost bivališča od izobraževalnega središča v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Tabela 14: Oteženo šolanje zaradi denarnih težav

	Ali vam kaj otežuje šolanje: moje denarne težave					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	1	9,1	10	90,9	11	100,0
40–49	3	6,8	41	93,2	44	100,0
25–39	20	15,5	109	84,5	129	100,0
20–24	11	20,8	42	79,2	53	100,0
do 19 let	10	8,9	102	91,1	112	100,0
Skupaj	45	12,9	304	87,1	349	100,0

$$\chi^2 = 6,854 \text{ (} g = 4; \alpha = 0,144 \text{)}$$

Vrednost χ^2 ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezavi spremenljivk starosti in denarnih težav v osnovni množicah ne moremo trditi ničesar.

Pomanjkanje časa in denarja sta med vprašanimi najpogostejši oviri (41,0 % vprašanih pravi, da jim predstavlja oviro pomanjkanje časa, 12,9 % vprašanih predstavlja oviro pomanjkanje denarja). V grobem se ugotovitve ujemajo z raziskavami Evropskega statističnega urada, da

je v splošnem po mnenju udeležencev najpomembnejša ovira pomanjkanje časa, druga najpomembnejša ovira pa je denar. Tako kot piše Radovan (2012, str. 126) sta čas in denar seveda omejeni dobrini in kot ugotavljajo predvsem kvalitativne raziskave, je namenjanje denarja in časa za izobraževanje velikokrat bolj stvar vrednotnih prioritet in usmeritev, ki so povezane s pojmovanjem izobraževanja, ne pa toliko objektivno dejstvo ali stvar posameznikovega položaja. Odrasli pa navajajo pomanjkanje časa in denarja tudi takrat, ko je program brezplačen ali poteka izobraževanje zvečer. Program OŠO pa načeloma poteka v zgodnjih popoldanskih urah ter je financiran s strani države.

Tabela 15: Oteženo šolanje zaradi zdravstvenih težav

	Ali vam kaj otežuje šolanje: moje zdravstvene težave					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	4	36,4	7	63,6	11	100,0
40–49	2	4,5	42	95,5	44	100,0
25– 39	11	8,5	118	91,5	129	100,0
20–24	3	5,7	50	94,3	53	100,0
do 19 let	5	4,5	107	95,5	112	100,0
Skupaj	25	7,2	324	92,8	349	100,0

$\hat{2}I = 10,165$ ($g = 4$; $\alpha = 0,038$)

Ker nismo zadostili pogojem za χ^2 preizkus (več kot 20 % teoretičnih frekvenc (30,0 %) je manjših od 5), smo izvedli Kullbackov preizkus. Hipotezo neodvisnosti zavrnemo s tveganjem 3,8 %. Dokazali smo, da sta starost in zdravstvene težave v osnovni množici odvisni. Iz tabele je razvidno, da zdravstvene težave predstavljajo največjo oviro odraslim, starejšim od 50 let. Da jim zdravstvene težave otežujejo šolanje, je odgovorilo največ anketirancev v starostnih skupinah nad 50 let (36,4 %), medtem ko je delež tistih, ki so tako odgovorili, nekoliko nižji pri anketirancih v starosti od 25 do 39 let (8,5 %) in tistim v starosti od 20 do 34 let (5,7 %). Prav tako so deleži nižji pri tisti anketirancih, starih od 40 do 49 let (4,5 %) in pri tistih, ki so mlajši od 19 let (4,5 %).

Tabela 16: Oteženo šolanje zaradi pomanjkanja razumevanja s strani domačih

	Ali vam kaj otežuje šolanje: doma nimajo razumevanja za moje učenje					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	1	9,1	10	90,9	11	100,0
40–49	1	2,3	43	97,7	44	100,0
25–39	4	3,1	125	96,9	129	100,0
20–24	3	5,7	50	94,3	53	100,0
do 19 let	3	2,7	109	97,3	112	100,0
Skupaj	12	3,4	337	96,6	349	100,0

$2\hat{I}= 1,861$ ($g = 4$; $\alpha = 0,761$)

Ker nismo zadostili pogojem za χ^2 preizkus (več kot 20 % teoretičnih frekvenc (50,0 %) je manjših od 5), smo izvedli Kullbackov preizkus. Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med starostjo in razumevanju domačih v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Tabela 17: Oteženo šolanje zaradi pomanjkanja posluha na delovnem mestu

	Ali vam kaj otežuje šolanje: : na delovnem mestu nimajo posluha za moje učenje					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	0	0,0	11	100,0	11	100,0
40–49	1	2,3	43	97,7	44	100,0
25–39	4	3,1	125	96,9	129	100,0
20–24	3	5,7	50	94,3	53	100,0
do 19 let	2	1,8	110	98,2	112	100,0
Skupaj	10	2,9	339	97,1	349	100,0

$2\hat{I}= 2,430$ ($g = 4$; $\alpha = 0,657$)

Ker nismo zadostili pogojem za χ^2 preizkus (več kot 20 % teoretičnih frekvenc (50,0 %) je manjših od 5), smo izvedli Kullbackov preizkus. Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna. O povezanosti med starostjo in razumevanjem na delovnem mestu v osnovni množici ne moremo trditi ničesar. Ko smo preverjali, s katerimi ovirami pri izobraževanju se srečujejo udeleženci OŠO, so rezultati potrdili ugotovitve raziskave Evropskega statističnega urada,

da je v splošnem po mnenju udeležencev najpomembnejša ovira pomanjkanje časa, druga najpomembnejša ovira pa denar. Na podlagi zbranih odgovorov lahko sklepamo, da nekatere ovire pri različno starih udeležencih Programa OŠO prevladujejo bolj kot druge. Še najbolj se to pokaže pri pomanjkanju časa in zdravstvenih težavah. Te težavi bremenijo udeležence med 25. in 39. letom starosti. Kar 43,4 % vprašanih, starih od 25 do 39 let, ter 65,9 % vprašanih, starih od 40 do 49 let, navaja problem pomanjkanja časa kot glavno oviro. Kot piše Radovan (2012, str. 126), sta čas in denar sta seveda omejeni dobrini in kot ugotavljajo predvsem kvalitativne raziskave, je namenjanje denarja in časa za izobraževanje velikokrat bolj stvar vrednotnih prioritet in usmeritev, ki so povezane s pojmovanjem izobraževanja, ne pa toliko objektivno dejstvo ali stvar posameznikovega položaja. Kljub temu pa vseeno ne smemo pozabiti na realne možnosti odraslih, saj imajo: številne obveznosti v zvezi z družino, delovnim mestom, družbo itd., težave z varstvom otrok, težave s prevozom, pomanjkanje denarja, manjšo podporo za izobraževanje v družini, strah pred neuspehom, sram jih je priznati, da imajo slabo razvita izobraževalna znanja in veščine itd. (Možina idr. 2012).

RV4: Kdo udeležencem OŠO pomaga pri reševanju težav, povezanih s šolanjem?

Tabela 18: Pomoč pri reševanju težav, povezanih s šolanjem

Kdo udeležencem pomaga pri reševanju težav, povezanih s šolanjem	f	f %	R
Učitelji	180	48,6	1
Organizator izobraževanja na šoli	38	10,3	3
Partner	28	7,6	4
Sošolci	19	5,1	5
Starši	15	4,1	7
Kdo drug	19	5,1	6
Nimam teh težav	71	19,2	2

Udeležencem s težavami, povezanimi s šolanjem, v največji meri pomagajo učitelji (48,6 %) in organizatorji izobraževanja na šoli (10,3 %). Da nima težav povezanih s šolanjem, je odgovorilo 19,2 % anketirancev. Zanimivo je to, da imajo zelo malo pomoči s strani partnerja (7,6 %) ali staršev (4,1 %). Da jim pomagajo sošolci ali pa kdo drug, je odgovorilo 5,1 % anketirancev. V opisu vzorca smo ugotovili, da je izobrazbena raven staršev/skrbnikov

udeležencev Programa OŠO nizka, saj prevladujejo tisti s končano ali nedokončano osnovnošolsko izobrazbo. Zato ni nepričakovano, da pri reševanju učnih težav udeležencem pomagajo predvsem učitelji ter organizatorji izobraževanja.

