

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

ZAKLJUČNA PROJEKTNA NALOGA

SANDRA MAHNE

KOPER, 2016

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

Zaključna projektna naloga

VSEŽIVLJENJSKO JEZIKOVNO
IZOBRAŽEVANJE ZA 21. STOLETJE

Sandra Mahne

Koper, 2016

Mentor: doc. dr. Igor Rižnar

POVZETEK

V teoretičnem delu zaključne projektne naloge, v kateri obravnavamo vseživljenjsko jezikovno izobraževanje za 21. stoletje, s pomočjo literature opredeljujemo vseživljenjsko učenje in izobraževanje, opisujemo njun pomen za osebnostni človekov osebnostni razvoj in delovanje, ovire ter motive pri vseživljenjskem izobraževanju, jezikovno izobraževanje, načine jezikovnega izobraževanja ter njegov pomen.

Namen empiričnega dela je bil ugotoviti, kolikšno pomembnost jezikovnemu izobraževanju pripisujejo ljudje srednje generacije, v kolikšni meri se jezikovno izobražujejo, ter raziskati vzroke za slednje. Ugotovili smo, da posamezniki vseživljenjskemu izobraževanju pripisujejo velik pomen in da se tudi v veliki meri jezikovno izobražujejo; najpogostejši motiv za to je lastna želja po znanju, najpogostejša ovira pa pomanjkanje časa.

Ključne besede: vseživljenjsko izobraževanje, jezikovno izobraževanje, izobraževanje odraslih, tuji jeziki, motivacija.

SUMMARY

In the theoretical part we define lifelong language learning in the 21st century. With the help of literature we describe lifelong learning and education, their significance for personal development and functioning in the society, incentives and obstacles of lifelong education and motives for lifelong learning as well as different types and its significance.

The purpose of the empirical part was to discover the significance assigned to language education by people of the middle generation, to what degree they participate in language education and find reasons for that. Individuals ascribe great significance to language education and largely participate in it. The most common motive for this is personal desire for knowledge, the most common obstacle preventing it is lack of time.

The purpose of this diploma thesis is to research lifelong language learning in the 21st century.

Key words: lifelong learning, language education, adult education, foreign languages, motivation.

UDK: 374:81'24"20"(043.2)

VSEBINA

1	Uvod	1
2	Izobraževanje odraslih	3
3	Vseživljenjsko izobraževanje v povezavi z vseživljenjskim učenjem	5
3.1	Sestavni del vseživljenjskega izobraževanja – jezikovno učenje in izobraževanje	6
4	Pojmovanje osebnostnega razvoja	8
5	Osebnostni razvoj in koncept vseživljenjskega učenja in izobraževanja	10
6	Sposobnosti odraslih za učenje tujih jezikov	13
7	Opredelitev vsebin programa v jezikovnem izobraževanju	15
7.1	Vpliv e-izobraževanja na jezikovno izobraževanje.....	16
8	Spodbude in ovire pri učenju odraslih	17
8.1	Vpliv čustev na posameznikovo delovanje oz. izobraževanje	18
9	Motivi za izobraževanje	21
9.1	Motivi za vseživljenjsko jezikovno izobraževanje	24
10	Pogoji vseživljenjskega jezikovnega izobraževanja	26
11	Empirični del – raziskava	27
11.1	Opis vzorca.....	27
11.2	Metode zbiranja in obdelave podatkov	27
11.3	Osnovne statistične analize	28
11.4	Preverjanje hipotez.....	41
12	Sklep	44
	Literatura	45
	Priloge	49

PONAZORILA

Slika 1:	Odgovori anketirancev v povezavi z njihovo starostjo v odstotkih.....	28
Slika 2:	Odgovori anketirancev v povezavi z njihovim spolom v odstotkih	29
Slika 3:	Odgovori anketirancev v povezavi z njihovo stopnjo izobrazbe v odstotkih	29
Slika 4:	Odgovori anketirancev v povezavi z njihovim zaposlitvenim statusom v odstotkih	30
Slika 5:	Odgovori anketirancev v povezavi z učenjem tujih jezikov med šolanjem v odstotkih.....	31
Slika 6:	Odgovori anketirancev v povezavi z jezikovnim izobraževanjem izven rednega šolanja v odstotkih	32
Slika 7:	Odgovori anketirancev v povezavi s trenutnim dodatnim jezikovnim izobraževanjem v odstotkih	32
Slika 8:	Odgovori anketirancev v povezavi s številom jezikov, ki so se jih anketiranci učili izven rednega izobraževanja v odstotkih	33
Slika 9:	Odgovori anketirancev v povezavi z razlogi za trenutno jezikovno neizobraževanje v odstotkih.....	34
Slika 10:	Odgovori anketirancev v povezavi z razlogi za trenutno dodatno jezikovno izobraževanje v odstotkih	35
Slika 11:	Odgovori v povezavi s tem, ali bi se anketiranci več jezikovno izobraževali, če bi izobraževanje potekalo v okviru delovnega časa, v odstotkih.....	36
Slika 12:	Odgovori anketirancev v povezavi z udeležbo na drugih izobraževanjih, ki niso jezikovna, npr. slikarstvo, kuhanje, umetnostna zgodovina ipd.	37
Slika 13:	Odgovori anketirancev glede nejezikovnega ali jezikovnega izobraževanja prek spleta.....	38
Slika 14:	Odgovori anketirancev v odstotkih glede učenja tujih jezikov prek spleta ali s pomočjo avdiovizualnih pripomočkov (CD-rom, kasete, video itd.) v odstotkih ...	38
Slika 15:	Odgovori anketirancev v povezavi z učenjem tujih jezikov ali česarkoli drugega neorganizirano, sami, brez učitelja, doma v odstotkih	39

Slika 16: Odgovori anketirancev v povezavi z nadaljnjim študijem v prihodnosti na višji stopnji, kot so jo dosegli, v odstotkih	39
Slika 17: Odgovori anketirancev v zvezi s pomenom vseživljenjskega izobraževanja v odstotkih.....	40

1 UVOD

Starodavni rek pravi, da kolikor jezikov govoriš, toliko veljaš (Zorko Mencin 2003, 71), a odraslim, kot posebni ciljni populaciji v jezikovnem izobraževanju, se šele v zadnjih desetletjih posveča več pozornosti (Dobnik 2001, 56). Sodobna družba, ki je različno poimenovana: reflektivna družba, potrošniška družba, družba tveganja pa tudi družba znanja, prinaša novosti na tem področju. Koncept družbe znanja namreč prikazuje izobraževanje in učenje v vseh starostnih obdobjih in družbenih skupinah. Ta koncept se je razvil ob ekonomskih, kulturnih, socialnih in političnih spremembah v drugi polovici 20. stoletja, ko se je začel kazati vpliv dejavnikov informacijske in kapitalske globalizacije, individualizma, hitrega razvoja znanosti in tehnologije. Pojavil se je tudi prehod od tradicionalnih pojmovanj vzgoje in izobraževanja, ki je bila namenjena otrokom in mladini, k razmišljanju o permanentnem izobraževanju do razvoja učnih strategij »za vse ljudi in vseh starosti v zamisli vseživljenjskega učenja in učeče se družbe«. Drugačni pogledi na učenje in izobraževanje so plod novih povezav, novih odkritij in interpretacij (Ličen 2006, 52).

Kljub vsemu naštetemu pa je mnenje, da se odrasli tujih jezikov ne morejo učiti tako uspešno kot otroci, še vedno močno zakoreninjeno. Prav tako je še vedno pogost tudi predsodek, da gre otrokom učenje lažje od rok kot odraslim. Odrasli so bili dolga leta odrinjeni na rob organiziranih oblik vzgoje in izobraževanja, saj je bilo na področju učenja tujih jezikov največ pozornosti posvečene otrokom. To je povezano tudi s tem, da večina institucionaliziranega učenja tujih jezikov poteka v šolah. Na druge oz. neinstitucionalizirane oblike učenja se še danes marsikje gleda podcenjujoče in zadržano, ne glede na to, ali dajejo boljše učne uspehe kot formalne oblike ali ne. Pomanjkanje predstave o lastnem znanju in s tem povezano nezaupanje v lastno znanje sta pogosto posledici pomanjkanja primerne povratne informacije in pripisovanja prevelikega pomena formalnemu izobraževanju. Neformalnega izobraževanja se namreč navadno ne vrednoti, uspehov se ne meri, pa tudi priznanj je manj (Dobnik 2001, 56).

Odraslost je bila v preteklosti razmeroma stabilno obdobje, v katerem so bile vloge zelo jasno opredeljene. Danes pa je odraslost predstavljena kot interaktivna zgodba. Izobraževanje odraslih se giblje med spremembami življenjskega sloga v odraslosti ter spremembami v izobraževanju. Sledi gospodarskemu in kulturnemu dogajanju. Tako se tudi andragoška dejavnost zelo hitro spreminja – ni namreč odvisna le od področij v povezavi s procesi učenja in delovanja možganov ali pa od vplivov družbenega in naravnega spola, starosti, socialnega, kulturnega in naravnega okolja na učenje odraslega; z informacijsko tehnologijo se pojavlja mnogo novih tako strokovnih kot praktičnih izzivov (Ličen 2006, 9).

V 21. stoletju smo priča mnogim spremembam, predvsem spremembam na področju informacijsko-komunikacijsko tehnologije, zaradi česar je komunikacija z ljudmi na drugih

delih sveta lahko takojšnja. Pred leti je bilo znanje tujih jezikov opredeljeno kot dodatna zaželena večšina. Današnja delovna mesta pa za uspešnost posameznika pri opravljanju delovnih nalog zahtevajo dobro znanje tujih jezikov (Zorko Mencin 2003, 72). Večja odprtost družbe in mednarodnih povezav in delež tujih podjetij in kapitala pripomoreta k temu, da pomembnost dobrega znanja tujih jezikov pri poslovnem in osebnem uspehu vse bolj narašča. Znanje tujih jezikov odpira vrata v svet, obvladovanje tujih jezikov je neizogibno, če se hočemo pripraviti na nove poslovne izzive na svetovnem trgu (Zorko Mencin 2001, 94). Mnoga podjetja namreč svoje delovanje razširjajo v druge države, pa tudi tuja podjetja na našem, slovenskem področju, ustvarjajo svoje podružnice. Znanje tujih jezikov je tako skorajda nujno za zasedbo različnih profilov delovnih mest; ne le vodstvenih, temveč tudi administrativnih. Vendar ali se posamezniki zavedajo pomena, ki ga ima znanje tujih jezikov za zaposlitev? Nekateri raziskave so namreč pokazale, da imajo boljše možnosti za zaposlitev tisti posamezniki, ki imajo boljše jezikovno znanje (Urad RS za mladino 2015). Vendar razlog za nujnost jezikovnega izobraževanja ni le poslovni, ampak tudi ta, da sodobne družbe postajajo multikulturalne, skupaj tako živijo različne etnične skupine. Že več desetletij namreč spremljamo migracijske tokove v različne smeri. V Evropi je mešanje ljudi različnih narodnosti splošen pojav. Meje med državami namreč niso bile nikoli povsem natančno določene (Tatković 2001, 24). V pričujoči nalogi se bomo tako ukvarjali s pomenom, ki ga ima vseživljenjsko jezikovno izobraževanje v 21. stoletju, in z zavedanjem tega s strani posameznikov.

I. Lesar (2000, 21) se je že leta 2000 ukvarjala z vprašanji, za katera se zdi, da so večna: zakaj se mnogi odrasli ne upajo spraševati o zadevah, ki jih zanimajo? Ali gre morda za strah, da se bodo pred ljudmi osmešili zato, ker nečesa ne vedo? So ti posamezniki morda osebe, ki v osebni rasti ne vidijo končnega cilja in se čutijo dokončne oblikovane? T. i. »fixed personalities« gotovo težko sprejmejo v svoje življenje idejo permanentnega izobraževanja in jo še težje realizirajo?

Na podobna vprašanja, le da v zvezi z jezikovnim izobraževanjem, želimo odgovoriti tudi sami. Namen teoretičnega dela zaključne projektne naloge je s pomočjo literature in do sedaj opravljenih raziskav opredeliti vseživljenjsko učenje in izobraževanje, opisati njun pomen za osebnostni razvoj človeka in njegovo delovanje v družbi, spodbude in ovire pri vseživljenjskem izobraževanju, motive za vseživljenjsko izobraževanje, opredeliti jezikovno izobraževanje, predstaviti načine jezikovnega izobraževanja ter pomen jezikovnega izobraževanja za človekov osebnostni razvoj in delovanje človeka v družbi. Namen empiričnega dela pričujoče naloge je ugotoviti, kolikšno pomembnost jezikovnemu izobraževanju pripisujejo ljudje srednje generacije v Sloveniji, v kolikšni meri se jezikovno izobražujejo ter raziskati vzroke za pomanjkanje jezikovnega izobraževanja.

2 IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Za večjo jasnost v nadaljevanju besedila moramo najprej opredeliti pojma izobraževanje in učenje.

»Izobraževanje pomeni vsako namensko in sistematično učno aktivnost, ki ima svoje učne cilje in namene.« Izobraževanje vključuje trajajočo in organizirano komunikacijo med dvema ali več osebami. Ta komunikacija vključuje izmenjavo sporočil in je lahko besedna ali nebesedna, posredna ali neposredna, na istem mestu ali na daljavo. Poteka torej lahko po zelo različnih komunikacijskih kanalih, njen namen pa je povzročiti učenje in pridobivanje znanja ter razvoj zmožnosti (Skubic Ermenc 2014, 53).

»Učenje je psihična aktivnost, ki jo izvaja udeleženec izobraževanja« (prav tam). Brez učenja ni izobraževanja, obstaja pa učenje brez izobraževanja, saj ne dobimo za vsako učenje potrdila, kreditov, spričeval, diplome. Kodelja (2008, po Skubic Ermenc 2014, 53) izpostavlja, da je učenje širši pojem od izobraževanja, saj je učenje vsebovano v izobraževanju. Obseg pojma učenje je tako širši od obsega pojma izobraževanje, saj obstaja učenje, ki ga izobraževanje ne vključuje. Vsako učenje pa je nujni pogoj izobraževanja. Vsak proces izobraževanja je proces učenja, vendar pa ni vsak proces učenja izobraževalni proces.

Tudi ko govorimo o izobraževanju odraslih, moramo razlikovati med pojmom izobraževanje odraslih in učenje odraslih. Izobraževanje odraslih (adult education) so »procesi učenja, ki so organizirani in namerni, zadajajo si cilje, želijo nekaj spreminjati glede na osebna ali javna pričakovanja, značilne so sistematičnost, načrtnost, zavestnost«. Učenje odraslih (adult learning) pa se dogaja v »času in prostoru, kjer človek biva, doživlja svoje okolje, se giblje, ustvarja; učenje je del vsakdanjega življenja« (Ličen 2006, 21).

Izobraževanje odraslih se je razširilo od izobraževanja in usposabljanja na delu na učenje v različnih okoljih in obdobjih. Učenje se v različnih obdobjih kaže kot sredstvo oz. potencialna energija za uresničevanje življenjskih zgodb (prav tam, 10). Izobraževanje v odraslosti lahko pojmuje kot modrost prilagajanja okolju, spreminjanja okolja in osebnostnega razvoja. Oblike izobraževanja odraslih niso toge in nespreminjajoče, ampak se neprestano spreminjajo (prav tam, 11).

Besedna zveza izobraževanje odraslih zaobjema dve razsežnosti: intencionalno oz. organizirano dejavnost procesov izobraževanja in »učenje v odraslosti, ki se dogaja v vsakdanjem življenju ob spremembah« (prav tam, 19).

Veda, ki raziskuje izobraževanje odraslih v sklopu različnih konceptov in značilnosti, ki vplivajo na učenje in izobraževanje v odraslosti, vzroke stanja v izobraževanju in učenju odraslih, je andragogika. Andragogika se z namenom odpiranja novih razsežnosti

raziskovalnih problemov povezuje tudi z drugimi disciplinami; npr. andragogika ne more prezreti spola kot biološke in socialne kategorije, ki vpliva na učenje in izobraževanje (prav tam, 19).

