

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Mateja Melink

**Vpliv informacijsko-procesnega in situacijskega učenja v visokošolskih
programih**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2010

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Mateja Melink

Mentor: red. prof. dr. Ivan Svetlik

Somentor: doc. dr. Marko Milosavljevič

**Vpliv informacijsko-procesnega in situacijskega učenja v visokošolskih
programih**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2010

Vpliv informacijsko-procesnega in situacijskega učenja v visokošolskih programih

Diplomanti morajo imeti ob vstopu na trg dela, torej ko končajo visokošolsko izobraževanje, različne kompetence, da se lahko soočijo in primerjajo z vse bolj naraščajočo konkurenco. Pridobivanje kompetenc nam omogoča tako formalno učenje, kot tudi neformalno in priložnostno učenje oziroma kombinacije različnih načinov učenja ter ostali dejavniki. Med pristopi učenja, ki se danes pojavljajo na področju psihologije in izobraževanja, sta med pomembnejšimi informacijsko-procesni pristop in situacijski pristop. Prvi učenje pojmuje kot individualno dejavnost, ki se odvija prek duševnih in miselnih procesov posameznika, drugi pa pravi, da se učimo v interakciji z drugimi ljudmi ob konkretnih situacijah. Če oba pristopa prenesemo v okolje formalnega učenja, jih lahko z nekaj poenostavitvami pojmujeemo kot teoretično in praktično učenje. Kot je razvidno iz analize, opravljene v diplomskem delu, v visokošolskem izobraževanju še vedno močno prevladujejo informacijsko-procesne oblike učenja, za razvoj obravnavanih kompetenc pa so prav tako pomembne situacijske oblike učenja, med njimi še posebej projektno in problemsko zasnovano učenje. Močan vpliv na pridobivanje kompetenc imajo tudi delovne izkušnje, ki so povezane s študijskim programom. V času vse večje uporabe informacijske tehnologije pa na kompetentnost posameznika v veliki meri vpliva tudi medijska pismenost.

Ključne besede: informacijsko-procesno učenje, situacijsko učenje, visokošolsko izobraževanje, kompetence, medijska pismenost.

The influence of information-process and situation learning in higher education

When finishing higher education and entering the labour market, graduates have to have different competences to be able to face and compare with increasing competition in the employment field. The acquisition of competences can be done through formal, non-formal and informal learning, through a combination of all three, and in other ways. Among approaches to learning present in the fields of psychology and education are the very important approaches of information-process learning and situation learning. The first regards learning as an individual activity that is developed through the mental processes of an individual, while the second approach argues that we learn through interaction with other people in specific situations. If we place these two approaches in the field of formal education (with some simplification), we can regard them as theoretical and practical learning. As can be seen from the analyses made in this thesis, higher education learning and teaching is still dominated by information-process forms of learning and teaching. However, for the development of the competences analysed, forms of situation learning and teaching are also very important, especially project- and problem-based learning. There is also a strong influence on competences by acquiring working skills related to the study programme. As the utilisation of information technology grows, media literacy is becoming a more important competence for an individual in the labour market.

Key words: information-process learning, situation learning, higher education, competences, media literacy.

KAZALO

1 UVOD.....	8
2 SODOBNI IZZIVI VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V EVROPSKEM PROSTORU	11
3 UČENJE	16
3. 1 Formalno in neformalno učenje.....	17
3. 2 Informacijsko-procesni pristop k učenju	19
3. 3 Situacijski pristop k učenju	23
3. 4 Primerjava informacijsko-procesnega in situacijskega pristopa k učenju.....	27
4 KOMPETENCE	30
5 EMPIRIČNA ANALIZA - VPLIV INFORMACIJSKO-PROCESNEGA IN SITUACIJSKEGA UČENJA NA KOMPETENCE DIPLOMANTOV	34
5. 1 Opis vzorca	37
5. 2 Učenje v formalnih programih učenja	40
5. 3 Učenje v neformalnih programih učenja	44
5. 4 Ravni kompetenc diplomantov	45
5. 5 Vpliv informacijsko-procesnih in situacijskih načinov učenja v formalnih in neformalnih programih učenja na pridobljene kompetence diplomantov	48
6 RAZVOJ KOMPETENC KOT EDEN OD DEJAVNIKOV MEDIJSKE PISMENOSTI.....	53
6. 1 Medijska pismenost	54
6. 2 Medijska vzgoja.....	56
7 SKLEP	63
8 LITERATURA	66

Kazalo tabel

Tabela 3.1: Povezanost oblik učenja z obravnavanimi pristopi k učenju.....	17
Tabela 3.2: Primerjava behaviorističnega in informacijsko-procesnega učenja	19
Tabela 3.3: Primerjava informacijsko-procesnega učenja in situacijskega učenja	28
Tabela 5.1: Faktorska analiza načinov učenja in poučevanja.....	36
Tabela 5.2: Načini učenja in poučevanja v formalnih programih učenja.....	36
Tabela 5.3: Klasifikacija področij študija.....	38
Tabela 5.4: Vpliv informacijsko-procesnih in situacijskih načinov učenja in poučevanja v formalnih in neformalnih programih učenja na pridobljene kompetence	49
Tabela 6.1: Vpliv informacijsko-procesnih in situacijskih načinov učenja in poučevanja v formalnih in neformalnih programih učenja na kompetence medijske pismenosti	60

Kazalo grafov

Graf 5.1: Odstotki žensk in moških, ki so zajeti v analizo (N=2923)	37
Graf 5.2: Odstotki diplomantov po posameznih študijskih področjih.....	39
Graf 5.3: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili informacijsko-procesni načini učenja in poučevanja v njihovem študijskem programu zastopani v veliki ali zelo veliki meri.....	41
Graf 5.4: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili situacijski načini učenja in poučevanja v njihovem študijskem programu zastopani v veliki ali zelo veliki meri.....	42
Graf 5.5: Odstotki anketirancev, ki so se med študijem posluževali posameznega neformalnega učenja.....	44
Graf 5.6: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetenc	46

Kazalo slik

Slika 5.1: Struktura linearne regresijske analize	34
---	----

1 UVOD

Med najpomembnejše pristope v teorijah učenja v zadnjih letih sodita informacijsko-procesni pristop k učenju in situacijski pristop k učenju, ki sodita na področje kognitivne psihologije. Informacijsko-procesni pristop obravnava učenje kot dejavnost posameznika, ki se odvija prek njegovih miselnih in duševnih procesov. Posameznik iz okolja sprejema informacije, jih prek mentalnih shem poveže z že obstoječim znanjem ter shrani v svoj spomin. Ko informacijo zopet potrebuje, jo priključuje iz spomina in uporabi. Sistem procesiranja informacij znanstveniki pogosto primerjajo z delovanjem računalnika. Situacijski pristop k učenju pa med drugim predpostavlja, da se učenje odvija v družbenem kontekstu, ko posameznik stopi v interakcijo z drugimi ljudmi. Učenje tako postane družbeni proces in ne individualni, kot je to značilno za informacijsko-procesno učenje. Veliko avtorjev se strinja, da sta pri učenju pomembni obe perspektivi, saj določeno znanje in sposobnosti lažje pridobivamo na en ali drug način ali s kombinacijo obeh načinov učenja.

Če informacijsko-procesni in situacijski pristop k učenju prenesemo v okolje formalnega izobraževanja, jih lahko z nekaj poenostavitvami označimo kot teoretično in praktično učenje, saj je večina kurikulumov in predmetov v visokošolskem izobraževanju sestavljena iz teoretičnega in praktičnega dela. Teoretični del se ponavadi izvaja v obliki predavanj in pisanja seminarskih nalog, praktični del pa v obliki vaj in strokovne prakse v organizaciji. Poleg visokošolskega izobraževanja pa se skoraj vsak študent poslužuje še neformalnih in priložnostnih oblik učenja: z delom prek študentskega servisa, s članstvom in aktivnim delom v študentskih in drugih prostovoljnih organizacijah, prek druženja s sošolci in prijatelji in podobno.

S pomočjo učenja torej pridobivamo različna znanja, sposobnosti in kompetence, ki jih potrebujemo, ko vstopimo v svet dela, saj bolj kot smo kompetentni na različnih področjih, bolj lahko konkuriramo ostalim na trgu dela, dobro opravljamo svoje delo ter razvijamo kariero. Nabor kompetenc, ki jih posameznik potrebuje za svoje delo, sega na različna področja. Kot pišeta Allen in Van der Velden (2007, 1), se celotna Evropa in ostali svet premikata k družbi znanja, in zato je učinkovit sistem visokošolskega izobraževanja čedalje pomembnejši za celotno ekonomijo in družbo. Od delavcev se

pričakuje, da imajo napredno in visoko specializirano znanje in sposobnosti. Po drugi strani pa se od njih pričakuje, da so fleksibilni in prilagodljivi, sposobni in željni sprejeti izzive, ki niso povezani s specifičnim področjem, za katerega so se usposabljali.

V diplomskem delu se bom najprej lotila opisa evropskega visokošolskega prostora ter zahtev in izzivov, s katerimi se ta sooča in s katerimi se soočajo diplomanti, ko vstopajo na trg dela. Temu sledi poglavje o učenju, kjer natančno predstavim informacijsko-procesni in situacijski pristop k učenju, ki sta osrednja pristopa tega diplomskega dela. Proučevanja pristopov se lotevam s pregledom domače in pa predvsem tuje literature avtorjev, ki se ukvarjajo s tem področjem.

Teoretični del diplomskega dela je močno povezan s kvantitativno analizo, ki predstavlja osrednji del dela. Temelji diplomskega dela izhajajo iz dveh obširnih mednarodnih raziskav Reflex in Hegesco, ki se ukvarjata s prehodnostjo visokošolskih diplomantov na trg dela. Z dovoljenjem uporabljam slovensko bazo podatkov, ki je bila narejena za namene raziskave Hegesco in v kateri so zbrani odgovori skoraj tri tisoč slovenskih diplomantov pet let po koncu študija. Empirični del je narejen s pomočjo programa za obdelavo podatkov SPSS.

V analizi osnovnemu opisu vzorca sledi razdelitev načinov učenja in poučevanja, ki so bili zajeti v anketni vprašalnik, v dve večji skupini: v informacijsko-procesno skupino načinov učenja in poučevanja ter skupino situacijskih načinov učenja in poučevanja. Osrednji del empiričnega dela se z regresijsko analizo loteva izračuna vplivov različnih načinov učenja in poučevanja, vključujoč neformalne oblike učenja in izobraževanja, na pridobivanje kompetenc. Ugotovitvam diplomskega dela sledi še poglavje o medijih in izobraževanju, kjer s teoretično podprtostjo poudarjam pomembnost medijske pismenosti kot ene ključnih kompetenc zaposlenega, v empiričnem delu poglavja pa s pomočjo regresijske analize ugotavljam, kako posamezni načini učenja in poučevanja vplivajo na pridobivanje kompetenc, ki sem jih označila kot del medijske pismenosti.

Cilj diplomskega dela je s pomočjo statistične kvantitativne analize identificirati tiste načine učenja in poučevanja, ki najbolj vplivajo na pridobivanje obravnavanih kompetenc. Glede na to, da želi Evropa v naslednjih letih postati družba znanja, je ta tema prav gotovo zelo aktualna, saj se ukvarja tudi z vprašanjem, kako izboljšati metode

visokošolskega poučevanja, da bo tranzicija na trg dela za diplomante lažja ter da bodo vanj vstopili kot kompetentni strokovnjaki.

Na ta način preverjam dve temeljni hipotezi. Prvič, predpostavljam, da ustrezno razmerje med teoretičnim in praktičnim učenjem v visokošolskem kurikulumu pomembno vpliva na razvoj kompetenc. Drugič, poleg izobraževalnega kurikulumu imajo na razvoj kompetenc pomembno vlogo neformalne oblike učenja.

2 SODOBNI IZZIVI VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V EVROPSKEM PROSTORU

Delež posameznikov, ki po končanem sekundarnem izobraževanju vstopajo v terciarno izobraževanje, se iz leta v leto povečuje. To kažejo tudi podatki Statističnega urada Slovenije (2009): »Delež mladih, ki po srednji šoli nadaljuje šolanje, se je v zadnjem desetletju znatno povečal¹, prav tako pa tudi deleži študentov, ki po že pridobljeni prvi visokošolski diplomi nadaljujejo študij. Tudi v letu 2009 je bila skoraj polovica vseh oseb, starih od 19 do 24 let, vključena v terciarno izobraževanje«.

Eden izmed glavnih vzrokov čedalje večjega vpisa v višješolske in visokošolske programe je verjetno tudi ta, da se na trgu dela pojavlja čedalje več poklicev, za katere se zahteva terciarna stopnja izobrazbe, saj tako tehnološko napredno gospodarstvo zahteva vedno nova in nova znanja, ki jih morajo diplomanti imeti, ko vstopijo na trg dela, ter jih nadgrajevati tudi po tem, ko so že zaposleni. Tudi Pavlin in Svetlik (2009, 7) se strinjata, da se »v današnji družbi delo in učenje vse bolj prepletata. Narava in pogoji dela se pri večini poklicev tako hitro spreminjajo, da morajo njihovi izvajalci stalno pridobivati nova znanja, prilagajati osebne lastnosti, motivacijski mehanizem, delno tudi samopodobo in vrednote«.

Samo visoka stopnja izobrazbe (kar pomeni ponavadi več let izobraževanja) pa dandanes ni več dovolj; moderne kompleksne družbe zahtevajo specifične kompetence, ki jih posameznik lahko dobi z izkušnjami, usposabljanjem ali bolj neformalnimi načini učenja. Tudi uvajanje novih tehnologij spreminja naravo dela ter vrednost in vsebino zaželenih kompetenc; nekatere bodo postale manj pomembne, druge ključne. Vse te spremembe so privedle tudi do vprašanja o skladnosti visokošolskega izobraževanja z zaposlitvijo diplomantov. Raziskovalci se ukvarjajo predvsem z vprašanji o identifikaciji tistih kompetenc, ki so bolj pomembne za profesionalni uspeh diplomantov ter ali so in kako so te kompetence vkomponirane v visokošolske sisteme (Garcia-Aracil in Van der Velden 2008, 220).

¹ V študijskem letu 2000/2001 je bilo v Sloveniji v terciarno izobraževanje vključenih 91.494 oseb, v študijskem letu 2008/2009 pa že 114.391 oseb.

»Od visokošolskih institucij in študentov se čedalje večkrat pričakuje, da so pri svojem študiju in študijskih aktivnostih čedalje bolj odzivni na potrebe zaposlitvenega sistema. Te potrebe pa je težko identificirati v časih naraščajoče negotovosti in precejšnje erozije tradicionalnih poklicev in zaposlitvenih pogojev ter hitre zastarelosti znanja. Zato morajo biti visokošolske institucije in študenti odzivni na te zahteve« (Schomburg in Teichler 2006, 4).

Schomburg in Teichler (2006) tudi pravita, da mora visokošolsko izobraževanje pripraviti študente, da postanejo visoko usposobljeni strokovnjaki in vsestranski na mnogih drugih področjih, njihovo znanje se mora povečati, morajo se naučiti, kako akademsko znanje transformirati v praktično reševanje problemov. Tako bodo študenti, kot pravita Schomburg in Teichler (prav tam), usposobljeni za spoprijemanje z že obstoječimi zahtevami na delovnem mestu, razvijali bodo kognitivne kompetence, imeli bodo možnost razvijati družbeno-komunikacijske kompetence ter delovno vedenje in vrednote, ki ne segajo na področje kognitivnega usposabljanja. Diplomanti posvečajo veliko časa učenju pred zaposlitvijo in od njih se pričakuje, da svoje kompetence dopolnjujejo z učenjem na delovnem mestu in nadaljevanjem profesionalnega izobraževanja.

V raziskavi CHEERS² (Universität Kassel 2007) so diplomante spraševali, kateri so bili ključni kriteriji, ki jih je imel delodajalec pri njihovi zaposlitvi. Najpogosteje je bilo omenjeno področje študija (in včasih področja specializacije znotraj področja študija) ter njihova osebnost. Vsaj ena tretjina anketirancev je odgovorila, da so imele pomemben vidik pri njihovem zaposlovanju tudi praktične izkušnje med študijem, računalniška pismenost in priporočila tretjih oseb. Naslednji vidiki pa so imeli majhno vlogo pri zaposlovanju: ocene, ugled visokošolske institucije, znanje tujih jezikov, izkušnje v tujini. Večina delodajalcev torej daje poudarek strokovnemu znanju na področju študija, kvaliteti te strokovnosti, osebnosti diplomanta in pogosto tudi drugim

² Projekt CHEERS (Careers After Graduation – An European Research Study) je mednarodni projekt, ki je potekal od jeseni 1998 do pomladi 2000. V njem je prek izpolnjevanja vprašalnikov sodelovalo prek 40 tisoč diplomantov iz devetih EU držav (Avstrija, Finska, Francija, Nemčija, Italija, Nizozemska, Španija, Švedska, Velika Britanija), države EFTA (Norveška), srednjeevropske države v tranziciji (Češka) in gospodarsko napredne države izven Evrope (Japonska). Raziskovalci projekta so proučevali predvsem odnos med visokošolskim izobraževanjem in zaposlitvijo štiri leta po zaključku študija. Koordinator projekta je bil Mednarodni center za raziskave na področju visokošolskega izobraževanja Univerze v Kasslu v Nemčiji.

področjem znanja in kompetencam, ki niso nujno razvite med študijem. V raziskavi so ugotovili še, da so zahteve delodajalcev višje od kompetenc, ki so jih diplomanti dobili ob zaključku študija.

Tudi poročilo Reflex³ (Allen in Van der Velden 2007, xii) navaja, da »visokošolsko izobraževanje ni končna točka priprave na profesionalno življenje«. To trditev so argumentirali s podatkom, da je večina diplomantov navedla, da potrebujejo povprečno tri leta dodatnih izkušenj oziroma usposabljanj, da postanejo strokovnjaki na svojem področju dela.

Kot pišejo v poročilu Reflex (Allen in Van der Velden 2007, x), so se v zadnjih letih pojavili trije trendi zahtev, s katerimi se srečujejo visokošolski diplomanti, ko vstopajo na trg dela: večji poudarek na izobraževanju in usposabljanju, večja spremenljivost procesov na trgu dela, povečana internacionalizacija in globalizacija. Ti trendi postavljajo tudi nove zahteve kompetencam, ki jih mora imeti posameznik. Poleg že tradicionalne zahteve, da mora diplomant postati strokovnjak na svojem področju, se pojavljajo tudi zahteve po prilagodljivosti. Zanimivo je, da so bili, glede na rezultate raziskave Reflex, v skoraj vseh državah, v kateri je bila raziskava izvedena, diplomanti na splošno bolj zadovoljni s študijskim programom kot dobro osnovo za njihov osebni razvoj kot pa dobro pripravo na svet dela.