RV5: Kako se udeleženci OŠO učijo in opravljajo ostale šolske obveznosti (sproti, pred izpiti, kadar utegnajo ...)? Ali prihaja do razlik med različno starimi udeleženci?

Tabela 19: Učne navade

Kako se največkrat učite in opravljate naloge?	f	f (%)	R
Sproti, po možnosti vsak dan	75	20,2	3
Sproti, ob koncu tedna in v prostih dneh	54	14,6	4
Največ pred izpiti	111	29,9	1
Kadar utegnem	82	22,1	2
Nič se ne učim	49	13,2	5
Skupaj	371	100,0	

Kar 29,9 % vprašanih se uči in opravlja naloge pred izpiti, 22,1 % pa, kadar utegnajo. 13,2 % anketirancev pravi, da se nič ne učijo. Sproti, vsak dan se uči 20,2 % udeležencev, ob koncu tedna pa se uči 14,6 % udeležencev.

Zanimalo nas je tudi, če prihaja do razlik med starostnimi skupinami, o tem kako se učijo in opravljajo šolske obveznosti.

Tabela 20: Učne navade – razlike glede na starost

	Kako se največkrat učite in opravljate naloge?											
	Sproti, po možnosti vsak dan		Sproti, ob koncu tedna in v prostih dneh		Največ pred izpiti		Kadar utegnem		Nič se ne učim		Skupaj	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f %
50 let in starejši	2	18,2	2	18,2	1	9,1	5	45,5	1	9,1	11	100,0
40–49	17	37,8	8	17,8	6	13,3	13	28,9	1	2,2	45	100,0
25–39	27	20,8	18	13,8	43	33,1	31	23,8	11	8,5	130	100,0
20–24	6	11,1	6	11,1	17	31,5	13	24,1	12	22,2	54	100,0
do 19 let	18	15,9	9	16,8	39	34,5	18	15,9	19	16,8	113	100,0
Skupaj	70	19,8	33	15,0	106	30,0	80	22,7	44	12,5	353	100,0

$$\chi^2 = 35,591^a \text{ (g = 16; } \alpha = 0,003)$$

Vrednost χ^2 je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,003$. Hipotezo neodvisnosti zavrnamo s tveganjem 0,3 %. Dokazali smo, da sta starost in način učenja ter opravljanja obveznosti tudi v osnovni množici povezani. Sproti oz. vsak dan se uči največ anketirancev, starih od 40 in 49 let (37,8 vprašanih), sledijo anketiranci stari od 25 do 39 let (20,8 %), nato starejši od 50 let (18,2 %). Delež takih, ki se učijo vsak dan, je nižji pri anketirancih starih do 19 let (15,9 %) ter starih od 20 do 24 let (11,1 %).

Ob koncu tedna in v prostih dne se uči največ anketirancev, starih nad 50 let (18,2 % vprašanih), sledijo anketiranci stari od 40 do 49 let (17,8 %), nato pa mlajši od 19 let (16,8 %). Delež takih, ki se učijo ob koncu tedna in v prostih dneh, je nižji pri anketirancih, starih med 15 in 39 let (13,8 %) ter starih od 20 do 24 let (11,1 %).

Pred izpiti se uči največ anketirancev, starih do 19 let (34,5 % vprašanih), sledijo anketiranci, stari od 24 do 39 let (33,1%), nato anketiranci stari med 20. in 24. letom (31,5 %). Delež takih, ki se učijo pred izpiti, je precej nižji med anketiranci, starih od 40 do 49 let (13,3 %) ter starih nad 50 let (9,1 %). Kadar utegnem, se uči največ anketirancev, starih nad 50 let (45,5 % vprašanih), sledijo anketiranci stari od 40 do 49 let (28,9 %) in anketiranci, stari od 20 do

24 let (24,1 %). Delež takih, ki se učijo, kadar utegnejo, je med 25 in 39 letom 23,8 %. Ta delež je manjši med tistimi, starimi do 19 let. Takih je 15,9 %.

Da se nič ne uči, pravi 22,2 % anketirancev, starih med 20 in 24 let. Delež takih, starih do 19 let, je 16,8 %. Delež anketirancev, stari nad 50 let (9,1 %) je manjši, sledi mu delež starih od 25 do 39 let (8,5 %), najmanjši pa je delež vprašanih, ki so stari od 40 do 49 let (2,2 %).

RV6: Katere težave imajo anketiranci pri učenju? Ali imajo starejši udeleženci drugačne težave pri učenju kot mlajši udeleženci?

Pri vprašanju »Kakšne težave imate pri učenju ?« so imeli anketiranci na voljo več odgovorov. Anketiranci so lahko izbrali enega, dva ali tri ponujene odgovore. Zato smo tako kot pri RV3 obdelali podatke za vsako ponujeno možnost posebej, ter ugotavljali, če prihaja do statistično pomembnih razlik med starostjo udeležencev in izbranimi odgovori tudi v osnovni množici.

Tabela 21: Učne težave: učenje me ne pritegne

	Kakšne težave imate pri učenju: učenje me ne pritegne					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	1	9,1	10	90,9	11	100,0
40–49	1	2,2	44	97,8	45	100,0
25–39	23	17,7	107	82,3	130	100,0
20–24	7	13,0	47	87,0	54	100,0
do 19 let	31	27,0	84	73,0	115	100,0
Skupaj	63	17,7	292	82,3	355	100,0

$\chi^2 = 15,524 (g = 4; \alpha = 0,004)$

Vrednost χ^2 je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,004$. Hipotezo neodvisnosti zavrnamo s tveganjem 0,4 %. Dokazali smo, da sta starost in to, ali udeleženca učenje pritegne, v osnovni množici odvisni. Iz tabele je razvidno, da učenje najmanj pritegne udeležence stare do 19 let. Teh je slabih 27,0 %. Sledijo udeleženci, stari od 25 do 39 let (17,7 %), tem pa sledijo udeleženci, stari od 20 do 24 let (13,0 %). Delež takih, ki jih učenje ne pritegne, se s starostjo zmanjša. Takih je le 9,1 % (starejših od 50 let) in le 2,2 % starih od 40 do 49 let.

Tabela 22: Učne težave: imam določene težave z branjem in pisanjem

	Kakšne težave imate pri učenju: imam določene težave z branjem in pisanjem					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	1	9,1	10	90,9	11	100,0
40–49	7	15,6	38	84,4	45	100,0
25–39	22	16,9	108	83,1	130	100,0
20–24	9	16,7	45	83,3	54	100,0
do 19 let	8	7,0	107	93,0	115	100,0
Skupaj	47	13,2	308	86,8	355	100,0

$$\chi^2 = 6,415 (g = 4; \alpha = 0,170)$$

Vrednost χ^2 ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezavi med starostjo in določenimi težavami z branjem in pisanjem ne moremo trditi ničesar.