3 VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE V POVEZAVI Z VSEŽIVLJENJSKIM UČENJEM

Vseživljenjsko izobraževanje ima svoje korenine v mladosti in formalnem izobraževanju, ki ga izvajajo šole (Rebolj 2008, 15). Koncept vseživljenjskega učenja se opira na izobraževalno politiko, ki spodbuja ljudi k nenehnemu izobraževanju in učenju (Skubic Ermenc 2014, 51). K. Skubic Ermenc (prav tam) piše, da lahko ločimo najmanj tri dimenzije vseživljenjskega učenja, in sicer formalno, neformalno in informalno oz. priložnostno učenje.

Razmejitve med naštetimi pojmi niso enoznačne in v literaturi niso enako opisane (prav tam). Muršak (2002, po Skubic Ermenc 2014, 51) piše, da je meja med neformalnim in formalnim izobraževanjem prožna. Samoizobraževanje je po njegovem mnenju lahko del permanentnega izobraževanja, vendar v primeru, da posameznik sledi predpisanemu izobraževalnemu programu in opravlja izpite, na podlagi katerih si pridobi formalno izobraževanje. Med formalno izobraževanje pa je mogoče šteti tudi izobraževanje na daljavo, ki poteka v skladu s sprejetimi izobraževalnimi programi.

Koncept vseživljenjskega učenja že vse od sredine devetdesetih let dvajsetega stoletja v svetu spodbuja močne trende po sistematiziranju celotnega področja izobraževanja in rezultatov učenja v državi in odnosu do drugih držav (Skubic Ermenc 2014, 53).

Sistem izobraževanja zaradi politike vseživljenjskega učenja ni le sistem formalnega izobraževanja za mlade in odrasle, ki se odvija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, njegov cilj pa so javno priznane kvalifikacije. Sistem izobraževanja je sistem, ki – s priznavanjem – vedno bolj formalizira druge oblike izobraževanja in učenja, npr. neformalnega izobraževanja ali priložnostnega učenja, s čimer povezuje izobraževanje mladine in odraslih (prav tam, 54).

Geslo sodobnih sistemov izobraževanja je, kot piše K. Skubic Ermenc (prav tam), »ni važna pot, važen je rezultat«. Skupno izhodišče vseživljenjskega učenja pri vseh teoretikih je predvsem priprava ljudi na spreminjajoče se življenjske razmere. To je tudi osnovna razlika koncepta vseživljenjskega učenja v primerjavi z že ustaljenimi institucionaliziranimi oblikami izobraževanja, v katerih je v ospredju hierarhičen sistem odnosov, ki posamezniku sicer lahko omogoči varnost, nikakor pa ne svobode. Pri institucionaliziranih oblikah izobraževanja sta namreč vloga in tudi dejavnost udeleženca odločena od zunaj, saj je v ospredju proces pridobivanja znanja, spretnosti in navad, ki je praviloma opredeljen s cilji, nadzorovan in strokovno organiziran (Lesar 2000, 22).

I. Lesar (prav tam, 23) piše, da je ideja o vseživljenjskosti učenja zelo stara, še posebej, če upoštevamo najrazličnejše pregovore o življenju, ki nas ves čas uči.

N. Ličen (2006, 181) piše, da je vseživljenjsko učenje pogosta sintagma političnega jezika. A vendar, kljub temu da se pojavlja velikokrat, vedno ne obsega tudi izobraževanja in učenja

starejših, saj se po večini navezuje le na izobraževanje odraslih, dokler so ti še zaposleni. Tretje življenjsko obdobje je obdobje, ko ljudje niso več zaposleni, da bi služili za preživetje. Ob tem se pojavlja zanimivo strokovno vprašanje, kako razviti vzorce vseživljenjskega učenja, ki bodo primerni tudi za starejše ljudi in jih bodo tudi zajeli. Da bi odgovorili na to vprašanje, bi morali imeti kakšno raziskavo, na katero bi lahko naslonili razvoj. Žal N. Ličen (prav tam) ugotavlja, da je raziskav o učenju in izobraževanju starejših zelo malo. K temu pa bi sicer lahko pripomogla veda, ki se razvija: gerontologija. Ta se ukvarja z raziskovanjem in razvijanjem izobraževanja v poznejših letih.

Angleški spletni slovar pa vseživljenjsko učenje opredeljuje kot formalno in neformalno učenje, namenjeno spodbujanju stalnega razvoja in izboljšanju znanja in spretnosti, potrebnih za zaposlovanje in osebno izpolnitev (Collins 2016). Ta definicija se na nek način povezuje s pojmovanjem vseživljenjskega učenja, kot ga opredeljuje Ličnova (2006, 181). Omenjena avtorica sicer ne napiše neposredno, da je vseživljenjsko učenje pogosto povezano s potrebami v povezavi z delovnimi mesti, a vendarle piše, da se povečini izobraževanje odraslih navezuje na obdobje, ko so ljudje še zaposleni.

Kot lahko sklenemo, diskurzi vseživljenjskega učenja niso nekaj togega, temveč so se skozi desetletja spreminjali. Vpliv na te spremembe so imele gospodarski, kulturni in družbeni fenomeni v posameznih okoljih in obdobjih. Vsekakor pa je na interpretacijo vseživljenjskega učenja vplival tudi nov pogled na učenje in izobraževanje v postmoderni (prav tam, 83).

Enotna opredelitev vseživljenjskega učenja, kot piše N. Ličen (prav tam, 88), tako ne obstaja. Lažje je namreč opisovati, katere značilnosti je opaziti v povezavi med izobraževanjem odraslih in vseživljenjskim učenjem.

3.1 Sestavni del vseživljenjskega izobraževanja – jezikovno učenje in izobraževanje

Vseživljenjsko izobraževanje je odziv na različne družbene spremembe v informacijski tehnologiji. Sodobni način življenja od posameznika terja nenehno prilagajanje, kar zahteva nepretrgan proces učenja in izpopolnjevanja (Ferletič 2003, 34).

Kot piše K. Ferletič (2003, 34), je vseživljenjsko izobraževanje ključ za doseganje socialne integracije. Učenje v najširšem pomenu zaradi spreminjanja družbe postaja vse pomembnejše. Ljudje v informacijski družbi preživijo na osnovi svojega znanja (prav tam). Učenje je bistvenega pomena za vse zaposlene in podjetja. Izobraževanje pa ni nič drugega kot načrtno učenje. Prav zaradi te značilnosti mora biti izobraževanje povezano s ključnimi dejavniki razvoja in rasti podjetja. Negotovo okolje podjetja od vodstev podjetij zahteva nove izobraževalne vsebine, ki upoštevajo vrednotne sisteme posameznikov, različnosti življenjskih slogov, njihove cilje in potrebe, želje po uveljavitvi in priznanju (prav tam, 70). Pomen jezikovnih spretnosti in veščin narašča pri opravljanju poklicnih vlog, ko gre za prost

pretok ljudi, informacij in idej v organizacijah in izven njih. Številne globalne spremembe v svetu so razlog, da je izobraževanje tujih jezikov v razcvetu (Zorko Mencin 2003, 71).

»Pod pojmom jezikovno izobraževanje ali izobraževanje tujih jezikov razumemo različne vrste pridobivanja tujih jezikov« (prav tam). V praksi se mnogokrat uporabljajo izraza B ali drugi jezik. Govorimo o zaokroženem, povezanem pridobivanju znanja, spretnosti in veščin, ki so uporabne v različnih življenjskih in poklicnih situacijah s tujimi govorci. »Pojem tuji jezik se nanaša na katerikoli jezik in je v vsakodnevni uporabi« (prav tam).

»Učenje tujega jezika pomeni postopno in sistematično razvijanje sposobnosti slušnega razumevanja, branja, pisnega in ustnega izražanja v ciljnem jeziku« (prav tam). Ciljni jezik je tisti jezik, ki se ga želijo udeleženci naučiti oziroma ga izpopolniti glede na specifične izobraževalne cilje (prav tam).

Mackiewicz (2016) navaja naslednja načela, ki so pomembna z vidika vseživljenjskega jezikovnega učenja:

- vseživljenjsko učenje zajema celoten spekter učenja, vključno z učenjem izven formalne izobraževalne ustanove;
- vseživljenjsko učenje zahteva novo pedagogiko, tj. premik poudarka od pridobivanja znanja k razvoju kompetenc kot tudi premik od poučevanja k učenju; pomembne so kompetence, ne pa, kako je bilo znanje pridobljeno;
- vseživljenjsko učenje zahteva novo kulturo učenja, zlasti razvoj učenja skupnosti, mest in regij ter vzpostavitev lokalnih večnamenskih učnih centrov, povezanih z internetom;
- vseživljenjsko učenje zahteva usklajeno delovanje s strani vseh zainteresiranih strani, vključno z učenci sami: lokalne oblasti, šole, univerze, ostalih ponudnikov učenja in s tem povezanih storitev, raziskovalnih središč, podjetij, javnih zavodov za zaposlovanje itd. To pa v zameno zahteva premik v odnosu s strani vseh izvajalcev izobraževanja, ki morajo poskrbeti za različne skupine in interakcijo z drugimi ponudniki na tem področju;
- kakovost opravljanja zelo odvisna od kakovosti učiteljev in izobraževanja učiteljev.

Temeljni jezikovni smotri evropske usmeritve učenja tujih jezikov so (Zorko Mencin 2003, 71):

- pospeševanje in uveljavljanje evropske jezikovne raznolikosti,
- spodbujanje vseživljenjskega učenja jezikov,
- spodbujanje in uveljavljanje večjezičnosti evropskih državljanov,
- ustvarjanje možnosti za učenje jezikov.

Ljudje se tujih jezikov učimo vse življenje. Znanje tujih jezikov odpira vrata v globalno komunikacijo. Je tudi ena od ključnih konkurenčnih prednosti tako organizacije kot posameznika. Koncept vseživljenjskega učenja, ki se uveljavlja, je tako nujen tudi na področju tujih jezikov (prav tam).

4 POJMOVANJE OSEBNOSTNEGA RAZVOJA

D. Brečko (1995, 10) piše, da je osebnostni razvoj posameznika življenjski proces, ki se začne z rojstvom, konča pa s smrtjo. Zdrava osebnost je v tem smislu označena kot napredujoč in razmeroma nepretrgan proces osebnostne rasti. Številni avtorji teorije osebnostne rasti se strinjajo s tem, da osebnost zori in raste iz temeljnih zasnov vrojenih dispozicij in se pod vplivom okolja in lastne dejavnosti bolj ali manj uspešno približuje najvišjim mejam razvoja. Osebnostni razvoj naj bi se tako kazal v vsestranskem in nepretrganem razvijanju osebnostnih sposobnosti, nagnjenj in zmogljivosti oz. v uresničevanju osebnostnih potencialov; a ne le v tem, temveč tudi v postopnem uresničevanju danih (vrojenih) dispozicij in tudi v samopreseganju (prav tam).

Samopreseganje je pojmovano kot kakovosten proces in pomeni izpolnjevanje samega sebe. Vključuje negacijo in odstopanje od starega ter pomeni pridobivanje novih zmožnosti in preseganje starih. To se kaže v stalni pripravljenosti za tveganje in sprejemanje novih izzivov. Težnjo po samopreseganju D. Brečko (prav tam) opiše kot proces »iti iz sebe«. Rezultat razvoja osebnosti tako pomeni nenehno spreminjanje posameznikovega delovanja, njegovih hotenj in vedenja, pri čemer pa ima učenje nedvomno zelo pomembno vlogo. Brez učenja bi bilo človekovo vedenje omejeno na že vrojene principe delovanja; bilo bi bornejše. Vedenja se učimo vse življenje, saj situacije, v katere vstopamo, od nas zahtevajo nenehno spreminjanje in prilagajanje (prav tam).

Osebnost se oblikuje v procesu pridobivanja in interpretiranja informacij. Izobraževanje je treba razumevati širše, in sicer da je slednje razvijanje človeka, njegovih sposobnosti in izkušenj. Izobraževanje se ne konča z biološko zrelostjo, ampak je proces, ki, sicer nesorazmerno, poteka vse življenje (Lengrand 1970, po Brečko 1995, 10).

Najpomembnejša ideja permanentnega izobraževanja je pripravljanje ljudi na življenje v svetu neprestanih sprememb. Permanentno izobraževanje se od insitucionalnega izobraževanja razlikuje v tem, da institucionalno izobraževanje ponuja varnost, ne pa svobode. V svetu odraslih pa gotovost izgine; izgine tako hitro, kakor hitro izstopimo iz šolskih klopi in se znajdemo v svetu priložnosti in izzivov. Znati se v svobodi, ki jo vseživljenjsko izobraževanje ponuja, je veliko bolj zahtevno, kakor se podrežati že ustaljenim hierhičnim strukturam v šolskih klopeh. Pri vseživljenjskem izobraževanju so še kako pomembne sposobnosti in lastnosti, ki opredeljujejo zrelo osebnost in ki bi jih morala privzgjajati že šola (Brečko 1995, 11).

D. Brečko (prav tam, 13) piše, da je odnos, ki ga ima posameznik do učenja, hkrati pokazatelj stopnje osebnostnega razvoja in nepogrešljiv element zrele osebnosti. Za zrelo delovanje osebnosti so po njenem mnenju značilni: dolgoročno načrtovanje lastne prihodnosti, postavljanje stabilnih življenjskih ciljev in delovanje v smeri in v skladu z življenjskimi cilji.

Na poti do postavljenih ciljev, ki jih D. Brečko (prav tam) postavi kot element zrele osebnosti, se, seveda, lahko pojavi veliko ovir, predvsem sprememb in negotovosti, ki jih moramo ljudje sprejemati in z njimi znati živeti. Pri tem pa lahko mnogo pomaga učenje: vsako učenje namreč veča posameznikov prag sprejemanja negotovosti in krepi razvojno-dinamično komponento osebnosti, ki je edino jamstvo za to, da se bo posamezniku uspelo pravočasno prilagoditi vsakokratnim zahtevam, ki jih pred njega postavlja realnost (prav tam).

5 OSEBNOSTNI RAZVOJ IN KONCEPT VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA IN IZOBRAŽEVANJA

Za učenje in izobraževanje nismo nikoli prestari, saj, kot piše L. Marjanovič Umek (2004, 741), v človekovem življenju ne obstaja neko določeno razvojno obdobje, v katerem bi se ljudje lahko ali celo morali nehati učiti in izobraževati. Vseživljenjsko učenje pomembno prispeva h kakovosti posameznikovega življenja v odraslosti, saj ugodno vpliva na razvoj ali vsaj zadrževanje spoznavnih sposobnosti, na sposobnost spoprijemanja z vsakdanjimi življenjskimi situacijami in na človekovo samospoštovanje.

Odrasli, ki po daljši prekinitvi formalnega izobraževanja to uspešno zaključijo, pridobijo tako na spoznavnem kot na socialno-osebnostnem področju razvoja (Brečko 1998, 18–22):

- intelektualno delo izboljša njihove spoznavne sposobnosti, kar dolgoročno ugodno vpliva na zadrževanje sposobnosti v pozni odraslosti,
- izboljšajo sposobnost povezovanja novih spoznanj z že pridobljenimi in jih učinkovito uporabljajo v vsakdanjem življenju,
- vključujejo nova spoznanja v osebno življenje,
- oblikujejo nove socialne odnose, v katerih si z drugimi udeleženci izobraževanja delijo specifične izkušnje in mnenja,
- medgeneracijski stik in komunikacija prispevata k zniževanju starostnih stereotipov,
- posamezniki pridobijo na samozavesti in samospoštovanju, postanejo samostojnejši na poklicnem področju,
- izboljšajo svoj finančni in družbeni položaj (npr. višje plačano delo),
- bolje so pripravljeni na spoprijemanje z drugimi življenjskimi izzivi,
- v svoje življenje so vnesli potrebno spremembo, kar ugodno vpliva na njihovo življenjsko zadovoljstvo.

Pojavlja se vprašanje, kakšen mora biti človek, ki se je pripravljen stalno učiti. I. Lesar (2000, 22) piše, da se vedno večji delež odraslih vključuje v izobraževanje, a da je odstotek še vedno razmeroma nizek. Pogost je tudi pojav, ko se ljudje, ki so redno šolanje uspešno zaključili in nimajo s šolo nikakršnih slabih izkušenj, ne vključujejo oz. zavračajo izobraževanje odraslih. Morda so zadovoljni s trenutnim stanjem (količino znanja), morda se jim zdijo načini učenja odraslih nenavadni, nekateri pa se celo bojijo, da bi jim novo znanje spremenilo pogled na svet in s tem njihovo življenje, ustaljene navade itd. Na spremembe enostavno niso pripravljeni. Toda v današnji družbi lahko preživi le posameznik, ki se je sposoben stalno spreminjati ter iskati znanja, ki mu pomagajo pri opravljanju vsakdanjih življenjskih nalog. Le posameznik s takšnim zavedanjem se je sposoben učiti in spreminjati vse življenje (prav tam).