Poročilo Reflex, ki je bilo narejeno v zaključni fazi raziskave Reflex (Allen in Van der Velden 2007, xxvi), navaja priporočila s področja visokošolskega izobraževanja za različne ciljne skupine. Vladam držav priporoča, da okrepijo akademske in poklicne orientacije v visokošolskem izobraževanju, saj imata obe pomembno vrednost pri pripravi diplomantov na trg dela. Priporočajo tudi spodbujanje relevantnih delovnih izkušenj med izobraževanjem, spodbuja naj se prilagodljivost (diplomant naj raje izbere začasno zaposlitev kot nezaposlenost). Visokošolskim institucijam priporočajo, da imajo bolj zahtevne študijske programe, študijski programi bi se morali bolj osredotočiti

³ Projekt REFLEX (Research into Employment and professional FLEXibility) (Maastricht University) je mednarodni projekt, ki se je zaključil jeseni 2007. V njem je prek izpolnjevanja vprašalnikov sodelovalo prek 30 tisoč diplomantov iz 16 držav: Avstrija, Belgija, Češka, Estonija, Finska, Francija, Nemčija, Italija, Japonska, Nizozemska, Norveška, Portugalska, Španija, Švedska, Švica, Velika Britanija. Raziskovalci projekta so proučevali predvsem odnos med visokošolskim izobraževanjem in zaposlitvijo pet let po zaključku študija. Koordinator projekta je bil Raziskovalni center za izobraževanje in trg dela (ROA) Univerze v Maastrichtu. Projekt REFLEX je nekakšno nadaljevanje projekta CHEERS.

na krepitev profesionalnosti, prednost bi morali dati pisnim nalogam in ustnim predstavitev pred izpiti s ponujenimi odgovori, relevantne delovne izkušnje bi morale biti ovrednotene s krediti. Študentom raziskovalci projekta Reflex priporočajo, naj sledijo svojimi interesom, pridobivajo relevantne izkušnje izven visokošolske institucije ter razvijajo svojo socialno mrežo. Zaenkrat ima evropski visokošolski izobraževalni sistem močne točke pri razvoju naslednjih področij oziroma kompetenc: strokovnost na svojem področju, analitično mišljenje in sposobnost hitrega osvajanja novega znanja. Šibke točke pa so: sposobnost pisanja in govorjenja v tujem jeziku, sposobnost vzpostaviti avtoriteto, sposobnost učinkovitega pogajanja, sposobnost predstavljanja produktov, idej in poročil občinstvu.

Ministri, pristojni za visoko šolstvo, so na konferenci evropskih ministrov z naslovom Bolonjski proces 2020 – evropski visokošolski prostor v novem desetletju aprila 2009 poudarili, da se tudi evropsko visoko šolstvo srečuje z velikim izzivom globalizacije ter s pospešenim tehnološkim razvojem z novimi ponudniki, novimi udeleženci in novimi vrstami učenja. Na študenta osredotočeno učenje in mobilnost bosta študentom pomagala razviti kompetence, ki jih potrebujejo na spreminjajočem se trgu dela. Ministri so se na konferenci osredotočili tudi na finančno in ekonomsko krizo ter v povezavi z visokim šolstvom zapisali: »Da bi vpeljali vzdržen ekonomski napredek in razvoj, si bo dinamično in prilagodljivo evropsko šolstvo prizadevalo k inovacijam, ki bodo temeljile na integraciji med izobraževanjem in raziskovanjem na vseh ravneh. Priznavamo, da mora visoko šolstvo igrati ključno vlogo, če želimo uspešno odgovoriti na izzive, s katerimi se srečujemo. Javne investicije v visoko šolstvo so zato kar najvišja prednostna naloga« (Benelux Bologna Secretariat 2009).

Visokošolsko izobraževanje se torej sooča z velikimi izzivi, ki so predvsem posledica gospodarskega in tehnološkega napredka družbe. Trg dela potrebuje čedalje več strokovnjakov z vsaj dokončano terciarno izobrazbo, kar povečuje vpis študentov na programe višješolskega in visokošolskega izobraževanja. Spreminja se tudi sama vsebina študijskih programov, visokošolske ustanove pa razpisujejo nove in nove programe, da bi lahko zadostili potrebam v gospodarstvu. Delodajalci namreč pričakujejo, da bodo, ko zaposlijo diplomanta, dobili kompetentnega strokovnjaka s širokim in poglobljenim znanjem s svojega področja, poleg tega pa mora biti zaposleni

sposoben hitrega odziva na spremembe, ki smo jim nenehno priča, ter neprestanega učenja novih stvari.

Tu se nam poraja vprašanje, kako naj diplomant doseže vsa ta znanja in kompetence, ki jih potrebuje pri vstopu na trg dela. Ali je dovolj, da je v visokošolskem izobraževanju udeležen kot »poslušalec« predavanj ali je za to potrebna bolj aktivna vloga znotraj izobraževalne institucije, pa tudi izven nje? V nadaljevanju diplomskega dela se tako lotevam preučevanja učenja ter še posebej dveh pristopov k učenju, po katerih študenti zavzemajo različne vloge v izobraževalnem procesu ter tako na različne načine pridobivajo svoje znanje.

3 UČENJE

Anderson (1995b, 4) za svojo definicijo učenja pravi, da je najbolj razširjena in se glasi: »Učenje je proces, s katerim se pojavijo relativno trajne spremembe v vedenju kot rezultatu izkušenj«. Psihologa Musek in Pečjak (1997, 138) pa učenje opredeljujeta podobno, in sicer kot »spreminjanje dejavnosti pod vplivom izkušenj in z razmeroma trajnim učinkom«. Razlikujeta enostavne in zapletene oblike učenja. Enostavna oblika je pogojevanje, zapletena in razvojno najvišja oblika učenja pa je učenje z razumevanjem in vpogledom.

Skozi zgodovino so se oblikovali različni pristopi in teorije učenja, ki so učenje obravnavale predvsem s psihološkega vidika. Eden izmed bolj znanih in vplivnejših pristopov je behaviorizem, ki se je pojavil v začetku 20. stoletja. Behavioristi pravijo, da moramo vzroke za naše vedenje iskati v okolju in ne v biologiji ali naših mislih. Človeka proučujejo samo od zunaj in se osredotočajo samo na to, kar lahko opazujejo neposredno: vpliv ljudi, predmetov in dogodkov na vedenje. Behavioristi so največji prispevek psihologiji dali z natančnim razumevanjem, kako okolje vpliva na učenje – še posebej prek nagrajevanja in kaznovanja (Benjafield 1993, 13).

Več kot 100 let so behavioristi trdili, da je lahko psihologija prava znanost le, če ne upošteva duševnih procesov in se osredotoči izključno na dražljaje, ki jih lahko opazujemo, in na reakcije. Na drugi strani pa so kognitivni psihologi trdili, da je behavioristični pogled preveč omejujoč in da razumevanje učenja zahteva proučevanje skritih duševnih procesov. Nekatere oblike učenja vplivajo na spremembe v duševnih procesih bolj kot na spremembe v vedenju samem. Kognitivisti so prepričani, da je učenje rezultat naših poskusov osmišljanja sveta. Pri tem uporabljamo vsa psihična orodja, ki jih imamo na voljo (Woolfolk 2002, 193; Zimbardo 2006, 249).

Med pomembnejše kognitivistične pristope k učenju sodi informacijsko-procesni pristop, kasneje pa so konstruktivisti razvili še situacijski pristop k učenju. Oba pristopa obravnavam v nadaljevanju diplomskega dela, še pred tem pa obravnavam oblike učenja, saj v empiričnem delu informacijsko-procesni in situacijski pristop k učenju povezujem z različnimi oblikami učenja, ki potekajo na formalni in neformalni ravni.

Pri tem predpostavljam, da se med formalnim učenjem odvijajo informacijsko-procesni in situacijski pristopi k učenju, med neformalnim pa samo situacijski.

Tabela 3.1: Povezanost oblik učenja z obravnavanimi pristopi k učenju

Oblike učenja	Pristopi k učenju	
Formalno učenje	Informacijsko-procesni	Situacijski
Neformalno učenje	Situacijski	

3.1 Formalno in neformalno učenje

Učenje poteka na različne načine. Verjetno je prva asociacija o učenju povezana z učenjem v šoli, v zadnjem času postajata čedalje bolj pomembna koncepta neformalnega in vseživljenjskega učenja, med tem ko se o priložnostnem učenju govori manj, pa čeprav je tovrstno učenje prisotno v vsakodnevnih situacijah. V nadaljevanju diplomskega dela se bomo posvetili prvima dvema oblikama učenja, torej formalnemu in neformalnemu.

Formalno učenje (ang. formal learning) je namerno učenje, ki poteka v posebnem in institucionaliziranem okolju, ki je posebej oblikovano za poučevanje in učenje. Osebe, ki tam poučuje, je kvalificirano za poučevanje na posebnih nivojih, predmetih, sektorjih in ponavadi poučuje specifično kategorijo učencev (glede na starost, nivo in specializacijo). Učni cilji so skoraj vedno zunanje določeni, učni proces je ponavadi nadzorovan in ocenjevan, učni rezultati pa so priznani s certifikati ali diplomami. Pogosto je formalno izobraževanje obvezno (šolsko izobraževanje) (Chisholm 2005).

*Neformalno učenje*⁴ (ang. non-formal learning) je namensko, vendar prostovoljno in poteka v različnih okoljih in situacijah, za katere ni nujno, da je poučevanje in učenje njihova edina in glavna dejavnost. Te situacije lahko potekajo v presledkih, aktivnosti in usposabljanja pa lahko vodijo profesionalni učitelji ali prostovoljci. Te dejavnosti in usposabljanja so načrtovana, vendar redko strukturirana s konvencionalno

⁴ Ker so neformalne oblike učenja v tem diplomskem delu neinstitutionalizirane, ostajam pri poimenovanju neformalno učenje v nasprotju z neformalnim izobraževanjem, ki ga razumem kot bolj institucionalizirano obliko učenja (npr. jezikovni tečaj). Zaradi konsistentnosti besedila enako obliko uporabljam pri formalnem učenju.

usmerjenostjo ali predmeti iz kurikulumuma. Učenje je ponavadi namenjeno določeni ciljni skupini, učni rezultati so redko ocenjeni (Chisholm 2005).

Med formalnim in neformalnim učenjem je nekaj podobnosti, pa tudi nekaj razlik. V obeh primerih naj bi bila pomembnost razumevanja pred memoriziranjem, saj znanje brez razumevanja nima velike uporabnosti. Dobra izobrazba vodi do kopičenja znanja, in tudi do razumevanja in povezovanja idej, dejstev in sposobnosti. Razumevanje omogoča uporabo znanja v različnih situacijah. To, da je nekdo sposoben uporabiti znanje, koncepte in sposobnosti v nizu različnih situacij, je znak, da je oseba dobro izobražena (Pritchard 2008, 7–8).

Z učenjem pridobivamo novo znanje. »Znanje so kategorizirali že v antičnih časih. Aristotel je razlikoval med univerzalnim teoretičnim znanjem (episteme) in uporabnim oziroma instrumentalnim znanjem (techne). Danes uporabljamo podobno členitev: izraz *vedeti-kaj* lahko opredelimo kot znanje o dejstvih, izraz *vedeti-kako* pa označuje uporabo znanja v organizacijah in na delovnem mestu« (Pavlin in Svetlik 2009, 33). Lundvall in Johnson (Eurydice 2002, 12) k *vedeti-kaj* in *vedeti-kako* dodajata še *vedeti-zakaj* in *vedeti-kdo*. *Vedeti-kaj* označujeta kot dejansko, kodificirano znanje, ki je prenosljivo. *Vedeti-kako* je zmožnost izvajanja določenih nalog. *Vedeti-zakaj* se nanaša na znanstveno razumevanje in na vpliv znanosti na človeštvo. *Vedeti-kdo* pa se nanaša na vedenje o tem, kateri ljudje imajo potrebno *vedeti-kaj*, *vedeti-zakaj* in *vedeti-kako*.

Znanje lahko opisujemo tudi z dvema fenotipskima oblikama – tihim in izraženim znanjem. Tihega znanja ni mogoče preprosto opaziti ali izraziti, saj je izrazito osebno, težko ga je tudi formalizirati. Izraženo znanje pa lahko izrazimo z besedami, številkami, podatki ..., saj je formalno in sistematično ter lahko prenosljivo (Pavlin in Svetlik 2009, 7).

3. 2 Informacijsko-procesni pristop k učenju

Kot odgovor na behavioristične pristope k učenju so psihologi konec 20. stoletja razvili kognitivno teorijo učenja, v kateri so poudarjeni predvsem miselni procesi posameznika in kamor sodi tudi informacijsko-procesno učenje. Na učenje so psihologi začeli gledati z drugačne perspektive in se namesto opazovanja vedenja osredotočili na proučevanje miselnih procesov, ki se dogajajo v posamezniku.

V spodnji tabeli so prikazane glavne razlike v behaviorističnem in informacijsko-procesnem pristopu k učenju, iz katere lahko vidimo, da so se raziskovalci iz zunanjega preučevanja vedenja osredotočili na posameznikove duševne procese, v središče raziskovanja pa je stopil koncept informacij.

Tabela 3.2: Primerjava behaviorističnega in informacijsko-procesnega učenja

Behavioristično učenje	Informacijsko-procesno učenje
Osredotočanje samo na dogodke, ki jih lahko opazujemo.	Sklepanje o duševnih procesih, ki jih ne moremo neposredno opazovati.
Učenje kot povezovanje dražljajev in reakcij.	Učenje kot procesiranje informacij: učenec išče uporabne informacije iz dražljajev.
Glavne oblike učenja so: habituacija, klasično pogojevanje in instrumentalno pogojevanje.	Učenje vključuje tudi vpogled, opazovanje, kognitivne mape in ostale bolj zapletene oblike učenja.
Razvilo se je kot odgovor na subjektivne metode strukturalizma in funkcionalizma: behaviorizem je bil dominantna psihološka perspektiva skoraj v celotnem 20. stoletju.	Razvilo se je kot odgovor na ozko perspektivo behaviorizma: kognitivna psihologija je postala dominantna psihološka perspektiva konec 20. stoletja.
Novo vedenje je naučeno samo po sebi.	Spremembe v vedenju omogočijo naučeno znanje in spremembe v znanju.
Ojačevanje krepi odzive.	Ojačevanje kot informacija o tem, kaj se bo zelo verjetno zgodilo, če se bo vedenje ponavljalo.
Učenec je pasiven (odzove se reflektivno): reakcije so neprostovoljne, vedenje izvajajo dražljaji.	Ljudje so aktivni učenci, ki tvorijo izkušnje, iščejo informacije za reševanje problemov in reorganizirajo to, kar že vedo, da bi dosegli nov vpogled.
Večina raziskav izvedena na živalih v kontroliranem laboratorijskem okolju – določevanje splošnih zakonov učenja.	Proučevanje širokega spektra učnih situacij, osredotočeni na individualne in razvojne razlike v kogniciji.

Vir: prirejeno po Woolfolk (2002) in Zimbardo (2006).

Kognitivna psihologija izhaja iz pojmovanja, da se obnašamo v skladu s tem, kako vidimo in doživljamo stvarnost. Tovrstna psihološka smer se zanima predvsem za načine, kako zaznavamo svet in razmišljamo o njem, o sebi in drugih, kako pridobivamo in razlagamo informacije in kako na podlagi tega usmerjamo svoje obnašanje (Musek, Pečjak 1997, 26).

Kognitivna psihologija poudarja duševne procese, kot so učenje, spomin, percepcija in mišljenje, kot oblike informacijskega procesiranja. Naše misli in dejanja izvirajo iz tega, kako interpretiramo svoje izkušnje. Na naša dejanja popolnoma vpliva to, kako procesiramo informacije, ki prihajajo v nas iz okolja. Iz računalništva so kognitivisti prevzeli metaforo možganov kot bioloških računalnikov – oblikovani so kot procesorji informacij (Zimbardo 2006, 16). Cilj kognitivne psihologije je razumeti naravo človeške inteligentnosti in kako ta deluje ter razumeti osnovne mehanizme, ki vladajo človeškemu razumu (Anderson 1995a, 1–3).

Kognitivni psihologi vidijo spomin kot »sistem, ki vkodira, shranjuje in ponovno obudi informacije. Za razliko od računalniškega spomina je človeški spomin kognitivni sistem in deluje skupaj s perceptualnim sistemom, ki jemlje informacije iz čutil in jih selektivno spreminja v vzorce s pomenom, ki so lahko shranjeni in ponovno obnovljeni. Človeški spomin je torej sistem procesiranja informacij, ki deluje pri vkodiranju, shranjevanju in ponovnem priklicu informacij (Zimbardo 2006, 263) ter tako igra osrednjo vlogo pri informacijskem procesiranju in je poleg situacijskega učenja osrednji pristop k učenju v tem diplomskem delu.

Informacijsko-procesni pristop je dominantni pristop v kognitivni psihologiji. Kognicijo poskuša analizirati v niz korakov, v katerih je abstraktna entiteta – informacija – procesirana (Benjafield 1993). Dandanes smo tudi podvrženi neskončnim količinam informacij, ki do nas prihajajo z vseh strani, še posebej je to očitno z razvojem internetne tehnologije. S tem je prišlo tudi do velike rasti manipuliranja in prenosa informacij.

Osrednji del informacijsko-procesnega učenja predstavlja model spomina, ki ga raziskovalci primerjajo z računalnikom, saj človeški razum, prav tako kot računalnik, procesira informacije. Sem sodijo zbiranje in predstavljanje informacij ali *vkodiranje*,

zadrževanje informacij ali *shranjevanje* ter dostop do informacij, ko jih potrebujemo, ali *priklic*. Pri tem igrajo pomembno vlogo vsi trije elementi človeškega spomina: senzorni spomin, kratkoročni ali delovni spomin ter dolgoročni spomin (v dolgoročnem spominu hranimo celotno znanje in vse spretnosti, ki smo se jih naučili v življenju, v njem so podatki med seboj povezani). Celotni sistem spomina vodijo kontrolni procesi, ki določajo, kako in kdaj potujejo informacije skozi sistem. Vkodiranje vključuje procesa percepcije in interpretacije, ki sta potrebna za preoblikovanje zunanjih dražljajev v kognitivne predstave teh dražljajev (Benjafield 1993, 22; Anderson 1995a, 12; Pečjak 2001, 33; Woolfolk 2002, 196; Dierkes in drugi 2003, 19; 22).