Tabela 23: Učne težave: imam določene težave z računanjem

	Kakšne težave imate pri učenju: imam določene težave z računanjem					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	1	9,1	10	90,9	11	100,0
40–49	5	11,1	40	88,9	45	100,0
25–39	21	16,2	109	83,8	130	100,0
20–24	14	25,9	40	74,1	54	100,0
do 19 let	19	16,5	96	83,5	115	100,0
Skupaj	60	16,9	295	83,1	355	100,0

$$\chi^2 = 4,747 (g = 4; \alpha = 0,314)$$

Vrednost χ^2 ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezavi spremenljivk starost in določene težave z branjem in pisanjem ne moremo trditi ničesar. Največ težav računanje povzroča starim od 20 do 24 let (25,9 %), ter mladim do 19 let (16,5 %). Sledijo anketiranci, stari od 25 do 39 let (16,2 %), od 40 do 49 let (11,1 %), najmanj težav z računanjem imajo starejši do 50 let (9,1 %)

Tabela 24: Učne težave: potrebujem dodatno pomoč

	Kakšne težave imate pri učenju: za učenje in pri domačih nalogah potrebujem dodatno pomoč					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	1	9,1	10	90,9	11	100,0
40–49	1	2,2	44	97,8	45	100,0
25–39	12	9,2	118	90,8	130	100,0
20–24	3	5,6	51	94,4	54	100,0
do 19 let	6	5,2	109	94,8	115	100,0
Skupaj	23	6,5	332	93,5	355	100,0

$$2\hat{I} = 3,472a \text{ (} g = 4; \alpha = 0,314 \text{)}$$

Ker nismo zadostili pogojem za χ^2 preizkus (več kot 20 % teoretičnih frekvenc (30,0 %) je manjših od 5), smo izvedli Kullbackov preizkus. Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezavi med spremenljivkama starost in potreba po dodatni učni pomoči ne moremo trditi ničesar.

Tabela 25: Učne težave: nimam učnih navad

	Kakšne težave imate pri učenju: nimam učnih navad					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	0	0,0	11	100,0	11	100,0
40–49	7	15,6	38	84,4	45	100,0
25–39	22	16,9	108	83,1	130	100,0
20–24	14	25,9	40	74,1	54	100,0
do 19 let	15	13,0	100	87,0	115	100,0
Skupaj	58	16,3	297	83,7	355	100,0

$$\chi^2 = 6,746 \text{ (} g = 4; \alpha = 0,150 \text{)}$$

Vrednost χ^2 ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezavi spremenljivk starost in odsotnost učnih navad ne moremo trditi ničesar. Da nima učnih navad, navaja 25,9 % anketirancev starih od 20 do 24 let. Takih je 16,9 % anketirancev, starih med 25 in 39 let. Sledijo anketiranci, stari od 40 do 49 let (15,6 %). Da nima učnih težav, navaja 13,0 % anketirancev, starih do 19 let. Anketirancev, starih nad 50 let, ki bi imeli učne težave, ni.

Tabela 26: Učne težave: imam težave pri razumevanju učne snovi

	Kakšne težave imate pri učenju: imam težave pri razumevanju učne snovi					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	3	27,3	8	72,7	11	100,0
40–49	7	15,6	38	84,4	45	100,0
25–39	20	15,4	110	84,6	130	100,0
20–24	2	3,7	52	96,3	54	100,0
do 19 let	8	7,0	107	93,0	115	100,0
Skupaj	40	11,3	315	88,7	355	100,0

$$\chi^2 = 11,078^a \text{ (g = 4; } \alpha = 0,026)$$

Vrednost χ^2 je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,026$. Hipotezo neodvisnosti zavrnilo s tveganjem 2,6 %. Dokazali smo, da sta spremenljivki starost in težave pri razumevanju učne snovi v osnovni množici odvisni. Iz tabele je razvidno, da ima težave pri razumevanju snovi 27,3 % anketirancev, starejših od 50 let. Sledijo anketiranci, stari od 40 do 49 let (15,6 %), nato pa udeleženci, stari od 25 do 39 let. Delež takih, ki imajo težave pri razumevanju učne snovi, se opazno zmanjša pri anketirancih, starih do 19 let (7,0 %). Najmanj težav pri učenju imajo anketiranci, stari od 20 do 24 let (3,7 %).

Tabela 27: Učne težave: ne znam se učiti

	Kakšne težave imate pri učenju: ne znam se učiti					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	0	0,0	11	100,0	11	100,0
40–49	3	6,7	42	93,3	45	100,0
25–39	13	10,0	117	90,0	130	100,0
20–24	5	9,3	49	90,7	54	100,0
do 19 let	5	4,3	110	95,7	115	100,0
Skupaj	26	7,3	329	92,7	355	100,0

$$2\hat{I} = 4,959 \text{ (g = 4; } \alpha = 0,291)$$

Ker nismo zadostili pogojem za χ^2 preizkus (več kot 20 % teoretičnih frekvenc (30,0 %) je manjših od 5), smo izvedli Kullbackov preizkus. Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. Da se ne zna učiti, navaja 10,0 % anketirancev, starih med

25 in 39 let, 9,3 % od teh pa je starih med 20 in 24 let. 6,7 % takih je starih od 40 in 49 let, ter 4,3 % pa je starih do 19 let. Anketirancev, starejših od 50 let, ki bi imeli težave z učenjem, ni.

Tabela 28: Učne težave: ne razumem dobro slovenskega jezika

	Kakšne težave imate pri učenju: ne razumem dobro slovenskega jezika					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	1	9,1	10	90,9	11	100,0
40–49	3	6,7	42	93,3	45	100,0
25–39	5	3,8	125	96,2	130	100,0
20–24	4	7,4	50	92,6	54	100,0
do 19 let	3	2,6	112	97,4	115	100,0
Skupaj	16	4,5	339	95,5	355	100,0

$$2\hat{I} = 4,959 \text{ (} g = 4; \alpha = 0, 291 \text{)}$$

Ker nismo zadostili pogojem za χ^2 preizkus (več kot 20 % teoretičnih frekvenc (30,0 %) je manjših od 5), smo izvedli Kullbackov preizkus. Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezavi med spremenljivkama starost in razumevanje slovenskega jezika ne moremo trditi ničesar.

Tabela 29: Učne težave: težko se osredotočim na učenje

	Kakšne težave imate pri učenju: težko se osredotočim na učenje					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	1	9,1	10	90,9	11	100,0
40–49	3	6,7	42	93,3	45	100,0
25–39	10	7,7	120	92,3	130	100,0
20–24	11	20,4	43	79,6	54	100,0
do 19 let	21	18,3	94	81,7	115	100,0
Skupaj	46	13,0	309	87,0	355	100,0

$$\chi^2 = 10,419a \text{ (} g = 4; \alpha = 0,034 \text{)}$$

Vrednost χ^2 je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,034$. Hipotezo neodvisnosti zavrnamo s tveganjem 3,4 %. Dokazali smo, da sta starost in osredotočenje na učenje v osnovni množici odvisni. Iz tabele je razvidno, da imajo največ težav z osredotočenjem na učenje udeleženci,

stari od 20 do 24 let (20,4 %) ter mladi do 19 let. Takih je 18,3 %. Zanimivo je to, da starejši udeleženci tega problema ne navajajo v veliki meri.

Tabela 30: Učne težave: imam določene težave z učenjem nasploh

	Kakšne težave imate pri učenju: imam določene težave z učenjem nasploh					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	1	9,1	10	90,9	11	100,0
40–49	5	11,1	40	88,9	45	100,0
25–39	7	5,4	123	94,6	130	100,0
20–24	6	11,1	48	88,9	54	100,0
do 19 let	1	0,9	114	99,1	115	100,0
Skupaj	20	5,6	335	94,4	355	100,0

$$2\hat{I} = 12,136 \text{ (} g = 4; \alpha = 0,016 \text{)}$$

Ker nismo zadostili pogojem za χ^2 preizkus (več kot 20 % teoretičnih frekvenc (30,0 %) je manjših od 5), smo izvedli Kullbackov preizkus. Hipoteze neodvisnosti zavrnemo s tveganjem 1,6 %. Dokazali smo, da imajo različno stari udeleženci določene težave z učenjem nasploh. Samo 0,9 % udeležencev, starih do 19 let ugotavlja, da imajo določene težave nasploh, medtem ko je takih starih od 25 do 39 let 5,4 %. Anketirancev, starih med 20 in 24 let, je 11,1 % in prav toliko starih od 39 do 49 let. Anketirancev, ki so stari nad 50 let in imajo določene težave z učenjem nasploh, je 9,1 %.