Pri tem je pomembno to, kako posameznik dojema učenje (Marentič Požarnik 1998, po Lesar 2000, 29):

- učenje kot kopičenje znanja,

- učenje kot memoriranje od zunaj podanih vsebin, podatkov, z namenom poznejše reprodukcije,
- učenje kot trajnejša zapomnitev dejstev, metod, postopkov z namenom, da jih bo posameznik kdaj pozneje uporabil,
- učenje kot luščenje osebnega smisla iz naučenega,
- učenje kot proces razlag, v katerem posameznik konstruira svoje znanje, da bi lahko bolje razumel sebe, soljudi, življenje in resničnost.

Ta različna pojmovanja vplivajo na posameznikov pristop, način in realizacijo učenja. Nekomu že samo poznavanje nekaterih podatkov pomeni znanje, drugemu pa je znanje razmišljanje, primerjanje, analiziranje ter iskanje drugačnih, novih povezav z njegovimi predstavami (Lesar 2000, 29).

Ideja o vseživljenjski učenju tako zahteva za svoje uresničevanje tudi določen tip osebnosti. Prožna osebnost je posameznik, ki transformira kulturno okolje in samega sebe, hkrati pa je kontemplativna in aktivna ter usmerjena k ustvarjanju in realizaciji proizvoda. Je avtonomna oseba, zrela, uravnovešena, stabilna, interaktivna in prilagodljiva za spremembe. Prožna osebnost je dandanes nuja, saj ravno prožnost postaja način obvladovanja družbenih in ostalih sprememb, ki jih ni malo (Novak 1998, 58).

Vseživljenjskost izobraževanja je v informacijski dobi za družbo in posameznika zavezujoča. Za posameznika to pomeni predvsem, da se nauči učiti se. Prvi pogoji za to so zelo razvita motivacija za izobraževanje, sposobnost povezovanja in analize različnih informacij ter prestrukturiranje že pridobljenega znanja. Najpomembnejša pri vsem tem je samostojnost (Lesar 2000, 24).

Dohmen (1996, po Lesar 2000, 24) navaja, da je »osnovni pogoj za uresničevanje vseživljenjski izobraževanja razvitost družbe, ki posamezniku omogoča ne samo svobodno odločanje, marveč tudi odgovorno vključevanje in smiselno oblikovanje skupnega življenja.« Omenjeni avtor je iz te predpostavke izpeljal tudi lastnosti, ki jih posameznik potrebuje za uresničevanje koncepta vseživljenjskega učenja. To so (prav tam):

- bolje razumeti lastno ravnanje in njegove konsenkvence,
- jasneje prepoznavati lastne, tuje, družbene in kulturne predpostavke,
- kritično ovrednotiti različne interpretacijske vzorce za razumevanje življenja in sveta,
- diferencirano analiziranje problemov,
- odgovorno zastavljanje alternativnih rešitev,
- lastna nova spoznanja vplivneje predstavljati v realne spremembe.

R. Caffarella in J. M. O'Donnel (prav tam) opozarjata, da je vseživljenjsko izobraževanje zelo odvisno od količine motivacije učečega. Avtorici predpostavljata, da mora posameznik:

- ugotoviti svoje učne potrebe, cilje in predpostavke,
- vnaprej ciljno usmeriti svoje procese učenja,

- vnaprej načrtovati učne strategije, učno okolje in časovno razdelitev,
- lokalizirati zadržke in težave,
- organizirati osebno in materialno podporo za premagovanje ovir.

Našteti procesi od posameznika, kot že omenjeno, zahtevajo visoko raven motivacije, pa tudi visoko raven kompetenc, še posebej sposobnosti refleksije, kreativnosti in volje po samooblikovanju, česar pa pri odraslih žal pogosto ne zasledimo (Dohmen 1996, po Lesar 2000, 24).

6 SPOSOBNOSTI ODRASLIH ZA UČENJE TUJIH JEZIKOV

Uveljavljanje andragogike kot samostojne vede se v marsičem povezuje tudi z učenjem tujih jezikov. Edward Thorndike je bil eden prvih avtorjev, ki so pomembno prispevali k razumevanju dejanskih sposobnosti odraslih za učenje. S svojimi raziskavami o sposobnostih odraslih za učenje je ovrgel predsodek, da so sposobnosti odraslih za učenje slabše od sposobnosti otrok. Dokazal je tudi to, da se odrasli učinkoviteje učijo na sebi primeren način in ne z mehničnim posnemanjem. Naredil je eksperiment, pri katerem je bil esperanto kot nevtralni jezik. Z eksperimentom je pokazal, da so se odrasli dvakrat ali pa celo večkrat hitreje učili esperanta kot otroci, stari od deset do osemnajst let. Dokazal pa je tudi, da znanja odraslih ne moremo meriti enako in z istimi instrumenti kot znanje odraslih. Pri mlajših so testi znanja pokazali boljšo sposobnost reprodukcije mehanično pridobljenega znanja, odrasli pa so bili neprimerno uspešnejši pri bolj kompleksnih nalogah. Otroci se pri učenju tujega jezika zanašajo predvsem na intuicijo in neposredno posnemanje, odrasli pa na podlagi asociacij, drugih izkušenj in znanja hitreje osvojijo kompleksnejše stavčne tvorbe in besedne zveze pa tudi druge zahtevnejše segmente jezika (Kranjc 1997 b, po Dobnik 2001, 56).

Odrasli so navadno res manj uspešni v naivnem, spontanem osvajanju tujega jezika. Zmotno je pa misliti, da imajo tudi pri sistemskem pouku slabše sposobnosti učenja. Po Lennebergovi biološki teoriji jezika poteka primarno osvajanje jezika med drugim oz. tretjim letom in puberteto s prepletanjem dozorevanja ter samoprogramiranega učenja. Človek ima prirojen mehanizem za učenje jezikov. Po puberteti sposobnost samoorganiziranosti in prilagajanja psihološkim zahtevam verbalnega vedenja naglo upada. Lernbergova teorija je na področju učenja tujih jezikov doprinesla z ugotovitvijo, da do pubertete otrokova prirejena sposobnost učenja tujih jezikov omogoča, da otrok sam strukturira ciljni jezik, ki se ga uči, v izobraževanju odraslih oz. puberteti pa ta prirojena sposobnost učenja jezika upade, zaradi česar odrasel učenec potrebuje bolj strukturiran pristop k učenju tujega jezika in tudi več obrazložitev njegovih zakonitosti (Lenneberg 1967, po Dobnik 2001, 57). Dejstvo pa je, da ima odrasla oseba določene sposobnosti, ki učenje tujega jezika podpirajo, in da otrok teh sposobnosti še nima. F. Umek (1979, po Dobnik 2001, 57) poudarja:

- odrasli naj bi bil za učenje stalno motiviran, saj naj ne bi nikoli izgubil ciljev, zaradi katerih se uči. Motivacija tako ni odvisna od tega, za kakšno vrsto motiviranosti gre, ali si od učenja obeta koristi, ali se uči zaradi želje po širši izobrazbi, boljšem vpogledu v tujo kulturo, razvijanju lastne osebnosti, iz zanimanja za jezik),
- odrasli sam doume cilje posamezne sekvence v učni stopnji. Če posamezne sekvence ne dojame, je sprejemljiv za obrazložitev in se je pripravljen potruditi pri delu, četudi to samo po sebi ni zanimivo,
- sposobnost analitičnega in deduktivnega mišljenja je pri odraslem mnogo večja kot pri otroku,

- odrasli ima tudi mnogo boljši spomin zaradi asociacij in osmišljanja. Otrok se tujega jezika nauči presenetljivo hitro, ga pa tudi hitreje pozabi, če nima več stika z njim.

Bolj je učenje tujega jezika vpeto v posameznikovo življenje, počasnejše je pozabljanje. Interesi in potrebe odraslega po znanju tujega jezika izhajajo iz konkretnih življenjskih okoliščin. Odrasli se uči s predstavo o tem, kako in kje bo uporabil znanje, ki ga je pridobil, potrditev svojega znanja pa išče v uporabi. Otroci se tujega jezika učijo predvsem skozi igro in zaradi učenja, pred očmi pa imajo redko konkreten cilj. Odrasli imajo cilj, kot že rečeno, stalno pred očmi, a vendar lahko motivacija hitro upade, če se učenje jezika preveč oddalji od ciljev. V svoji dejavnosti namreč ne bodo našli prave potrditve in pravega smisla. Načrtovanje jezikovnega izobraževanja mora izhajati iz predstav, potreb, pričakovanj in interesov udeležencev (Dobnik 2001, 58).

7 OPREDELITEV VSEBIN PROGRAMA V JEZIKOVNEM IZOBRAŽEVANJU

Andragogika poimenuje »fazo v pripravi izobraževalnih programov, v kateri se opredelijo vsebine programa« kot programiranje, vendar bomo mi v ta pomen uporabljali termin opredelitev vsebin jezikovnega izobraževanja. To je v jezikovnem izobraževanju kompleksen proces, ki zahteva veliko izkušenj, časa in znanja. V povezano celoto je namreč treba združiti tako jezikovne elemente, kot so fonetika, morfolologija, sintaksa, kot tudi kulturne in civilizacijske elemente, kjer imajo vlogo številna področja, povezana z uporabo jezika, npr. psihologija, sociologija, zgodovina, filozofija. »Učenje tujega jezika pomeni postopno in sistematično razvijanje sposobnosti slušnega razumevanja, branja, govorjenja in pisanja, zato je predvsem na začetnih stopnjah pri učenju in poučevanju potrebno študijsko gradivo« (Dobnik 2001, 74).

Predavatelji tujih jezikov večinoma vzamejo za podlago učenja oz. pomnjenja učbenik, ki je širše zastavljen, razen pri zelo specifičnih ciljnih skupinah, kjer ni mogoče uporabiti nobenega razpoložljivega učbenika. Nevarnost uporabe učbenika je v tem, da mentor podredi cilje programa, ki si ga je zastavil za določeno ciljno skupino, po navadi abstraktno opredeljenim ciljem učbenika. Ti cilji so pogosto predvsem jezikovne narave. Skupino slušateljev s tem pripelje do določenega jezikovnega znanja, zaradi česar se lahko zgodi, da zanemari komunikacijsko funkcijo jezikovnih spretnosti (prav tam).

Jezikovno izobraževanje odraslih teži predvsem k manjšim skupinam, ki imajo ozko opredeljene potrebe po znanju tujega jezika. Te skupine zahtevajo učinkovit in hiter odgovor. Izvajalec izobraževanja mora na podlagi lastnega znanja in izkušenj narediti koncept vsebin ter projekcijo poteka izobraževanja. Vsebine mora preplesti in izbrati tako, da v predvidenem času slušatelja privedejo do tega, da bo sposoben pridobljeno znanje uporabiti tudi v konkretnih okoliščinah (prav tam).

Jezikovno izobraževanje odraslih se od izobraževanja otrok razlikuje prav po tem, da cilj izobraževanja ni vnaprej dan, ampak se opredeli na vsako ciljno skupino oz. slušatelja. Pri tem se postavi vprašanje, kaj naj bi bil cilj učenja tujih jezikov. Cilj je vsekakor obvladovanje jezika samega. A to ni končni cilj. Obvladovanje jezika in jezikovnih sredstev je le eden od pogojev za doseganje končnega cilja, kar pa je uporaba jezika v določenih okoliščinah, predvsem za pisno in ustno sporazumevanje z drugimi (prav tam).

7.1 Vpliv e-izobraževanja na jezikovno izobraževanje

Uveljavljanje svetovnega spleta je na področje izobraževanja prineslo mnogo novega. Spremenilo je poti do znanja, predstavilo težišča izobraževanja in spremenilo vlogo znanja (Rebolj 2008, 17). E-izobraževanje je organizacijski portal prihodnosti, ki ima številne prednosti, kot so npr. zmanjšanje stroškov učenja in izobraževalnega procesa, učinkovitejše načrtovanje in razvoj kadrov, večje možnosti za zmanjšanje nezaposlenosti, hitrejše pridobivanje spretnosti, znanja in sposobnosti, prilagodljivost potrebam udeležencev izobraževanja in uporabnikov kadrov, dostopnost izobraževalnih portalov 24 ur na dan, večja fleksibilnost pri sestavljanju učnih načrtov, povečanje zadovoljstva partnerjev in strank (Kustec 2001, 61). Tudi v tujini e-izobraževanje velja za učinkovit in ekonomičen način izobraževanja kadrov, še posebej v decentralno organiziranih organizacijah (Geder 2001, 67).

Pomembna smer razvoja jezikovnega izobraževanja sta izobraževanje na daljavo in neformalno pridobivanje znanja tujih jezikov. Obstoj različnih medijev in sodobna tehnologija omogočata pridobivanje znanja tujega jezika brez neposredne navzočnosti mentorja. Tako izobraževanje je lahko uspešno le, če temelji na jasno zastavljenih ciljnih in jasnem konceptu vsebin. V tem primeru je programiranje ključno, saj mentor s svojim delom ne more vplivati na potek izobraževanja. Vse stopnje morajo biti predvidene vnaprej. Pri tem je bistveno, da je program narejen celovito in pregledno, da so vsi njegovi elementi osmišljeni glede na končni cilj izobraževanja in glede na posamezne etapne cilje (Dobnik 2001, 74).

8 SPODBUDE IN OVIRE PRI UČENJU ODRASLIH

Sila, ki spodbudi ljudi k vključitvi v izobraževalni program in da v njem vztrajajo, se imenuje motivacija. Če je motivacija nizka, sta udeležba v izobraževanju in vztrajanje v njem manj verjetna. Če pa je motivacija visoka, bodo odrasli premagali marsikatero oviro, ki jim preprečuje izobraževanje (Radovan 2007, 36).

Dejavnike, ki vplivajo na večjo ali manjšo motiviranost za izobraževanje, običajno preučujemo z dveh vidikov; prvi se osredotoča predvsem na notranje dejavnike motivacije za izobraževanje, kamor sodijo npr. potrebe, motivi, vrednote, pričakovanja, prepričanja, itd., drugi pa na zunanje dejavnike, pod katerimi se človek vključuje v izobraževanje, to so npr. spol, starost, zaposlitveni status, položaj na delovnem mestu ipd. (prav tam).

Razlogov, zaradi katerih se nekdo vključi v izobraževalni program in v njem tudi vztraja, običajno ni mogoče strniti samo na en vidik, saj so raznovrstni in običajno ne delujejo posamezno drug od drugega (prav tam).

Če želimo preučiti, kateri motivacijski dejavniki so najpomembnejši, nam bo najbolje pomagal model, ki ga je oblikovala Patricia Cross (1981, po Radovan 2007, 35), ki preučuje ovire, zaradi katerih se odrasli ne vključujejo v izobraževanje. Pred vključitvijo v izobraževalni program in po tem, ko so vanj že vključeni, morajo odrasli premagovati tri vrste ovir.

To so:

- situacijske ovire, ki izvirajo iz posameznikovega trenutnega položaja: družinske, finančne in zdravstvene težave, težave s prevozom, pomanjkanjem časa in druge težave, ki jih morajo rešiti, da se sploh lahko udeležijo izobraževanja ali v njem ostanejo;
- institucionalne ovire: človek se mora soočiti tudi z ovirami, ki prihajajo s strani izobraževalnih ustanov, in sicer lahko ovire predstavljajo birokracija, šolnine, neprimerni urniki, neprimernimi programi, oddaljena lokacija itn. Pomembno je, da se v izobraževalni ustanovi zavedajo teh ovir, saj lahko včasih prav ustanova prispeva k težavi neudeležbe, saj sama onemogoča oziroma odvrne udeležbo odraslega v programu izobraževanja z neustrezno izobraževalno ponudbo, nerealističnimi zahtevami programa ali z neprilagojeno organizacijo izobraževanja;
- dispozicijske ovire pa se povezujejo s psihosocialnimi značilnostmi posameznika, kot so prepričanja o sposobnostih, stališča, samopodoba ter razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na večjo ali manjšo motiviranost za izobraževanje. Te ovire zajemajo notranje dejavnike motivacije, kamor sodijo npr. potrebe, motivi ipd., in zunanje dejavnike, pod katerimi se človek vključuje v izobraževanje, npr. spol, starost ipd.. Med te ovire tako prištevamo stališča, vrednote, pričakovanja in cilje. Človek, ki razmišlja o vključitvi v nek izobraževalni program ali pa je v program že vključen, se vanj pogosto vključi z nejasno definiranimi stališči, s strahovi in pričakovanji. Pogosto so ta zaradi negativnih šolskih

izkušenj tudi negativna in imajo večji pomen za motivacijo, kot je posameznik običajno pripravljen priznati.