Ko iz okolja dobimo informacije in jih procesiramo, dobimo novo znanje. Davenport in Prusak (2000, 4) sta opredelila štiri načine, po katerih se informacije pretvorijo v novo znanje: a) primerjava - podobnost informacije s situacijo, ki jo že poznamo; b) posledice - implikacije, ki jih ima informacija za odločitve in delovanje; c) povezave - kako se ta del znanja povezuje z drugim; d) pogovor/komunikacija - mnenje drugih ljudi o tej informaciji.

Kot smo že zapisali, so procesi učenja in spomina konceptualizirani tako, da vsebujejo najmanj tri stopnje: vkodiranje, shranjevanje in ponovni priklic. Vkodiranje se nanaša na začetno učenje ali pridobivanje informacij. Vkodirana informacija prečka sistem senzornega shranjevanja in pri večini postopkov je odkodirana v kratkoročnem spominu. Shranjevanje se nanaša na ohranjanje informacij skozi čas. Tretja stopnja – ponovni priklic – se nanaša na doseganje shranjenih informacij. Tovrstni procesi se nanašajo na načine uporabe shranjenih informacij. Kako je nek dogodek vkodiran in shranjen, določa, kako dobro bo lahko kasneje priklican iz spomina in kateri namigi bodo učinkovali na njegov ponovni priklic (Roediger in Guynn 1996, 197).

Kako se pridobiva informacije, je odvisno od vsakega človeka posebej. Pedagoški psihologi so na veliko raziskovali različne načine učenja, ki jih ljudje uporabljajo. Razlike obstajajo v sposobnostih in pristopu, kot tudi v kapaciteti in znanju, pri tem pa je seveda pomemben tudi učni stil. Nekateri učenci dajo prednost celotnemu pregledu in delajo zaključke, ki jih vodijo do globokega procesiranja. Nekateri se osredotočajo na specifične podrobnosti in so opisno orientirani, kar jih vodi do površinskega procesiranja (Bors in MacLeod 1996, 423).

Informacijsko-procesni pristop obravnava učenje na individualni način. Osredotoča se na duševne procese, ki se dogajajo v posamezniku, ko ta sprejema informacije iz okolja ter jih povezuje z znanjem, ki ga ima. Osrednji element informacijskega procesiranja je človeški spomin, s pomočjo katerega informacije, ki jih nenehno dobivamo iz okolja, vkodiramo, shranimo in jih ponovno prikličemo, ko je to treba. Posameznik je sam odgovoren za svoje učne izide. Informacijsko-procesno učenje zaradi tega povezujemo predvsem z miselnimi procesi, zato ga lahko označimo za teoretski način učenja v nasprotju s praktičnim učenjem, kjer se ponavadi učimo na konkretnih situacijah v interakciji z drugimi ljudmi. Praktično učenje oziroma situacijsko učenje je predstavljeno v naslednjem podpoglavju.

3.3 Situacijski pristop k učenju

Situacijsko učenje uvrščamo v konstruktivistično teorijo učenja. Konstruktivizem bi lahko opredelili kot podpoglavje kognitivne znanosti. Ta teorija predpostavlja, da se učenje odvija, ko je nova informacija vgrajena in dodana v posameznikovo obstoječo strukturo znanja, razumevanja in sposobnosti, vendar pa se najbolj učimo takrat, ko naše razumevanje konstruiramo aktivno. Kot smo videli v poglavju o kognitivni psihologiji, se kognitivne razlage učenja osredotočajo na posameznika in dogajanje v njegovi glavi. Novejše perspektive učenja so usmerile pozornost še na dva druga ključna vidika učenja – na kulturne in pa predvsem socialne dejavnike.

Situacijski pristop k učenju se je pojavil kot radikalna alternativa konvencionalnim kognitivističnim teorijam znanja in učenja. Psihologi, ki poudarjajo socialno konstruiranje znanja in situacijsko učenje, potrjujejo trditev psihologa Vigotskega (1977), da je učenje v osnovi socialno in postavljeno v določeno kulturno okolje. Situacijsko učenje poudarja, da resnični svet ni isto kot učenje v šoli. Bolj je podobno vajeinstvu, kjer novinci ob podpori izkušenega vodiča in modela prevzamejo vedno več odgovornosti, dokler niso sposobni neodvisno delovati. Situacijsko učenje pogosto opisujejo kot »kulturizacijo« ali ustvarjanje norm, vedenja, spretnosti, prepričanj, jezika in stališč določene družbe. Znanje ni obravnavano kot individualna kognitivna struktura, ampak kot stvaritev družbe skozi čas. Situacijsko učenje poudarja idejo, da je mnogo tega, kar je naučeno, specifično glede na situacijo, v kateri je naučeno (Handley in drugi 2007, 173).

Učenje glede na situacijski pristop ni samo individualna aktivnost, temveč tudi družbeni dogodek. Posameznik mora biti v interakciji s svojo družbeno skupino ali organizacijo znotraj določenega družbenega in kulturnega konteksta. Organizacija ali skupina mora imeti tri aspekte znanja, da lahko sploh deluje: kritično znanje, tehnično znanje in praktično znanje. Situacijski pristop k učenju predpostavlja, da se ljudje učijo z opazovanjem drugih v določenih družbenih kontekstih. V situacijsko učenje je vključeno mnogo kognitivnih procesov. V razlagi, kako se ljudje učijo, se osredotoča predvsem na področje praktičnega/implicitnega znanja. Vendar pa se ljudje ne učijo samo prek opazovanja, temveč tudi z mišljenjem (Yang 2004, 245–252).

Kot pišejo Anderson in drugi (1996, 5) se v situacijskem pristopu k učenju pojavljajo štiri osrednje ugotovitve: a) dejanje je osnovano na konkretni situaciji, v kateri se pojavlja, b) znanje se ne prenaša med nalogami, c) učenje prek abstrakcij ima majhno uporabnost, d) učenje mora potekati v kompleksnih družbenih okoljih. Situacijsko učenje poudarja idejo, da je večino tistega, kar se naučimo, specifično glede na situacijo, v kateri je naučeno. Še posebej je pomemben »poudarek situacijskega učenja na neskladje med tipičnimi šolskimi situacijami in situacijami iz "realnega sveta", kot je delovno mesto. Večji poudarek bi morali nameniti odnosu med tem, kar se naučimo v šoli, in med tem, kar potrebujemo zunaj razreda. Situacijski pristop predpostavlja, da je znanje specifično glede na situacijo, v kateri je naloga izvedena, in da bolj splošno znanje ne more preiti v situacije iz "resničnega" sveta« (Anderson in drugi 1996, 5).

Handley in drugi (2007) so razvili konceptualni okvir, ki temelji na obstoječi literaturi in govori o situacijski perspektivi učenja. Osrednja tema te literature je fokus na participacijo, identiteto in prakso ter na dinamiko med njimi. Pomemben posredovalni proces je proces participacije, ki je lahko periferni ali osrednji. Identiteta in praksa se razvijata prek participacije. Ta omogoča ali ovira priložnosti za razvoj identitet in prakse. In obratno, spremembe v posameznikovi identiteti in praksi lahko vplivajo na iskanje novih participativnih priložnosti. Konceptualni okvir se nato nadalje razširi in ne predstavlja samo posameznika, temveč tudi na delu temelječo skupnost (ang. work-based community) in mrežo praks (ang. networks of practice). Skupnost predstavlja dominantno delovno skupnost, ki je povezana s posameznikovim trenutnim mestom dela. Mreža praks predstavlja posameznikovo participacijo v širši mreži praks organizacij, ki zaposlujejo delavce s podobnimi vlogami.

Lave in Wenger (1998), pomembna avtorja situacijskega pristopa, pravita, da je participacija osrednja pri situacijskem učenju, saj posamezniki razvijejo svoje identitete in prakse v participaciji, ki jim je na voljo. Participacija pa ni le dogodek. Vključuje poti, kako posamezniki razumejo, se udeležujejo in prispevajo k družbenim normam, vedenjem in vrednotam skupnosti, katere del so (Handley in drugi 2007, 177).

Situacijsko učenje, kot konstruktivistični pristop, se zdi najbolj primeren za razumevanje, kako je znanje pridobljeno na osnovi narave vsebine dela, delovnega

konteksta in vplivov skupnosti strokovnjakov, ki pomagajo voditi in oblikovati učenje drugih (Stein 2001, 416). Nadalje Stein (prav tam) piše, da situacijsko učenje predstavlja niz načel, ki se nanašajo na znanje, mišljenje in učenje. Večina diskusij o teh idejah so učenje obravnavale kot proces pridobivanja znanja in sposobnosti, ki naj bi bile uporabne v širokem naboru. Na drugi strani situacijsko učenje izziva trditev, da je kognicija neodvisna od konteksta, v katerem se pojavlja. Pristop situacijskega učenja namreč trdi, da so »fizični in družbeni konteksti, v katerih se odvija dejavnost, integralni deli dejavnosti, in obratno, dejavnost je integralni del učenja. Med njimi lahko zato pričakujemo medsebojno interakcijo. Situacijsko učenje se osredotoča na družbene interakcije, ki vključujejo interakcijo učencev z drugimi, kot tudi s predmeti v okolju« (Stein 2001, 416).

Če povzamemo, v situacijskem učenju učenci pridobivajo znanje prek delovnih nalog. Svoje misli in dejanja postavljajo v specifične delovne naloge. Konstruiranje znanja je rezultat kompleksnega procesa družbenih interakcij, učenje pa se odvija v družbenih mrežah, ki vključujejo interakcije z drugimi učenci, kot tudi kontekst in vsebino nalog. Učenec je oblikovalec in aktivni posrednik pri delu in učenju. Vendar pa situacijsko učenje tudi ne zanemarja kognitivnih procesov učenja.

»Védenje in učenje sta dinamična in kolektivna procesa, ki se razvijata v družbenem kontekstu, kjer ljudje delujejo in so v interakciji. Situacijsko učenje je manj instrumentalno, abstraktno in kognitivno ter bolj konkretno, interaktivno, odnosno in usmerjeno k dejanjem« (Abma 2007, 33). Pri situacijskem učenju je pomemben koncept skupnosti praks, ki sta ga predstavila Lave in Wenger (1998) ter z njim poudarila, da se praktikanti učijo eden z drugim in eden od drugega v praksi. Nadalje pa Abma (2007) razdela koncept skupnosti praks in pravi, da sta oba termina (skupnost, praksa) neizogibno povezana: »skupnosti se pojavljajo iz interakcij med ljudmi, ki so skupaj redno v podobnih praksah. Skupina ljudi začne deliti svoje znanje in izkušnje s prakso in to pospešuje kolektivni in situacijski učni proces«.

Osrednja značilnost učenja, ki ga vidimo kot situacijsko aktivnost, je proces *legitimne obrobne participacije* (ang. *legitimate peripheral participation*). To pomeni, da učenci neizogibno participirajo v skupnostih praks in da dobro znanje in sposobnosti zahtevajo od novincev, da popolnoma participirajo v družbenokulturnih praksah skupnosti (Lave

in Wenger 1998, 29). Legitimna obrobna participacija govori o »odnosu med novinci in "veterani" ter o dejavnostih, identitetah, artefaktih, skupnostih znanja in praks. Ukvarja se s procesom, prek katerega novinci postanejo del skupnosti praks. Splošno znanje ima moč samo v posebnih okoliščinah, saj je splošnost pogosto povezana z abstraktnimi predstavami, z dekontekstualizacijo. Vendar so abstraktne predstave nepomenske, razen če so uporabljene specifično do situacije« (Lave in Wenger 1998, 29).

Wenger (2007) pravi, da skupnosti praks oblikujejo ljudje, ki se vključijo v proces kolektivnega učenja na skupnem področju človeških prizadevanj: pleme, ki se uči preživetja, skupina umetnikov, ki išče nove oblike izražanja, skupina inženirjev, ki delajo na podobnem problemu ... Skupnosti praks so skupine ljudi v redni interakciji, ki jim je skupna skrb oziroma prizadevanje za nekaj, kar delajo in se učijo, kako to izboljšati. V nekaterih skupinah smo jedrni člani, v drugih obrobni. Na začetku, ko se ljudje vključijo v skupnost, se učijo na obrobju. Ko postanejo bolj kompetentni, postanejo bolj vključeni v glavne procese določene skupnosti. Od obrobne participacije pridejo do polne participacije (ang. full participation). Učenje tako ni samo pridobivanje znanja posameznika, temveč bolj proces družbene participacije. Narava situacije pomembno vpliva na proces (Lave in Wenger 1998; Smith 2003/2009).

Situacijsko učenje lahko torej označimo kot praktično učenje, kjer novo znanje in kompetence pridobivamo v interakciji z drugimi ljudmi in v konkretnih situacijah. Zaradi tega ga pogosto tudi težko prenašamo v druge situacije. V šolskem okolju praktično učenje pogosto nadgrajuje teoretično učenje oziroma teoretično učenje s praktičnim poukom prenesemo v konkretne situacije, ki predstavljajo "realno" delovno okolje. Pri situacijskem učenju je pomemben tudi koncept skupnosti praks, kar pomeni, da se ljudje učimo eden od drugega. Gre torej za prenos znanja med ljudmi, ki ga teorija informacijskega procesiranja ne predvideva. Kakšne so še razlike in podobnosti med tema dvema teorijama, pa je predstavljeno v naslednjem poglavju.

3. 4 Primerjava informacijsko-procesnega in situacijskega pristopa k učenju

Med obema pristopoma k učenju, torej informacijsko-procesnem in situacijskem, je kar nekaj razlik, pa tudi podobnosti. Kot bomo videli v nadaljevanju, pa se oba pristopa k učenju celo dopolnjujeta in se ne izključujeta. Pogosto je uveljavljeno mnenje, da situacijski pristop daje premalo pomembnosti posamezniku, saj zagovarja udeležbo v družbenih praksah, informacijsko-procesni pristop pa naj bi zanemarjal procese socialne interakcije, saj poudarja individualni razvoj pri pridobivanju intelektualnih sposobnosti.

Anderson in drugi (2000) pravijo, da obe perspektivi kot del liberalne tradicije lahko kljub različnim poudarkom in stopnjam uspeha izkažejo spoštovanje pomembnosti človeške individualnosti, pomembnosti družbenih praks in pomembnosti izobraževanja v razvoju posameznikove identitete in napredku pravične, korektne, skrbne in produktivne družbe. Informacijsko-procesnega pristopa k učenju ne smemo obravnavati, kot da zanika vrednost učenja v skupinskih dejavnostih, situacijskega pristopa pa ne kot da zanika vrednosti učenja, ko posamezniki delajo sami.

Razlika med pristopoma vključuje različne načine osredotočanja na učne aktivnosti. Obe perspektivi ponujata pomembne vpoglede v procese učinkovitega izvajanja in učenja in nobena izmed njiju ni omejena ali samo na skupinske dejavnosti ali posameznikovo samostojno dejavnost. Kot primer komplementarnega odnosa med obema perspektivama avtorji Anderson in drugi (2000) navajajo igralce nogometa, ki se učijo igranja igre in prerivanja za žogo kot tim, z delom v majhnih skupinah se učijo blokiranja in izogibanja, sami pa se učijo preigravanja in streljanja. Kognitivna perspektiva poudarja rast posameznikovih sposobnosti in identificira stopnje v tem razvoju. Ta pristop obravnava posameznikovo sposobnost koordiniranja aktivnosti s soigralčevimi kot komponento posameznikovih sposobnosti.

Pogosto naletimo na trditve, da je »situacijska perspektiva inkonzistentna z ugotovitvami, da je lahko učenje splošno glede na situacije ali da imajo lahko študenti koristi iz navodil, ki vsebujejo abstraktne koncepte in predstave. Na drugi strani pa se pojavljajo trditve, da kognitivna perspektiva ignorira odnos med učenjem v šoli in

dejavnostmi na delovnem mestu in v drugih družbenih participacijah izven šole« (Anderson in drugi 2000, 15).

»Kognitivne raziskave (informacijsko-procesno učenje) so pokazale, da lahko učenje z uporabo specifičnih predstav pospeši transfer med specifičnimi nalogami, situacijske raziskave pa so pokazale, da formalne predstave, naučene v šoli, lahko igrajo pomembno vlogo, ko šolsko učenje vpliva na nešolske prakse« (Anderson in drugi 2000, 15). Anderson in drugi (prav tam) se tudi strinjajo, da je bistveno razviti boljše razumevanje odnosov med tem, kar je naučeno v razredu, in med zmožnostmi, ki jih imajo učenci, in naj bi se razvile v njihovih sedanjih in prihodnjih nešolskih situacijah.

Raziskave na področju informacijsko-procesnega in situacijskega učenja ponujajo razumevanje procesov učenja, konceptualnega razvoja, problemskega reševanja, mišljenja in komunikacije. Obe perspektivi gledata na te procese različno, kognitivne analize te procese povezujejo s posamezniki, situacijske analize pa s sistemi, ki vključujejo te posameznike, zato potrebujemo obe perspektivi (Anderson in drugi 2000, 5).

Tabela 3.3: Primerjava informacijsko-procesnega učenja in situacijskega učenja

Informacijsko-procesno učenje	Situacijsko učenje
Učenje se odvija v glavi; duševni proces.	Učenje prek odnosov z osebami, dejanji, situacijami.
Posameznik je sam odgovoren za svoje učne dosežke.	Posameznik svoje učne dosežke dosega v interakciji z drugimi ljudmi.
Učenje poteka v formalnem izobraževalnem sistemu.	Učenje poteka v skupnostih praks, ki so formalne ali neformalne.
Učenje kot proces internalizacije, v katerem učenci memorizirajo, razumejo in so sposobni na zahtevo reproducirati pisno ali ustno vsebine, ki so se jih naučili.	Ustvarjanje znanja in učenje sočasno v interakciji z družbenimi in materialnimi pogledi resničnega sveta.

Vir: prirejeno po Fox (1997).

Glavna razlika med informacijsko-procesnim in situacijskim učenjem je torej predvsem ta, da se informacijsko-procesno učenje odvija v glavi posameznika, medtem ko situacijsko učenje poteka v interakciji z drugimi ljudmi. Informacijsko-procesne oblike učenja so po navadi zastopane v formalnih oblikah učenja. V visokem šolstvu so

zagotovo najbolj razširjena oblika tovrstnega učenja predavanja. Situacijske oblike učenja in poučevanja pa najdemo predvsem v neformalnih oblikah učenja, medtem ko so v formalnem učenju prisotne predvsem v obliki strokovne prakse, ki jo vajenci oziroma študenti opravljajo.

Kot pravijo avtorji, navedeni v tem poglavju, sta pomembni obe obliki izobraževanja in le s kombinacijo enega načina učenja z drugim, pridemo do dobrih učnih rezultatov. V empiričnem delu tega diplomskega dela se bom lotila ravno tega vprašanja: kateri načini učenja in poučevanja bolj vplivajo na pridobljene kompetence diplomantov med visokošolskim šolanjem, ali so to informacijsko-procesni ali situacijski načini učenja in poučevanja ali oboji. Še pred tem bom preverila, katere oblike učenja in poučevanja so bile najbolj prisotne med visokošolskim izobraževanjem diplomantov.