Tabela 31: Učne težave: strah me je, da ne bom zmogel

	Kakšne težave imate pri učenju: strah me je, da ne bom zmogel					
	DA		NE		SKUPAJ	
Starost	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
50 let in starejši	0	0,0	11	100,0	11	100,0
40–49	6	13,3	39	86,7	45	100,0
25–39	10	7,7	120	92,3	130	100,0
20–24	1	1,9	53	98,1	54	100,0
do 19 let	7	6,1	108	93,9	115	100,0
Skupaj	24	6,8	331	93,2	355	100,0

$$2\hat{I} = 7,094 \text{ (} g = 4; \alpha = 0,131 \text{)}$$

Ker nismo zadostili pogojem za χ^2 preizkus (več kot 20 % teoretičnih frekvenc (30,0 %) je manjših od 5), smo izvedli Kullbackov preizkus. Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezavi spremenljivk starost in strah pred neuspehom ne moremo trditi ničesar.

Z vprašanjem »Katere težave imate pri učenju?«, smo želeli orisati učne težave udeležencev. Statistično pomembne razlike med povezavo spremenljivk starost in učne težave, opazamo v tem, da imajo mlajši odrasli (do 19 let in 20 do 24 let) večje težave s tem, da jih učenje ne pritegne, ter da se težko osredotočijo na učenje. Po drugi strani pa udeleženci nad 50 let bolj izstopajo pri težavah z razumevanjem snovi.

Kljub temu, da materni jezik 37,2 % vprašanih ni slovenščina, to anketirancem ne predstavlja težav.

RV7: Kako udeleženci rešujejo težave, povezane z učenjem?

Tabela 32: Reševanje učnih težav

Reševanje težav, povezanih z učenjem	f	f %	R
Obiskoval sem zdravnika	12	3,4	5
Obiskoval sem pedagoga ali psihologa	38	10,6	4
Obiskoval sem logopeda	8	2,2	6
Imel sem posebno učno pomoč	80	22,4	3
Čeprav sem imel težave, mi ni nihče pomagal	130	36,4	1
Nisem imel težav	115	32,2	2

Udeleženci so pri tem vprašanju lahko izbrali več odgovorov. Zanimivo je dejstvo, da kar 36,4 % anketirancev pravi, da niso dobili potrebne pomoči. 32,2 % anketirancev pravi da nimajo učnih težav, 22,4 % pa jih pravi, da so imeli posebno učno pomoč. Strokovno pomoč (obiski pri zdravniku, logopedu) pa je imelo zanemarljivo majhno število udeležencev.

RV8: Kolikokrat doslej so anketiranci poskušali dokončati Program osnovne šole za odrasle? Zaradi katerih razlogov so opustili šolanje v OŠO (če so bili vpisani več kot enkrat)?

Tabela 33: Poskusi dokončanja OŠO

Kolikokrat ste doslej poskušali dokončati OŠO?	f	f %	R
Zdaj sem vpisan prvič	179	48,0	1
Enkrat	75	20,1	2
Dvakrat	66	17,7	3
Več kot dvakrat	53	14,2	4
Skupaj	373	100	

48,0 % udeležencev je bila v letu 2011/2012 vpisana v Program OŠO prvič. Po drugi strani pa to pomeni, da je več kot 50 % udeležencev ponovno vpisanih v program, nekateri več kot dvakrat (20,1 % udeležencev je bilo ponovno vpisanih v program, 17,7 % udeležencev je bilo vpisanih dvakrat, 14,2 % udeležencev pa več kot dvakrat). To že deloma odgovarja na problem oziroma vprašanje diplomske naloge, kajti tu se vidi, da več kot 50 % udeležencev ni uspelo dokončati OŠO v prvem poskusu.

Tabela 34: Razlogi za opustitev OŠO

Razlog, zakaj ste opustili OŠO?	f	f %	R
Program se mi je zdel prezahteven	24	8,0	5
Delo nekaterih učiteljev mi ni ustrezalo	18	6,0	6
Za učenje mi je zmanjkovalo časa	30	10,0	3
Za učenje in pri domačih nalogah sem potreboval dodatno pomoč	13	4,3	8
Doma niso imeli razumevanja za moje učenje	12	4,0	9
Na delovnem mestu je bilo premalo posluha za moje učenje	6	2,0	10
Težko sem uskladił šolske, delovne in družinske obveznosti	31	10,3	2
Strah me je bilo, da ne bom zmogel	18	6,0	6
Nisem imel zadosti volje in vztrajnosti	64	21,3	1
Pri razumevanju slovenskega jezika sem imel težave	16	5,3	7
Drugo	26	8,6	4

Udeleženci so pri tem vprašanju lahko izbrali več odgovorov (enega, dva ali tri). Največ, to je 21,3 % udeležencev, pripisuje razloge sebi (niso imeli zadosti volje in vztrajnosti). Tako kot pri RV2, gre za dispozicijsko oviro, povezano z nizko motiviranostjo, nepripravljenostjo za učenje in z nizkimi izobraževalnimi ambicijami v določenem obdobju odraščanja. Ugotovitve se tudi skladajo s tem, kar smo že ugotovili v teoretičnem uvodu, da se odrasli, preden se vključijo v izobraževalni program – pa tudi potem, ko so vanj že vključeni – srečujejo s tremi vrstami ovir (dispozicijske, institucionalne in situacijske ovire) a najprej morajo premagati družinske, finančne, zdravstvene probleme, probleme s prevozom, pomanjkanjem časa in druge probleme, ki jih morajo rešiti, da se sploh lahko udeležijo izobraževanja ali na njem ostanejo. Te ovire imenujemo situacijske ovire in izvirajo iz posameznikovega trenutnega položaja (Kump 2009, str. 22–15).

Zato ni presenetljivo, da sta drugi dve najpogostejši oviri, ki jih navajajo udeleženci, pomanjkanje časa (10 %) in usklajevanje šolskih, delovnih in družinskih obveznosti. Spodbuden pa je podatek, da samo 6,0 % udeležencev ni ustrezalo delo učiteljev. Druge ovire, med katerimi so skrb za mater/očeta, smrt v družini, finančne stiske ipd., navaja 8,6 % udeležencev. Problem z jezikom ima le 5,3 % udeležencev, kar je zanimivo glede na to, da slovenščina ni materni jezik 37,2 % udeležencev.

8 Zaključek

Z raziskavo smo spoznali, da so udeleženci Programa OŠO v povprečju posamezniki, ki imajo manj spodbudne socialno-demografske pogoje. Učni dosežki staršev/skrbnikov so nižji, soočajo se s situacijskimi težavami, povezani s pomanjkanjem časa. Skupina, stara do 19 let, se glede na ugotovitve sooča še s težavami, povezanimi z nemotiviranostjo. Dispozicijske težave, povezane z zdravstvenim stanjem, s pomnjenjem in razumevanjem učnih snovi, bolj pestijo višje starostne kategorije. Skoraj 50,0 % udeležencev je v program vpisanih več kot enkrat, kar tudi ni spodbuden podatek.

Po naših ugotovitvah program obiskujeta dve veliki starostni skupini, vsaka s svojimi težavami. Eno skupino predstavljajo mladi do 19 let, drugo, večjo skupino, pa stari od 25 do 39 oziroma kar do 49 let. Mlajši skupini predstavljajo probleme predvsem notranji psihološki dejavniki, torej bi si zaslužili podrobnejšo obravnavo, ko se vpišejo v Program OŠO. Drugo skupino pa večinoma pestijo situacijske ovire, zato bi bilo miselno razmišljati o dodatnih prilagoditvah šolanja in opravljanja obveznosti. Kot je že Vlada ugotavljala leta 2013, bi bilo vredno razmisliti o večji vlogi samoizobraževanja, o izpitnem sistemu, e-izobraževanju, ugotavljanju in potrjevanju znanja, pridobivanju in priznavanju znanja po delih v različnih javnoveljavnih programih (npr. prek UŽU, SIMO ipd.) (ReNPIO 2012–2013, 2013).