Torej: če so vzroki za prekinitev izobraževanja časovno ali finančno pomanjkanje, pomanjkanje družinske podpore ali podpore delodajalca, lahko to uvrstimo v skupino situacijskih ovir. Kadar ugotovimo, da posameznika najbolj demotivirajo ovire, ki jih ustvarja sam, kot npr. da se izobraževalni program izvaja predaleč za udeleženca, neprimerna lokacija, neprimeren urnik ipd., lahko te ovire uvrstimo v skupino institucionalnih ovir. Nerealistični cilji, nepripravljenost narediti nekaj novega in strah pred neuspehom pa so primeri dispozicijskih ovir, ki izvirajo iz posameznika samega (Radovan 2007, 35).

Pogosto pa se zgodi, da eno oviro lahko uvrstimo v več skupin – npr. predrago izobraževanje je lahko situacijska ali institucionalna ovira, strah pred neuspehom je lahko institucionalna ali dispozicijska ovira (prav tam).

Udeležencem se lahko pri premagovanju situacijskih ovir pomaga predvsem tako, da se jim pokaže oz. predstavi različne mogoče vire, s katerimi bi si lahko razrešili svojo situacijo. Več vpliva imamo pri zmanjševanju ali odstranjevanju institucijskih ovir, še največ možnosti za vplivanje pa imamo pri tretji skupini, tj. pri dispozicijskih ovirah (prav tam).

8.1 Vpliv čustev na posameznikovo delovanje oz. izobraževanje

Namen poglavja, ki sledi, je predstavitev vpliva čustev na posameznikovo telo in posameznikovo delovanje, saj tudi posameznikova čustva vplivajo na posameznikovo jezikovno izobraževanje. Poznavanje posameznikovega dogajanja v telesu, ki ga preplavlja določeno čustvo, pomaga razložiti marsikatero v tistem trenutku nerazložljivo reagiranje. Marsikdo izmed nas pozna nenavadne strahove, ki jih ima sam ali pa njegovi najbližji in so mu nerazumljivi ali pa celo smešni. Okoliščine izkušenj so bile že same po sebi strašljive ali pa celo neobvladljive in v nas se je zakoreninil strah (npr. močan strah pred ognjem). Večinoma to pomeni, da že samo neznatna podrobnost s tedanjimi okoliščinami ali samim dogodkom v nas zbudi močno čustvo, kot smo ga doživeli ob prvi izkušnji (Lesar 2000, 29).

Takšna spoznanja pa so zelo dragocena, tudi ko razmišljamo o vseživljenjski izobraževanja. Na ta način lahko pridobimo odgovore, zakaj nekateri umsko sicer zelo zmožni posamezniki ne zmorejo realizirati ideje o vseživljenjski izobraževanja. Tu je seveda možen odgovor v neobvladovanju čustvenih reakcij, ki v ljudeh sprožijo določene okoliščine, v katerih se umik pokaže kot edina mogoča rešitev. Pri učenju in izobraževanju, ki smo mu podvrženi lep del svojega življenja, se v vsakem posamezniku oblikuje osebno pojmovanje učenja, ki ima na posameznika velik vpliv (prav tam). Osebna pojmovanja učenja so skupek predstav o tem, kaj je bistvo učenja, oz. naša notranja implicitna mnenja o tem. Pri tem gre predvsem za to, kaj posameznik misli, da je učenje. To mišljenje nato vpliva na

posameznikovo ravnanje in odločanje, ko se odloča, kako se bo učil. B. Marentič Požarnik (1998, po Lesar 2000, 21–22) poudarja, da gre za osebno opredelitev in da nekateri celo pravijo, da to ni le pojmovna kategorija, ampak da so osebna pojmovanja učenja neke vrste »zamrznjene podobe« nešteti izkušnji, ki jih je posameznik imel v dozdejšnjem učenju in šolanju. Te podobe so težko dostopne ugotavljanju in spreminjanju.

Čustvo je v slovarju Oxford English Dictionary definirano kot »vsako razburjenje ali beganje uma, občutka hrepenenja; vsako vihravo ali vznemirjeno duševno stanje« (Goleman 1997, po Lesar 2000, 28).

Čustva vključujejo občutke in značilne misli ter tudi duševna in biološka stanja ter človekovo pripravljenost za delovanje. Človekovemu delu, razmišljanju, zastavljanju ciljev za prihodnost oz. vsemu, kar človek počne, čustva dajejo podton (Lesar 2000, 28).

Čustev je več sto. Nekateri avtorji poleg enostavnih čustev ločijo tudi sestavljena čustva, ki jih ločijo glede na njihove različice in odtenke. Čustva, ki najpogosteje delujejo na posameznika, so (prav tam, 29):

- jeza: naval hormonov oz. adrenalina pospeši srčni utrip, izzove naval energije v telesu in požene kri v roke; človek tako hitro »udari« (dobesedno ali v prenesenem pomenu) nasprotnika;
- strah: požene kri v večje skeletne mišice, da telo pripravi na beg. Človek, ki ga je strah, tako v obraz hitro pobledi, celotno telo pa se mu ohladi. Hormoni so tako pripravljani na hitro reagiranje;
- veselje: pri tem čustvu je dejavnost v možganskem centru izredno povečana. Pojavi se umirjenost, zaradi katere si telo hitreje opomore od biološke razrvanosti. Telesu takšno stanje omogoča zadovoljevanje več ciljev in zagnanost za delo;
- žalost: povzroči, da splahnita človekova moč in zagnanost za dejavnosti, posebej za razvedrilo in radost. Pojavi se beg v notranjost, ki predstavlja priložnost za žalovanje (lahko zaradi izgube ljubljene osebe, lahko zaradi zatrtga upanja). Ko se energija povrne, se rodijo novi načrti;
- presenečenje: pri posameznikih se kaže s povzdignjenimi obrvmi. Posameznik tako skuša natančneje ugotoviti, kaj se pravzaprav dogaja, oz. zbrati več informacij o nepredvidenem dogodku;
- gnus: predstavlja dejansko odvrtnost po okusu ali vonju, pa tudi odvrtnost v prenesenem pomenu.

Dobro počutje otroka vpliva na njegovo uspešnost pri učenju. V odraslosti ni nič drugače – posameznikovo dobro počutje vpliva na njegovo zadovoljstvo in tudi na uspešnost pri delu. Vendar se pri tem pristopu kmalu pokažejo pomanjkljivosti, saj so mnogi prepričani, da otroku prijazna šola pomeni, da morajo svoje učne aktivnosti v razredu zasnovati tako, da bo otrok že samo na podlagi igre prišel do znanja. Za učenje poštevanka ni več potrebna stalna

vaja, temveč morajo učitelji v razredu izpeljati toliko aktivnosti, da začne otrok prek igre obvladovati poštevanko. Obstajajo tudi mnoge tehnike hitrega učenja, ki obljublajo tekoče obvladovanje tujega jezika v nemogoče kratkem času (prav tam, 33). I. Lesar (prav tam) se ob takih navedbah sprašuje, ali je morda z njo kaj narobe, ker za tekoče obvladovanje tujega jezika potrebuje veliko časa in trdega dela. Nadalje se sprašuje, zakaj je treba učenje otrokom prikazati tako nerealno, in dodaja, da se določenih stvari ne obvlada drugače kot le z veliko vaje, ponavljanja ... Pri tem se pojavi vprašanje, kako bo otrok, ki mu je bilo učenje opisano zgolj kot prijetna igra, privolil v obliko učenja, ki zahteva veliko energije in vztrajnosti, sprejel odgovornost za lastno učenje in svoje znanje osmišljal in na podlagi naučenega vplival na lastno učenje (prav tam).

9 MOTIVI ZA IZOBRAŽEVANJE

V psihologiji običajno z motivacijo označujemo začetek neke dejavnosti, smer in vztrajnost vedenja (Bandura 1997, po Radovan 2007, 36). Glede tega govorimo o treh konceptih, o motivih, s katerimi ljudje razlagajo, zakaj počnejo to, kar počnejo, ciljih, s katerim želimo zadovoljiti motiv, in strategijah, ki so načini, na katere želimo doseči cilj. Na primer: človek se odzove na lakoto (motiv) tako, da gre v restavracijo (strategija) in si naroči hrano (cilj).

Pri razumevanju motivacije odraslih moramo biti pozorni na vse tri opisane elemente motivacijske situacije. Motivacija je glede na večino pristopov obravnavana kot produkt pozitivnih pričakovanj in zaznane pomembnosti izobraževanja – trud, ki ga je človek pripravljen vložiti v neko dejavnost, naj bi bil odvisen od stopnje, do katere človek pričakuje, da je sposoben nalogo izvršiti uspešno, in stopnje, do katere človek vrednoti pričakovane nagrade. V tem pogledu je motivacija predstavljena ne kot seštevek oz. vsota, temveč kot produkt. Predvideva se namreč, da človek, če en izmed teh elementov umanjka, ne bo vložil prav nič truda v nalogo. Motivacija je tako predstavljena kot produkt naslednjih značilnosti (Radovan 2007, 36):

– *Zaznavanje koristnosti/pomembnosti*

Za odrasle je pomembno, da v izobraževanju pridobljeno znanje uporabno tudi v njihovem življenju zunaj šole ali pa da jim bo koristilo v bližnji prihodnosti. Udeleženci namreč niso motivirani za učenje nesmiselnih vsebin ali aktivnosti, kot na primer učenje znanja ali spretnosti, ki jih že imajo; učenje vsebin brez nekega pravega razloga; učenje definicij pojmov, ki jih nikoli ne bodo uporabili pri aktivnostih ali učenju; branje gradiva, ki je tako nepopolno (nedovršeno), tehnično ali abstraktno, da je za udeleženca brez pomena; ukvarjanje z nalogami, ki so jim dodeljene samo zato, da se zapolni čas pouka, ipd. V izobraževalnem programu se tako morajo poučevati vsebine, ki se zdijo udeležencem uporabne in potrebne. Odrasli so s tega vidika še posebej zahtevno »občinstvo«.

– *Upoštevanje potreb odraslih, ki se učijo*

Potrebe so stanje, ki ga občuti posameznik kot neko notranjo silo, ki ga vodi k cilju. Vsi ljudje živimo z določenimi potrebami. Katero potrebo občuti posameznik v določenem trenutku, je odvisno od njegovega prejšnjega učenja, trenutne situacije in od zadnje zadovoljene potrebe. Obstaja veliko klasifikacij potreb, najbolj pa je znana Maslowova (1982, po Radovan 2007, 37). Maslow je potrebe razvrstil v hierarhijo glede na pomembnost.

Odrasli, ki se želijo vključiti v izobraževanje, sprejmejo vsaj dve skupini pomembnih odločitev, kadar koli začnajo novo učenje. Prvo skupino odločitev predstavljajo odločitve, ki so bile sprejete pred vključitvijo v izobraževanje in se nanašajo na odločitve, ki vodijo

človeka v neki program. Druga skupina odločitev pa je pomembna ob začetku programa in vpliva na učenje v tem programu (Radovan 2007, 37).

Tough (1979, po Radovan 2007, 37) našteva 26 korakov, ki jih naredi človek od trenutka, ko pomisli, da se bo vključil v program, pa do dejanske vključitve v program. Zelo redki naredijo prav vse korake, poudarjeni pa so predvsem naslednji vidiki:

- čas, ki je potreben za učenje;
- obremenitev, ki jo predstavljajo finance;
- značilnosti prostora za učenje in organizacije;
- odpovedi, ki bodo potrebne v tem času;
- vložen trud za uspešno opravljanje izobraževanja in zahtevnost programa;
- odnosi z drugimi udeleženci v skupini oz. značilnosti same skupine.

Predvsem je pomembno zavedanje, da bo motivacija odraslih visoka, ko potrebujejo in si želijo to, kar se učijo.

Na udeležbo v izobraževanju pa vplivajo naslednje skupine dejavnikov (Radovan 2007, 37):

– *Stališča*

Stališča, ki so naučena in jih po navadi pridobimo v procesih, kot so izkušnje, identifikacija z drugimi in opazovanje modelov, do izobraževalnega programa, ki neposredno vpliva na njegovo učenje, bodo običajno imela naslednje usmeritve:

- pozitivno ali negativno stališče do učne snovi;
- pozitivno ali negativno stališče do učitelja;
- pozitivno ali negativno stališče do samega sebe.

Negativna stališča do izobraževanja so lahko povezana s predvidevanjem, da je nizko vrednotenje izobraževanja odraz vrednot, naučenih v obdobju socializacije. Odrasli iz nižjih ekonomskih razredov preprosto bolj kot intelektualne naloge cenijo praktično delo. Veliko raziskav kaže, da je zelo pogost razlog za zapuščanje šole želja, da bi delali. Za te odrasle je delo pomembnejši življenjski cilj kot pa učenje v šoli. Negativna stališča pa so lahko povezana tudi z negativnimi izkušnjami s prejšnjim šolanjem, o čemer smo do tega mesta že pisali. Negativna stališča so tako lahko oblikovana na podlagi neposrednih izkušenj, ki niso vsebovale spodbud ali pa so jih vsebovale malo in so bile neprijetne.

– *Samopodoba*

Nekateri udeleženci imajo slabo mnenje o sebi kot učencu, kar lahko imenujemo tudi »negativna akademska samopodoba«, ki je pogosto opažena udeležencih, ki so manj izobraženi. Ti udeleženci so po navadi manj motivirani za učenje kot drugi. Obstajajo celo trditve, da je samopodoba med dejavniki, ki vplivajo na motivacijo za izobraževanje oz. tudi

za katero drugo dejavnost, najpomembnejša. Odrasli, ki imajo samopodobo negativno, lahko namreč ne verjamejo, da bi bili lahko njihovo izobraževanje uspešno, kar postane samoizpolnjujoča se prerokba.

– *Cilji*

Raziskave kažejo, da postavljanje ciljev, ki morajo biti tudi ravno prav zahtevni in čim natančneje opredeljeni, ter zavzetost pri doseganju ciljev izboljšujeta motivacijo in dosežke posameznika. Na vztrajnost in motivacijo najmočneje vpliva bližina ciljev. Kadar si postavimo nek dolgoročni, v prihodnost postavljeni cilj, bomo na poti do cilja le redko dobili povratne informacije o svojem napredovanju in pozitivne podkrepite. Kratkoročni cilji omogočajo več priložnosti za podkrepite kot kratkoročni cilji. Podkrepite po navadi sledijo doseganju ciljev in povečujejo posameznikovo zavezanost k dosegu dolgoročnih ciljev. Kratkoročni cilji omogočajo več možnosti za relevantno povratno informacijo o dosežkih, ki dovoljuje človeku, da ocenjuje svoje dosežke na poti do končnega cilja.

9.1 Motivi za vseživljenjsko jezikovno izobraževanje

Skela (2014, 95) piše, da imata poučevanje in učenje tujih jezikov v Sloveniji razmeroma dolgo tradicijo. Omenjeno tradicijo so na vseh razvojnih stopnjah v večji ali manjši meri pomembno sooblikovala tuja teoretična, znanstveno-raziskovalna in praktična spoznanja jezikovne pedagogike oz. uporabnega jezikoslovja; iz tega razloga moramo trenutno stanje (tuje)jezikovnega izobraževanja pri nas videti kot nasledek, preplet in sintezo najpomembnejših zgodovinskih oz. globalnih razvojnih tokov, prizadevanj in stremeljenj na tem področju.