4 KOMPETENCE

Z učenjem pridobivamo nova znanja in sposobnosti. V zadnjem času pa se na področju izobraževanja in zaposlovanja v povezavi z znanjem in sposobnostmi, ki jih nekdo ima, pogosto uporablja termin kompetence. Svetlik po Perrenoudu (Pezdirc ur. 2005, 13) kompetence razume kot »zmožnosti posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah. Pri kompetencah ni dovolj, da nekaj vemo (poznavanje dejstev in zakonitosti) o določenem pojavu ali procesu, ampak je to znanje treba tudi obvladati (poudarek je torej na tehničnem znanju)«.

Weinert (Eurydice 2002, 13) kompetence interpretira kot »grobno specializiran sistem zmožnosti, spretnosti ali sposobnosti, ki so potrebne ali primerne, da dosežemo določen cilj«. Coolham (Eurydice 2002, 13) pa kompetence razume kot »splošne sposobnosti, ki temeljijo na znanju, izkušnjah, vrednotah in nagnjenih, ki jih je posameznik razvil prek obveznosti v izobraževalni praksi«.

Cheetham in Chivers (2005, 54) podajata naslednjo definicijo kompetenc: »Kompetence so učinkovita celostna performanca znotraj poklica, ki lahko sega od osnovne stopnje profesionalnosti do najvišje stopnje odličnosti«. Vendar pa se ta definicija nanaša na kompetence na splošno in ne na profesionalne kompetence.

DeSeCo definicija kompetenc pa pravi, da je »kompetenca več kot znanje in sposobnost. Vključuje zmožnost soočanja s kompleksnimi zahtevami in mobiliziranjem psihosocialnih virov (vključujoč sposobnosti in vedenja) v določenem kontekstu. Na primer, sposobnost učinkovitega komuniciranja je kompetenca, ki je odvisna od posameznikovega znanja jezika, praktičnih sposobnosti v informacijski tehnologiji in odnosov do tistih, s katerimi komunicira« (OECD 2005, 4).

V nadaljevanju diplomskega dela kompetence razumem kot znanja in sposobnosti, ki jih ima posameznik, da lahko učinkovito opravlja konkretne naloge, in jih je pridobil oziroma razvil v procesih formalnega, neformalnega ali priložnostnega učenja.

Kompetenca ni absolutna zmožnost, neodvisna od delovnih in življenjskih kontekstov, v katerih je posameznik, temveč gre pri kompetencah za zmožnost aktiviranja, uporabe in povezovanja znanja v različnih kontekstih oziroma situacijah. Dokler se posameznik ne znajde v določenem kontekstu, svoje kompetence sploh ne more pokazati, in če je to zanj nova situacija, različna od prejšnjih, niti ne more biti gotov, ali jo bo lahko obvladal (da ima ustrezne kompetence) (Pezdirc ur. 2005, 23). Glede na specifičnost oziroma podobnost delovnih in življenjskih kontekstov lahko razlikujemo med specifičnimi (enkratnimi) ter splošnimi (generičnimi) kompetencami. Večja pozornost je pri obravnavi kompetenc posvečena splošnim, saj so lažje prepoznavne in uporabljene v več situacijah. Tovrstne kompetence so neodvisne od konteksta, enako dobro uporabljene v različnih situacijah, koristne za obvladovanje različnih nalog (Pezdirc ur. 2005, 21). Izobraževalni sistem, še posebej srednjeevropski, je doslej temeljil predvsem na faktografskem (kaj) in reflektivnem (zakaj) znanju, kompetence pa zahtevajo več tehničnega znanja (kako) in socialnega (kdo), vendar pa ni mogoče kakovostno odgovarjati na vprašanje kako, če ne vemo kaj in zakaj (Pezdirc ur. 2005, 23).

Pri OECD projektu DeSeCo⁵ (Definition and Selection of Key Competences) (OECD 2005) so kompetence klasificirali v tri širše kategorije:

- *Uporaba širokega nabora orodij za učinkovito interaktivno delovanje v okolju* (interaktivna uporaba jezika, simbolov in besedil, interaktivna uporaba znanja in informacij, interaktivna uporaba tehnologije)
- *Interakcija v heterogenih skupinah* – v današnjem svetu imajo posamezniki veliko stikov z ljudmi iz različnih okolij (vzpostavljanje odnosov z drugimi, sodelovanje in delo v skupini, obvladovanje in razreševanje konfliktov)
- *Avtonomno delovanje* – posamezniki morajo prevzeti odgovornost nad upravljanjem svojega življenja, prilagoditi svoje življenje širšemu družbenemu kontekstu in delovati avtonomno (delovanje znotraj »velike slike«, oblikovanje

⁵ Program OECD Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) se je pričel konec leta 1997, vodil pa ga je Švicarski federalni statistični urad z veliko podporo Oddelka za izobraževanje, Nacionalni center za izobraževalne statistike iz Združenih držav Amerike. DeSeCo sodi v okvir INES (International Indicators of Education Systems) in nadaljuje delo na področju kompetenc in sposobnosti mlade in odrasle populacije, ustvarja pa tudi koherentno strategijo definiranja, izbire in merjenja kompetenc in sposobnosti (OECD 2001, 2).

in vodenje življenjskih načrtov in osebnih projektov, braniti in vzpostavljati pravice, interese, omejitve in potrebe).

Delovna skupina Evropske komisije, ki je bila sestavljena iz strokovnjakov držav članic Evropske unije, pa je predlagala naslednjih osem področij ključnih kompetenc: komunikacija v maternem jeziku, komunikacija v tujih jezikih, informacijsko-komunikacijska tehnologija, kompetence v matematiki, znanosti in tehnologiji, podjetništvo, medosebne in državljanske kompetence, učiti se učiti, splošna kultura (Eurydice 2002, 20). Warn in Tranter (v Martinez 2007, 626) pa sta določila, katere generične kompetence so pomembne za vstop v svet dela za diplomante: »Delodajalci, ki na splošno nočejo ozko usmerjenih diplomantov, kot pomembne priznavajo generične kompetence. Delodajalci pričakujejo, da imajo diplomanti razvite kompetence v ustnem sporazumevanju, timskem delu, samoorganizaciji, reševanju problemov in vodenju«.

Kot pišejo pri Eurydice (2002, 16) morajo biti »ključne kompetence potencialno koristne za vse člane družbe. Morajo biti relevantne za celotno populacijo ne glede na spol, družbeni razred, raso, kulturo, družinsko ozadje ali materni jezik. Skladati se morajo z etičnimi, ekonomskimi in kulturnimi vrednotami in konvencijami družbe«. Naslednji pomembni dejavnik, ki ga opisujejo pri Eurydice (prav tam), pa je kontekst, v katerem so ključne kompetence pridobljene: »Ključne kompetence se pridobivajo z obveznim izobraževanjem, vendar to ne more oskrbeti mladih ljudi s celotnim spektrom ključnih kompetenc. Neformalno in priložnostno učenje prek družine, prijateljev, množičnih medijev ali prek mladinskih, političnih ali religijskih organizacij je prav tako pomembno za razvoj kognitivnih, socialnih in osebnostnih kompetenc«. Znanje in sposobnosti, ki jih pridobimo prek formalnega učenja, se lahko spremenijo v kompetence, ko so transformirane v neformalne okvirje, in prav tako velja obratno. Komplementarna interakcija med šolami in okoljskimi skupnostmi je eden izmed temeljnih kamnov uspešne priprave na odraslo življenje (Eurydice 2002, 16).

Če povzamemo; kompetence pridobivamo na več načinov, in sicer prek formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja. Kot trdijo pri Eurydice, za razvoj kompetenc ni dovolj samo formalno izobraževanje, temveč tudi ostali dve obliki učenja. Pomembno

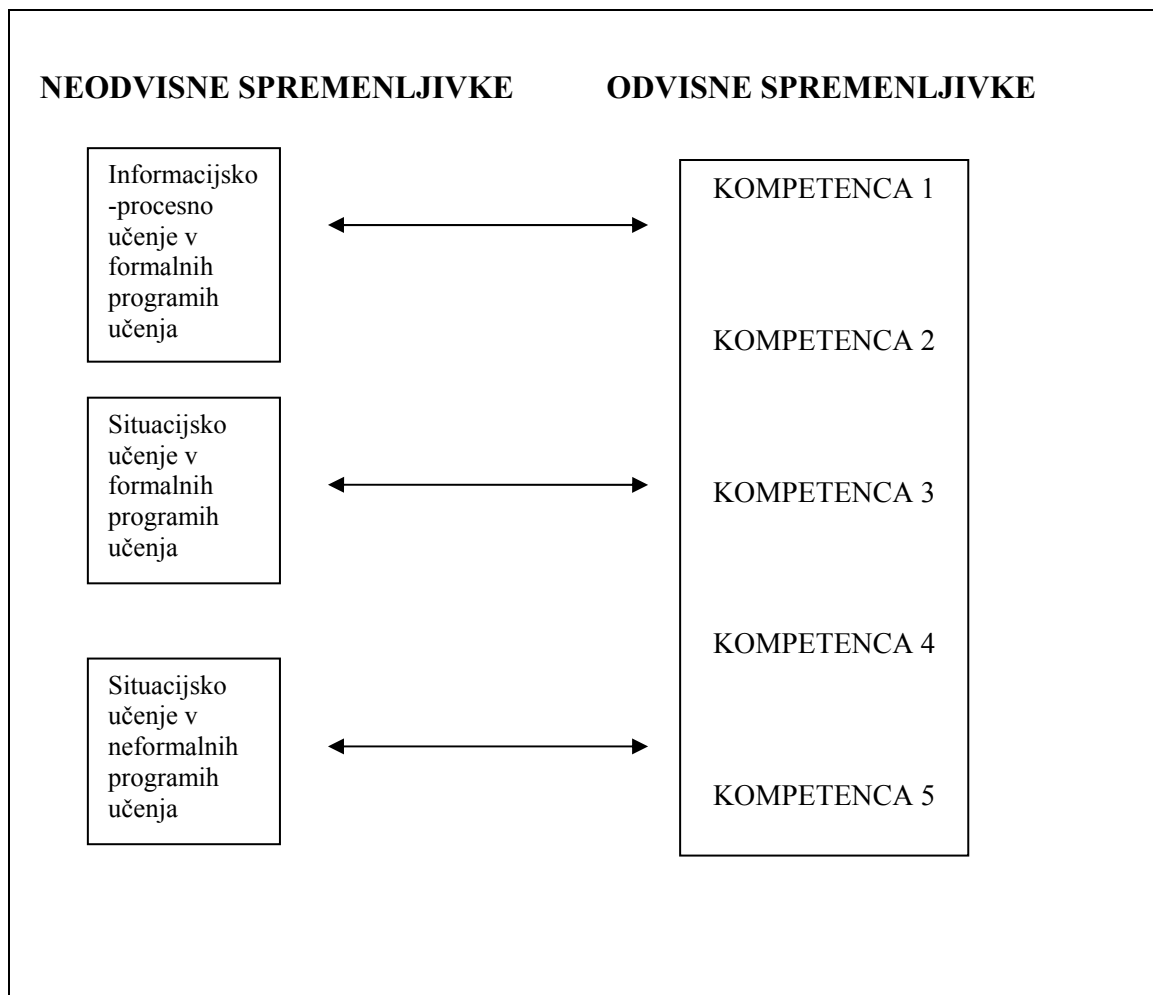
pa je dejstvo, da pridobivanje kompetenc vključuje tudi znanje vedeti-kako in vedeti-kdo in ne samo vedeti-kaj in vedeti-zakaj.

Te ugotovitve tudi teoretično podpirajo hipoteze diplomskega dela, in sicer, da je za razvoj kompetenc pomembno uravnoteženo razmerje med teoretičnim in praktičnim znanjem (npr. vedeti kaj nasproti vedeti kako) ter tudi neformalno učenje. To hipotezo bom potrdila ali ovrgla še v nadaljevanju diplomskega dela po opravljeni empirični analizi, kjer bom preverjala vpliv formalnih in neformalnih načinov učenja na pridobljene kompetence, ki so jih že v prej omenjenem projektu Hegesco identificirali kot ključne.

5 EMPIRIČNA ANALIZA - VPLIV INFORMACIJSKO- PROCESNEGA IN SITUACIJSKEGA UČENJA NA KOMPETENCE DIPLOMANTOV

Osrednji del diplomskega dela predstavlja empirični del, ki je izveden s statistično analizo podatkov. Glavni del analize, linearna regresijska analiza, se osredotoča na proučevanje vpliva različnih načinov učenja (informacijsko-procesni in situacijski) v formalnem in neformalnem učenju na pridobljene kompetence. Pri tem načine učenja obravnavam kot neodvisne spremenljivke, kompetence pa kot odvisne spremenljivke.

Slika 5.1: Struktura linearne regresijske analize



V empiričnem delu diplomskega dela bom analizirala samo slovenske podatke (uporabljen podatkovna baza vsebuje podatke diplomantov iz 21 držav), saj se tudi slovenski visokošolski prostor sooča s podobnimi izzivi kot evropski visokošolski prostor.

Med kompetencami pa sem za analizo v empiričnem delu izbrala tiste kompetence, ki so jih v projektu Hegesco prepoznali kot pomembne, torej so to »kompetence, ki so na trgu dela zelo zaželeni. S tem mislimo kompetence, ki so v povprečju najbolj zaželeni ali ki so najbolj deficitarne v državah NCMS (New and Candidate Member-states, slovensko nove države članice in kandidatke)« (Allen in Van der Velden 2009, 62). In te kompetence so:

- strokovnost in praksa na svojem področju,
- sposobnost učinkovitega dela pod stresom,
- sposobnost učinkovite uporabe časa,
- sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi,
- sposobnost uporabe računalnika in interneta.

Ob tem raziskovalci projekta Hegesco opozarjajo, da so, razen strokovnosti in prakse na svojem področju ter deloma sposobnosti uporabe računalnika in interneta, to kompetence, ki verjetno ne tvorijo dela osnovnega kurikuluma večine študijskih programov, zato se lahko povsem legitimno vprašamo, ali je visokošolsko izobraževanje tisto, ki je odgovorno za pridobivanje takih (samo)organizacijskih sposobnosti, kot so zgoraj navedene (Allen in Van der Velden 2009, 63).

V diplomskem delu obravnavam devet načinov učenja in poučevanja, obravnavanih tudi v projektih Reflex in Hegesco, ki sem jih razdelila v dve kategoriji. Kategorizacijo načinov učenja in poučevanja sem najprej preverila s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS, in sicer s funkcijo faktorske analize. »Ta analiza nam omogoča, da zmanjšamo večje število korelacijskih spremenljivk v manjše število neodvisnih faktorjev, s katerimi lažje operiramo in jih uporabljamo v nadaljnji analizi« (Norušis 2003, 395). Kot lahko razberemo iz tabele 5.1, je faktorska analiza načine učenja in poučevanja razdelila v dve kategoriji.

Tabela 5.1: Faktorska analiza načinov učenja in poučevanja

	1	2
Predavanja	0,131	0,695
Skupinske naloge	0,734	-0,123
Sodelovanje v raziskovalnih projektih	0,689	-0,290
Strokovna praksa in delo v organizaciji	0,526	-0,262
Spoznavanje teorij in paradigem	0,142	0,637
Učitelj kot ključni vir informacij	0,195	0,625
Projektno in problemsko zasnovano učenje	0,697	-0,116
Pisne naloge	0,343	0,392
Ustne predstavitve študentov	0,699	0,044

Glede na teorijo, ki sem jo predstavila v prvem delu diplomskega dela, sem načine učenja in poučevanja razdelila tako, da prva kategorija zajema načine učenja in poučevanja, ki sodijo k situacijskemu pristopu k učenju. To so tisti načini učenja in poučevanja, kjer učenje poteka v konkretnih situacijah, prek odnosov z drugimi ljudmi, posamezniki svoje učne dosežke dosegajo prek interakcije z drugimi. Druga kategorija pa zajema načine učenja in poučevanja, ki jih lahko označimo kot informacijsko-procesne in pri katerih študent sam kot posameznik sprejema informacije, učenje se odvija v njegovi glavi, sam je tudi odgovoren za to, katere informacije bo iz okolja sprejel, kako jih bo povezal z znanjem, ki ga že ima.

Tabela 5.2: Načini učenja in poučevanja v formalnih programih učenja

Situacijsko učenje	Informacijsko-procesno učenje
Skupinske naloge	Predavanja
Sodelovanje v raziskovalnih projektih	Spoznavanje teorij in paradigem
Strokovna praksa in delo v organizaciji	Učitelj kot ključni vir informacij
Projektno in problemsko zasnovano učenje	Pisne naloge
Ustne predstavitve študentov	

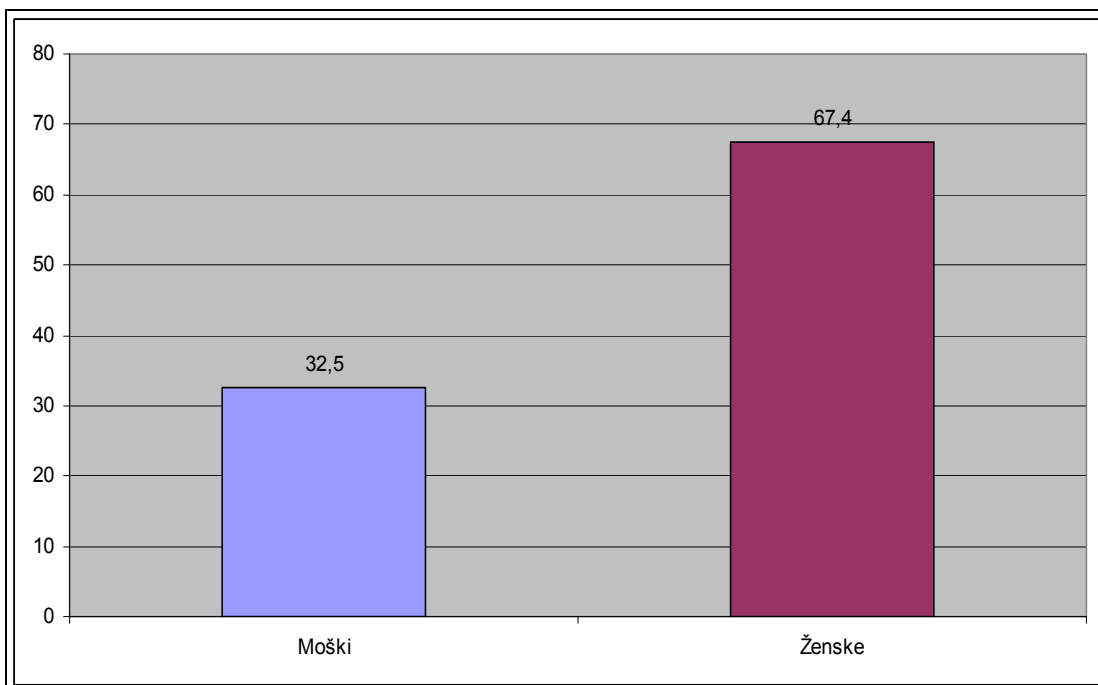
Poleg tega pa obravnavam tudi neformalne oblike učenja, za katere iz predstavljene teorije sklepam, da sodijo k situacijskim načinom učenja, in so naslednje: s študijskim programom povezane delovne izkušnje, s študijskim programom nepovezane delovne izkušnje in prostovoljno delo.