Problemi učne neuspešnosti imajo širše posledice, ki so socialno in ekonomsko pogojene. Rezultati številnih tujih in domačih raziskav kažejo povezanost stopnje pismenosti s stopnjo izobrazbe, možnostjo zaposlitve in posledično socioekonomskim statusom posameznika in družine (Možina idr., 2012, str 180). Brezposelnost in posledično revščina je tesno povezana s stopnjo dosežene izobrazbe posameznika, saj je najpomembnejši mehanizem za pojav pomanjkanja in prikrajšanosti ter pomembno vpliva na posameznikovo uspešnost na trgu dela. Danes pomeni sistem formalnega izobraževanja glavno sredstvo socialnega vključevanja, izobraževalni dosežki pa pomembno vplivajo na zaposlitvene možnosti posameznika. Nizka stopnja izobrazbe in brezposelnost vodita posameznika v revščino in le z ustrezno politiko izobraževanja in usposabljanja oseb, ki so izpadle iz formalnega sistema izobraževanja bomo pretrgali začaran krog revščine (Kavkler in Babuder 2012, v Možina idr. 2012, str. 27). Kot smo ugotavljali v teoretičnem uvodu, je problem, ki vpliva na (ne)uspešnost, tudi to, da

odrasli, ki ponovno vstopajo v formalne oblike izobraževanja, težko nadomestijo izobrazbene primanjkljaje iz mladinskega izobraževanja, ter da so odrasli, ki si niso pridobili pozitivnih izobraževalnih izkušenj v mladosti oziroma v redni osnovni šoli, le redko motivirani za izobraževanje. Po podatkih sodeč so udeleženci po 19. letu za dokončanje izobraževanje bolj zainteresirani kot pa mlajši udeleženci, ki so šele dobro prišli iz redne osnovne šole (Kavkler M., 2010).

Problem neučinkovitih izobraževalnih programov, učnih težav in šolske neuspešnosti ima daljnosežne posledice tako za posameznikovo funkcioniranje in kakovost življenja, kot tudi za funkcioniranje širše družbe z vidika razvoja človeških virov, konkurenčnosti in socialne kohezivnosti. Zato mora iskanje učinkovitih sredstev za boj z učno neuspešnostjo in spodbujanje šolske uspešnosti predstavljati prednostno nalogo vsake družbe.

Udeležencem Programa osnovne šole za odrasle bi bilo tako potrebno zagotoviti bolj fleksibilno izobraževanje, ki namenja pozornost tudi zaposlitvenim in socialnim potrebam, proces poučevanja pa prilagoditi tudi rizičnim skupinam odraslih (splošne in specifične učne težave, drugojezična, kulturna in socialna okolja) ter starosti udeležencev.

Če za konec povzamem po Tomori (2002, str. 16–18), problem izobraževalne neuspešnosti ni le problem posameznika, ampak je kompleksen družbeni problem, ki terjaja sistematično, sistemsko in poglobljeno iskanje učinkovite strategije reševanja.

9 Literatura

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Božič, B. (2005). Center RS za poklicno izobraževanje in socialna vključenost mladih. V: *Zaposlovanje – socialno vključenje. Dvigovanje zaposlitvenega potenciala mladih. Zbornik 2. posveta na temo.*, str. 124. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino in Mladinski ceh – Nefiks.
- Brečko, D. (1998). *Kako se odrasli spreminjamo*. Radovljica: Didakta.
- Bucchi, M. (2000). IARD (Istituto di Ricerca), *Dropping out and secondary education*. Bruselj: European Commission, Directorate-General XXII.
- Čelebič, T. (2010). Izbrani vidiki izobraževanja odraslih v Sloveniji. Dostopno na: http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2010/dz08-10.pdf, (pridobljeno 21. 4. 2014)
- Dovžak, K. (2014). Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020. Dostopna na: http://arhiv.acs.si/dokumenti/ReNPIO_2013%E2%80%932020.pdf (pridobljeno 1. 6. 2014)
- Gogala, A. (1998). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.
- Hanuš B. (2010). Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika* 1/2010, 122-135. Dostopno na: <http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dlib.si%2Fstream%2FURN%3ANBN%3ASI%3ADOC-ATLJ8QWA%2Fb2bd7ddf-c78a-4acd-8cba-58752e2a36cf%2FPDF&ei=aqWRU-HqGliAywOunoFQ&usq=AFQjCNHeP5Q45rEY1USp22r8oPFBE0Iwng&bvm=bv.68445247,d.bGQ> (pridobljeno 19. 5. 2013).
- Jelenc, Z. (1994). Nekatera teoretska izhodišča, temeljne opredelitve in razmejitve pri koncipiranju izobraževanja odraslih. Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih. V: *Raziskovalni projekt Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije. Raziskovalno poročilo- 1*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije
- Kavkler, M. (1999). Razumevanje in obravnavanje otrok z učnimi težavami. *Pedagoška obzorja*, št. 34: str. 140–149. Ljubljana

- Kavkler M.(2010). *Izobraževalna uspešnost učencev s specifičnimi učnimi težavami – izziv za pedagoško stroko*. Dostopno na: http://janez.dwm.si/xinha/plugins/ExtendedFileManager/demo_images/ss/svetovalna_sluzba/specifnicne_ucne_tezave_v_vseh_obdobjih.pdf. (pridobljeno 21. 3. 2014).
- Kočnik Goršič, N. (2002). Uvod. Učne težave–mit ali resnica. V Kočnik, N. in Kavkler, M.: *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 11–13). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Košir, S. idr.(2008). Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
- Kranjc, T. (2005). Poročilo o študiji Neuspeh v srednji šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kump, S. in Jelenc, S. (2005). Družboslovne razprave, XXI (2005), 49/50: 243–261)
- Kump, S., Krašovec S. (2009). *Vseživljenjsko učenje, izobraževanje starejših odraslih*.Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih*.Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Magajna, L. idr., 2004. *Specifične učne težave in pismenost pri odraslih – mednarodni primerjalni projekt na področju pismenosti (sekundarna analiza mednarodne pismenosti odraslih): Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Magajna, L. idr., (2008a). *Koncept dela učne težave v osnovni šoli: program osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L. in drugi. (2008b). *Učne težave v osnovni šoli; problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentic-Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana:Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana:Visoka šola za socialno delo.

- Mohorčič Špolar, V., Ivančič, A., Mirčeva, J., Možina, E., Radovan, M., Vilič Klenovšek, T., Pangerc Pahernik, Z. (2001). Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Možina, E. idr., (2000). Pismenost odraslih v Sloveniji. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije
- Možina, E. (Ur.) (2012). Evalvacija Osnovne šole za odrasle - Zaključno poročilo o evalvaciji programa. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. 2003. Kakovost v izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije
- Muršak, J. (2012). Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2011/2012 in na začetku šolskega leta 2012/2013, (2013). Dostopno na: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5427 (pridobljeno 12. 2. 2013)
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali resničnost. Ljubljana: Založba Sophia
- Pečjak, S., in Košir, K. (2002). Poglavlja iz pedagoške psihologije: izbrane teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pergar Kuščer, M. (2003). Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V Peček, M., in Razdevšek Pučko, C. (Ur.), Uspešnost in pravičnost v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Program Osnovne šole za odrasle (2003). *Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih, 21. seja, dne 2. 4. 2003.* Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program_odrasli_OS_za_odrasle.pdf. (pridobljeno: 24. 2. 2013).
- Puklek, L. Zupančič, M. (2009). Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Pulec Lah, S., Velikonja M. (2011). Učenci z učnimi težavami. Ljubljana : Pedagoška fakulteta. Dostopno na :http://www.ucne-tezave.si/UserFiles/File/1_%20Izbrane%20teme.pdf (pridobljeno 20. 3. 2012).
- Radovan, M. (2003). Motivacija zaposlenih za izobraževanje. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Radovan, M. (2012). Motivacijske značilnosti ranljivih odraslih. V: Javrh, P in Kuran, M. (2012). Temeljne zmožnosti odraslih – priročnik za učitelje. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