Interesi in potrebe udeležencev po znanju tujega jezika izhajajo iz konkretnih življenjskih okoliščin, potreb delovnega procesa in pogostosti uporabe jezika. Za jezikovno izobraževanje oz. učenje tujih jezikov so se pred leti odločali udeleženci predvsem na osnovi lastnega interesa in brez potrebe po uporabi tega znanja v praksi. Znanje, ki so ga pridobili, namreč po navadi ni bilo preverjeno v praksi. Danes podjetja izobražujejo le tiste udeležence, pri katerih potreba po znanju izhaja iz zahtev delovnega procesa in dejanskega stanja komuniciranja v tujem jeziku. Intenzivnost se poveča, kadar so podjetja vključena v mednarodne projekte ali pa dobijo tuje lastnike in partnerje (Zorko Mencin 2001, 94).

Clark (1987, po Skela 2014, 94) pa meni, da so razlogi za učenje tujih jezikov naslednji:

- klasični humanizem (oz. prenos čislane kulturne dediščine),
- rekonstrukcionizem (oz. izobraževanje kot instrument družbene spremembe),
- progresivizem (oz. rast in samouresničitev posameznika).

Klasični humanizem se pretežno ukvarja z razvijanjem splošnih kognitivnih zmožnosti in s prenosom spoštovane oz. cenjene kulture oz. znanja od ene generacije na drugo. Rekonstrukcionizem se ukvarja z doseganjem soglasja o skupnih družbenih ciljih in s tem, kako ob pomoči izobraževalnega sistema doseči zelene družbene in gospodarske spremembe. Progresivizem proučuje razvijanje posameznega učenca kot celostne osebe in krepitev njegove avtonomije ter zmožnosti za učenje (prav tam).

Klasičnohumanistični razlogi za učenje tujih jezikov v okviru formalnega izobraževanja so na mednarodni ravni prevladovali do 2. svetovne vojne, danes pa so v glavnem zatonu. 21. stoletje povsod po svetu – tudi v Sloveniji – odločilno zaznamuje prevlada angleščine kot svetovne *lingue france* (prav tam).

D. Zorko Mencin je leta 2003 napisala, da se je jezikovno izobraževanje v zadnjih desetih letih hitro razvijalo. V preteklosti je bilo značilno majhno število ponudnikov, ki so imeli standardizirano ponudbo. Pri učenju so bili udeleženci precej pasivni, kar je bila tudi temeljna značilnost tradicionalnega pristopa k učenju. Prevladovala je frontalna učna oblika, kjer je večino časa govoril učitelj, tudi komunikacije o učni snovi je bilo bolj malo. Večina udeležencev, ki se je lotevala učenja tujih jezikov, ni imela določenih izobraževalnih ciljev.

Jezikovno pa so se izobraževali na podlagi lastnega interesa in radovednosti (Zorko Mencin 2003, 72).

O tem, zakaj se ljudje jezikovno izobražujejo, so mnenja različna. V pričujoči nalogi bomo s kvantitativno raziskavo poskušali raziskati razloge tudi mi in ustvariti sliko, kakšne so lastnosti posameznika, ki vseživljenjskemu izobraževanju pripisuje velik pomen, a o tem več v nadaljevanju.

10 POGOJI VSEŽIVLJENSKEGA JEZIKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA

Ideja o vseživljenjski učenju zahteva za svoje uresničevanje tudi določen tip osebnosti, ki smo ga že spoznali. Tako imenovani pedagoški eros pa se lahko ustvari med učiteljem in učencem le, če učitelj v učencu prepozna nastajajočo osebnost in če sebe ne dojema kot dokončno oblikovano osebnost (Lesar 2000, 33). I. Lesar (prav tam) tako svetuje, da naj se pri otrocih v šolah razvija tudi druge razsežnosti osebnosti, saj bo le tako ideja vseživljenjskega učenja v realnosti zaživela.

Skrb za dobro izobraževalno politiko na področju izobraževanja odraslih ni zagotovilo uspešnosti. Treba je namreč izhajati iz posameznikov oziroma njihovih potreb, pričakovanj, želja, stališč ter tudi strahov, bojazni in nedostopnosti itd. ter se jim na ta način približati. Tisti, ki bo ponujeno lahko sprejel ali zavrnil, je posameznik. Ta bo sposoben samostojno iskati rešitve, informacije in znanje. K uspešnemu življenju pa mu bo pomagalo zavedanje, da bo v današnji družbi preživel le s stalnim spremljanjem ter iskanjem ustreznih znanj (prav tam, 21).

V informacijski družbi ni več dovolj, da pričakujemo, da bo posameznika življenje spametovalo in da ga bo življenje samo izučilo. Človek se mora tako hitro spreminjati, da vpeljuje temeljne lastnosti bolj strukturiranega učenja, ki je zavestno in ciljno naravnano, oz. izobraževanja in jih dodati k vseživljenjskemu procesu. Izobraževanje kot način življenja »pomeni biti na preži, vedeti, kaj iščeš (Kranjc 1998, po Lesar 2000, 23).

Čeprav se zdi, da se izobraževanje v zadnjih dvajsetih letih hitro razvija, pa stanje ljub temu ni zadovoljivo. Predlogi za razvoj jezikovnega izobraževanja so (Zorko Mencin 2003, 77):

- treba bi bilo bolj dvigniti kakovost izobraževanja,
- pripraviti bi bilo treba standarde znanj na področju tujih jezikov in podeliti licence za poučevanje tujih jezikov,
- na državni ravni bi bilo treba nameniti več sredstev za financiranje učenja tujih jezikov in razviti nacionalno politiko jezikovnega izobraževanja za odrasle,
- okrepiti bi se morala funkcija informiranja in svetovanja pri vključevanju v proces jezikovnega izobraževanja. Številne nove možnosti različnih oblik in načinov učenja, kot so npr. multimedija, samostojno učenje, uporaba CD-romov, so še vedno premalo poznane ne samo bodočim udeležencem, ampak tudi širši zainteresirani javnosti.

Za kakovosten sistem bi bilo treba vzpostaviti enovit informacijski sistem različnih izvajalcev in ustvariti boljši pretok informacij o programih in storitvah, ki jih ponujajo (prav tam). Vsak andragoški cikel se začne z ugotavljanjem potreb. Tudi znotraj dokumentov, ki opredeljujejo strategijo vseživljenjskega izobraževanja, najdemo opozorila o ugotavljanju potreb in približevanju izobrazbe lokalnim ravnam ter posameznikom. Nujno je zagotavljati možnosti za individualne rešitve in pomoč (Ferletič 2003, 36).

11 EMPIRIČNI DEL – RAZISKAVA

V tem poglavju so predstavljeni rezultati opravljene raziskave.

11.1 Opis vzorca

Naš vzorec predstavljajo ljudje srednje generacije. Anketo smo izvedli s pomočjo spletne strani 1-ka.si. Postavili smo jo na spletno stran, nato pa povezavo do nje poslali znancem in prijateljem po e-pošti. Anketa je potekala od 18. 4. 2016 do 27. 5. 2016. Predvidevali smo, da bo izpolnjenih 100 anketnih vprašalnikov, kar bi zadostovalo za nadaljnjo statistično obdelavo, vendar pa je anketo izpolnilo kar 127 oseb. Povezavo smo poslali 50 ljudem, kar pomeni, da so ti naprej posredovali naš vprašalnik. Ponovnih povabil nismo pošiljali, saj se nam to ni zdelo potrebno.

Končni vzorec, vključen v analizo, tako šteje 127 izpolnjenih anket. Ta vzorec predstavlja za raziskavo uporaben vzorec.

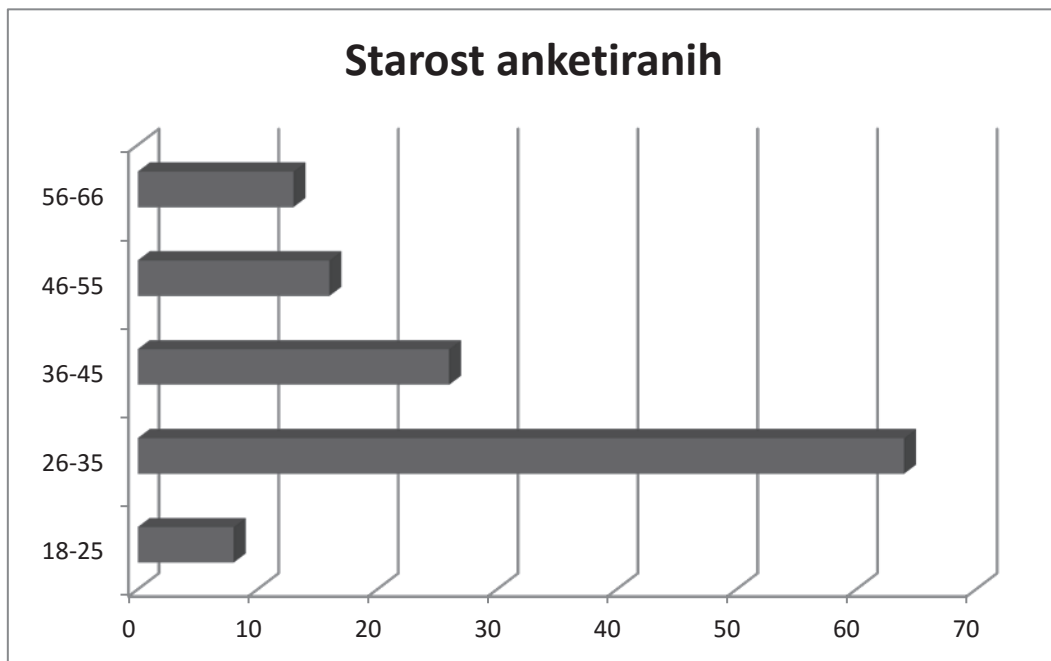
11.2 Metode zbiranja in obdelave podatkov

Podatke za obdelavo smo zbrali s pomočjo anketnega vprašalnika (Priloga 1 pričujoče zaključne projektne naloge), ki je bil sestavljen iz 17 vprašanj. Vprašalnik je bil sestavljen iz nagovora in vprašanj večinoma zaprtega tipa. Najprej je vseboval nekaj demografskih podatkov (starost, zaposlitveni status, dosežena stopnja izobrazbe), nato pa vprašanja, ki so se nanašala na posameznikovo jezikovno izobraževanje (koliko jezikov obvlada itd., ali se trenutno jezikovno izobražuje).

Pri preverjanju hipotez smo si pomagali s programom za statistično obdelavo SPSS, verzije 17.

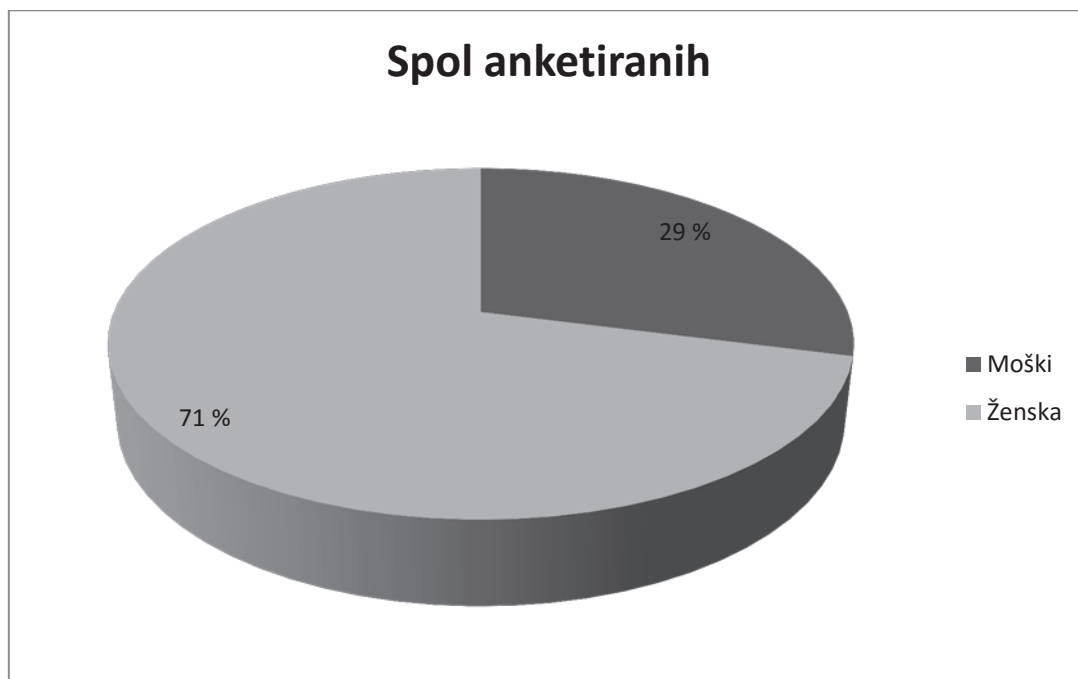
11.3 Osnovne statistične analize

V tem podglavju bomo predstavili rezultate analize.



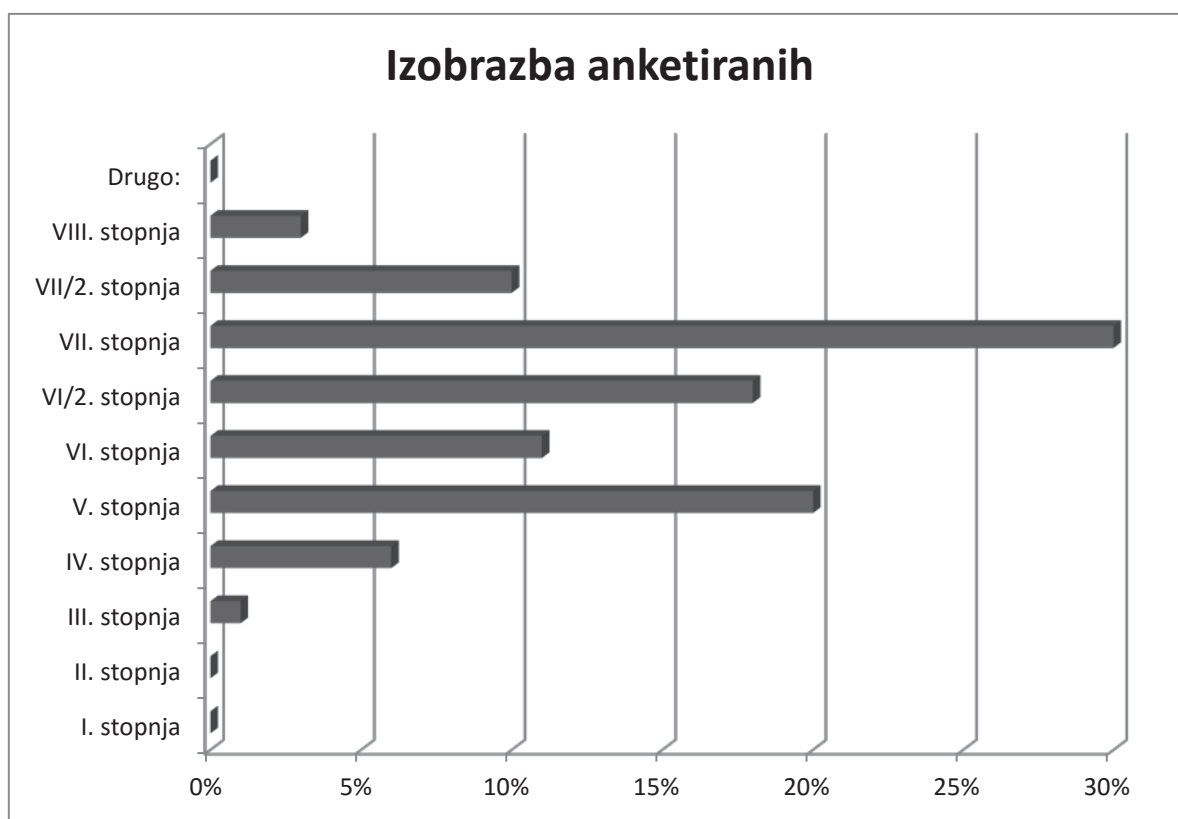
Slika 1: Odgovori anketirancev v povezavi z njihovo starostjo v odstotkih

S slike 1 je razvidno, da največji delež predstavljajo anketiranci, stari med 26 in 35 let, teh je 64 oz. 50,39 %, kar predstavlja dobro polovico anketiranih. Na drugem mestu so stari med 36 in 45 let, teh je 26 oz. 20,47 %. Na tretjem mestu so stari med 46 in 55 let, teh je bilo 16, kar predstavlja 12,60 % vseh anketiranih, na četrtem mestu je 13 oseb (10 %), starih med 56 in 66 let, najmanj pa je oseb, starih med 18 in 25 let, teh je bilo 8 oz. 6,30 %.