V nadaljevanju diplomskega dela bom s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS izračunala naslednje: a) opis vzorca; b) zastopanost posameznih načinov učenja in poučevanja v formalnih in neformalnih programih učenja; c) raven posedovanja posameznih kompetenc in diskrepance med pridobljenimi in zaželenimi kompetencami; d) vpliv posameznih načinov učenja in poučevanja na ravni kompetenc.

5.1 Opis vzorca

Baza podatkov⁶ projektov Hegesco in Reflex⁷ zajema 40.810 odgovorov diplomantov. V svojem diplomskem delu obravnavam le odgovore diplomantov, ki so svoj študij zaključili v Sloveniji. V bazi je takih 2.923. Od tega je v celotnem vzorcu slovenskih diplomantov 32,5 odstotka moških in 67,4 odstotka žensk (glej Graf 5.1). V času, ko so anketiranci odgovarjali na vprašanja (leta 2008), je bila njihova povprečna starost 34 let. Študijski program, na katerega so bili nazadnje vpisani, so anketiranci zaključili v letu 2003, kar pomeni, da so na anketna vprašanja odgovarjali 5 let po zaključku študija.

Graf 5.1: Odstotni deleži žensk in moških, ki so zajeti v analizo (N=2923)



⁶ Bazo podatkov sem pridobila izključno za namen diplomskega dela, in sicer z dovoljenjem doc. dr. Samota Pavlina. Baza podatkov je nastala v okviru projekta Hegesco.

⁷ Projekta Hegesco in Reflex sta v raziskavi med diplomanti uporabila standardni vprašalnik, ki zagotavlja mednarodno primerljivost, zato je bilo tudi možno integriranje baze podatkov iz enega projekta v drugo.

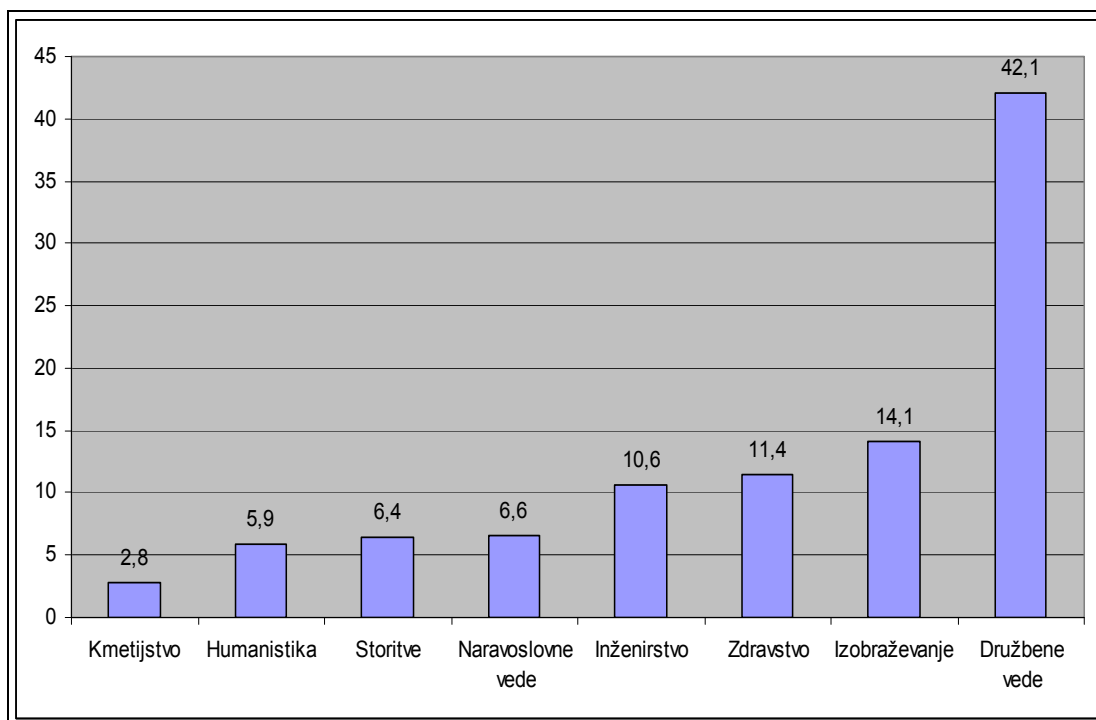
Področja izobraževanja so v bazi podatkov kodirana po mednarodni standardni klasifikaciji ISCED, ki omogoča mednarodno primerljivost študijskih programov. Najširša kategorija vsebuje osem področij, ki so predstavljena v tabeli 5.3.

Tabela 5.3: Klasifikacija področij študija

Mednarodna standardna klasifikacija ISCED glavnih področij študija	Skrajšano poimenovanje področij študija v diplomskem delu
Družbene vede, poslovne vede, pravo (vključuje tudi ekonomijo, upravo, organizacijske vede, menedžment)	Družbene vede
Humanistika in umetnost	Humanistika
Inženirstvo, proizvodnja in gradnja (vključuje tudi arhitekturo, gradbeništvo, strojništvo, elektrotehniko ...)	Inženirstvo
Izobraževanje	Izobraževanje
Kmetijstvo in veterina	Kmetijstvo
Znanost, matematika, računalništvo (vključuje tudi biotehniške vede, geodezijo, kemijsko tehnologijo, elektrotehniko)	Naravoslovne vede
Storitve (vključuje tudi promet, turizem, šport, področja ekonomije ...)	Storitve
Zdravje in blaginja (vključuje tudi farmacijo, socialno delo, medicina, zdravstvena nega ...)	Zdravstvo

Kot lahko vidimo v grafu 5.2, je bilo med anketiranci, ki so izpolnili vprašalnik, največ takih, ki so študijski program zaključili s področja družbenih ved, in sicer kar 42 odstotkov. Sledijo študijski programi s področja izobraževanja (14,1 odstotka) ter zdravstva (11,4 odstotka). Najmanjši delež anketirancev, 2,8 odstotkov, pa je študij zaključil na področju kmetijstva.

Graf 5.2: Odstotni deleži diplomantov po posameznih študijskih področjih



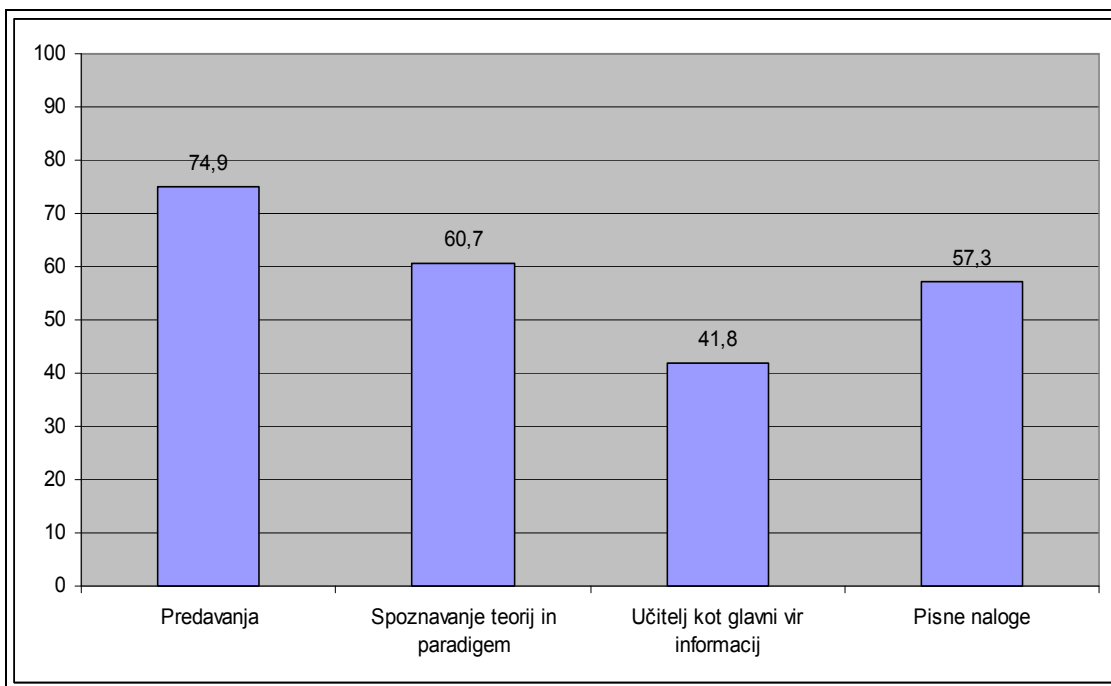
5. 2 Učenje v formalnih programih učenja

Grafa 5.3 in 5.4 prikazujeta, v kolikšni meri so bili posamezni načini učenja in poučevanja zastopani v študijskih programih. Diplomanti so v anketnem vprašalniku imeli na voljo enajst različnih načinov učenja in poučevanja, v diplomskem delu pa obravnavam devet načinov⁸. Pri vsakem načinu so anketiranci s križcem označili en kvadrateg na petstopenjski lestvici, ki je označeval, v kolikšni meri je bil način učenja in poučevanja poudarjen v njihovem študijskem programu. Kvadrateg pod številko 1 je označeval, da dani način sploh ni bil poudarjen v študijskem programu, kvadrateg pod številko 5 pa je označeval, da je bil način učenja in poučevanja poudarjen v zelo veliki meri. V grafih so zajeti tisti odgovori, ki so bili na petstopenjski lestvici označeni pod četrtem in petim kvadratom, kar pomeni, da je bil način učenja in poučevanja poudarjen v veliki ali zelo veliki meri.

Graf 5.3 prikazuje načine učenja in poučevanja, ki smo jih označili za informacijsko-procesne načine učenja, saj je pri njih posameznik sam odgovoren za sprejemanje informacij iz okolja, sam jih procesira in kodira ter poveže z znanjem, ki ga že ima. Graf 5.4 pa prikazuje načine učenja in poučevanja, ki smo jih uvrstili v kategorijo situacijskega učenja, saj učni procesi potekajo v interakciji z drugimi ljudmi.

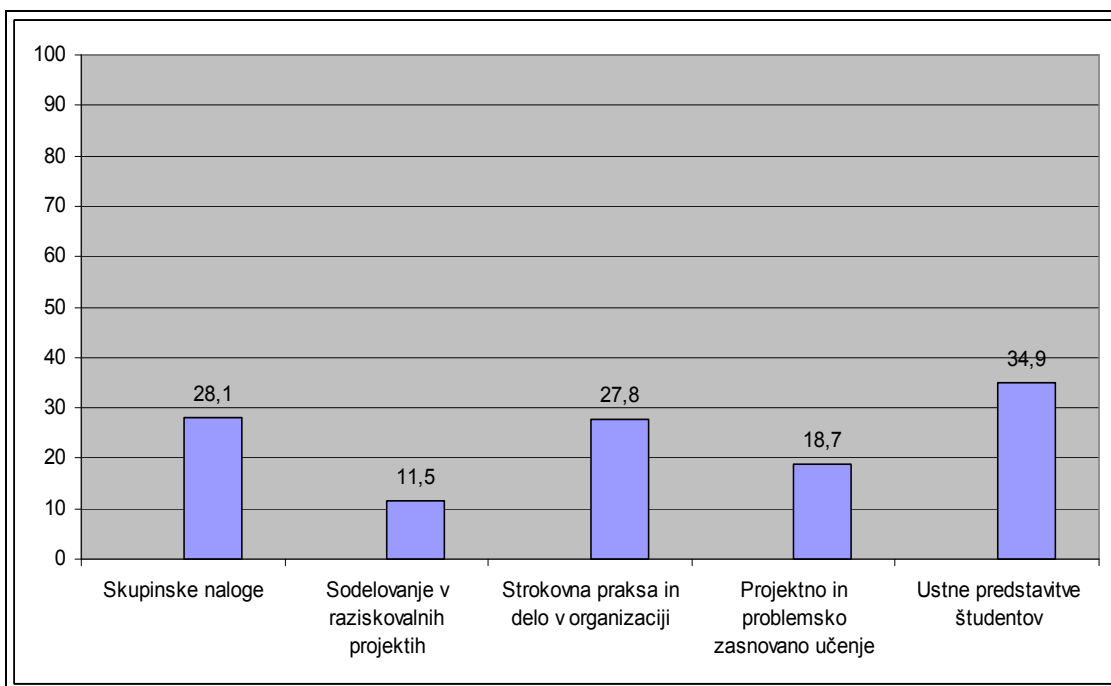
⁸Med načini učenja in poučevanja, ki jih tu ne bom obravnavala, sta še izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov ter spoznavanje dejstev in praktično znanje. Ta dva načina opuščam, ker gre pri prvem za preverjanje znanja in ne učenje, pri drugem pa težko opredelimo, kaj pomeni spoznavanje dejstev, prav tako pa je praktično učenje zajeto že v drugem načinu učenja – strokovna praksa in delo v organizaciji.

Graf 5.3: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili informacijsko-procesni načini učenja in poučevanja v njihovem študijskem programu zastopani v veliki ali zelo veliki meri



Verjetno so pričakovano med informacijsko-procesnimi načini učenja in poučevanja v visokošolskem izobraževanju najbolj zastopana predavanja. 75 odstotkov anketirancev je odgovorilo, da so bila med njihovim študijskim programom predavanja zastopana v veliki ali zelo veliki meri. Temu sledi spoznavanje teorij in paradigem, ki je bilo v veliki ali zelo veliki meri prisotno pri 61 odstotkih anketirancev, z nekaj odstotki manj, in sicer 57, pa pisne naloge. Med informacijsko-procesnimi načini učenja in poučevanja je najmanj zastopan učitelj kot glavni vir informacij, vendar odstotek tistih, ki so odgovorili, da je bil učitelj kot glavni vir informacij v njihovem študijskem programu zastopan v veliki ali zelo veliki meri, dosega skoraj 50 odstotkov. V nadaljevanju sledi graf s prikazanimi odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili obravnavani situacijski načini učenja in poučevanja med njihovih študijskim programom zastopani v veliki ali zelo veliki meri.

Graf 5.4: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili situacijski načini učenja in poučevanja v njihovem študijskem programu zastopani v veliki ali zelo veliki meri



Že prvi pogled na graf nam pokaže, da je zastopanost situacijskih načinov učenja in poučevanja v visokošolskih programih precej nižja od informacijsko-procesnih, saj tu noben izmed načinov učenja in poučevanja ne presega 35 odstotkov, medtem ko med informacijsko-procesnimi načini učenja in poučevanja najnižji odstotek dosega število 41.

Najbolj zastopana oblika situacijskega učenja so ustne predstavitve študentov. Za te je 35 odstotkov anketirancev odgovorilo, da so bile med njihovim visokošolskim izobraževanjem zastopane v veliki ali zelo veliki meri. Z 28 odstotki sledijo skupinske naloge, takoj za njimi pa je strokovna praksa in delo v organizaciji. Projektno in problemsko zasnovano učenje ter sodelovanje v raziskovalnih projektih pa dosegata najnižje odstotke, kar pomeni, da sta kot načina učenja in poučevanja v visokošolskih programih zastopana v najmanjši meri.

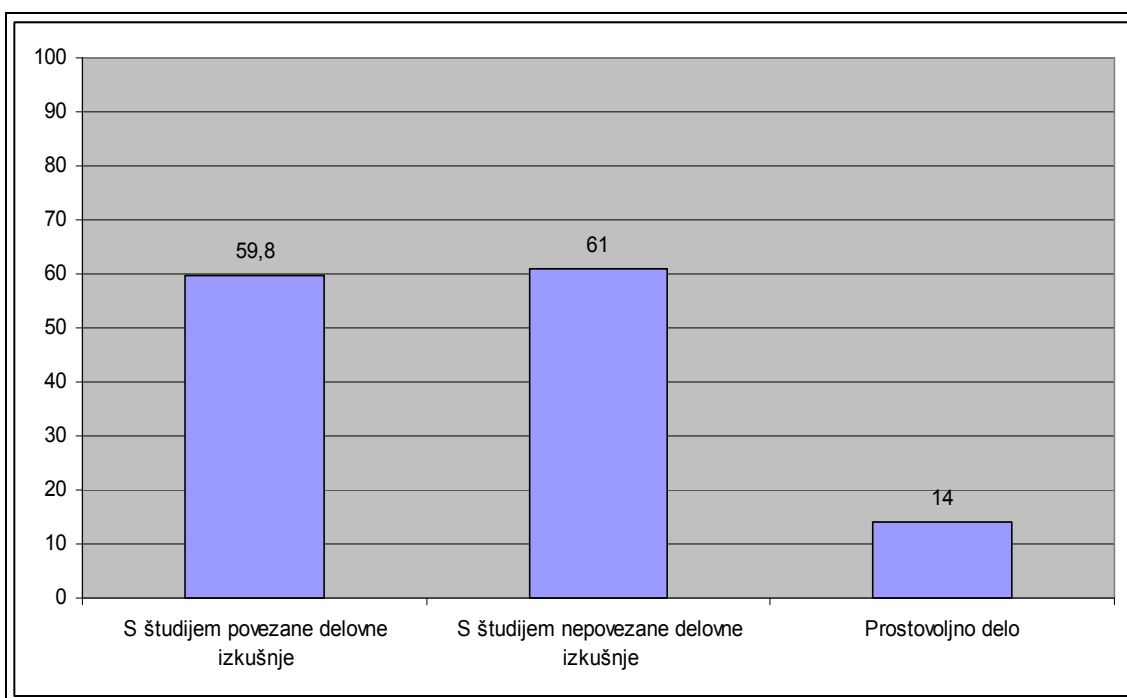
Sicer pa je podobna slika tudi v drugih evropskih državah, kjer so predavanja najbolj poudarjena oblika poučevanja, veliko vlogo pa imajo še vedno učitelji kot ključni vir informacij, kar kaže na to, da je evropsko visokošolsko izobraževanje še vedno precej tradicionalno, pri čemer v drugo smer izobraževanja (usmerjenost k študentu ali student-centred namesto usmerjenost k učitelju ali teacher-centered) stopajo predvsem zahodnoevropske države. V večini držav, z izjemo Francije in Nizozemske, visokošolsko izobraževanje temelji bolj na teoretični dimenziji (Allen in Van der Velden 2009, 15–16).