ReNPIO 2012 – 2013 (2013). Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020 (ReNPIO 2013–2020) – predlog za obravnavo. http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fvrs3.vlada.si%2FMANDAT13%2Fvladnagradaiva.nsf%2F71d4985ffda5de89c12572c3003716c4%2Ff36e843338ee08f2c1257ba40022d50b%2F%24FILE%2Fnioponovno.doc&ei=ZHPiU8_rCorc4QTT2YG4CQ&usg=AFQjCNEt9LoYuBC34pEIWf07sIzNjxLJDQ&bvm=bv.72197243,d.bGE (pridobljeno 6. 8. 2014)

Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport. Ljubljana

Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, let. 52/118 št. 2.

Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, let. 55/121 št. 4.

Sheldon, H. (2014). Learning Disabilities in Adulthood. Dostopno na: (<http://www.ncl.org/adults-learning-disabilities/living-disability-tips/learning-disabilities-adulthood>) (pridobljeno 15. 2. 2014)

Skubic, D. (2010): Funkcionalna pismenost bodočih vzgojiteljev ter učiteljev razrednega pouka. Jezik in slovnstvo. Letnik 55, št. 1–2, str. 91–106. Dostopno na: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOCTNM3XMMZ/?query=%27keywords%3dFunkcionalna+pismenost%27&pageSize=25> (pridobljeno 30. 3. 2014).

Task force report on adult education survey. (2005). *Luxemburg: Office for official publications of the European Communities*. Dostopno na: http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edctcs/library?l=/public/measuring_lifelong/education_survey/tfaes_reportpdf/_EN_1.0_&a=d (pridobljeno 23. 4. 2014).

Termania (2014). Dostopno na: www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474713/odrasli-mlajsi-starejsi-odrasli (pridobljeno 20. 9. 2014)

Tomori, M. idr. (1998). Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih. Ljubljana: Psihiatrična klinika.

Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj, v: Bergant K., Musek Lešnik K. (ur.): Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki. Inštituta psihologijo osebnosti, str. 16-18. Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana.

Ule, M. (1988). Mladina in ideologija. Ljubljana: Delavska enotnost.

Ule, M. , Rener, T., Mencin Ceplak, M., Tivadar B. (2000), Socialna ranljivost mladih, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino in Založba Arisej, Maribor.

Umek Marjanovič, L., in Zupančič, M. (2009).Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

10 Priloge

Priloga A: Prilagojen anketni vprašalnik za udeležence osnovne šole za odrasle

Raziskovalni vprašalnik »Uspešnost udeležencev Programa osnovne šole za odrasle«.

Priredil: Marko Mencinger

Za raziskavo smo uporabili vprašalnik ACS »Anketni vprašalnik za udeležence osnovne šole za odrasle«, iz katerega smo uporabili le vprašanja, ki so pomembna za diplomsko nalogo. Spodaj je prikazan originalni dopis, ki je bil poslan na institucije, ter samo izbrana vprašanja, ključna za diplomsko nalogo. V prilogi diplome prilagam tudi originalni vprašalnik.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT

Evalvacija Osnovne šole za odrasle

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UDELEŽENCE OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE

Spoštovani udeleženec/spoštovana udeleženka osnovne šole za odrasle,

vabimo vas, da sodelujete v anketi za udeležence osnovne šole za odrasle. Anketa je del nacionalnega projekta, v katerem preučujemo Program osnovne šole za odrasle. Vaša mnenja in predloge bomo upoštevali pri izboljševanju in prenovi tega programa. Anketa je anonimna, zagotavljamo tajnost vseh osebnih podatkov in vaših odgovorov. Posamezna mnenja v nobenem primeru ne bodo razkrita, zato vas prosimo, da ste pri odgovarjanju odkriti.

Navodilo za izpolnjevanje:

Prosimo, da vprašanja in odgovore skrbno preberete. Izberite en odgovor, razen pri vprašanjih, kjer je izrecno napisano, da lahko izberete več odgovorov. Veseli bomo, če boste odgovorili na vsa vprašanja.

OŠO je skrajšano 'osnovna šola za odrasle'.

Prosimo, izpolnite sami:

Izpolni Andragoški center:

Kraj anketiranja: _____	Šifra vprašalnika: <input type="text"/>
Trajanje anketiranja (v min.): _____	Zaporedna številka anketiranca: <input type="text"/>
	Šifra izvajalca: <input type="text"/>

1. Spol:

- a. moški
- b. ženska

2. Leto vašega rojstva (napišite): _____

3. V kateri državi ste se rodili:

- a. Slovenija
- b. druga država, republika (napišite): _____

4. Narodnost in/ali etnična pripadnost (napišite) _____

5. Kateri je vaš materni jezik?

- a. slovenščina
- b. drug jezik (napišite): _____

6. Katero šolo je končala vaša mati/skrbnica?

- a. 1–4 razredov OŠ
- b. 5–8 razredov OŠ
- c. dokončana OŠ
- d. eno- ali dvoletna poklicna šola
- e. triletna poklicna šola
- f. srednja tehniška/strokovna šola
- g. gimnazija ali druga splošna srednja šola
- h. višja šola in več

7. Katero šolo je končal vaš oče/skrbnik?

- a. 1–4 razredov OŠ
- b. 5–8 razredov OŠ
- c. dokončana OŠ
- d. eno- ali dvoletna poklicna šola
- e. triletna poklicna šola
- f. srednja tehniška/strokovna šola
- g. gimnazija ali druga splošna srednja šola
- h. višja šola in več

8. Se spominjate, da bi imeli v redni osnovni šole težave:

(Izberete lahko več odgovorov)

- a. *pri razumevanju snovi in razlage učiteljev*
- b. *pri branju in pisanju*
- c. *pri računanju*
- d. *pri govorjenju*
- e. *pri ročnih spretnostih*
- f. *s koncentracijo in pomnjenjem*
- g. *druge težave (napišite):* _____
- h. *nisem imel takih težav*

9. Zakaj ste prekinili redno osnovno šolo, preden ste jo končali?

(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. *nisem se maral učiti*
- b. *nisem se znal učiti*
- c. *šola je bila prezahtevna*
- d. *doma nisem imel pogojev za učenje*
- e. *šola ni imela razumevanja za moje težave*
- f. *starši se niso zanimali zame*
- g. *name so vplivali prijatelji, ki niso marali šole*
- h. *dalj časa sem bil odsoten zaradi bolezni*
- i. *drugo, napišite* _____

10. Ali vam kaj otežuje šolanje?

(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. *pomanjkanje časa*
- b. *moje bivališče je oddaljeno od izobraževalnega središča*
- c. *denarne težave*
- d. *zdravstvene težave*
- e. *doma nimajo razumevanja za moje učenje*
- f. *na delovnem mestu je premalo posluha za moje učenje*
- g. *drugo (napišite):* _____
- h. *nimam težav*

11. Kdo vam v OŠO najpogosteje pomaga pri reševanju teh težav:

- a. *učitelji*
- b. *organizator izobraževanja na šoli*
- c. *partner*
- d. *sošolci*
- e. *starši*
- f. *kdo drug*
- g. *nimam teh težav*

12. Kako se največkrat učite in opravljate naloge?

- a. *sproti, po možnosti vsak dan*
- b. *sproti, ob koncu tedna in v prostih dneh*
- c. *največ pred izpiti*
- d. *kadar utegnem*
- e. *nič se ne učim*