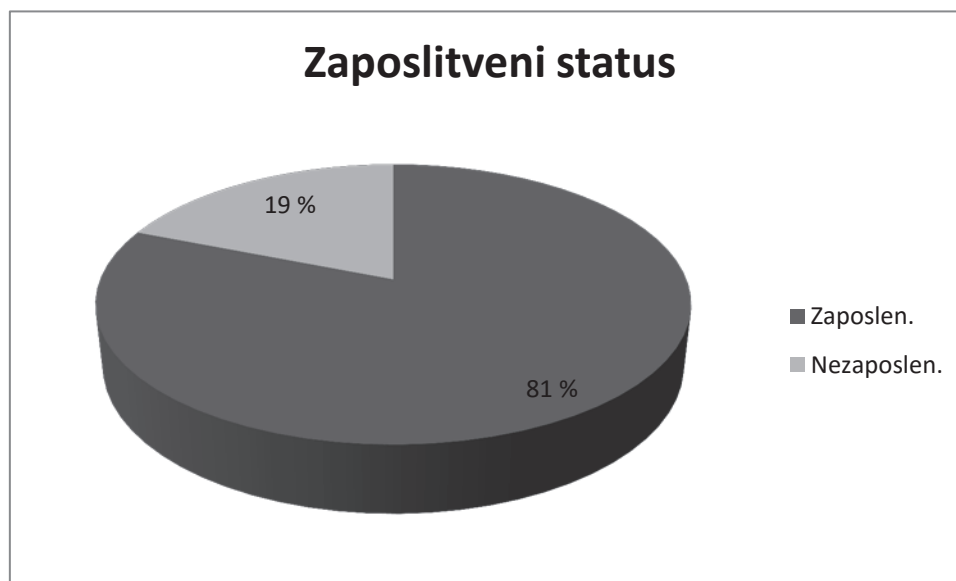
Slika 2: Odgovori anketirancev v povezavi z njihovim spolom v odstotkih

Na zgornji sliki lahko vidimo, da večji delež, tj. 71 % anketiranih, predstavljajo ženske, slabo tretjino pa moški (tj. 29 %).



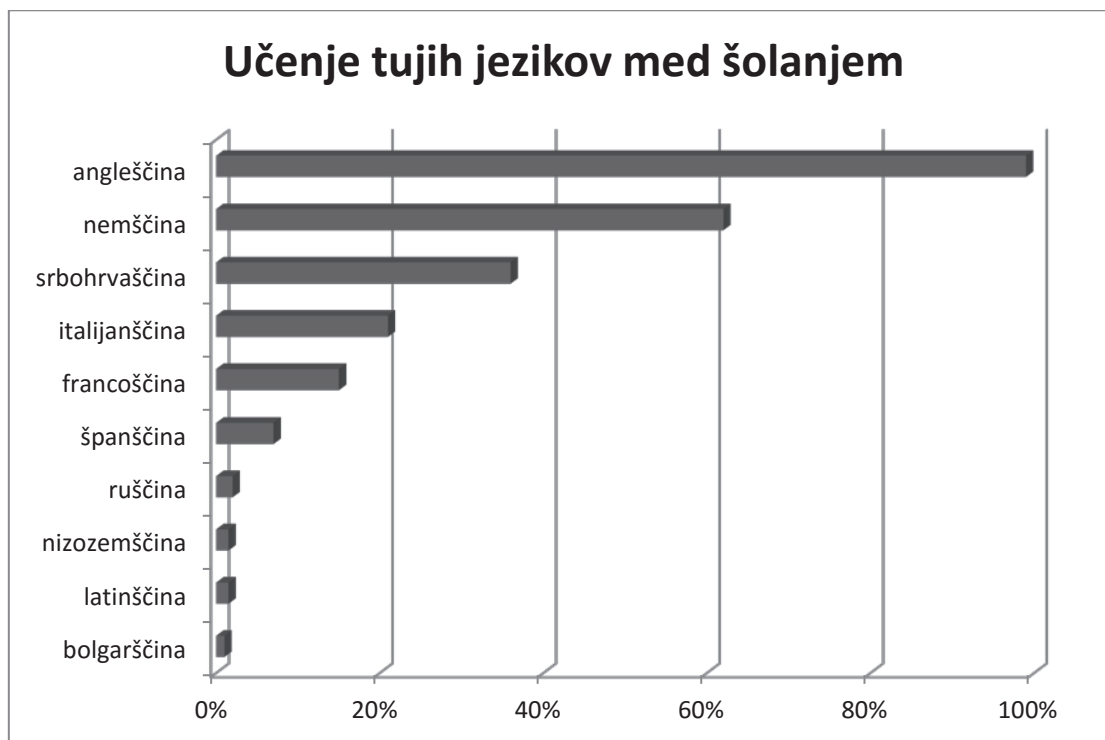
Slika 3: Odgovori anketirancev v povezavi z njihovo stopnjo izobrazbe v odstotkih

Na podlagi zgornje slike lahko sklenemo, da ima največ anketirancev, tj. 31 % oz. slaba tretjina, VII. stopnjo izobrazbe. Sledijo anketiranci s srednješolsko izobrazbo, slednjih je natanko petina oz. 20 %, na tretjem mestu so anketiranci z visokošolsko oz. VI/2. stopnjo izobrazbe, teh je 17 %, na četrtem mestu so anketiranci s VI. stopnjo izobrazbe, teh je 11 % oz. približno desetina vseh, sledijo anketiranci s specializacijo oz. znanstvenim magisterijem, teh je 10 % oz. desetina, IV. stopnjo izobrazbe je doseglo 6 % anketirancev, VIII. stopnjo 3 %, le en anketiranec oz. 1 % anketiranih pa ima III. stopnjo izobrazbe. Nihče izmed anketiranih nima I. in II. stopnje izobrazbe.



Slika 4: Odgovori anketirancev v povezavi z njihovim zaposlitvenim statusom v odstotkih

Med anketiranci, ki so izpolnili vprašalnik, je 81 % zaposlenih, 19 % pa nezaposlenih.



Slika 5: Odgovori anketirancev v povezavi z učenjem tujih jezikov med šolanjem v odstotkih

Zanimalo nas je tudi, katere jezike so se anketiranci učili tekom rednega šolanja. Kar 99 % anketiranih se je učilo angleščino, na drugem mestu je nemščina z 62 %, na tretjem srbohrvaščina s 36 %, na četrtem italijanščina z 21 %, na petem francoščina s 15 %, na šestem španščina s 7 %, ruščine sta se učila 2 %, latinščine se je učilo 1,5 % anketiranih, prav tako nizozemščine, najmanj ljudi, le 1 %, se je učilo bolgarščine.

Če torej sklenemo: skoraj vsi anketirani so se učili angleškega jezika, kar, glede na to, da angleščina predstavlja globalni jezik, ni presenetljivo; dve tretjini sta se učili nemščine in dobra tretjina srbohrvaščine. Ostalih jezikov se anketirani niso učili v tako velikem številu kot angleščino, nemščino in srbohrvaščino.



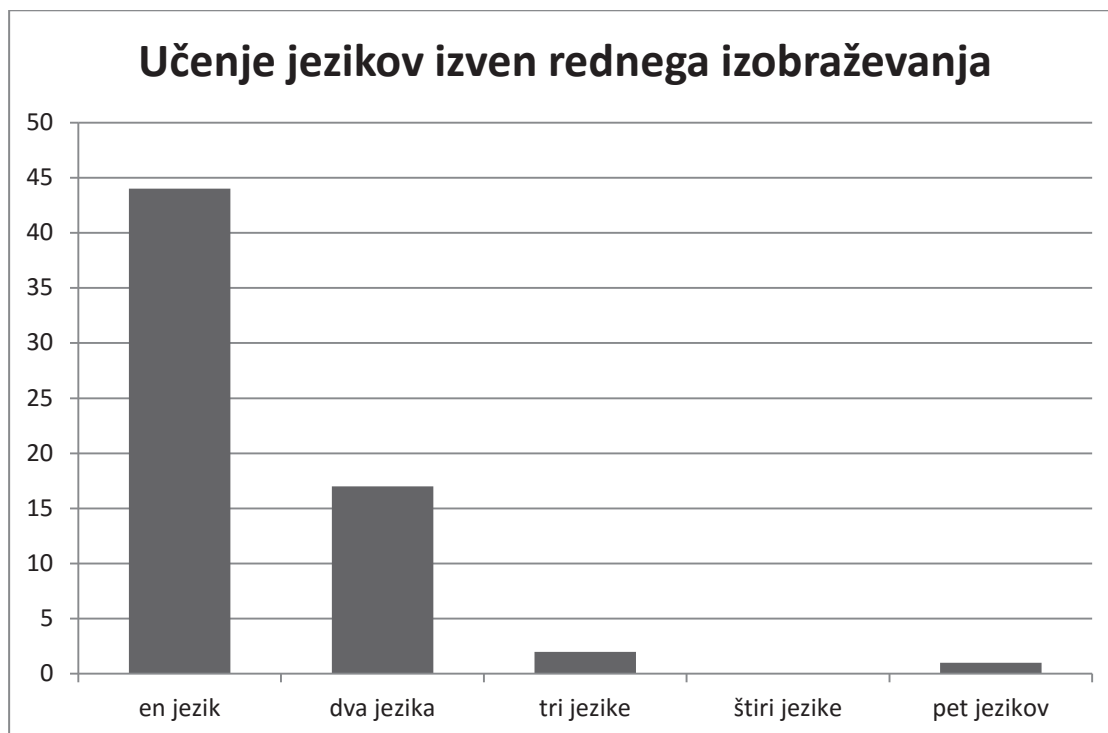
Slika 6: Odgovori anketirancev v povezavi z jezikovnim izobraževanjem izven rednega šolanja v odstotkih

Rezultati vprašanja, ki sledi, so za nas najpomembnejši. Zanimalo nas je namreč, koliko anketiranih se je jezikovno izobraževalo izven rednega šolanja. Kar 69 % anketiranih, torej več kot dve tretjini, se je izven šolanja jezikovno izobraževalo. 31 % anketiranih, slaba tretjina, pa se jezikovnega izobraževanja izven šolanja ni poslužilo.



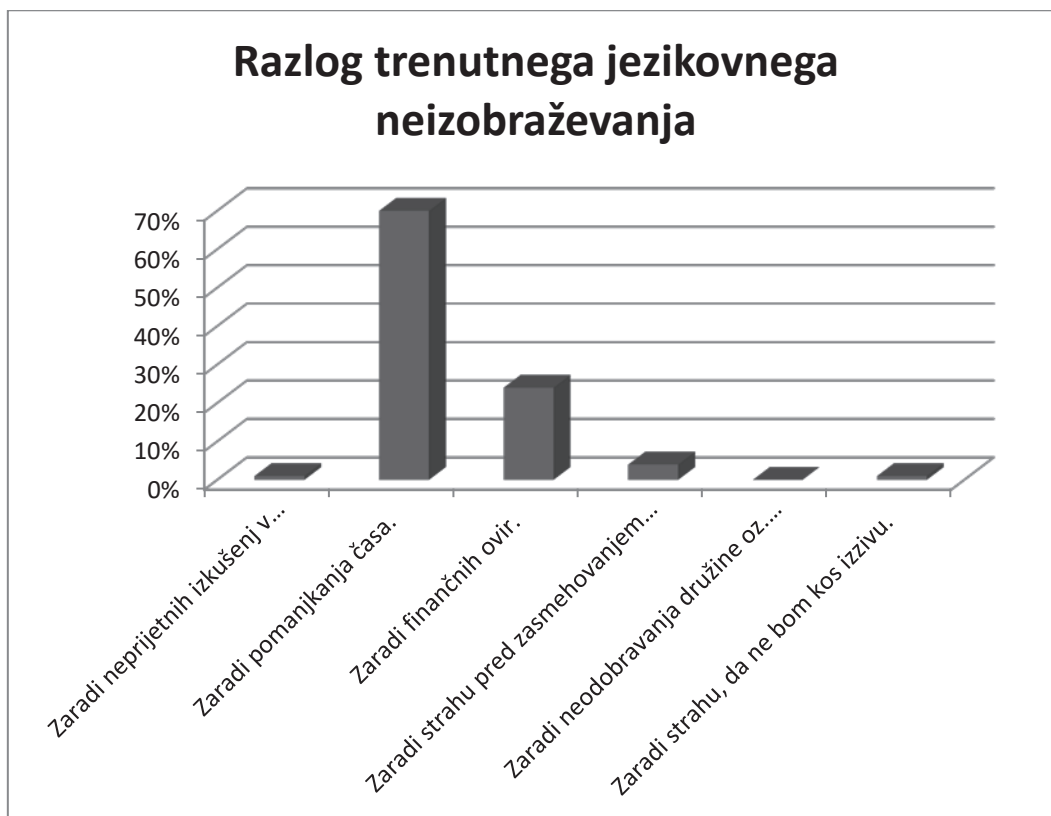
Slika 7: Odgovori anketirancev v povezavi s trenutnim dodatnim jezikovnim izobraževanjem v odstotkih

Zanimalo nas je tudi, koliko anketiranih se trenutno dodatno jezikovno izobražuje. Ugotovili smo, da se približno polovica tistih, ki so se že kdaj jezikovno izobraževali, tudi trenutno jezikovno izobražuje. Teh je 31 % oz. slaba tretjina, ostali, tj. 69 %, pa se trenutno dodatno jezikovno ne izobražujejo.



Slika 8: Odgovori anketirancev v povezavi s številom jezikov, ki so se jih anketiranci učili izven rednega izobraževanja v odstotkih

Anketirance, ki so se že dodatno jezikovno izobraževali oz. se izobražujejo še sedaj, smo vprašali tudi, katere jezike so se učili izven rednega izobraževanja. Bolj kot podatek, kateri so bili, se nam zdi pomembno to, koliko različnih jezikov so se učili. Ugotovili smo, da se je 69 % oz. dobri dve tretjini anketirancev, ki se oz. so se jezikovno izobraževali, učilo enega jezika, dveh se je učilo 26 % oz. dobra četrtnina slednjih, štirih nihče, petih pa 2 % tistih anketirancev, ki so se ali se trenutno dodatno jezikovno izobražujejo.



Slika 9: Odgovori anketirancev v povezavi z razlogi za trenutno jezikovno neizobraževanje v odstotkih

Na vprašanje o razlogih za trenutno jezikovno neizobraževanje so odgovarjali samo tisti, ki so na vprašanje, ali se trenutno jezikovno izobražujejo, odgovorili negativno, teh je bilo 31 %. Odgovori so bili vnaprej dani.

70 % oz. dobri dve tretjini anketiranih se trenutno jezikovno ne izobražuje zaradi pomanjkanja časa. Slaba četrtina oz. 24 % se trenutno jezikovno ne izobražuje zaradi finančnih ovir. 4 % anketiranih se trenutno jezikovno ne izobražujejo zaradi pomanjkanja predznanja, 1 % anketiranih se jezikovno ne izobražuje zaradi strahu, da ne bo kos izzivu, nihče pa se jezikovno ne izobražuje zaradi neodobravanja družine oz. bližnjih in neprijetnih izkušenj v preteklosti.



Slika 10: Odgovori anketirancev v povezavi z razlogi za trenutno dodatno jezikovno izobraževanje v odstotkih

Na vprašanje o razlogih za trenutno dodatno izobraževanje so odgovarjali samo tisti anketiranci, ki se trenutno jezikovno izobražujejo. Pri tem vprašanju so imeli anketiranci možnost podati tudi lasten odgovor, ostali odgovori pa so bili že dani.