V zadnjih letih pa je poleg poudarka na vsebini visokošolskih programov ta namenjen tudi oblikam, v katerih naj se vsebina poučuje. Spodbuja se bolj inovativne, na študenta osredotočene načine učenja in poučevanja, ki naj bodo dodatek ali celo nadomestilo bolj klasičnim oblikam (Allen in Van der Velden 2009, 63).

5.3 Učenje v neformalnih programih učenja

V današnjem času se čedalje večji poudarek namenja tudi neformalnih načinom učenja, kar potrjuje dejstvo, da je priznavanje neformalno pridobljenega znanja čedalje bolj razširjeno in pomembno, vendar pa se, tako pravita Pavlin in Svetlik, »zakonodaje in prakse priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja med državami Evropske unije precej razlikujejo, prav tako pa se ti postopki precej razlikujejo med samimi visokošolskimi institucijami« (2009, 70). V nadaljevanju bom s frekvenčno analizo prikazala, katere oblike neformalnega učenja so med študenti najbolj pogoste, nato pa, katere od njih najbolj vplivajo na pridobivanje kompetenc. Vse od naštetih oblik neformalnega učenja pa sodijo k situacijskim načinom učenja.

Graf 5.5: Odstotki anketirancev, ki so se med študijem posluževali posameznega neformalnega učenja



Med tistimi, ki so med študijskim programom pridobili s študijem povezane delovne izkušnje, in tistimi, ki so pridobili s študijem nepovezane delovne izkušnje, ni velikih razlik, saj so si odstotki med obema načinoma neformalnega učenja precej podobni. Precej manj pa je tistih, ki so med študijem opravljali prostovoljno delo, in sicer le 14 odstotkov.

V nadaljevanju nas bo zanimal vpliv teh načinov učenja na raven kompetenc, ki jih obravnavamo v diplomskem delu. Že v poročilu projekta Reflex pa so med priporočila študentom zapisali, da je pridobivanje delovnih izkušenj, ki so povezane s študijskim programom, koristno za kasnejše delovne rezultate. Prav tako to velja za opravljanje prostovoljnega dela ali študij oziroma delo v tujini. Te izkušnje imajo pozitivni učinek na razvoj kompetenc in služijo kot dober signal za bodoče delodajalce (Allen in Van der Velden 2007, 277). Ob tem pa so še zapisali (prav tam), da kljub temu, da veliko študentov opravlja delo, ki ni povezano z njihovim študijskim programom, da pokrijejo svoje študijske stroške, je mnogo bolje, da si poiščejo tako delo, ki jim prinaša relevantne delovne izkušnje (torej delo, ki je povezano s študijskim programom), saj s študijem nepovezane delovne izkušnje ne prinašajo dolgoročnih koristi.

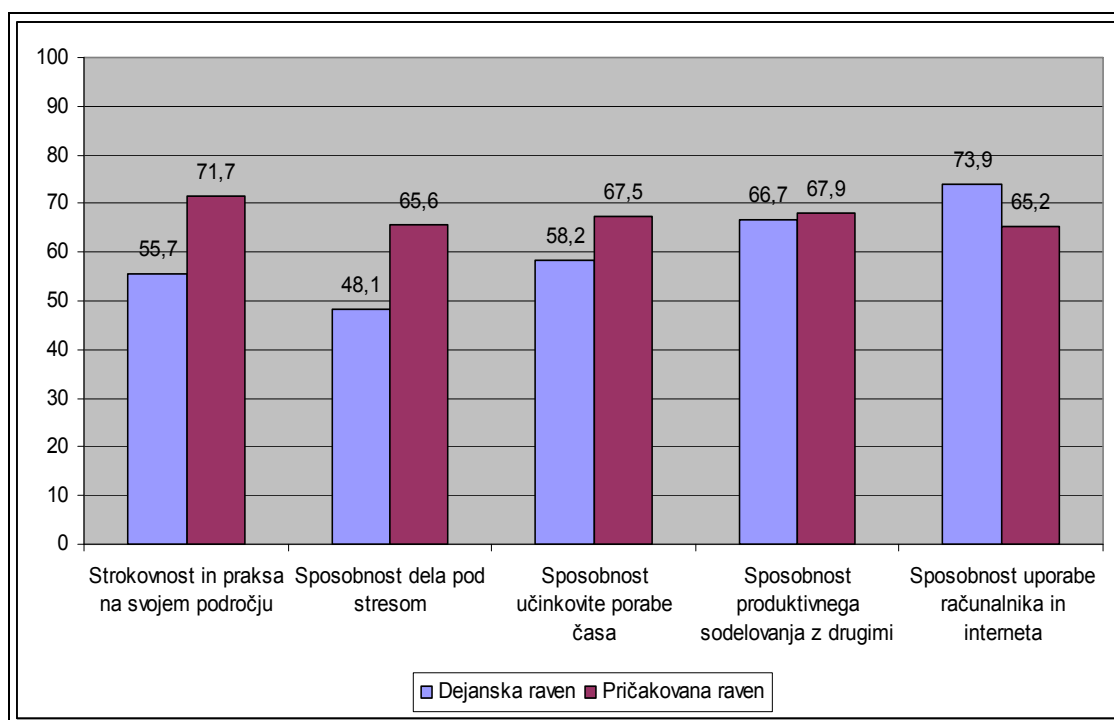
5. 4 Ravni kompetenc diplomantov

Grafa 5.6 prikazuje odstotne deleže tistih diplomantov, ki so odgovorili, da je njihova raven posameznih kompetenc visoka ali zelo visoka, ter odstotne deleže tistih, ki so odgovorili, da je njihova raven pričakovanih kompetenc pri njihovem sedanjem delu visoka ali zelo visoka. Anketiranci so imeli v vprašalniku navedenih 22 različnih kompetenc. Pri vsaki kompetenci so označili en kvadrata na sedemstopenjski lestvici, ki je označeval raven njihove stopnje posamezne kompetence (1 pomeni zelo nizka, 7 pomeni zelo visoka). Na prav taki lestvici pa so označevali tudi, kakšna je pričakovana raven posamezne kompetence pri njihovem sedanjem delu. V analizo sem zajela tiste odgovore, ki so bili označeni pod številčkama 6 in 7, kar pomeni, da je raven kompetence visoka oziroma da je visoka pričakovana raven kompetence.

V poročilu Reflex (Allen in Van der Velden 2007) so kompetence kategorizirali v pet področij in jih nadalje tako tudi obravnavali. Ta področja so bila: profesionalno znanje, funkcionalna fleksibilnost, inovacije in menedžment znanja, mobilizacija človeških virov ter mednarodna orientiranost. V poročilu Hegesco (Allen in Van der Velden) pa so ubrali nekoliko drugačen pristop, in sicer so identificirali tiste kompetence, ki so v povprečju najbolj zaželeni ali najbolj deficitarni ter jih tako označili za najpomembnejše. Te kompetence pa so: strokovnost in praksa na svojem področju,

spodobnost dela pod stresom, sposobnost učinkovite uporabe časa, sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi ter sposobnost dela z računalnikom in internetom. Te kompetence obravnavamo tudi v tem diplomskem delu. Najprej nas zanima, koliko odstotkov diplomantov je odgovorilo, da je njihova raven teh petih kompetenc visoka ali zelo visoka, nadalje ugotavljamo, kakšna je zaželena raven teh kompetenc, osrednji del diplomskega dela pa se ukvarja z vplivom različnih načinov učenja in poučevanja na pridobivanje teh kompetenc. Tako bomo lahko po opravljeni analizi ugotovili, kakšen vpliv imajo na najpomembnejše kompetence različne oblike poučevanja v formalnih programih učenja ter različne oblike neformalnega učenja ter na katerih področjih so slovenski diplomanti dovolj kompetentni za opravljanje svojega dela (iz česar lahko sklepamo, da so obstoječi načini učenja in poučevanja povsem zadostni) in na katerih področjih so premalo oziroma preveč kompetentni (kar nam lahko pove, da bi morali študenti določene kompetence pridobivati na drugačne načine).

Graf 5.6: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetenc



Anketiranci menijo, da so najbolj kompetentni pri delu z računalnikom in internetom, saj je 74 odstotkov anketirancev odgovorilo, da je njihova raven te kompetence visoka ali zelo visoka. Tej kompetenci sledi sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi, za katero je 67 odstotkov anketirancev odgovorilo, da jo posedujejo v veliki ali zelo

veliki meri. Podobne odstotke imata kompetenci strokovnost in praksa na svojem področju ter sposobnost učinkovite porabe časa, ki dosemeta 56 oziroma 58 odstotkov. Sposobnost dela pod stresom pa je tista kompetenca, za katero je najmanj anketirancev odgovorilo, da jo posedujejo v veliki ali zelo veliki meri.

Iz grafa 5.6 lahko tudi razberemo, kje diplomanti potrebujejo višjo raven posameznih kompetenc za opravljanje svojega dela oziroma je pričakovana raven kompetenc višja od dejanske ravni kompetenc, in kje njihova raven kompetenc presega raven, ki se od njih pričakuje na delovnem mestu. Ravni pričakovanih oziroma zaželenih kompetenc so, razen pri kompetenci sposobnost uporabe računalnika in interneta, višje od pridobljenih ravni. Največje diskrepance se pojavljajo pri strokovnosti in praksi na svojem področju in sposobnosti dela pod stresom.

Na podlagi grafa 5.6 torej sklepamo, da pridobljena raven kompetenc diplomantov ne dosega ravni kompetenc, ki bi bila zaželena za opravljanje njihovega dela. Slika evropskega povprečja pa tudi ne kaže drugačnih rezultatov in tudi v poročilu Hegesco so opozorili, da »je presenetljivo dejstvo, da za skoraj vse kompetence velja, da je zaželena raven kompetenc višja od tiste, ki jo imajo diplomanti, kar pomeni, da na splošno lahko govorimo o primanjkljaju kompetentnosti« (Allen in Van der Velden 2009, 58).

5. 5 Vpliv informacijsko-procesnih in situacijskih načinov učenja v formalnih in neformalnih programih učenja na pridobljene kompetence diplomantov

V tem poglavju bom z linearno regresijsko analizo izračunala vpliv različnih načinov učenja in poučevanja v visokošolskih programih ter neformalnega učenja na pridobljene kompetence diplomantov. Z regresijsko analizo lahko merimo vzroke in posledice, torej smeri vpliva. Z linearno regresijo analiziramo odnose med odvisnimi in neodvisnimi spremenljivkami. Ta analiza tudi kaže, kolikšen del sprememb v odvisni spremenljivki lahko pojasnimo z vplivi neodvisnih spremenljivk in kolikšen je vpliv zunanjih nepojasnjenih vplivov. Na podlagi linearne regresijske analize preverjam povezanost oziroma nepovezanost med neodvisnimi spremenljivkami – načini učenja in poučevanja ter odvisnimi spremenljivkami – kompetencami.

Tabela 5.4: Vpliv informacijsko-procesnih in situacijskih načinov učenja in poučevanja v formalnih in neformalnih programih učenja na pridobljene kompetence

Načini učenja in poučevanja		Kompetence	Strokovnost in praksa na svojem področju	Sposobnost dela pod stresom	Sposobnost učinkovite uporabe časa	Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi	Sposobnost dela z računalnikom in internetom
FORMALNO UČENJE	Informacijsko-procesno učenje	Predavanja	0,038**	0,012	-0,018	0,032	0,004
		Spoznavanje teorij in paradigem	0,013	0,034	0,012	0,059***	0,088***
		Učitelj kot ključni vir informacij	-0,006	0,019	0,032	0,021	0,011
		Pisne naloge	0,019	0,021	0,036*	0,035*	0,027
	Situacijsko učenje	Skupinske naloge	-0,082***	-0,019	-0,038	-0,041*	-0,007
		Sodelovanje v raziskovalnih projektih	0,018	0,025	0,031	0,037	-0,006
		Strokovna praksa in delo v organizaciji	0,058***	-0,038*	0,018	0,008	-0,072***
		Projektno in problemsko zasnovano učenje	0,090***	0,060***	-0,002	0,028	0,076***
		Ustne predstavitve študentov	0,013	0,006	0,070***	0,057**	-0,011
	NEFORMALNO UČENJE	Situacijsko učenje	Delovne izkušnje, povezane s študijskim programom	0,089***	0,075***	0,034*	0,053***
Delovne izkušnje, nepovezane s študijskim programom			-0,142***	-0,016	-0,038*	-0,0012	0,014
Delo v prostovoljni organizaciji			-0,005	0,027	-0,009	0,020	0,027
R ²			0,047	0,016	0,014	0,023	0,023

***p<0,01 **0,01<p<0,05 *0,05<p<0,10

V tej analizi nas zanima velikost standardiziranega regresijskega koeficienta beta, ki kaže, za koliko enot se v povprečju spremeni odvisna spremenljivka, če se neodvisna

spremenljivka poveča za eno enoto. Iz tega lahko razberemo, kako neodvisna spremenljivka vpliva na odvisno, s tem da so vsi zunanji dejavniki izločeni. Koeficient beta se nahaja na intervalu od -1 do 1 in bolj blizu številu ena ali minus ena je beta, večji vpliv (pozitivni ali negativni) ima neodvisna spremenljivka na odvisno.

Med formalnimi načini učenja in poučevanja ima na odvisno spremenljivko strokovnost in praksa na svojem področju največji vpliv projektno in problemsko zasnovano učenje, pri čemer neodvisna spremenljivka projektno in problemsko zasnovano učenje pojasni 9 odstotkov vpliva na odvisno spremenljivko. Med formalnimi načini učenja in poučevanja imajo statistično značilen vpliv na odvisno spremenljivko strokovnost in praksa na svojem področju še strokovna praksa in delo v organizacija, predavanja ter skupinske naloge, ki imajo negativni vpliv. Prav tako negativen vpliv na kompetenco strokovnost in praksa na svojem področju pa imajo delovne izkušnje, ki s študijskim programom niso povezane. Glede na dobljene rezultate pa imajo na kompetenco strokovnosti med neformalnimi načini učenja največji vpliv delovne izkušnje, ki so povezane s študijskih programom, in sicer te pojasnjujejo 8,9 odstotka vpliva nanjo. Ostale neodvisne spremenljivke, kot je razvidno iz zgornje tabele, na odvisno spremenljivko, kompetenco strokovnost in praksa na svojem področju, nimajo statistično značilnega vpliva.

Na sposobnost dela pod stresom imajo največji pozitivni vpliv delovne izkušnje, povezane s študijskim programom, ki pojasnjujejo 7,5 odstotkov vpliva na to kompetenco oziroma odvisno spremenljivko. Med situacijskimi načini učenja in poučevanja ima zopet največji pozitivni vpliv projektno in problemsko zasnovano učenje, medtem ko ima strokovna praksa in delo v organizaciji na nivo kompetence sposobnost dela pod stresom negativni vpliv. Med informacijsko-procesnimi načini učenja in poučevanja nobeden od obravnavanih načinov nima statistično značilnega vpliva na pridobivanje kompetence sposobnost dela pod stresom.

Sposobnost učinkovite uporabe časa ja tista kompetenca, na katero imajo formalni načini učenja in poučevanja ter neformalno učenje najmanj vpliva. Statistično značilni vpliv na pridobivanje te kompetence imajo pisne naloge - informacijsko-procesni način učenja - in ustne predstavitve študentov - situacijski način učenja. Pri teh dveh načinih učenja imajo ponavadi študenti omejen čas za nastop oziroma za pisanje naloge (ki

poteka na primer v obliki pisnega izpita), zato morajo znati oceniti, koliko časa imajo na voljo in kaj lahko v tem času storijo. Statistično manjši značilni vpliv na pridobivanje te kompetence imajo tudi s študijskim programom povezane delovne izkušnje.

Pri naslednji kompetenci, sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi, so rezultati regresijske analize nekoliko presenetljivi, saj imata med informacijsko-procesnimi načini učenja in poučevanja dva statistično značilen vpliv na pridobivanje kompetence sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi. To sta spoznavanje teorij in paradigem ter pisne naloge. Presenetljivo pa je to, da, kot smo že zapisali v teoretičnem delu diplomskega dela, informacijsko-procesno učenje poteka na individualni ravni, zato je zanimivo, da take oblike učenja pozitivno vplivajo na timsko delo. Sicer pa imajo na pridobivanje te kompetence vpliv še delovne izkušnje, povezane s študijskim programom ter ustne predstavitve študentov.

Presenetljivo je, da imajo na pridobivanje kompetence sposobnost dela z računalnikom in internetom samo trije obravnavani načini učenja in poučevanja, saj sta računalnik in internet postala naša stalna spremljevalca, ki ju uporabljamo pri ogromno dejavnostih, ki zasedajo naš vsakdanjik. Med informacijsko-procesnimi načini učenja in poučevanja ima na pridobivanje te kompetence največji vpliv spoznavanje teorij in paradigem, med situacijskimi načini učenja in poučevanja v formalnih programih pa je to projektno in problemsko zasnovano učenje. Kot kaže regresijska analiza, ima strokovna praksa in delo v organizaciji na pridobivanje kompetence sposobnost dela z računalnikom in internetom negativni vpliv. Med neformalnimi oblikami učenja pa ima tudi na pridobivanje te kompetence največji vpliv delo, ki je povezano s študijskim programom.

Iz te analize ne dobimo jasne slike, kateri je tisti način učenja in poučevanja, ki najbolj vpliva na pridobljene kompetence, saj so tako med informacijsko-procesnimi načini kot tudi med situacijskimi načini take oblike, ki imajo vpliv na pridobivanje obravnavanih kompetenc. Med informacijsko-procesnimi načini učenja in poučevanja lahko izpostavimo spoznavanje teorij in paradigem ter pisne naloge. Med situacijskimi načini učenja in poučevanja pa je pomembno predvsem projektno in problemsko zasnovano učenje, ki je med vsemi načini učenja in poučevanja nasploh najbolj pomembno pri pridobivanju obravnavanih kompetenc. Kot smo videli v predhodnem poglavju, pa je ravno ta način učenja in poučevanja v visokošolskih programih najmanj zastopan. Tu

lahko že potrdim svojo prvo hipotezo, ki se glasi, da ustrezno razmerje med teoretičnim in praktičnim učenjem v visokošolskem kurikulumu pomembno vpliva na razvoj kompetenc. V visokošolskem izobraževanju torej ne smemo poudarjati samo enega ali drugega načina učenja in poučevanja, temveč le ustrezna zastopanost več načinov učenja pripomore k ustreznemu nivoju pridobljenih kompetenc. V slovenskih visokošolskih programih, kjer so zastopane predvsem informacijsko-procesne oblike učenja, bi morali torej večji poudarek nameniti tudi situacijskim oblikam, med njimi pa predvsem projektne in problemsko zasnovanemu učenju.