13. Kakšne težave imate pri učenju?

(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. učenje me ne pritegne
- b. imam določene težave z branjem in pisanjem
- c. imam določene težave z računanjem
- d. za učenje in pri domačih nalogah potrebujem dodatno pomoč
- e. nimam učnih navad
- f. imam težave pri razumevanju učne snovi
- g. ne znam se učiti
- h. ne razumem dobro slovenskega jezika
- i. težko se osredotočim na učenje
- j. imam določene težave z učenjem nasploh
- k. strah me je, da ne bom zmogel
- l. drugo, napišite: _____
- m. nimam posebnih težav z učenjem

14. Kako ste težave reševali?

(Izberete lahko več odgovorov)

- a. obiskoval sem zdravnika
- b. obiskoval sem pedagoga ali psihologa
- c. obiskoval sem logopeda
- d. imel sem posebno učno pomoč
- e. čeprav sem imel težave, mi ni nihče pomagal
- f. nisem imel težav

15. Kateri predmeti vam povzročajo največ težav?

(Napišite): _____

16. Kolikokrat ste doslej poskušali dokončati OŠO?

- a. zdaj sem vpisan prvič
- b. enkrat
- c. dvakrat
- d. več kot dvakrat

17. Če ste bili več kot enkrat vpisani v OŠO, napišite kaj je bil razlog, da ste opustili šolo? (izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. prvič sem vpisan v OŠO
- b. program se mi je zdel prezahteven
- c. delo nekaterih učiteljev mi ni ustrezalo
- d. za učenje mi je zmanjkovalo časa
- e. za učenje in pri domačih nalogah sem potreboval dodatno pomoč
- f. doma niso imeli razumevanja za moje učenje
- g. na delovnem mestu je bilo premalo posluha za moje učenje
- h. težko sem uskladił šolske, delovne in družinske obveznosti
- i. strah me je bilo, da ne bom zmogel
- j. nisem imel zadosti volje in vztrajnosti
- k. pri razumevanju slovenskega jezika sem imel težave
- l. drugo (napišite): _____

Evalvacija Osnovne šole za odrasle

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UDELEŽENCE OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE

Spoštovani udeleženec/spoštovana udeleženka osnovne šole za odrasle,

vabimo vas, da sodelujete v anketi za udeležence osnovne šole za odrasle. Anketa je del nacionalnega projekta, v katerem preučujemo Program osnovne šole za odrasle. Vaša mnenja in predloge bomo upoštevali pri izboljševanju in prenovi tega programa. Anketa je anonimna, zagotavljamo tajnost vseh osebnih podatkov in vaših odgovorov. Posamezna mnenja v nobenem primeru ne bodo razkrita, zato vas prosimo, da ste pri odgovarjanju odkriti.

Navodilo za izpolnjevanje:

Prosimo, da vprašanja in odgovore skrbno preberete. Izberite en odgovor, razen pri vprašanjih, kjer je izrecno napisano, da lahko izberete več odgovorov. Veseli bomo, če boste odgovorili na vsa vprašanja.

OŠO je skrajšano 'osnovna šola za odrasle'.

Prosimo, izpolnite sami:

Izpolni Andragoški center:

Kraj anketiranja: _____	Šifra vprašalnika: <input type="text"/>
Trajanje anketiranja (v min.): _____	Zaporedna številka anketiranja: <input type="text"/>
	Šifra izvajalca: <input type="text"/>

Podatki o vas

- 1. Spol:**
 - a. moški
 - b. ženska

- 2. Leto vašega rojstva (napišite):** _____

- 3. V kateri državi ste se rodili:**
 - a. Slovenija
 - b. druga država, republika (napišite): _____

- 4. Narodnost in/ali etnična pripadnost (napišite)** _____

- 5. Katerega leta ste se preselili v Slovenijo, če niste rojeni v Sloveniji?**

Leta (napišite) _____

- 6. Kateri je vaš materni jezik?**
 - a. slovenščina
 - b. drug jezik (napišite): _____

- 7. Ste trenutno:**
 - a. zaposlen
 - b. brezposeln
 - c. kmet
 - d. opravljam gospodinjska dela
 - e. drugo (napišite): _____

- 8. Kaj od naštetega trenutno velja za vas:**
 - a. imam delo za nedoločen čas
 - b. delam za določen čas
 - c. pomagajoči družinski član
 - d. delam prek študentskega servisa
 - e. delam honorarno, občasno
 - f. drugo, napišite kaj: _____
 - g. sploh ne delam in ne dobivam plačila za svoje delo

9. Koliko imate delovne dobe? (Napišite skupno delovno dobo v letih in/ali mesecih. Napišite 0, če nimate delovne dobe) _____

10. Katero šolo je končala vaša mati/skrbnica?

- a. 1–4 razredov OŠ
- b. 5–8 razredov OŠ
- c. dokončana OŠ
- d. eno- ali dvoletna poklicna šola
- e. triletna poklicna šola
- f. srednja tehniška/strokovna šola
- g. gimnazija ali druga splošna srednja šola
- h. višja šola in več

11. Katero šolo je končal vaš oče/skrbnik?

- a. 1–4 razredov OŠ
- b. 5–8 razredov OŠ
- c. dokončana OŠ
- d. eno ali dvoletna poklicna šola
- e. triletna poklicna šola
- f. srednja tehniška/strokovna šola
- g. gimnazija ali druga splošna srednja šola
- h. višja šola in več

I. Prejšnje šolanje

12. Koliko razredov redne osnovne šole ste uspešno končali, preden ste se vpisali v OŠO? (Prosimo, napišite samo uspešno končane razrede) _____

13. Zakaj ste prekinili redno osnovno šolo, preden ste jo končali?

(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. nisem se maral učiti
- b. nisem se znal učiti
- c. šola je bila prezahtevna
- d. doma nisem imel pogojev za učenje
- e. šola ni imela razumevanja za moje težave
- f. starši se niso zanimali zame
- g. name so vplivali prijatelji, ki niso marali šole
- h. dalj časa sem bil odsoten zaradi bolezni
- i. drugo, napišite _____

14. Se spominjate, da bi imeli v redni osnovni šole težave:

(Izberete lahko več odgovorov)

- a. pri razumevanju snovi in razlage učiteljev
- b. pri branju in pisanju
- c. pri računanju
- d. pri govorjenju
- e. pri ročnih spretnostih
- f. s koncentracijo in pomnjenjem
- g. druge težave (napišite): _____
- h. nisem imel takih težav

15. Kako ste težave reševali?

(Izberete lahko več odgovorov)

- a. obiskoval sem zdravnika
- b. obiskoval sem pedagoga ali psihologa
- c. obiskoval sem logopeda
- d. imel sem posebno učno pomoč
- e. čeprav sem imel težave, mi ni nihče pomagal
- f. nisem imel težav

16. Kakšni so na splošno vaši spomini na redno osnovno šolo?

- a. zelo dobri
- b. dobri
- c. niti dobri niti slabi
- d. slabi
- e. zelo slabi
- f. ne vem/ne spomnim se

17. Ste obiskovali:

- a. osemletno osnovno šolo
- b. ko sem obiskoval osemletko, je šola uvedla devetletko
- c. devetletno osnovno šolo
- d. drugo (napišite): _____

18. Kolikokrat ste doslej poskušali dokončati OŠO?

- a. zdaj sem vpisan prvič
- b. enkrat
- c. dvakrat
- d. več kot dvakrat

19. Če ste bili več kot enkrat vpisani v OŠO, napišite kaj je bil razlog, da ste opustili šolo? *(izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)*