42 % oz. slaba polovica se trenutno dodatno jezikovno izobražuje zato, ker si to želi. Na drugem mestu so tisti, ki se jezikovno izobražujejo zato, ker jim to koristi v življenju, posebej na potovanjih, teh je 27 % oz. dobra četrtnina, 15 % oz. dobra osmina anketiranih se izobražuje zato, ker to od njih zahteva delovno mesto. 6 % se zdi dodatno jezikovno izobraževanje nuja zaradi migracijskih sprememb, 4 % anketirancev se izobražujejo zaradi ugodnosti, ki jih zaradi izobraževanja pridobijo v službi, 6 % anketirancev pa je označilo odgovor »Drugo« in podalo svoje odgovore. Od teh en pravi, da je razlog za jezikovno izobraževanje ta: *»da lažje komuniciram s prijatelji«*, drugi pravi, da je razlog: *»ker imam prijatelje v državah, čigar jezikov se učim«*, tretji pa: *»ker je večina znanja na internetu v angleščini«*.



Slika 11: Odgovori v povezavi s tem, ali bi se anketiranci več jezikovno izobraževali, če bi izobraževanje potekalo v okviru delovnega časa, v odstotkih

Anketirance smo vprašali, ali bi se več jezikovno izobraževali, če bi izobraževanje potekalo v okviru delovnega časa. Kar 83 % odstotkov anketiranih (oz. dobre štiri petine) bi se jezikovno izobraževalo, če bi izobraževanje potekalo v okviru delovnega časa, le 17 % pa se ne bi več dodatno izobraževalo, tudi če bi bilo to v okviru dodatnega delovnega časa.

Pri tem vprašanju se nam je porodilo vprašanje, ali se tisti anketiranci, ki se ne bi dodatno izobraževali, tudi če bi to potekalo tekom delovnega časa, že jezikovno izobražujejo in to ne bi imelo vpliva, ali se sploh ne izobražujejo.



Slika 12: Odgovori anketirancev v povezavi z udeležbo na drugih izobraževanjih, ki niso jezikovna, npr. slikarstvo, kuhanje, umetnostna zgodovina ipd.

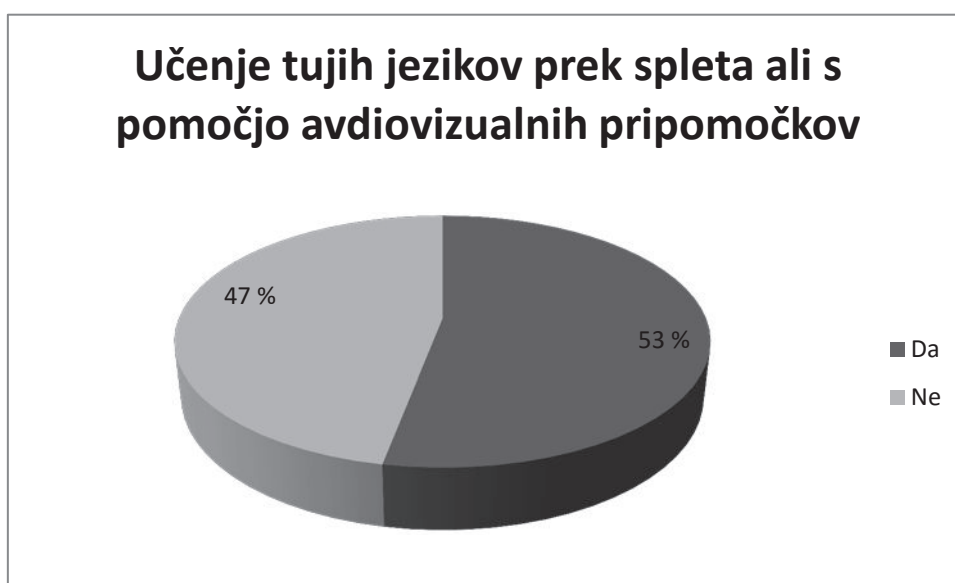
Z anketnim vprašalnikom smo pridobili tudi podatke o tem, ali se anketiranci udeležujejo tudi drugih izobraževanj, ne le jezikovnih. 24 % oz. četrtnina anketiranih se drugih izobraževanj udeležuje, 41 % anketiranih se jih ne, 34 % se jih sedaj ne, v preteklosti pa se jih je.

Največji delež tako predstavljajo tisti, ki se drugih izobraževanj ne udeležujejo; če namreč seštejemo tiste, ki se niso nikoli udeleževali drugih izobraževanj, in tiste, ki se jih trenutno ne udeležujejo, lahko ugotovimo, da se kar 75 % oz. tri četrtine anketirancev trenutno ne izobražuje.



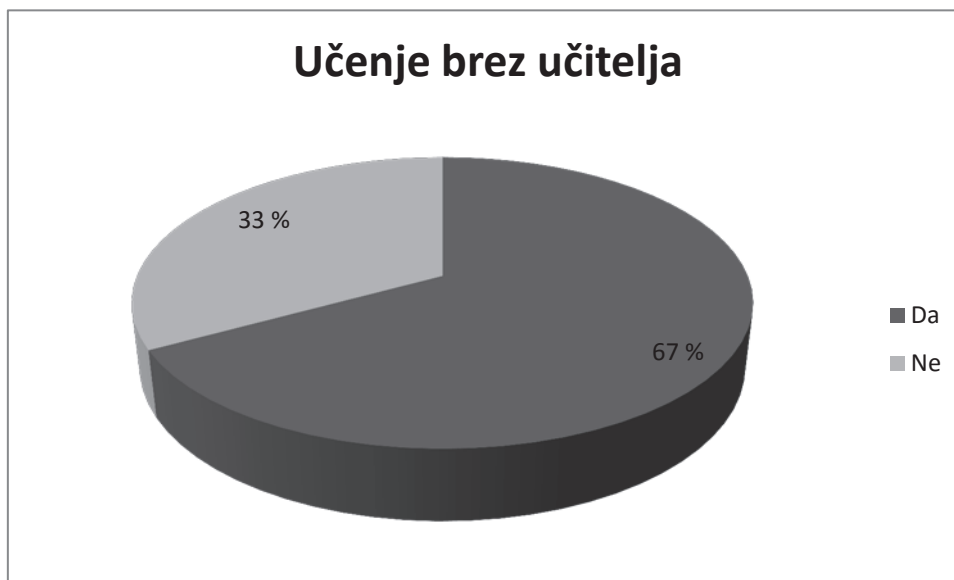
Slika 13: Odgovori anketirancev glede nejezikovnega ali jezikovnega izobraževanja prek spleta

Glede na hiter razvoj e-izobraževanja, o čemer smo med drugim pisali v teoretičnem delu, nas je zanimalo, ali se anketiranci kdaj izobražujejo preko spleta. Pri tem se nismo osredotočali le na jezikovno izobraževanje, ampak na vse vrste izobraževanja. Ugotovili smo, da se je izobraževalo preko spleta 35 % anketiranih oz. dobra tretjina, 65 % oz. slabi dve tretjini pa ne.



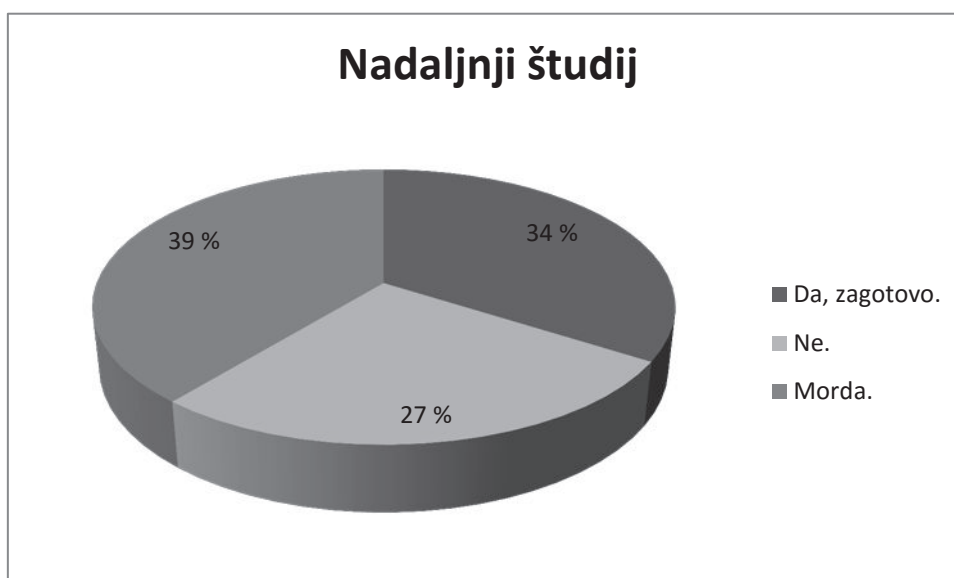
Slika 14: Odgovori anketirancev v odstotkih glede učenja tujih jezikov prek spleta ali s pomočjo avdiovizualnih pripomočkov (CD-rom, kasete, video itd.) v odstotkih

S tem vprašanjem smo želeli izvedeti, ali se anketiranci tujih jezikov kdaj učijo preko spleta ali s pomočjo avdiovizualnih pripomočkov (CD-rom, kasete, video). 53 % odstotkov anketiranih se je že učilo tujih jezikov prek spleta ali s pomočjo avdiovizualnih pripomočkov, 47 % pa ne.



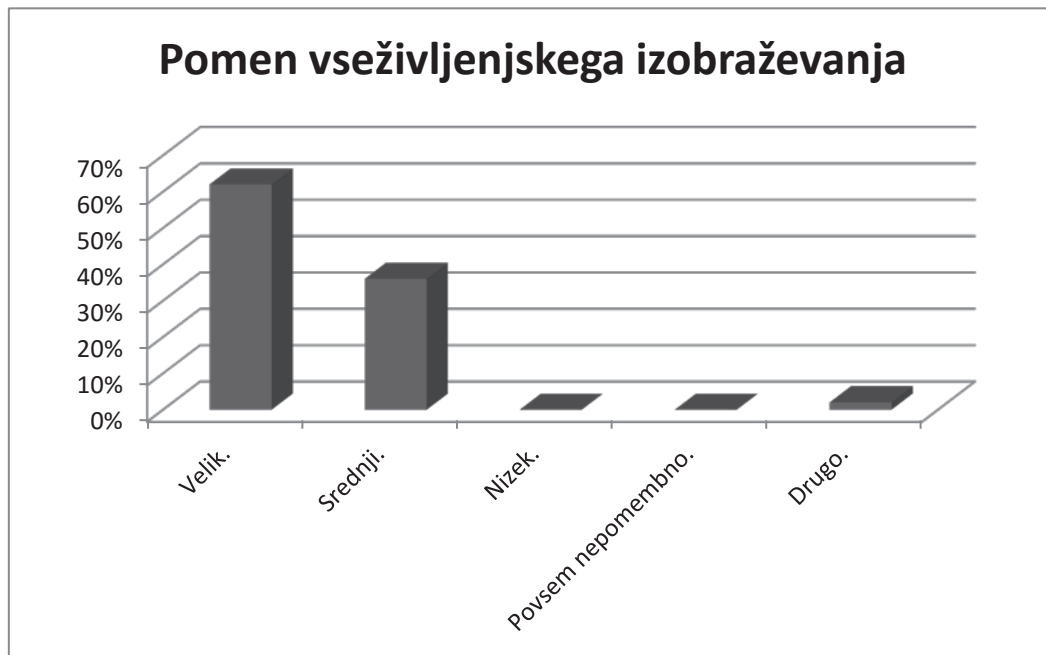
Slika 15: Odgovori anketirancev v povezavi z učenjem tujih jezikov ali česarkoli drugega neorganizirano, sami, brez učitelja, doma v odstotkih

Zanimalo nas je tudi, ali se naši anketiranci kdaj učijo tujih jezikov sami, brez učiteljev, doma. Takšnih je kar 67 %, ostali, tj. 33 %, pa se ne učijo neorganizirano.



Slika 16: Odgovori anketirancev v povezavi z nadaljnjim študijem v prihodnosti na višji stopnji, kot so jo dosegli, v odstotkih

Zanimalo nas je tudi, ali bi si anketiranci v prihodnosti želeli doseči višjo stopnjo izobrazbe, kot jo imajo sedaj. 34 % anketiranih si to želi, 27 % si tega ne želi, 27 % pa bi se za to morda odločilo, morda pa tudi ne.



Slika 17: Odgovori anketirancev v zvezi s pomenom vseživljenjskega izobraževanja v odstotkih

Želeli smo izvedeti tudi, kakšen pomen anketiranci pripisujejo vseživljenjskemu izobraževanju. Kar slabi dve tretjini anketiranih (61 %) vseživljenjskemu jezikovnemu izobraževanju pripisujeta velik pomen. 35 % anketiranih vseživljenjskemu izobraževanju pripisuje srednji pomen, 4 % anketiranih pa je označilo odgovor Drugo. Nihče od anketiranih ne meni, da je vseživljenjsko izobraževanje povsem nepomembno ali da je njegov pomen nizek.

Dva anketirana sta odgovorila z možnostjo drugo, in sicer en pravi, da je pomen vseživljenjskega izobraževanja »ogromen«, drugi anketirani pa pravi: »sem jezikoslovka, jezik pa je živa stvar, ki se vseskozi spreminja, tako da se na tem področju (pa še marsikaterem drugem) izobraževanje nikoli ne konča.«.

11.4 Preverjanje hipotez

Skladno z izhodišči in na podlagi ciljev raziskave smo preverili naslednje hipoteze:

Hipoteza 1: Anketiranci, ki menijo, da ima vseživljenjsko izobraževanje velik pomen, se v večji meri udeležujejo jezikovnega izobraževanja kot tisti, za katere ima vseživljenjsko izobraževanje srednji pomen.

To hipotezo lahko potrdimo, saj smo ugotovili, da se od anketirancev, ki menijo, da ima vseživljenjsko izobraževanje velik pomen, izven rednega šolanja kar 73,10 % jezikovno izobraževalo, od tistih, za katere ima vseživljenjsko izobraževanje srednji pomen, pa se je jezikovno izobraževalo le 59,10 %.

Pričakovali smo, da bomo to hipotezo sprejeli, saj smo v teoretičnem delu navedli, kako lahko stališča, ki so naučena, neposredno vplivajo na učenje in na to, ali se bomo izobraževali ali ne.

Hipoteza 2: Anketiranci, za katere ima vseživljenjsko izobraževanje velik pomen, se ne bi v večji meri jezikovno izobraževali, tudi če bi to potekalo v rednem delovnem času, kot tisti, za katere ima vseživljenjsko izobraževanje srednji pomen.

88,9 % tistih, za katere ima vseživljenjsko izobraževanje srednji pomen, bi se pogosteje izobraževalo, če bi bilo v okviru delovnega časa.

Od tistih, za katere ima vseživljenjsko izobraževanje velik pomen, pa bi se dodatno jezikovno izobraževalo le 79,5 % anketirancev.

Hipotezo lahko tako potrdimo. To nas sicer ne preseneča, saj smo v teoretičnem delu navedli tri vrste ovir za jezikovno izobraževanje; če ponovimo, so to: situacijske ovire, institucionalne ovire in dispozicijske ovire, omenili pa smo tudi vpliv pozitivnih stališč na izobraževanje. Tako predpostavljamo, da če je nekomu izobraževanje pomembno, se bo izobraževal ne glede na to, ali to poteka tekom delovnega časa ali ne.

Hipoteza 3: Tisti, ki si želijo doseči višjo stopnjo izobrazbo, se tudi več jezikovno izobražujejo kot tisti, ki si je ne želijo.

Od tistih, ki si želijo v prihodnosti doseči višjo stopnjo izobrazbe, se je vsaj enkrat jezikovno izobraževalo že 71,40 %, trenutno pa se jih izobražuje 36,70 %. Od tistih, ki si v prihodnosti ne želijo doseči višje izobrazbe, se je jezikovno izobraževalo že 73,50 %, trenutno pa se jih 24 %.

Omenjene hipoteze ne moremo sprejeti, saj če pogledamo na to, koliko so se anketirani v preteklosti že izobraževali, prednjačijo tisti, ki si ne želijo dodatno formalno izobraževati, glede tistih, ki se trenutno jezikovno izobražujejo, pa tisti, ki si želijo dodatno izobraževati.

Od tistih, ki si v prihodnosti morda želijo doseči višjo stopnjo izobrazbe, se je dodatno jezikovno izobraževalo 62,5 %, trenutno pa se jih 30 %.

Morda bi lahko povezavo za zavrnitev hipoteze poiskali v tem, da čim je cilj bližje, bolj smo motivirani za njegov doseg, kot smo zapisali v teoretičnem delu. Vendar pa imamo za poglobljeno interpretacijo premalo podatkov, saj je med anketiranimi zagotovo lahko kateri izmed tistih, ki se trenutno formalno izobražuje, a mi po tem nismo povprašali. Tako bi se situacija, glede na zelo nizko razliko med odstotkoma tistih, ki si želijo izobraževati in se izobražujejo, in tistih, ki si ne želijo in se izobražujejo, lahko hitro obrnila in bi hipotezo sprejeli.

Hipoteza 4: Najpogostejši razlog za jezikovno izobraževanje so zahteve z delovnega mesta.

Hipoteze ne moremo potrditi, saj je razlog za dodatno izobraževanje, ki izvira iz zahtev delovnega mesta, šele na četrtem mestu. Zaradi tega se izobražuje le osmina. Najpogostejši razlog je lastna želja anketiranih.

Ta odgovor nas preseneča, saj že sama definicija, kot jo navaja Ličnova, vseživljenjsko izobraževanje povezuje s tistimi, ki so zaposleni, angleški spletni slovar pa vseživljenjsko učenje opredeljuje kot formalno in neformalno učenje, ki je namenjeno izboljšanju znanja in spretnosti, potrebnih za zaposlovanje in osebno izpolnitev. A vendarle omenjena definicija dodaja tudi to, da je vseživljenjsko učenje namenjeno spodbujanju stalnega razvoja, kamor pa lahko zagotovo štejemo lastno željo po izobraževanju, ki je pri naših anketirancih na prvem mestu. Zavrnitev hipoteze tako le ni tako presenetljiva, kot se nam je sprva zdelo.

Hipoteza 5: Najpogostejši razlog za jezikovno neizobraževanje je pomanjkanje časa.

Hipotezo lahko potrdimo, saj je ta razlog kar v 70 % na prvem mestu, sledijo finančne ovire, pomanjkanje predznanja in strah, da ne bodo kos izzivu. Če našteje ovire razdelimo v skupine, ki smo jih predstavili v teoretičnem delu, lahko ugotovimo, da je na prvem mestu situacijska ovira, to je pomanjkanje časa, na drugem je prav tako situacijska, to je pomanjkanje finančnih sredstev, pomanjkanje znanja sodi med dispozicijske ovire, ki se povezujejo s psihosocialnimi značilnostmi posameznika, v to skupino pa sodi tudi strah, da ne bodo kos izzivu.

Žal pa pri tej hipotezi ne moremo podati poglobljene analize zaradi naše lastne napake, saj pri tem odgovoru nismo navedli nobene institucionalne ovire, prav tako tudi nismo dali možnosti, da bi anketiranci napisali svoj lasten odgovor. Če bi to storili, bi bila naša analiza lahko popolnejša.

Hipoteza 6: Jezikovno izobraževanje bi bilo pogostejše, če bi potekalo v okviru delovnega časa.

Hipotezo lahko potrdimo, saj bi se kar 83 % anketiranih več jezikovno izobraževalo, če bi slednje potekalo v okviru delovnega časa.

Potrditev hipoteze nas ne preseneča, saj je čas najpogostejša ovira za dodatno izobraževanje. Obstajajo pa tudi druge vrste ovir, ki so težje odpravljive (npr. neustrezni programi izobraževanja, oddaljenost od izobraževalnih središč), zato bi lahko delodajalci upoštevali želje in potrebe zaposlenih in tako prispevali k dodatnemu jezikovnemu izobraževanju.

Hipoteza 7: Jezikovno izobraževanje ima pri anketirancih večji pomen kot druge vrste izobraževanja.

Trenutno se jezikovno izobražuje 31 % vseh anketiranih, ostalih izobraževanj pa se udeležuje le 23 %. Kadarkoli (trenutno ali v preteklosti) se je jezikovno izobraževalo 69 % anketiranih, tistih, ki so se že kdaj udeležili kakšnega drugega izobraževanja, pa je 57 %:

Hipotezo lahko potrdimo, kar glede na današnje stanje – ko se posebej informacijska tehnologija razvija z naglo hitrostjo, znanje svetovnih jezikov pa je pogostokrat nujno za zasedbo delovnih mest, medtem ko npr. znanje kuhanja ali šivanja ali umetnostne zgodovine npr., kar lahko predstavlja dodatno izobraževanje, na zasedbo delovnega mesta ne vpliva –, ne preseneča.

Hipoteza 8: Dodatno se anketiranci jezikovno izobražujejo pogosteje preko e-izobraževanja kot preko avdiovizualnih pripomočkov, kot so CD-rom, kasete, video itd..

Tistih, ki so se učili jezikovno preko spleta, je 53 %, tistih, ki so se udeležili klasičnega izobraževanja, pa 69 %. Hipoteze ne moremo potrditi, saj se je več ljudi udeležilo jezikovnega kot klasičnega izobraževanja. Morda je razlog v tem, da je e-izobraževanje v porastu šele zadnjih nekaj let, ali pa v tem, da mora biti posameznik, kot smo že zapisali v teoretičnem delu, pripravljen na spremembe in tak posameznik se tudi pogosteje izobražuje.

Hipoteza 9: Strah pred neuspehom je pogost razlog za neizobraževanje.

Čeprav smo v teoretičnem delu veliko napisali o vplivu čustev na dodatno izobraževanje, moramo to hipotezo zavrniti, saj je bil ta razlog z zelo nizko frekvenco šele na četrtem mestu.

12 SKLEP

Cilj pričujoče razprave je bil ugotoviti, kakšen pomen posamezniki pripisujejo vseživljenjskemu izobraževanju. Ugotovili smo, da je pomen za veliko večino velik, kar nas veseli, saj menimo, da je v znanju moč in da kolikor znaš, toliko veljaš. Ugotovili smo tudi, da se tretjina anketirancev trenutno dodatno jezikovno izobražuje, na prvem mestu pa niso koristni, ki bi jih lahko pridobili zaradi tega, ampak njihova lastna želja. To lahko pomeni, da se bodo izobraževali ne glede na ovire, ki so lahko različne in včasih tudi težko odpravljive.

Resda se zahteve današnjega sveta, ki se naglo razvija in je tudi komunikacija z osebami na drugih delih sveta lahko takojšnja, gibljejo v smer nujnega znanja tujih jezikov, a kljub temu menimo, da vse le ni tako povezano z zunanjo motivacijo in zunanjimi koristmi, ampak z notranjo motivacijo, ki izvira iz posameznika, je povezana s stališči in je praviloma močnejša ter trajnejša. Lahko rečemo, da je vseživljenjsko jezikovno izobraževanje v 21. stoletju pogosto, želja pa izhaja iz posameznikov in ne iz zunanjega sveta, četudi bi to glede na nagel informacijski razvoj pričakovali. Morda lahko to povežemo z dejstvom, da pomen znanja vseskozi raste, da so ljudje čedalje bolj izobraženi in da več znanja imaš, več si ga želiš, in s pomenom pozitivnih stališč o izobraževanju. Tudi šolstvo se spreminja, fizične kazni niso dovoljene, veliko se poudarja otrokove pravice, tako da če na željo po znanju vplivajo pozitivne izkušnje, pridobljene tekom formalnega šolanja, to ni presenetljivo.

Naša naloga lahko k razvoju stroke pripomore s podatkom, da je najpogostejši razlog za neizobraževanje pomanjkanje časa in da bi se delavci več jezikovno izobraževali, če bi to potekalo v okviru delovnega časa, kot je pokazala naša raziskava. Na podlagi teh informacij lahko podjetniki omogočijo delavcem več časa za izobraževanje.

Pričujoča raziskava pa ima tudi nekaj slabosti; pred izvedbo raziskave nismo naredili preizkusa ankete na npr. petih posameznikih. Ti nam bi lahko povedali, ali so kakšen odgovor pogrešali, zaradi česar bi lahko zapisali dodatne odgovore. Pri nekaterih vprašanjih bi lahko dali tudi več možnosti za odprte odgovore. Je pa to lahko cilj za prihodnost.

LITERATURA

- Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Co.
- Brečko, Daniela. 1995. Osebnostni razvoj in učenje odraslih. *Andragoška spoznanja*, št. 1–2, str. 10–13.
- Brečko, Daniela. 1998. *Kako se odrasli spreminjamo? Socialna komunikacija in osebni razvoj*. Radovljica: Didakta.
- Clark, L. John. 1987. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.
- Collins. 2016. *Lifelong learning*. [Http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lifelong-learning](http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lifelong-learning) (10. 6. 2016).
- Cross, Kathryn Patricia. 1981. *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dobnik, Nadja. 2001. Programiranje v jezikovne izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, št. 1–2, str. 56–76.
- Dohmen, Günther. 1996. *Das lebenslange Lernen* (Leitlinien einer modernen Bildungspolitik). Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Ferletič, Katjuša. 2003. Učeca se družina. *Andragoška spoznanja*, št. 4, str. 67–71.
- Geder, Mateja. 2001. Uvajanje e-izobraževanja v podjetjih. *Andragoška spoznanja*, št. 1, str. 79–86.
- Goleman, Daniel. 1997. *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kalin, Jana. 1998. Moralni razvoj osebnosti. Vloga izobraževanja pri oblikovanju in spreminjanju stališč. *Andragoška spoznanja*, št. 1–2, str. 30–45.
- Krajnc, Ana. 1979. *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Kustec, Aleksander. 2001. E-izobraževanje – sodoben način investiranja v zaposlene. *Andragoška spoznanja*, št. 4, str. 61–67.
- Lengrand, Paul. 1970. *Uvod u permanentno obrazovanje*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Lenneberg, Eric Heinz. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

- Lesar, Irena. 2000. Razvoj osebnosti in vseživljenjsko izobraževanje. *Andragoška spoznanja*, št. 2, str. 21–33.
- Ličen, Nives. 2006. *Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Mackiewicz Wolfgang. 2016. *Lifelong foreign language learning*. [Http://userpage.fu-berlin.de/~elc/docs/Mackiewicz-Valencia.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/~elc/docs/Mackiewicz-Valencia.pdf) (10. 6. 2016).
- Marentič Požarnik, Barica. 1998. Pomembno je samostojno uravnavanje učenja. V *Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje*, ur. Zoran Jelenc. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Marjanovič Umek, Ljubica. 2004. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut filozofske fakultete.
- Maslow, Abraham Harold. 1982. *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Novak, Bogomir. 1998. Vzgoja za prožno osebnost. *Andragoška spoznanja*, št. 1–2, str. 51–58.
- Radovan, Marko. 2007. Motivacija in učenje odraslih. V *Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih*, ur. Tanja Vilič Klenovšek. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2007.
- Rebolj, Vanda. 2008. *E-izobraževanje: skozi očala pedagogike in didaktike*. Radovljica: Didakta.
- Skela, Janez. 2014. Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovstvo* 57, št. 3–4, str. 63–82.
- Skubic Ermenc, Klara. 2014. *Uvod v primerjalno pedagogiko*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Tatkovič, Alenka. 2001. Vzgoja za multikulturalnost. *Andragoška spoznanja*, št. 1–2, str. 24–30.
- Tough, Allen. 1979. *The adult's learning projects – A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto, CA: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Umek, Fedora. 1979. Problemi usvajanja tujega jezika. V *Za večjo učinkovitost pouka tujih jezikov*, ur. Milena Kos, Dunja Simcic, Feodora Umek. Ljubljana: DDU Univerzum, str. 30–63.

Urad RS za mladino. 2015. 26. september - evropski dan jezikov.
[Http://www.ursm.gov.si/nc/si/medijsko_sredisce/novica/article/10404/5629/45dce92ebad8349fb67b479995f229ee/](http://www.ursm.gov.si/nc/si/medijsko_sredisce/novica/article/10404/5629/45dce92ebad8349fb67b479995f229ee/) (28. 11. 2015).

Zorko Mencin, Darja. 2001. Kvalitativni vidiki ponudbe jezikovnih tečajev v Sloveniji – kako izbrati. *Andragoška spoznanja*, št. 1, str. 94–100.

Zorko Mencin, Darja. 2003. Kakovostno jezikovno izobraževanje v organizacijah. *Andragoška spoznanja*, št. 1, str. 79–86.

PRILOGE

Priloga 1 Anketni vprašalnik

Anketni vprašalnik

Pozdravljeni!

Sem Sandra Mahne, absolventka Fakultete za management v Kopru. V okviru študija pišem diplomsko nalogo z naslovom Vseživljenjsko jezikovno izobraževanje za 21. stoletje. Ker je naloga raziskovalnega značaja, bi potrebovala tudi vaše mnenje.

Prosim vas, da odgovorite na naslednja vprašanja. Anketa je anonimna, pridobljeni podatki pa bodo uporabljeni le za študijske namene.

Prosim, da si vzamete nekaj minut in s klikom na Naslednja stran pričnete z izpolnjevanjem ankete.

Resnično sem vam hvaležna za vaše odgovore in vztrajanje do konca vprašalnika.

Lep dan še naprej.

Sandra

1. Spol: _____.
2. Starost: _____.
3. Izobrazba:
 - a) I. stopnja,
 - b) II. stopnja,
 - c) III. stopnja,
 - č) VI. stopnja,
 - d) V. stopnja,
 - e) VI. stopnja,
 - f) VII. stopnja,
 - g) VIII. stopnja.
4. Kakšen je vaš zaposlitveni status?
 - a) Zaposlen.
 - b) Nezaposlen.
5. Koliko tujih jezikov ste se učili med rednim šolanjem (osnovna šola, srednja šola, fakulteta...)? _____
6. Katere?
 - a) Angleščino.
 - b) Nemščino.
 - c) Španščino.
 - č) Italijanščino.
 - d) Srbohrvaščino.
 - e) Francoščino.
 - f) Drugo: _____.
7. Katere tuje jezike ste se učili izven rednega šolanja (tečaji ipd.)? _____.

Priloga 1

8. Ste se izven rednega šolanja kdaj jezikovno izobraževali, npr. jezikovni tečaji?

- a) DA.
- b) NE.

9. Ali se trenutno dodatno jezikovno izobražujete?

- a) DA.
- b) NE.

Če ste na to vprašanje odgovorili z DA, izpustite naslednje vprašanje.

10. Zakaj se dodatno jezikovno NE izobražujete?

- a) Zaradi neugodnih izkušenj v preteklosti.
- b) Zaradi pomanjkanja časa.
- c) Zaradi finančnih ovir.
- č) Zaradi strahu pred zasmehovanjem drugih zaradi pomanjkanja predznanja.
- d) Zaradi neodobravanja družine oz. bližnjih.
- e) Zaradi strahu, da ne bom kos izzivu.

Če ste odgovarjali na prejšnje vprašanje, prosimo, da naslednjega izpustite.

11. Zakaj se dodatno jezikovno izobražujete?

- a) Ker si to želim.
- b) Ker je zaradi migracijskih sprememb to nuja.
- c) Zaradi ugodnosti, ki jih zaradi izobraževanja pridobim v službi.
- č) Ker mi to koristi v življenju, posebej na potovanjih.
- d) Ker to od mene zahteva delovno mesto.
- e) Drugo: _____.

12. Ali bi se več jezikovno izobraževali, če bi bilo to v okviru delovnega časa?

- a) DA.
- b) NE.

13. Se udeležujete kakšni drugih izobraževanj, ki niso jezikovna, npr. slikarstvo, kuhanje, umetnostna zgodovina ipd.?

- a) DA.
- b) NE.
- c) TRENUTNO NE, SEM SE PA V PRETEKLOSTI.

14. Se udeležujete kakšnih drugih izobraževanj (nejezikovnih)?

- a) DA.
- b) NE.

15. Ste se že kdaj izobraževali, nejezikovno ali jezikovno, prek spleta?

- a) DA.
- b) NE.

16. Ste se kdaj tujih jezikov učili prek spleta ali s pomočjo audiovizualnih pripomočkov (CD-rom, kasete, video itd.)?

- a) DA.
- b) NE.

17. Se kdaj učite oz. ste se učili tujih jezikov ali česarkoli drugega neorganizirano, sami, brez učitelja, doma?

- a) DA.
- b) NE.

18. Bi v prihodnosti želeli študirati na višji stopnji, kot ste jo dosegli?

- a) Da, zagotovo.
- b) Ne.
- c) Morda.

19. Kakšen pomen ima za vas vseživljenjsko izobraževanje?

- a) Velik.
- b) Srednji.
- c) Nizek.
- č) Povsem nepomembno.
- d) Drugo: _____.