Med vsemi oblikami učenja pa imajo največji vpliv na pridobljene obravnavane kompetence, glede na regresijsko analizo, delovne izkušnje, povezane s študijskim programom. Kot smo že zapisali, obravnavane kompetence niso osrednji del visokošolskega kurikuluma, zato smo lahko pričakovali, da bo imelo nanje večji vpliv neformalno učenje (z izjemo kompetence strokovnost in praksa na svojem področju). Kot so potrdili tudi v projektu Hegesco in Reflex, delovne izkušnje, ki niso povezane s študijskim programom, nimajo velikega vpliva na pridobivanje kompetenc, ki jih diplomanti potrebujejo pri opravljanju svojega dela, presenetljivo pa je, da glede na rezultate regresijske analize, nima večjega vpliva na pridobivanje kompetenc niti prostovoljno delo. Na tem mestu se lahko vrnemo k drugi hipotezi tega diplomskega dela, ki pravi, da poleg izobraževalnega kurikuluma na razvoj kompetenc pomembno vplivajo tudi neformalne oblike učenja, ter jo tudi potrdimo. Pri tem pa moramo omeniti, da imajo največji vpliv tiste neformalne oblike učenja, ki so povezane s študijskim programom.

6 RAZVOJ KOMPETENC KOT EDEN OD DEJAVNIKOV MEDIJSKE PISMENOSTI

Živimo v vse bolj medijski družbi. Poleg tradicionalnih medijev – televizija, radio, časopisi – večina od nas vsak dan uporablja internet, mobilne telefone in ostale elektronske naprave. Tudi čas, ki ga porabimo za komunikacijo in informacijsko tehnologijo, se iz leta v leto povečuje, saj se čedalje več stvari medializira. Dejstvo je, da ljudje v zahodnem svetu ne preživimo veliko trenutkov brez takih in drugačnih medijev in medijske kompetence so potrebne, da se lahko spopadamo s temi kompleksnimi situacijami (University of Tampere 2005).

Množični mediji, kot pravita Erjavec in Volčič (1999, 68), opravljajo »štiri osnovne funkcije. Prva je informacijska (tudi nadzorna), ki omogoča, da se občinstvo seznanja z dogodki, interpretacijska (ali korelacijska) funkcija omogoča občinstvu, da si oblikuje mnenje, tretja funkcija, socializacijska, omogoča prenos znanja z ene generacije na drugo, zabavna funkcija pa občinstvu ponuja razvedrilo in sprostitev«.

Danes kot člani družbe večino informacij dobimo iz množičnih medijev. Ker večina prebivalstva – z redkimi izjemami – ni dobila formalne izobrazbe o medijih, bere časopise, posluša radio in gleda televizijo brez predhodnega poznavanja zakonitosti medijskega delovanja. Večja izbira medijev in informacij se kaže kot ponudba različnih možnosti, ne pa kot večja kakovost in raznolikosti sporočil. Da državljan lahko sodeluje v medijsko zasičeni družbi, mora imeti določene komunikacijske veščine in znanje (Erjavec 2000, 674). Prav zato lahko v zadnjem času večkrat naletimo na pojma medijska pismenost in medijska vzgoja. Kaj sta in kako se poveujeta, pa je predstavljeno v nadaljevanju poglavja.

6. 1 Medijska pismenost

Pismenost vključuje kompetence, s katerimi smo vključeni in jih tudi učinkovito uporabimo v družbeno konstruiranih oblikah komunikacije in predstav. Učenje pismenosti vključuje pridobivanje kompetenc v kontekstih praks, ki jih uravnavajo pravila in konvencije. Pismenost je družbeno skonstruirana v izobraževalnih in kulturnih praksah in pomeni pridobivanje sposobnosti in znanja branja in interpretacije tekstov ter uspešno krmarjenje in pogajanje z izzivi, konflikti in krizami. Pismenost je torej nujno potreben instrument, s katerim so ljudje opremljeni, da participirajo v družbenem življenju na lokalni in nacionalni ravni ter v svetovnem gospodarstvu, kulturi in politiki (Kellner 2001, 68).

Biti pismen je včasih pomenilo, da imamo sposobnost branja in pisanja, kar vključuje niz sposobnosti posameznika, da se ta lahko uči, dela in se spopada s potrebami vsakodnevnega življenja. Spremembe v pojmovanju pismenosti so tesno povezane s ključnimi spremembami v življenju posameznika in v družbenem življenju, ki izhajajo iz razvoja v informacijski in komunikacijski tehnologiji (Mioduser 2008, 23).

Današnja pismenost se torej ne konča s sposobnostjo branja in seštevanja. Kakšno znanje, vrednote in veščine potrebuje državljani v medijsko nasičeni dobi? Medijsko pismena oseba ima dostop do medijev, zna analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati raznovrstne komunikacijske oblike (tisk, televizija, internet itd.). Medijsko pismena oseba razume, kako in zakaj nam mediji ponujajo določene vsebine, pozna žanre in njihove zakonitosti. Medijsko pismena oseba zna uporabljati sporočila množičnih medijev preudarno in ustvarjalno. Hkrati pa je medijsko pismena oseba kritična in avtonomna ter sposobna nadzora svoje medijske izkušnje in ne obratno (Erjavec 1999). Definicij medijske pismenosti je več, v nadaljevanju sem povzela definicijo, ki je razširjena na ameriškem kontinentu, ter definicijo, ki jo uporabljamo v državah Evropske unije. Obema definicijama je skupna beseda sposobnost – torej medijsko pismena oseba je *sposobna* delovati v medijski družbi 21. stoletja na več različnih načinov.

V Združenih državah Amerike medijsko pismenost pogosto opredeljujejo kot pristop k izobraževanju v 21. stoletju. To pomeni sposobnost kompetentnega komuniciranja v vseh medijih, tiskanih in elektronskih, kot tudi dostop, analiza in vrednotenje podob, besed in zvokov, ki sestavljajo našo sodobno kulturo množičnih medijev. Sposobnosti medijske pismenosti so bistvene za našo prihodnost kot posamezniki in kot člani demokratične družbe (Center for Media Literacy 2002–2007).

Evropska komisija pa medijsko pismenost definira tako: »Medijska pismenost pomeni sposobnost dostopati do medijev, razumeti in kritično oceniti različne vidike medijev in njihovo vsebino ter komunicirati v različnih kontekstih« (Priporočilo komisije o medijski pismenosti v digitalnem okolju za konkurenčnejšo avdiovizualno industrijo in industrijo vsebin ter vključujočo družbo znanja 2009). V Priporočilu komisije (2009) pišejo, da morajo v današnjem svetu državljani razviti analitične sposobnosti, ki jim omogočajo boljše intelektualno in čustveno razumevanje digitalnih medijev. Medijska pismenost se nanaša na vse medije, z njo pa naj bi se povečala ozaveščenost o različnih oblikah medijskih sporočil, s katerimi se srečujemo v vsakdanjem življenju. Medijska sporočila so programi, filmi, slike, besedila, zvoki in spletne strani, ki se prenašajo z različnimi oblikami komunikacije. Medijska pismenost pomeni tudi vključenost in državljansko udeležbo v današnji informacijski družbi. S pomočjo medijskih tehnologij lahko vedno več ljudi ustvarja in razširja slike, informacije in vsebine. Medijska pismenost danes velja za eno od glavnih pripomočkov za aktivno in polno državljansko udeležbo, ki preprečuje in zmanjšuje tveganje izključenosti iz življenja skupnosti.

Danes torej medijske uporabnike delimo na medijsko pismene in na medijsko nepismene. Prvi imajo dostop do raznolikih vsebin, znajo razumeti, kritično analizirati, oceniti vrednost medijskih vsebin in na podlagi kakovostnih informacij sodelovati v družbi. Medijsko nepismeni ljudje pa vsega tega nimajo oziroma ne znajo. Vzgoja za medije je ena redkih možnosti, ki jih imajo družbe, za premostitev tovrstne neenakosti v znanju in moči (Erjavec 2000, 673).

Erjavec po Challengerju (2000, 682) navaja tri točke, v katerih opisuje značilnosti medijsko pismene osebe. Ta obvlada večšine komuniciranja v skupini, na strpen način izraža in argumentira svoje mnenje ter na miren in kooperativen način razrešuje konflikte. Po različnih medijskih kanalih zna izraziti svoje mnenje in ga predstaviti

javnosti. Medijsko pismena oseba je tudi motivirana za spoznavanje in razumevanje razmer v bližnjem in daljnem okolju (od lokalne skupnosti do problemov na globalni ravni), svoje okolje, kjer živi in dela, dobro pozna in uveljavlja svoje interese.

Medijska pismenost je ključni del osnovne funkcionalne pismenosti, kar je tudi osnovna kompetenca zaposlenega. Zaposleni večino informacij o družbi in dogodkih v njej dobijo prav iz množičnih medijev. Če se hočejo nanje odzivati, jih morajo znati tudi analizirati. Medijska vzgoja, ki uči medijske pismenosti, se je kot izbirni predmet od 7. do 9. razreda osnovne šole pojavila šele v zadnjih letih, prej predmeta, ki bi izobraževal o medijih, na slovenskih šolah nismo imeli. Prav zato nas mednarodne raziskave, ki kažejo, da so ljudje v povprečju medijsko nepismeni, ne smejo presenetiti. Zase ljudje sicer mislijo, da so medijsko pismeni in da je znanje o medijih samoumevno, vendar pa je medijski jezik tako kompleksen, da se ga moramo naučiti (Erjavec 2009).

Sicer pa teorije medijske pismenosti pogosto povezujejo s teorijami informacijskega procesiranja, saj se informacije filtrirajo, pomene med seboj usklajujemo in jih konstruiramo. Pri filtriranju ni več izziv, kako informacijo dobiti, temveč kako se zavarovati pred poplavo sporočil, ki agresivno tekmujejo med seboj za posameznikovo pozornost. Kognitivna teorija o medijski pismenosti nam torej pomaga osredotočiti pozornost na to, kako se ljudje spopadajo z množičnim pritokom medijskih sporočil v vsakodnevem življenju, to pomeni, kako poteka filtriranje teh sporočil, kako učinkovito povezati simbole v sporočilih z naučenimi pomeni in kako ustvariti novo mnenje (Potter 2004, 270).

6. 2 Medijska vzgoja

Medijske pismenosti se torej naučimo z medijsko vzgojo, ki se kot učni predmet pojavlja v čedalje več učnih načrtih v šolah povsod po svetu. V nekaterih državah, tudi v Sloveniji, se je ta predmet pojavil šele v zadnjih letih, v nekaterih, predvsem zahodnoevropskih državah, pa je medijska vzgoja del kurikulumu že dlje časa. Z medijsko vzgojo so se pred 28 leti že začeli ukvarjati tudi pri Unescu.

Unesco je leta 1982 sprejel Deklaracijo o medijski vzgoji, kjer so zapisali: »Živimo v svetu, kjer so mediji povsod navzoči: čedalje več ljudi preživi velik del svojega časa ob gledanju televizije, branju časopisov in revij, predvajanju plošč in poslušanju radia. V nekaterih državah otroci preživijo dlje časa ob gledanju televizije kot v šoli. Raje kot da obsodimo ali potrdimo nedvomno moč medijev, moramo sprejeti njihov pomemben vpliv in prodiranje kot uveljavljeno dejstvo in ceniti njihovo pomembnost kot element kulture v današnjem svetu. Vloga komunikacije in medijev v procesu razvoja ne sme biti podcenjena niti ne sme biti podcenjena funkcija medijev kot instrument aktivne udeležbe državljanov v družbi. Politični in izobraževalni sistemi morajo prepoznati svoje obveznosti, da pri svojih državljanih razvijejo kritično razumevanje fenomena komunikacij« (Unesco 1982). Nadalje v deklaraciji pišejo (prav tam), da šola in starši nosijo odgovornost priprave mlade osebe na življenje v svetu, polnem močnih podob, besed in zvokov. Večja integracija izobraževalnih in komunikacijskih sistemov bo nedvomno pomemben korak proti bolj učinkovitemu izobraževanju. Deklaracija pa daje tudi priporočila, v katerih pristojne organe pozivajo naj ustanovijo in podpirajo programe medijske vzgoje – od vrtca do univerzitetne ravni in izobraževanja za odrasle – katerih namen naj bo razvoj znanja, sposobnosti in odnosa, ki spodbuja rast kritične zavesti in posledično večje kompetence med uporabniki elektronskih in tiskanih medijev. Taki programi naj bi vsebovali analize medijskih produktov, uporabo medijev kot načina kreativnega izražanja ter učinkovito uporabo in udeležbo v dosegljivih medijskih kanalih.

Medijska vzgoja je več kot le orodje, s katerim študente opozorimo na negativne učinke množičnih medijev: lahko jim omogoči, da so bolj analitični, participativni in motivirani pri učenju (Cheung 2009, 43). Cheung (prav tam) tudi trdi, da medijska vzgoja omogoča študentom konstruirati znanje in razviti globalni pogled za soočanje s spreminjajočim in medsebojno odvisnim svetom v 21. stoletju, pri študentu pa razvije tudi sposobnosti vseživljenjskega učenja (veselje do učenja, povečanje učinkovite komunikacije, razvoj kreativnosti, razvoj logičnega, kritičnega in analitičnega mišljenja).

Nove tehnologije in kulturne oblike zahtevajo nove sposobnosti in kompetence, in če se področje izobraževanja želi spopadati s problemi in izzivi sodobnega življenja, mora razširiti koncept pismenosti ter razviti nove kurikulume in nove pristope v pedagogiki (Kellner 2001, 69).

Mediji nas učijo primerne in neprimerne vedenja, vlog, ki jih ima naš spol, vrednot, dajejo nam znanje o svetu. Posameznik se pogosto ne zaveda, da ga mediji izobražujejo in izoblikujejo. Tako je pedagoška vloga medijev pogosto nevidna in podcenjena. Zatorej moramo k temu problemu pristopiti kritično in se začeti zavedati, kako mediji konstruirajo mnenja, vplivajo na občinstvo in ga izobražujejo ter nam vsiljujejo sporočila in vrednote. Medijsko pismen posameznik je usposobljen analiziranja medijskih kodov in konvencij, vrednot in ideologij, sposoben je kritičnega pogleda na stereotipe, ki jih ustvarjajo mediji. Medijska pismenost omogoča, da medije uporabljamo inteligentno, da medijsko vsebino razlikujemo in ocenjujemo, kritično razčlenjujemo medijske oblike (Kellner 2001, 70).

Razvijanje kritične medijske pismenosti in pedagogike vključuje tudi dojetanje, kako lahko medije pozitivno uporabimo pri učenju širokega nabora tem. Kritično medijsko opismenjevanje ne uči študentov samo, kako se učiti iz medijev, kako se upreti medijski manipulaciji in kako medije uporabljati na konstruktiven način, temveč z medijsko pismenostjo tudi razvijamo sposobnosti kultiviranega državljanstva, s čimer postanemo bolj motivirani in kompetentni udeleženci družbenega življenja (Kellner 2001, 71).

Iz medijev pa se lahko, še posebej, če imamo znanje, kako jih spremljati in uporabljati, tudi veliko naučimo, z njihovo pomočjo razvijamo svoje kompetence. Medijska pismenost oziroma medijska vzgoja se najpogosteje povezuje z otroki in mladostniki iz osnovnih in srednjih šol in se jo obravnava kot del socializacijskega procesa (Dennis 2004, 202). Čedalje pogosteje pa se mediji kot učni pripomoček pojavljajo tudi v šolah. V visokošolskih programih so za učenje najprimernejše internetne vsebine, vendar je odvisno, kako jih izrabljamo (Erjavec 2009). Karmen Erjavec (2009) med kompetencami, ki so navedene v vprašalniku Hegesco, kot tiste, ki jih lahko razvijemo tudi z uporabo medijev, prišteva:

- znanje na drugih področjih,
- sposobnost hitrega osvajanja novega znanja,
- sposobnost jasnega izražanja,
- sposobnost dela z računalnikom in internetom,
- sposobnost predstavljanja izdelkov, idej ali poročil drugim,

- sposobnost pisanja in branja v tujem jeziku,
- poznavanje medkulturnih razlik.

Navedene kompetence pa lahko obravnavamo tudi kot del medijske pismenosti, ki je nekakšen sklop različnih kompetenc, saj, kot smo videli v zgoraj zapisanem teoretičnem delu, vsebuje cel niz znanj in sposobnosti z različnih področij, tako z vidika praktične uporabe tehnoloških naprav kot bolj abstraktnih procesov (kritično in analitično mišljenje).

V nadaljevanju nas bo zanimalo, kateri načini učenja in poučevanja omogočajo najboljši razvoj teh kompetenc (pri tem ne bomo upoštevali kompetence sposobnost dela z računalnikom in internetom, saj smo jo že analizirali v poglavju 5) in posledično medijske pismenosti. Analiza bo tudi v tem delu opravljena z regresijsko analizo.

Tabela 6.1: Vpliv informacijsko-procesnih in situacijskih načinov učenja in poučevanja v formalnih in neformalnih programih učenja na kompetence medijske pismenosti

		Kompetence	Znanje na drugih področjih	Sposobnost hitrega osvajanja novega znanja	Sposobnost jasnega izražanja	Sposobnost predstavljanja izdelkov	Sposobnost pisanja in branja v tujem jeziku	Poznavanje medkulturnih razlik
FORMALNO UČENJE	Informacijsko-procesno učenje	Predavanja	-0,033	0,022	0,038*	-0,010	0,022	0,000
		Spoznavanje teorij in paradigem	0,036*	0,103***	0,063***	0,045**	0,107***	0,110***
		Učitelj kot ključni vir informacij	0,029	0,012	0,011	0,048**	-0,004	0,017
		Pisne naloge	0,013	0,011	0,012	0,049**	-0,050**	-0,027
	Situacijsko učenje	Skupinske naloge	-0,048**	-0,034	-0,108***	-0,031	-0,074***	-0,065***
		Sodelovanje v raziskovalnih projektih	0,060***	-0,004	0,028	0,047**	0,024	0,048**
		Strokovna praksa in delo v organizaciji	-0,020	-0,016	-0,006	-0,040*	-0,099***	-0,019
		Projektno in problemsko zasnovano učenje	0,095***	0,060***	0,071***	0,057**	0,032	0,066***
		Ustne predstavitve študentov	0,011	0,000	0,081***	0,041*	0,053**	0,060***
NEFORMALNO UČENJE	Situacijsko učenje	Delovne izkušnje, povezane s študijskim programom	0,062***	0,077***	0,060***	0,074***	0,059***	0,037**
		Delovne izkušnje, nepovezane s študijskim programom	-0,048**	0,002	-0,024	-0,013	0,050**	0,014
		Delo v prostovoljni organizaciji	0,076***	0,015	0,023	0,066***	0,085***	0,094***
R ²			0,033	0,025	0,030	0,033	0,046	0,040

***p<0,01 **0,01<p<0,05 *0,05<p<0,10

Že hiter pogled na razpredelnico nam pove, da so pri pridobivanju analiziranih kompetenc potrebni tako informacijsko-procesni načini učenja in poučevanja kot tudi situacijski načini učenja in poučevanja. Med informacijsko-procesnimi načini še posebej izstopa spoznavanje teorij in paradigem, ki pozitivno vpliva na pridobivanje vseh kompetenc, ki smo jih zajeli v analizo. Med situacijskimi načini učenja in poučevanja v formalnih oblikah učenja pa je tudi tukaj tisti način, ki najbolj pripore k pridobivanju analiziranih kompetenc, projektno in problemsko zasnovano učenje. Zanimivo je, da relativno visoke vrednosti dosegajo tudi ustne predstavitve študentov ter sodelovanje v raziskovalnih projektih, ki v analizi v poglavju 5 nista dosegali toliko statistično značilnih vplivov na pridobivanje kompetenc. Tudi pri pridobivanju kompetenc, ki jih lahko označimo kot del medijske pismenosti, pa imajo pomembno vlogo delovne izkušnje, povezane s študijskim programom ter, sicer v manjši meri, pa vendar, delo v prostovoljnih organizacijah.

Hipoteze, ki sem jih postavila v uvodu diplomskega dela in ki sem jih s pomočjo teorije in empirične analize potrdila tudi v prejšnjem poglavju, lahko potrdim tudi tukaj. Medijsko pismenost, ki jo sestavlja niz kompetenc, lahko razvijamo in izboljšujemo tako z informacijsko-procesnimi načini učenja in poučevanja kot s situacijskimi načini, pomembno vlogo k boljši medijski pismenosti pa prispeva tudi neformalno učenje.

Mediji, kot del našega vsakodnevnega sveta, so torej tudi pomemben element pri izobraževanju. Ne samo, da se iz njih učimo, pomembno je tudi, da se o njih učimo, saj bomo le tako sposobni iz množice informacij, ki nas vsak dan zasuvajo, prepoznati tiste, ki so za nas pomembne. Medijska pismenost bo kot kompetenca v današnjem svetu postajala bolj in bolj pomembna, medijsko pismeni posamezniki pa nujen element na trgu dela. Medije pa, kot smo že zapisali, lahko prav tako uporabimo kot pripomoček pri poučevanju in učenju. Medijsko podprte vsebine (predvsem avdio-vizualne vsebine) lahko predavatelji vključijo v predavanja in tako z njimi bolj nazorno prikažejo obravnavano snov. Internet pa je že nekaj let eno glavnih orodij pri izdelavi raziskovalnih projektov in seminarских nalog, saj služi kot bogata zakladnica informacij, na spletu pa so na voljo tudi arhivi znanstvenih člankov, ki jih študenti in profesorji uporabljajo kot referenčno literaturo. Poleg tega pa so mediji mladim precej blizu,

interaktivnost je v nasprotju s suhoparnim podajanjem snovi bolj privlačna, kar lahko pri študentih spodbudi zanimanje za učenje, hkrati pa jim mediji predstavljajo neskončne možnosti iskanja in ustvarjanja idej.

7 SKLEP

Svet dela od diplomantov, ki vstopajo vanj, zahteva čedalje večjo kompetentnost in profesionalnost. Diplomanti, ki postanejo novozaposleni, se morajo hitro učiti novih stvari, ki jih prinaša tudi nova tehnologija, prilagajati se morajo spremembam, do katerih prihaja pri njihovem delu in na trgu dela, ob tem pa morajo delovati profesionalno. Večina diplomantov meni, da ob vstopu na trg dela potrebujejo še nekaj let, da postanejo strokovnjaki za svoje področje, ki ga opravljajo, vendar jim visokošolsko izobraževanje nudi dobro osnovo za začetek dela.

Visokošolski programi naj bi skrbeli za to, da diplomante čim bolj pripravijo na trg dela oziroma da diplomanti med visokošolskim izobraževanjem pridobijo čim več različnih kompetenc, s katerimi bodo lahko konkurirali na trgu dela. S tem namenom visokošolski programi ubirajo različne poti, kako doseči to kompetentnost. Kot je razvidno iz rezultatov empiričnega dela tega diplomskega dela, so še vedno najpogostejši način učenja in poučevanja predavanja, ki sodijo med informacijsko-procesne načine učenja oziroma med teoretične načine učenja. Med informacijsko-procesnimi oblikami učenja in poučevanja ima največji vpliv na obravnavane kompetence spoznavanje teorij in paradigem ter pisne naloge. Situacijske oblike učenje in poučevanja so v slovenskih visokošolskih programih zastopane v precej manjši meri od informacijsko-procesnih, še najbolj so prisotne ustne predstavitve študentov ter strokovna praksa in delo v organizaciji.

Med obravnavanimi kompetencami so diplomanti po njihovem mnenju najbolj kompetentni pri uporabi računalnika in interneta ter pri produktivnem sodelovanju z drugimi, kompetenca sposobnost dela pod stresom pa je tista, kjer se čutijo diplomanti najmanj kompetentni. Iz grafov pa smo lahko tudi razbrali, da so ravni zaželenih kompetenc višje od ravni pridobljenih kompetenc, kar kaže na to, da diplomanti med visokošolskim izobraževanjem ne pridobijo dovolj znanja in sposobnosti, ki bi jih po njihovem mnenju potrebovali v svetu dela.

Analiza neformalnih oblik učenja je pokazala, da imajo na pridobivanje kompetenc največji vpliv s študijem povezane delovne izkušnje, ki so jih diplomanti pridobili med visokošolskih izobraževanjem. Na drugi strani pa so s študijskim programom nepovezane delovne izkušnje tiste, ki na pridobivanje kompetenc večinoma ne vplivajo. Študenti naj bi torej med študijem čim bolj stremeli k pridobivanju delovnih izkušenj, ki so povezane z njihovim študijskim programom, saj si bodo na ta način krepili svoje kompetence, ki so smatrane kot pomembne v svetu dela.

Hipotezi, ki sem jih postavila v uvodu tega diplomskega dela, lahko po opravljeni analizi potrdim. Na pridobivanje kompetenc diplomantov vplivajo tako informacijsko-procesni, torej teoretični načini učenja in poučevanja, kot tudi situacijski, torej praktični načini učenja in poučevanja. Kombinacija obojih je lahko nekakšno zagotovilo za uspešno pridobivanje kompetenc. Potrdim pa lahko tudi drugo hipotezo, in sicer to, da na pridobivanje kompetenc pomembno vplivajo tudi neformalne oblike učenja, kjer pa je treba poudariti, da so imele relativno močan pozitiven vpliv delovne izkušnje, ki so povezane s študijskim programom, medtem ko delovne izkušnje, ki niso povezane s študijskim programom, na pridobivanje kompetenc nimajo vpliva oziroma je ta negativen.

Ko govorimo o vplivih na pridobivanje kompetenc, pa ne smemo pozabiti, da nanje ne vpliva samo formalno in neformalno učenje, temveč še mnogo drugih dejavnikov. Teichler (2009, 7) pravi, da na profesionalni uspeh posameznika vplivajo tudi dejavniki, kot so: socio-biološko ozadje, genetsko določene sposobnosti, socialno-ekonomski faktorji, procesi prenosa med izobraževanjem in zaposlitvijo ter tudi vseživljenjsko učenje in osebni razvoj.

Med pomembnimi znanji, ki jih morajo imeti diplomanti, ko vstopajo na trg dela, pa je tudi medijska pismenost, saj so različne vrste medijev v našem vsakdanu močno prisotne. Medijska pismenost postaja ključni del osnovne funkcionalne pismenosti, kar pa je tudi osnovna kompetenca zaposlenih. V zadnjih letih se povečuje predvsem moč interneta, in pa tudi čas, ki ga preživimo s tem medijem. Medijska pismenost je zatorej pomembna predvsem za to, da se sploh lahko spopadamo s temi kompleksnimi

situacijami medijskega sveta. Medijsko pismena oseba zna uporabljati sporočila množičnih medijev, je do njih kritična ter sposobna nadzora nad njimi. Medijska pismenost pa ni sposobnost, ki nam je dana, ampak zaradi kompleksnosti medijskega sveta potrebujemo medijsko vzgojo. In če imamo tovrstno znanje, se iz medijev lahko tudi veliko naučimo ter z njihovo pomočjo razvijamo svoje kompetence. Medijsko pismenost pa kot kompleksen sistem nabora različnih kompetenc lahko razvijamo z različnimi načini učenja in poučevanja, ki vsebujejo tako teoretično kot praktično znanje.

Glede na to, da visokošolsko izobraževanje v družbi znanja postaja čedalje bolj pomembno, je tudi ta diplomska naloga v današnjem času aktualna. Z njo sem skušala ugotoviti, kateri so tisti načini učenja in poučevanja, ki zagotavljajo najboljšo osnovo za pridobivanje kompetenc, ki jih diplomanti potrebujejo v svetu dela. Sklicujoč se na rezultate iz empirične analize bi lahko visokošolskim institucijam priporočila, da svoje študijske programe oblikujejo v smeri aktivne participacije študentov, predvsem je pomembno problemsko reševanje nalog in projektno učenje. Ker pa, kot sem ugotovila, formalno in neformalno učenja nista edina načina pridobivanja kompetenc, bi bilo v prihodnosti smiselno raziskave s področja pridobivanja kompetenc usmeriti tudi na identifikacijo ostalih "nešolskih" determinant, ki oblikujejo posameznike. V času socialne negotovosti bi bilo eno izmed bolj zanimivih področij raziskovanja prav gotovo vpliv socio-bioloških dejavnikov na pridobivanje kompetenc, kar ostaja izziv za moje nadaljnje raziskovanje.

8 LITERATURA

1. Abma, Tineke A. 2007. Situated Learning in Communities of Practice: Evaluation of Coercion in Psychiatry as a Case. *Evaluation* (13). Dostopno prek: <http://evi.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/1/32> (15. april 2009).
2. Allen, Jim in Rolf van der Velden, ur. 2009. *Report on the Large-Scale Graduate Survey: Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates*. Dostopno prek: http://www.decowe.com/static/uploaded/htmlarea/hegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_Higher_Education_Graduates.pdf (15. december 2009)
3. Allen, Jim in Rolf Van der Velden. 2007. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Research Centre for Education and the Labour Market. The Netherlands: Maastricht University.
4. Anderson, John R. 1995a. *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: W. H. Freeman.
5. --- 1995b. *Learning and Memory: An Integrated Approach*. New York: J. Wiley.
6. Anderson, John R., James G. Greeno, Lynne M. Reder in Herbert A. Simon. 2000. Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher* 29 (4). Dostopno prek: <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/29/4/11> (29. november 2008).
7. Anderson, John R., Lynne M. Reder in Herbert A. Simon. 1996. Situated Learning and Education. *Educational Researcher* 25 (4). Dostopno prek: <http://isites.harvard.edu/fs/docs/ics.topic122288.files/Andersonetal1996.pdf> (15. april 2009).
8. Benelux Bologna Secretariat. 2009. *Bolonjski proces 2020. Evropski visokošolski prostor v novem desetletju*. Dostopno prek: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_komunike_SI.pdf (13. september 2009).
9. Benjafield, John G. 1993. *Cognition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

10. Bors, Douglas A. in Colin M. MacLeod. 1996. Individual Differences in Memory. V *Memory*, ur. Elizabeth L. Bjork in Robert A. Bjork, 412–444. San Diego California: Academic Press.
11. *Center for Media Literacy*. Dostopno prek: www.medialit.org (13. september 2009).
12. Cheetham, Graham in Geoff Chivers. 2005. *Professions, Competence and Informal Learning*. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
13. Cheung, Chi-Kim. 2009. Media Education Across Four Asian Societies: Issues and Themes. *International Review of Education* 55 (1). Dostopno prek: <http://www.springerlink.com/content/a34161t336671110/> (12. september 2009).
14. Chisholm, Lynne. 2005. *SALTO-Youth Inclusion Resource Center Report: Bridges for Recognition, Promoting Recognition of Youth Work across Europe. Recognising Non-formal and Informal Learning in the Youth Sector*. Dostopno prek: www.salto-youth.com (24. februar 2009).
15. Davenport, Thomas H. in Laurence Prusak. 2000. *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
16. Dennis, Everette E. 2004. Out of Sight and Out of Mind: The Media Literacy Needs of Grown-Ups. *American Behavioral Scientist* 48 (2). Dostopno prek: <http://abs.sagepub.com/cgi/content/abstract/48/2/202> (13. september 2009).
17. Dierkes, Meinhof, Ariane Berthoin Antal, John Child in Ikujiro Nonaka. 2003. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford (UK), New York: Oxford University Press.
18. Erjavec, Karmen in Zala Volčič. 1999. *Medijska pismenost: Priročnik za učitelje osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
19. Erjavec, Karmen. 1999. *Vzgoja za medije. Kako vzgojiti medijsko pismeno osebo – Poletna šola v Ljubljani*. Dostopno prek: <http://mediawatch.mirovni-institut.si/bilten/seznam/06/vzgoja/print.html#31> (12. september 2009).
20. --- 2000. Medijska pismenost kot pogoj uspešne politične socializacije. *Teorija in praksa* 37 (4): 672–685.
21. --- 2009. Intervju z avtorico. Ljubljana, 28. september.

22. Eurydice. 2002. *Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education*. Dostopno prek: www.eurydice.org (24. februar 2009).
23. Fox, Stephen. 1997. Situated Learning Theory Versus Traditional Cognitive Learning Theory: Why Management Education Should Not Ignore Management Learning. *Systemic Practive and Action Research* 10 (6). Dostopno prek: <http://www.springerlink.com/content/2072832w48102288/> (3. maj 2009).
24. García-Aracil, Adela in Rolf Van der Velden. 2008. Competencies For Young European Higher Education Graduates: Labor Market Mismatches and Their Payoffs. *Higher Education* 55 (2). Dostopno prek: <http://www.springerlink.com/content/81363764010v575h/?p=3fa3967ee9bc48c6b0e14c451025f08a&pi=0> (24. februar 2009).
25. Handley, Karen, Timothy Clark, Robin Fincham in Andrew Sturdy. 2007. Researching Situated Learning: Participation, Identity and Practices in Client-Consultant Relationship. *Management Learning* 38 (2). Dostopno prek: <http://mlq.sagepub.com/cgi/content/abstract/38/2/173> (3. maj 2009).
26. HEGESCO, *Higher Education as a Generator of Strategic Competences*. Dostopno prek: www.hegesco.org (17. avgust 2009).
27. Kellner, Douglas. 2001. New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium. *International Journal of Technology and Design Education* 11 (1). Dostopno prek: <http://www.springerlink.com/content/q3631127uwg3152k/> (12. september 2009).
28. Komisija evropskih skupnosti. 2009. *Priporočilo komisije o medijski pismenosti v digitalnem okolju za konkurenčnejšo avdiovizualno industrijo in industrijo vsebin ter vključujočo družbo*. Bruselj, 20. avgust. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/recom/c_2009_6464_sl.pdf (12. september 2009).
29. Lave, Jean in Ettiienne Wenger. 1998. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Maastricht University. *REFLEX, The Flexible Professional in the Knowledge Society*. Dostopno prek: <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/> (17. avgust 2009).

31. Martinez, Mario. 2008. Competencies and Higher Education Policy Analysts. *Educational Policy* 22 (5). Dostopno prek: <http://epx.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/5/623> (23. februar 2009).
32. Mioduser, David, Rafi Nachmias in Alona Forhosh-Baruch. 2008. New Literacies for the Knowledge Society. V *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, ur. Joke Voogt in Gerald Knezek, 23–42. Dostopno prek: <http://www.springerlink.com/content/g64n48175078052x/> (13. september 2009).
33. Musek, Jan in Vid Pečjak. 1997. *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
34. Norušis, Marija J. 2003. *SPSS 12.0 Statistical Procedures Companion*. New York: Prentice Hall.
35. OECD. 2001. *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations: Background Paper*. Dostopno prek: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.html> (24. februar 2009).
36. --- 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Dostopno prek: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> (24. februar 2009).
37. Pavlin, Samo in Ivan Svetlik. 2009. *Razvoj profesionalnih kompetenc v slovenskem visokošolskem prostoru: elementi in izhodišča*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
38. Pečjak, Vid. 2001. *Učenje, spomin, mišljenje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
39. Pezdirc, Marija Sonja, ur. 2005. *Kompetence v kadrovski praksi*. Ljubljana: GV izobraževanje.
40. Potter, James W. 2004. Argument for the Need for a Cognitive Theory of Media Literacy. *American Behavioral Scientist* 48 (2). Dostopno prek: <http://abs.sagepub.com/cgi/content/abstract/48/2/266> (12. september 2009).
41. Pritchard, Alan. 2008. *Studying and Learning at University: Vital Skills for Success in Your Degree*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
42. Roediger, Henry L. III in Melissa J. Guynn. 1996. Retrieval Processes. V *Memory*, ur. Elizabeth L. Bjork in Robert A. Bjork, 197–237. San Diego: Academic Press.

43. Schomburg, Harald in Ulrich Teichler. 2006. *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
44. Smith, Mark K. 2003/2009. *Communities of Practice. The Encyclopedia of Informal Education*. Dostopno prek: www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm (30. maj 2009).
45. Stein, David S. 2001. Situated Learning and Planned Training on the Job. *Advances in Developing Human Resources* 3 (4). Dostopno prek: <http://adh.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/4/415> (23. februar 2009).
46. Teichler, Ulrich. 2009. *Higher Education and the World of Work – Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
47. Unesco. 1982. *Grünwald Declaration on Media Education*. Dostopno prek: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF (12. september 2009).
48. Universität Kassel. 2007. *CHEERS, Careers After Graduation – An European Research Study*. Dostopno prek: <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/> (17. avgust 2009).
49. University of Tampere. 2005. *Media Skills and Competence Conference: Background for the conference*. Dostopno prek: www.uta.fi/conference/mediaskills/background.html (12. september 2009).
50. Vigotski, Lav (1977): *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
51. Wenger, Etienne. 2007. *Communities of Practice. A Brief Introduction*. Dostopno prek: www.ewenger.com/theory (30. maj 2009).
52. Woolfolk, Anita. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
53. Yang, Baiyin. 2004. Holistic Learning Theory and Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources* 6 (2). Dostopno prek: <http://adh.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/2/241> (23. februar 2009).
54. Zimbardo, Philip G. 2006. *Psychology: Core Concepts*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.