- a. prvič sem vpisan v OŠO
- b. program se mi je zdel prezahteven
- c. delo nekaterih učiteljev mi ni ustrezalo
- d. za učenje mi je zmanjkovalo časa
- e. za učenje in pri domačih nalogah sem potreboval dodatno pomoč
- f. doma niso imeli razumevanja za moje učenje
- g. na delovnem mestu je bilo premalo posluha za moje učenje
- h. težko sem uskladił šolske, delovne in družinske obveznosti
- i. strah me je bilo, da ne bom zmogel
- j. nisem imel zadosti volje in vztrajnosti
- k. pri razumevanju slovenskega jezika sem imel težave
- l. drugo (napišite): _____

II. Zdajšnje šolanje v OŠO

20. Kateri razred OŠO trenutno obiskujete? (Napišite)

21. Koliko časa zdaj neprekinjeno obiskujete OŠO? (Zaokrožite na leta ali mesece): _____

22. Kateri so bili vaši osebni razlogi za vpis v osnovno šolo za odrasle? Vpisal sem se, ...

(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. da bi več izvedel o stvareh, ki me zanimajo
 - b. da bi pridobil izobrazbo
 - c. ker mi je bilo dolgčas
 - d. da bi si oddahnil od domačih opravil
 - e. da bi spoznal nove ljudi
 - f. da bi bolje opravljal svoje delo
 - g. da bi začel s svojim poslom
 - h. da bi se lahko zaposlil
 - i. ker je to zahteval delodajalec
 - j. ker so mi to priporočili drugi
 - k. drugo (napišite):
-

23. Pri katerih predmetih imate najboljše ocene?

(Napišite): _____

24. Kateri predmeti vam povzročajo največ težav?

(Napišite): _____

25. Kako se največkrat učite in opravljate naloge?

- a. sproti, po možnosti vsak dan
- b. sproti, ob koncu tedna in v prostih dneh
- c. največ pred izpiti
- d. kadar utegnem
- e. nič se ne učim

26. Ali vam kaj otežuje šolanje?

(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. pomanjkanje časa
- b. moje bivališče je oddaljeno od izobraževalnega središča
- c. denarne težave
- d. zdravstvene težave
- e. doma nimajo razumevanja za moje učenje
- f. na delovnem mestu je premalo posluha za moje učenje
- g. drugo (napišite): _____
- h. nimam težav

27. Kdo vam v OŠO najpogosteje pomaga pri reševanju teh težav:

- a. učitelji
- b. organizator izobraževanja na šoli
- c. partner
- d. sošolci
- e. starši
- f. kdo drug
- g. nimam teh težav

28. Kakšne težave imate pri učenju?

(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. učenje me ne pritegne
- b. imam določene težave z branjem in pisanjem
- c. imam določene težave z računanjem
- d. za učenje in pri domačih nalogah potrebujem dodatno pomoč
- e. nimam učnih navad
- f. imam težave pri razumevanju učne snovi
- g. ne znam se učiti
- h. ne razmem dobro slovenskega jezika
- i. težko se osredotočim na učenje
- j. imam določene težave z učenjem nasploh
- k. strah me je, da ne bom zmogel
- l. drugo, napišite: _____
- m. nimam posebnih težav z učenjem

29. Kdo vam najpogosteje pomaga pri reševanju vaših težav v zvezi učenjem:

(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. učitelji
- b. organizator izobraževanja na šoli
- c. partner
- d. vrstniki
- e. starši
- f. kdo drug
- g. nimam teh težav

30. Kakšno pomoč potrebujete pri učenju, da bi bili uspešni? *(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)*

- a. pomoč pri učenju na splošno
- b. dodatne ure pouka pri posameznih predmetih
- c. dodatno razlago težje snovi med uro
- d. inštrukcije pri posameznih predmetih
- e. več ponavljanja in utrjevanja
- f. drugo, napišite _____
- g. ne potrebujem pomoči pri učenju

31. Katero pomoč, ki ste jo potrebovali, ste v resnici dobili?

(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. pomoč pri učenju na splošno
- b. dodatne ure pouka pri posameznih predmetih
- c. dodatno razlago težje snovi med uro
- d. inštrukcije pri posameznih predmetih
- e. več ponavljanja in utrjevanja
- f. drugo, napišite

g. nisem potreboval pomoči pri učenju

32. Koliko je snov OŠO povezana z vašim življenjem in/ali delom?

- a. ni povezana
- b. ni neposredno povezana, vendar mi bo koristila
- c. zelo je povezana
- d. ne vem

33. S katerimi načini učenja se v šoli največ naučite?

(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. predavanje, razlaga
- b. razgovor, razprava
- c. pisne in druge praktične vaje
- d. delo v majhnih skupinah
- e. inštrukcije, učna pomoč
- f. zapisovanje učne snovi po nareku
- g. delo v delavnici/laboratoriju
- h. ogledi, ekskurzije
- i. e-izobraževanje (računalnik in internet)
- j. drugo (napišite):

34. Iz katerih virov se najpogosteje učite?

(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. iz učbenika za OŠ
- b. iz svojih zapiskov
- c. iz zapisov drugih
- d. iz gradiv, ki jih dajo učitelji sproti
- e. iz gradiv na internetu, spletne učilnice
- f. drugo (napišite):

35. Ali vam šola priskrbi gradiva za učenje?

- a. da, za večino predmetov
- b. za nekatere predmete ja, za druge ne
- c. ne, šola ne priskrbi gradiv za učenje

36. Kaj menite o ocenjevanju znanja?

(izberete lahko več odgovorov)

- a. zdi se mi prezahtevno
- b. bojim se ocenjevanja
- c. učitelji niso pravični
- d. premalo časa
- e. pogosto ne razumem pisnih navodil
- f. pogosto ne razumem ustnih navodil
- g. ocenjevanje ni najbolje prilagojeno mojim potrebam
- h. ocenjevanje mi ne dela težav

37. Kateri načini ocenjevanja znanja so za vas bolj primerni?

(Izberete lahko več odgovorov)

- a. s testi, pisno
 - b. ustno
 - c. ustno in s testi, pisno
 - d. seminarske naloge/projektne naloge
 - e. drugo, napišite:
-

38. Ali so v času, ko obiskujete OŠO, poleg učiteljev pri pouku sodelovali tudi zunanji strokovnjaki?

a. da, napišite kateri:

b. ne

39. Ali boste po končani OŠO nadaljevali šolanje v srednji šoli?

a. da, napišite kje:

b. ne

c. ne vem

40. Kakšen je po vašem mnenju dober učitelj?

(Izberete lahko enega, dva ali tri odgovore)

- a. predan svojemu delu
 - b. pozna probleme, s katerimi se srečujemo udeleženci
 - c. zna prisluhniti posamezniku in se mu prilagoditi
 - d. ima veliko strokovnega znanja
 - e. je prijazen in ustrežljiv
 - f. veliko nauči
 - g. drugo
- (napišite):* _____

41. Koliko učiteljev v OŠO je takih, kot ste označili?

- a. večina
- b. polovica
- c. manjšina
- d. ne vem

42. Kaj od naštetega vam je v okviru izobraževalne organizacije na voljo?

(Izberete lahko več odgovorov)

- a. poklicno svetovanje za izobraževanje po končani OŠO*
- b. priprava individualnega izobraževalnega načrta*
- c. možnost uporabe računalnika in interneta za učenje*
- d. kotiček za učenje*
- e. brezplačen tečaj računalništva*
- f. brezplačna učna pomoč*
- g. svetovanje pri reševanju različnih osebnih težav*
- h. drugo (napišite):*

i. ne vem

43. Želite dodati kakšne predloge, ki bi pripomogli h kakovostni prenovi Programa OŠO?

Zahvaljujemo se vam za sodelovanje v anketi.
Želimo vam uspešen zaključek osnovne šole in veliko uspehov na vaši
nadaljnji izobraževalni in poklicni poti.



IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisani/podpisana **Marko Mencinger** izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom: **Uspešnost udeležencev programa osnovne šole za odrasle** moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Kraj in datum:

Podpis: