

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

OBLIKE IN METODE IZOBRAŽEVANJA  
GASILCEV

LJUBLJANA, 2011

JASMINA ZEME

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

# OBLIKE IN METODE IZOBRAŽEVANJA GASILCEV

Študijski program:  
pedagogika – andragoška smer

Mentor: doc. dr. Marko Radovan

JASMINA ZEME

LJUBLJANA, 2011

## ZAHVALA

*Iskreno se zahvaljujem mentorju doc. dr. Marku Radovanu za strokovno vodenje, svetovanje in pomoč pri nastajanju diplomskega dela ter doc. dr. Jasni Mažgon za pomoč pri empiričnem delu diplomskega dela.*

*Zahvaljujem se tudi poveljniku Gasilske zveze Slovenije Matjažu Klariču in strokovni sodelavki za izobraževanje Simoni Oblak Zorko za pomoč pri izvedbi raziskave.*

*Posebna zahvala pa gre staršem, ki so mi omogočili študij.*

*Hvala tudi vsem, ki so mi kakor koli stali ob strani in me spodbujali med študijem.*

*Jasmina Zeme*

# POVZETEK

**Naslov diplomskega dela:** Oblike in metode izobraževanja gasilcev

**Povzetek:** Gospodarski in tehnološki razvoj poleg napredka prinašata tudi različne oblike nesreč, s katerimi se spopadajo prostovoljni gasilci. Zato je stalno izobraževanje in usposabljanje pripadnikov prostovoljnih gasilskih enot nujno. S pedagoško-andragoškega področja je učinkovitost izobraževanja močno odvisna od oblik in metod izobraževanja, zato so oblike in metode izobraževanja prostovoljnih gasilcev osrednja tema diplomskega dela.

V empiričnem delu s pomočjo ankete, izvedene med prostovoljnimi gasilci, ugotavljamo oblike in metode pri izobraževanju gasilcev ter dejavnike, ki vplivajo na izbor metod. Zanima nas tudi stališče do aktivnih metod izobraževanja ter do vpliva oblik in metod izobraževanja na motivacijo, poleg tega pa tudi ocene dela in znanja andragoških delavcev.

Ugotavljamo, da se izobraževanje prostovoljnih gasilcev najpogosteje izvaja v obliki tečaja, prevladujoča metoda pa je predavanje. Stališče do izvajanja aktivnih metod je pozitivno, saj menijo, da bi jih morali pogosteje izvajati. Zavedajo se tudi vpliva oblik in metod izobraževanja na motivacijo udeležencev. Ocene dela in znanja andragoških delavcev so precej visoke. Čeprav ocenjujejo, da imajo ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih oblik in metod izobraževanja, pa hkrati menijo, da potrebujejo dodatna znanja ravno s tega področja.

**Ključne besede:** usposabljanje prostovoljnih gasilcev, oblike in metode izobraževanja, motivacija

# **ABSTRACT**

**Title:** Forms and methods of firefighters' training

**Abstract:** Economic and technologic development in addition to progress also bring various kinds of disasters and voluntary firefighters are facing with them. Therefore, permanent training of voluntary firefighters is necessary. The effectiveness of training also depends on training forms and methods, so the thesis focuses on their use in firefighters training.

The study is based on survey data analysis, and our purpose is to examine firefighters training forms and methods and the factors affecting the choice of methods. We are also interested in examining attitudes to active educational methods and to impact of forms and methods of education on motivation. We also explore assessment of educators' work and knowledge.

The results show that firefighters' training most often take the form of a course and the dominated method is a lecture. Attitude to the use of active methods is positive, because they believe they should educate them more frequently. They are also aware of the impact of training forms and methods on motivation of participants. Assessments of educators' work and knowledge are quite high. Though they think they have the appropriate knowledge and skills for the implementation of modern training forms and methods, they believe they need additional knowledge and skills in this area.

**Key words:** training of voluntary firefighters, training forms and methods, motivation

# KAZALO

1	UVOD .....	1
2	TEORETIČNI DEL.....	3
2.1	OSNOVNI POJMI S PODROČJA GASILSTVA.....	3
2.2	GASILSTVO V SLOVENIJI.....	4
2.2.1	Razvoj gasilstva na Slovenskem .....	4
2.2.2	Organiziranost gasilstva v Sloveniji.....	5
2.3	IZOBRAŽEVANJE IN STROKOVNO USPOSABLJANJE GASILCEV .....	6
2.3.1	Izobraževanje in strokovno usposabljanje poklicnih gasilcev .....	7
2.3.2	Izobraževanje in strokovno usposabljanje prostovoljnih gasilcev .....	8
2.3.3	Pregled strokovnega usposabljanja prostovoljnih gasilcev v letu 2010.....	10
2.3.4	Izobraževalni center za zaščito in reševanje Republike Slovenije.....	12
2.4	OBLIKE IN METODE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH.....	14
2.4.1	Opredelitev pojmov.....	14
2.5	METODE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH .....	16
2.5.1	Klasifikacije metod izobraževanja .....	16
2.5.2	Najpogostejše metode izobraževanja odraslih .....	21
2.5.3	Novejše metode izobraževanja.....	32
2.5.4	Dejavniki, ki vplivajo na izbor metod izobraževanja.....	32
2.6	OBLIKE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH .....	35
2.6.1	Klasifikacije oblik izobraževanja .....	35
2.6.2	Najpogostejše oblike izobraževanja odraslih .....	36
2.7	MOTIVACIJA UDELEŽENCEV IZOBRAŽEVANJA.....	43
2.7.1	Opredelitev motivacije .....	43
2.7.2	Učna motivacija.....	44
2.7.3	Notranja in zunanja motivacija .....	45
2.7.4	Vpliv metod izobraževanja na motivacijo.....	46
3	EMPIRIČNI DEL.....	48
3.1	RAZISKOVALNI PROBLEM.....	48
3.2	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	49
3.3	RAZISKOVALNE HIPOTEZE .....	49
3.4	METODOLOGIJA .....	50

3.4.1	Osnovna raziskovalna metoda.....	50
3.4.2	Spremenljivke.....	50
3.4.3	Osnovna množica in vzorec .....	51
3.4.4	Opis merskih instrumentov in postopek zbiranja podatkov .....	54
3.4.5	Obdelava podatkov .....	54
3.5	PREDSTAVITEV IN INTERPRETACIJA REZULTATOV .....	55
3.5.1	Koristnost posameznih oblik izobraževanja.....	55
3.5.2	Koristnost posameznih metod izobraževanja.....	57
3.5.3	Pogostost izvajanja posameznih oblik izobraževanja .....	61
3.5.4	Pogostost izvajanja posameznih metod izobraževanja.....	64
3.5.5	Povezanost med koristnostjo in pogostostjo izvajanja posameznih oblik izobraževanja.....	66
3.5.6	Povezanost med koristnostjo in pogostostjo izvajanja posameznih metod izobraževanja.....	67
3.5.7	Stališče do pogostosti izvajanja aktivnih metod izobraževanja .....	68
3.5.8	Potrebni ukrepi za pogostejše izvajanje aktivnih metod izobraževanja.....	70
3.5.9	Povezanost med obdobjem izvajanja usposabljanj in pogostostjo izvajanja aktivnih metod.....	72
3.5.10	Kateri dejavniki vplivajo na izbor metod izobraževanja.....	77
3.5.11	Vpliv oblik izobraževanja na motivacijo .....	80
3.5.12	Vpliv metod izobraževanja na motivacijo.....	81
3.5.13	Ali imajo andragoški delavci ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod in oblik dela z odraslimi .....	82
3.5.14	Ocene dela andragoških delavcev .....	84
3.5.15	Dodatna znanja, ki bi jih potrebovali andragoški delavci .....	90
4	ZAKLJUČEK.....	94
5	VIRI IN LITERATURA .....	98
6	PRILOGE .....	103

## KAZALO TABEL

Tabela 1: Pregled strokovnega usposabljanja prostovoljnih gasilcev v letu 2010.....	11
Tabela 2: Vloga anketirancev.....	51
Tabela 3: Spol in vloga anketirancev.....	52
Tabela 4: Vloga in starost anketirancev.....	53
Tabela 5: Vloga in izobrazba anketirancev.....	53
Tabela 6: Koristnost posameznih oblik izobraževanja.....	56
Tabela 7: Koristnost posameznih metod izobraževanja.....	58
Tabela 8: Pogostost izvajanja posameznih oblik izobraževanja.....	61
Tabela 9: Pogostost izvajanja posameznih metod izobraževanja.....	64
Tabela 10: Kontingenčni koeficienti med spremenljivkami koristnosti in pogostosti izvajanja oblik izobraževanja.....	66
Tabela 11: Kontingenčni koeficienti med spremenljivkami koristnosti in pogostosti izvajanja metod izobraževanja.....	67
Tabela 12: Stališče do pogostosti izvajanja aktivnih metod izobraževanja.....	68
Tabela 13: Ukrepi za pogostejše izvajanje aktivnih metod izobraževanja.....	70
Tabela 14: Obdobje izvajanja usposabljanj in pogostost izvajanja metode diskusije.....	72
Tabela 15: Obdobje izvajanja usposabljanj in pogostost izvajanja metode proučevanja primerov.....	73
Tabela 16: Obdobje izvajanja usposabljanj in pogostost izvajanja metode simulacije.....	74
Tabela 17: Obdobje izvajanja usposabljanj in pogostost izvajanja metode igre vlog.....	75
Tabela 18: Obdobje izvajanja usposabljanj in pogostost izvajanja metode dela s pisnimi viri.....	76
Tabela 19: Vpliv dejavnikov na izbiro metod izobraževanja.....	78
Tabela 20: Vpliv oblik izobraževanja na motivacijo.....	80
Tabela 21: Vpliv metod izobraževanja na motivacijo.....	81
Tabela 22: Ali imajo andragoški delavci ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod in oblik dela z odraslimi.....	82
Tabela 23: Vloga pri izobraževanju in usposobljenost andragoških delavcev.....	84
Tabela 24: Vloga pri izobraževanju in dobra razlaga snovi.....	85
Tabela 25: Vloga pri izobraževanju in zanimivost predavanj.....	86
Tabela 26: Vloga pri izobraževanju in spodbujanje udeležencev k aktivnemu sodelovanju... ..	87
Tabela 27: Vloga pri izobraževanju in upoštevanje izkušenj udeležencev.....	88



Tabela 28: Potreba po dodatnih znanjih andragoških delavcev .....	91
---	----

## **KAZALO SLIK**

Slika 1: Aktivnost učitelja in udeležencev izobraževanja pri različnih oblikah in metodah izobraževanja.....	19
--	----

## **KAZALO PRILOG**

PRILOGA A: Anketni vprašalnik za udeležence usposabljanj.....	103
PRILOGA B: Anketni vprašalnik za andragoške delavce .....	108

# 1 UVOD

Prostovoljni gasilci se zaradi gospodarskega in tehnološkega razvoja vsak dan soočajo z novimi izzivi ter nevarnostmi, na katere se morajo ustrezno odzvati. Da pa lahko svoje težavno in odgovorno delo čim bolj uspešno opravljajo, morajo biti ustrezno strokovno usposobljeni.

Izobraževanje in usposabljanje prostovoljnega gasilskega kadra je ena izmed osrednjih nalog prostovoljnih gasilskih društev, gasilskih zvez, gasilskih regij in Gasilske zveze Slovenije. Zato Gasilska zveza Slovenije veliko truda vlaga v spodbujanje izobraževanja in usposabljanja na vseh nivojih gasilske organizacije. Izobraževanje in usposabljanje poteka v skladu s programskimi usmeritvami Gasilske zveze Slovenije, ki jih prilagajajo aktualnim potrebam po izobraževanju. V skladu z izobraževalnimi potrebami uvajajo nove oblike izobraževanj in posodabljaajo obstoječe izobraževalne programe.

Izobraževanje v današnjem času se razlikuje od izobraževanja v preteklosti. Celoten izobraževalni sistem je danes drugačen, spreminjajo se učne vsebine pa tudi oblike in metode izobraževanja, preko katerih posamezniki pridobivajo nova znanja in spretnosti. Oblike in metode izobraževanja so eden izmed osrednjih didaktičnih pojavov. Od različnih vrst oblik in metod izobraževanja sta odvisna potek izobraževalnega procesa in doseganje njegovih ciljev. Torej uspeh pri izobraževanju ni odvisen samo od tega, kaj se posreduje, temveč tudi od tega, kako se posreduje. Za kakovostno izobraževanje odraslih je zelo pomembna čim večja raznolikost metod izobraževanja, da imajo vsi udeleženci kar se da enake možnosti.

Oblike in metode izobraževanja prostovoljnih gasilcev so osrednja tema diplomskega dela, ki je razdeljeno na dva dela. V teoretičnem delu je predstavljena organiziranost gasilstva v Sloveniji ter proces izobraževanja in usposabljanja gasilcev. S pedagoško-andragoškega področja so najprej predstavljeni različni pogledi avtorjev na pojma oblike in metode izobraževanja, saj je za učinkovito uporabo teh elementov izobraževanja potrebno poznati njihov medsebojni odnos. Temu sledijo nekatere klasifikacije ter predstavitev najpogostejših oblik in metod izobraževanja. Ker so oblike in metode izobraževanja precej povezane z motivacijo udeležencev izobraževanja, je zadnje poglavje teoretičnega dela namenjeno tudi temu.

V empiričnem delu so predstavljene ugotovitve raziskave, ki je bila opravljena med prostovoljnimi gasilci v Izobraževalnem centru na Igu. Z raziskavo smo ugotavljali, kako je organizirano izobraževanje prostovoljnih gasilcev in na kakšen način najpogosteje poteka posredovanje znanj ter spretnosti. Poleg tega nas je zanimalo stališče udeležencev raziskave o pogostosti izvajanja aktivnih metod izobraževanja. Zanimalo nas je tudi, kateri dejavniki najbolj vplivajo na izbiro metod izobraževanja, kaj udeleženci raziskave menijo o vplivu oblik in metod izobraževanja na motivacijo udeležencev izobraževanja ter kako ocenjujejo delo in znanje andragoških delavcev.

## 2 TEORETIČNI DEL

### 2.1 OSNOVNI POJMI S PODROČJA GASILSTVA

V Pravilih gasilske službe (2010, str. 7747) je *gasilska organizacija* opredeljena kot »prostovoljno gasilsko društvo in njegova gasilska enota, gasilska zveza, poklicna gasilska enota organizirana kot teritorialna gasilska enota ali kot gasilska enota, ki jo organizira gospodarska družba, zavod in druga organizacija v skladu s predpisi«.

*Gasilsko enoto* definirajo kot »poklicno ali prostovoljno enoto, ki opravlja operativne naloge gasilstva ob požarih, naravnih in drugih nesrečah v določenih formacijskih sestavah na območju, za katero je bila ustanovljena oziroma zadolžena in izpolnjuje druge pogoje določene s predpisi« (prav tam).

*Operativni gasilec* je »oseba, ki poklicno ali prostovoljno opravlja operativne naloge gasilstva in je strokovno usposobljena za te naloge, izpolnjuje predpisane psihofizične in zdravstvene zahteve ter druge pogoje, je podpisala pristopno izjavo in ima gasilsko izkaznico« (prav tam, str. 7748).

*Operativne naloge* gasilstva ali gasilske naloge so »gašenje in reševanje ob požarih, ob prometnih nesrečah, okoljskih in industrijskih nesrečah, zaščita in reševanje oseb, premoženja, okolja in kulturne dediščine ob naravnih in drugih nesrečah, požarna straža ter druge splošne reševalne naloge vključno s preventivnimi in operativnimi nalogami varstva pred požarom« (prav tam, str. 7747).

*Poklicni gasilec* je »operativni gasilec v poklicni teritorialni gasilski enoti in zaposleni, ki poklicno opravlja operativne naloge gasilstva v gospodarski družbi, zavodu ali drugi organizaciji« (prav tam, str. 7748).

*Prostovoljni gasilec* oziroma gasilec, ki prostovoljno opravlja operativne naloge v gasilstvu, je moški star od 18 do 63 let ali ženska stara od 18 do 55 let. Ta oseba je strokovno usposobljena za gašenje in reševanje ter ima opravljen predpisani izpit za prostovoljnega gasilca, ima opravljen predpisan preizkus znanja, preizkus psihofizičnih sposobnosti in je

zdravstveno sposobna za opravljanje gasilske službe. Prav tako ni bila pravnomočno obsojena za kaznivo dejanje zoper življenje, telo in premoženje (Zakon o gasilstvu 2005, str. 12212).

## **2.2 GASILSTVO V SLOVENIJI**

### **2.2.1 Razvoj gasilstva na Slovenskem**

Prve ideje za organizirano gasilstvo na Slovenskem so se začele pojavljati v šestdesetih letih 19. stoletja, in sicer po požarni katastrofi v Cukrarni v Ljubljani leta 1858. Od začetka so gasilci delovali v okviru drugih društev kot npr. v okviru telovadnega društva Južni sokol v Ljubljani. Prvo prostovoljno društvo na Slovenskem je pa bilo ustanovljeno 18. septembra 1869 v Metliki, leto za tem v Ljubljani, nato pa tudi v Mariboru, Celju, Ptuj. Ideja o prostovoljnem gasilstvu se je hitro širila tudi po ostalih slovenskih deželah. Prostovoljna gasilska društva so nastajala po manjših in večjih požarih, ko so bili ljudje ob njih nemočni. Število društev je do 2. svetovne vojne naraslo na 380. Že takrat so se društva povezovala v deželne gasilske zveze, ki so se leta 1919 preoblikovale in združile v Jugoslovansko gasilsko zvezo Ljubljana. Leta 1928 je italijanska država prepovedala vsa društva (tudi gasilska) in takrat je gasilska dejavnost prešla v okvir državnih institucij. Gasilci so bili le poklicni, na odročnih območjih pa so imeli organizirane rezervne enote obveznikov. Na tem delu Slovenije so gasilska društva začela nastajati šele leta 1947, leta 1949 pa je bila ustanovljena Gasilska zveza Slovenije, ki je takrat združevala 1000 društev s 54.000 člani (Gasilstvo na Slovenskem v 19. Stoletju b.l.).

Zaradi razvoja industrije in vedno večje požarne ogroženosti zaradi uporabe velikih količin gorljivih materialov so večja podjetja ustanavljala svoje gasilske enote, večinoma prostovoljne industrijske gasilske enote, nekatera pa tudi poklicne enote znotraj podjetja.

Gasilske enote so sprva imele nalogo gašenja požarov na objektih in v naravi. Temu primerna je bila tudi njihova opremljenost in usposobljenost. Ko pa je gospodarski razvoj pri nas in v svetu prinesel druge oblike nevarnosti, so se temu primerno razširile tudi naloge gasilskih enot, kot so intervencije pri cestnoprometnih nesrečah, nesrečah z nevarnimi snovmi, nesrečah na vodi, elementarnih nesrečah idr. S tem pa so se povečale potrebe po dodatnem izobraževanju in usposabljanju prostovoljnih in poklicnih gasilcev.

## 2.2.2 Organiziranost gasilstva v Sloveniji

Gasilec je »član ali delavec gasilske organizacije« (Zakon o gasilstvu 2005, str. 12208). Glede na to, da so gasilske organizacije prostovoljne in poklicne, delimo gasilce na prostovoljne in poklicne gasilce.

Gasilska zveza Slovenije je samostojna, neprofitna, humanitarna in najvišja oblika povezovanja gasilskih zvez, ki delujejo na občinski, medobčinski in regijski ravni ter v njih vključenih prostovoljnih gasilskih društev in prostovoljnih industrijski gasilskih društev (Statut GZS 2007, str. 1). V prostovoljnih gasilskih enotah se lahko v skladu z merili za organiziranje in opremljanje gasilskih enot ter načrtom varstva pred požarom ustanovi poklicno jedro s poklicnimi gasilci kot sestavni del prostovoljne gasilske enote (Zakon o gasilstvu 2005, str. 12212).

V Gasilsko zvezo Slovenije je vključenih 120 gasilskih zvez, ki združujejo 1363 prostovoljnih gasilskih društev, v katerih deluje skupno preko 123.000 prostovoljnih gasilcev. Od tega je skoraj 60 % ali 70.000 operativnih gasilk in gasilcev (Usmeritve 15. Kongresa Gasilske zveze Slovenije b.l.).

Poklicni gasilci delujejo v javnih poklicnih gasilskih zavodih, letaliških poklicnih gasilskih enotah in v industrijskih poklicnih gasilskih enotah. Vsi pa se združujejo v Združenje slovenskih poklicnih gasilcev (Uvodne besede b.l.).

V gasilskih enotah, ki jih ustanovijo gospodarske družbe, zavodi ali druge organizacije zaradi povečane nevarnosti nastanka požara, eksplozije ali druge posebne nevarnosti, lahko delujejo tako prostovoljni kot poklicni gasilci (Zakon o gasilstvu 2005, str. 12213).

## 2.3 IZOBRAŽEVANJE IN STROKOVNO USPOSABLJANJE GASILCEV

Ena izmed pravic gasilcev je strokovno in psihofizično usposabljanje ter opravljanje zahtevanih izpitov in drugih preverjanj v skladu z dolžnostmi, ki jih opravljajo v gasilski organizaciji. Pravzaprav je skrb za lastno strokovno in psihofizično izpopolnjevanje ter izurjenost in opravljanje psihofizičnih testov, preizkusov telesne pripravljenosti ter znanja v skladu s predpisi tudi dolžnost vsakega gasilca. Vsak gasilec namreč sprejema odgovornost za opravljanje operativnih nalog in gasilsko delo ter poskuša odpraviti pomanjkljivosti in izboljšati svoje delo ter učinkovitost gasilske enote, ki ji pripada (Pravila gasilske službe 2010, str. 7749). Vrste gasilskih operativnih nalog gasilcem, ki jih opravljajo, določajo vrsto usposabljanja.

V Zakonu o gasilstvu (2005, str. 12213) je opredeljeno, da Ministrstvo, pristojno za varstvo pred požarom, ustanovi in zagotavlja delovanje »gasilske šole«<sup>1</sup> za izobraževanje in usposabljanje gasilskega kadra.

Usposabljanje gasilcev poteka po programih v skladu s predpisi o gasilstvu v gasilski šoli v Izobraževalnem centru za zaščito in reševanje, pri gasilskih organizacijah in drugih izvajalcih, v skladu s predpisi (Pravila gasilske službe 2010, str. 7753). Programi za izobraževanje se pripravijo v skladu s predpisi o izobraževanju odraslih, o poklicnem strokovnem in višjem strokovnem izobraževanju (Pravilnik o izobraževanju in usposabljanju na področju varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami 2009, str. 13785).

Sestavni del usposabljanja je lahko tudi preverjanje psihofizičnih sposobnosti in zdravstvenega stanja gasilcev, če se tako določi s programom. Program usposabljanja določa tudi izvajalce usposabljanj, načine preverjanja znanja oziroma usposobljenosti ter izdajo listine, s katero se potrdi uspešno opravljeno usposabljanje (Pravila gasilske službe 2010, str. 7753).

---

<sup>1</sup> Izraz »gasilska šola« se v Republiki Sloveniji uradno ne uporablja, čeprav ima zakonsko osnovo v Zakonu o gasilstvu.

Strokovno usposabljanje se izvaja v obliki tečajev, seminarjev, vaj, urjenj in drugih oblik. Vsaka oblika usposabljanja pa mora biti vnaprej načrtovana in pripravljena (prav tam).

Med izobraževanjem in strokovnim usposabljanjem poklicnih ter prostovoljnih gasilcev so precejšnje razlike. Zato bomo v nadaljevanju predstavili to področje obeh skupin gasilcev, le da bo večji poudarek na izobraževanju in strokovnem usposabljanju prostovoljnih gasilcev, saj bodo le-ti vključeni v empirično raziskavo.

### **2.3.1 Izobraževanje in strokovno usposabljanje poklicnih gasilcev**

Kandidat za poklicnega gasilca mora biti polnoleten, imeti mora srednjo tehnično ali srednjo strokovno izobrazbo ter opravljen preizkus psihofizičnih sposobnosti. Po sklenitvi delovnega razmerja pa mora v roku 18 mesecev uspešno dokončati izobraževanje po programu za poklicne gasilce in opraviti predpisan strokovni izpit v gasilski šoli (Zakon o gasilstvu 2005, str. 12210). Kandidat s tem ne pridobi stopnje strokovne izobrazbe, ampak nov poklic ter razširi in poglobi specifična znanja, potrebna za opravljanje poklica.

Poklicni gasilec, ki vodi operativno delo v poklicni gasilski enoti, mora imeti najmanj višjo strokovno izobrazbo, opravljeno dodatno usposabljanje, pet let delovnih izkušenj pri opravljanju operativnih nalog gasilstva in opravljen predpisan strokovni izpit (Zakon o gasilstvu 2005, str. 12210).

Poklicni gasilec, ki kot poveljnik ali operativni vodja vodi operativno delo v poklicni gasilski enoti najvišje kategorije, pa mora imeti vsaj visoko strokovno ali univerzitetno izobrazbo, pet let delovnih izkušenj pri poklicnem opravljanju operativnih nalog gasilstva in opravljen predpisan strokovni izpit, ki ga mora opraviti v enem letu po prevzemu dela poveljnika ali operativnega vodje (prav tam).

Izobraževalne programe za izobraževanje in dopolnilno usposabljanje poklicnih gasilcev srednje tehnične in srednje strokovne, višje strokovne, visoko strokovne in univerzitetne izobrazbe predpiše minister, pristojen za varstvo pred požarom v sodelovanju z Združenjem slovenskih poklicnih gasilcev (prav tam, str. 12213).



Ena izmed dolžnosti poklicnega gasilca je periodično opravljanje predpisanih preizkusov znanja, preizkusa psihofizičnih sposobnosti ter zdravniškega pregleda (prav tam, 12211).

### **2.3.2 Izobraževanje in strokovno usposabljanje prostovoljnih gasilcev**

Izobraževalni proces članov prostovoljne gasilske organizacije se začne z vstopom v prostovoljno društvo in se zaključi z izstopom ali smrtjo. Že najmlajši člani se kot pionirji vključijo v tečaj za mlajše pionirje, nadaljujejo s tečajem za starejše pionirje, proces izobraževanja mladine pa se konča s tečajem za mladince. Nato člani opravijo osnovni in nadaljevalni tečaj za gasilce, na podlagi katerega postanejo operativni gasilci. Njihovo nadaljnje izobraževanje in strokovno usposabljanje je osrednji del diplomskega dela.

Ministrstvo, pristojno za varstvo pred požarom, v sodelovanju z Gasilsko zvezo Slovenije predpiše izobraževalne programe za temeljno in dopolnilno usposabljanje prostovoljnih gasilcev in programe za preizkus znanja prostovoljnih gasilcev. K letnim programom usposabljanja prostovoljnih gasilcev in gasilskih enot prostovoljnih gasilskih društev dajejo mnenje tudi gasilske zveze, ki so vključene v Gasilsko zvezo Slovenije (Zakon o gasilstvu 2005, str. 12213).

Gasilska zveza, v katero se povezujejo prostovoljna gasilska društva na območju posamezne občine, lahko za posamezno leto določi oblike usposabljanja, ki jih prostovoljna gasilska društva vključijo v letne programe, če je to potrebno (prav tam, str. 12214). Strokovno usposabljanje, urjenje in kondicijsko pripravljenost pripadnikov prostovoljnega gasilske enote organizira in nadzira poveljnik te enote (prav tam, str. 12213).

V vsakem programu za izobraževanje in strokovno usposabljanje prostovoljnih gasilcev so poleg oblik izobraževanja predvidene tudi metode izobraževanja. Večina izobraževalnih programov naj bi se izvajala v obliki tečaja, le v dveh primerih smo zasledili izvajanje programa v obliki seminarja. Metode izobraževanja, ki se najpogosteje pojavljajo, so metoda predavanja, metoda razgovora, metoda demonstracije, metoda praktičnih primerov ter praktično delo. Redko, predvsem pri nižjih stopnjah izobraževanja in strokovnega usposabljanja, so predvidene tudi strokovne ekskurzije, pri višjih stopnjah pa metoda razlage in pojasnjevanja (Izobraževalni programi pripadnikov prostovoljnih gasilskih enot 2007).

## Programi izobraževanja in strokovnega usposabljanja prostovoljnih gasilcev

Strokovno izobraževanje in usposabljanje prostovoljnih gasilcev lahko razdelimo na tri nivoje:

- temeljno strokovno izobraževanje in usposabljanje za opravljanje gasilske službe in vodenje operativnih enot,
- dopolnilno strokovno izobraževanje in usposabljanje za pridobitev določenega naziva,
- stalno strokovno izobraževanje in usposabljanje.

Temeljno strokovno izobraževanje in usposabljanje za prostovoljne gasilce obsega (Posebna pravila gasilske službe prostovoljnih gasilcev 2010, str. 17):

- osnovno usposabljanje za gasilca in nadaljevalni tečaj za gasilca,
- tečaj za vodjo skupine,
- tečaj za vodjo enote/oddelka,
- tečaj za vodjo enot/voda, čete,
- tečaj za člane višjih poveljstev,
- tečaj za gasilske vodje v regiji in državi.

Dopolnilno strokovno izobraževanje in usposabljanje zajema izobraževanje ter usposabljanje na področju strojništva, zaščite dihal, gašenja notranjih požarov, radijskih zvez, tehničnega reševanja, nevarnih sovi, požarov v naravi, dela z motorno žago, reševanja na vodi in iz vode, dela s helikopterjem, ocenjevanja gasilsko športnih tekmovalnih disciplin, poučevanja, prve pomoči, informatike v gasilstvu, vodenja članic, vodenja mladine ter na področju preventive (prav tam, str. 15).

Strokovno izobraževanje in usposabljanje za organizacijske in preventivne naloge pa vključuje tečaj za višjega strokovnega svetovalca (prav tam, str. 16).

Kandidati se lahko vključijo v posamezne oblike izobraževanja in usposabljanja, če izpolnjujejo predpisane pogoje glede obdobja delovanja v gasilski organizaciji in osnovne strokovne usposobljenosti. Na določenih stopnjah izobraževanja in strokovnega usposabljanja pa morajo kandidati opraviti tudi predhodni preizkus znanja, s katerim se preveri stopnja strokovne usposobljenosti (Posebna pravila gasilske ... 2010).

Organizatorji strokovnih izobraževanj in usposabljanj so prostovoljna gasilska društva, gasilske zveze ter Gasilska zveza Slovenije. Prostovoljna gasilska društva organizirajo osnovni tečaj za gasilca; gasilske zveze organizirajo nadaljevalni tečaj za gasilca, tečaj za vodjo skupine, vodjo enote, strojnika, orodjarja, bolničarja, uporabnika radijskih postaj in inštruktorja radijskih zvez; Gasilska zveza Slovenije pa organizira vsa druga predpisana strokovna izobraževanja in usposabljanja, ki niso v pristojnosti prostovoljnih gasilskih društev in gasilskih zvez (prav tam, str. 18).

Strokovno izobraževanje in usposabljanje se zaključi z opravljenim izpitom. Kandidatom, ki izpit uspešno opravijo, organizator izda spričevalo o opravljenem izpitu in diplomo za napredovanje. Veljajo pa tudi izjeme. Gasilec, ki ima opravljen zaključni izpit za poklic gasilec in 2-letni staž v gasilski organizaciji, prejme naziv vodja gasilske enote brez opravljanja izpita. Prav tako lahko gasilec, ki ima opravljen zaključni izpit za poklic gasilec in 7-letni staž v gasilski organizaciji ali je član višjega poveljstva – gasilski inženir z 2-letnim stažem v gasilski organizaciji, prejme naziv vodja gasilskih enot brez opravljanja izpita. Brez opravljanja izpita za posamezne gasilske specialnosti se le-te priznajo gasilcem, ki so si s splošno izobrazbo ali drugimi oblikami izobraževanja pridobili znanja, ki ustrezajo učnemu programu Gasilske zveze Slovenije (Posebna pravila gasilske... 2010, str. 22).

Gasilske organizacije, z namenom strokovne in fizične usposobljenosti, organizirajo stalno usposabljanje, ki se izvaja v obliki (prav tam):

- seminarjev in posvetov s teoretičnim ter praktičnim spoznavanjem novosti na gasilskem in požarnovarnostnem področju,
- taktičnih vaj in nastopov z gasilsko-tehničnimi sredstvi,
- gasilskih in gasilsko-športnih tekmovanj in priprav za tekmovanja.

### **2.3.3 Pregled strokovnega usposabljanja prostovoljnih gasilcev v letu 2010**

Gasilska zveza Slovenije je v letu 2010 organizirala usposabljanje prostovoljnih gasilcev v Izobraževalnem centru na Igu, v Izobraževalnem centru v Pekrah pri Mariboru in v Sežani; tečaji za mentorja mladine in tečaji za sodnike pa so potekali tudi po gasilskih domovih v nekaterih krajih (Poročilo Gasilske zveze Slovenije 2010).

V letu 2010 so bile pod vodstvom Gasilske zveze Slovenije izvedene 203 dejavnosti v obliki tečajev, sprejemnih izpitov, izpitov, posvetov in seminarjev. V izobraževanje in strokovno usposabljanje se je skupaj vključilo 4.731 prostovoljnih gasilcev (prav tam). Katere tečaje je Gasilska zveza Slovenije izvedla v prejšnjem letu, koliko je bilo posameznih tečajev in koliko je bilo udeležencev, pa je prikazano v spodnji tabeli 1.

**Tabela 1: Pregled strokovnega usposabljanja prostovoljnih gasilcev v letu 2010**

Tečaj	Število tečajev	Število tečajnikov
Dihalne naprave	30	643
Delo z motorno žago	20	318
Informatik	7	108
Tehnično reševanje	15	417
Gašenje notranjih požarov – modul A	26	454
Gašenje notranjih požarov – modul B	10	154
Nevarne snovi	8	154
Helikopter modul B	8	222
Reševanje iz vode	1	22
Praktične vaje	29	1138
Dihalne naprave – obnovitveni	15	275
Tehnično reševanje – obnovitveni	3	63
Nevarne snovi – obnovitveni	2	20
Inštruktor radijskih zvez	1	20
Sodnik gasilskih in gasilsko športnih tekmovalnih disciplin	4	69
Mentor mladine	6	194
Vodje članic	1	12
Inštruktor	4	60
Predavatelj	3	51
Pripravljalni seminar za višjega strokovnega svetovalca (VSS)	1	30
Sprejemno testiranje za VSS in člana višjih poveljstev (ČVP)	1	95
Zagovor seminarske naloge za VSS	1	38
VSS in ČVP I. del	2	56
ČVP II. del	1	20
Izpiti za VSS in ČVP I. del	2	56
Izpit za ČVP	1	20
Izpit za poveljnika	1	22
Skupaj:	203	4731

Vir: Poročilo Gasilske zveze Slovenije 2010, lastni izračuni

### 2.3.4 Izobraževalni center za zaščito in reševanje Republike Slovenije

Izobraževalni center za zaščito in reševanje RS je bil ustanovljen leta 1992. Namenjen je usposabljanju gasilskih enot, pripadnikov Civilne zaščite in drugih sil za zaščito, reševanje in pomoč, ki delujejo v sistemu varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami (Izobraževalni center za zaščito in reševanje RS b.l.).

V centru se dnevno usposablja več kot 120 udeležencev, in sicer se usposabljujejo v različnih učnih objektih in na poligonu. Na površini 7 ha se razprostirajo učilnice, vadbeni poligoni in bivalni objekti. Avditorij, več klasičnih učilnic za 20–40 udeležencev, učilnice s posebno opremo za specifične ciljne skupine in prostori za delo v manjših skupinah zagotavljajo odlične pogoje za izobraževanje in usposabljanje (prav tam).

V zaklonišču osrednjega objekta sta štabna soba in center za obveščanje. Štabna soba je opremljena z osebnimi računalniki, ki so povezani v lokalno računalniško mrežo, s telefonskimi aparati in projektorjem. V njej izvajajo računalniške tečaje in računalniške simulacije, hkrati pa je namenjena delu poveljnika in štaba Civilne zaščite Republike Slovenije. Uporabljajo jo tudi kot učilnico za skupine z največ 15 udeleženci. Center za obveščanje je opremljen z vso informacijsko in telekomunikacijsko opremo, kakršna je v regijskih centrih in v Centru za obveščanje RS. V njem se usposabljujejo delavci centrov za obveščanje, hkrati pa omogoča podporo aktivnostim v štabni sobi. Za kemijske poskuse je na voljo kemijska učilnica, za usposabljanje pripadnikov enot za varstvo pred neeksplozivnimi ubojnimi sredstvi pa uporabljajo posebne učilnice z učnimi sredstvi za tovrstna usposabljanja (prav tam).

Poligonski del Izobraževalnega centra za zaščito in reševanje se razprostira na površini 3 ha in obsega več vadbenih objektov (prav tam):

- Visoka ruševina s štirimi učilnicami je namenjena predvsem praktičnemu usposabljanju, saj so zunanje stene grajene za izvajanje vaj reševanja iz nadstropij.
- Za praktično usposabljanje za reševanje z višin se uporablja tudi 15 m visok stolp za reševanje z višin.
- Pokriti bazen in naravni bajer sta namenjena usposabljanju za reševanje na vodi in iz vode. Bazen meri 15 x 10 m in je globok 4,5 m. V stenah so okna za opazovanje

dejavnosti pod vodo. Vodo lahko ogrevajo. Bajer je globok 7 m in ga zaradi slabe vidljivosti uporabljajo za usposabljanje za delo v naravnih razmerah.

- Trimski kabinet je razdeljen v dva dela: ena polovica je namenjena usposabljanju, druga rekreaciji. Na sodobni stezi za praktično delo z izolacijskimi dihalnimi aparati, ki jo je mogoče različno oblikovati, so možne simulacije dima, ognja, hrupa, raznih ovir ... Inštruktorji upravljajo stezo iz kontrolne sobe, kjer prek monitorjev nadzorujejo dogajanje na vseh delih steze. Dve infrardeči kameri omogočata spremljanje oseb tudi v zadimljenem prostoru.
- Poleg steze je soba z napravami za testiranje telesnih zmogljivosti. V objektu je tudi ambulanta za najnujnejše medicinske posege ob morebitnih poškodbah.
- Požarna hiša in gasilski poligon se uporabljata za usposabljanje gasilcev. V požarni hiši je možno ustvariti razmere, kakršne vladajo v goreči hiši. To omogočajo simulatorji dima ter sodoben sistem za hitro prezračevanje požarne hiše.
- Na poligonu za uprizoritev prometnih nesreč potekajo usposabljanja gasilcev za reševanje ob nesrečah na cestah, na železniškem poligonu pa za reševanje ob nesrečah na železnici.
- Ruševinski poligon oz. kinološka vas se uporablja za usposabljanja kinologov, tehničnih reševalcev in drugih pripadnikov Civilne zaščite. Ruševine so primerne za preizkušanje opreme za odkrivanje ponesrečencev pod ruševinami. Podobno vlogo imata tudi nizka in kopasta ruševina.
- Garaža z gasilskimi vozili za praktično usposabljanje gasilcev. Vozni park obsega hitro tehnično reševalno vozilo, manjše gasilsko vozilo z vodo, gasilsko vozilo s cisterno, orodno vozilo za reševanje pri nevarnih snoveh, vozilo za ukrepanje ob cestnoprometnih nesrečah in nesrečah v predorih ter gasilsko vozilo z vrtljivo lestvijo.

## 2.4 OBLIKE IN METODE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

### 2.4.1 Opredelitev pojmov

V praksi se pogosto pojavljajo nejasnosti med pojmom metode in oblike izobraževanja. Za uspešen izobraževalni proces je pomembno, da ta dva pojma jasno opredelimo in ju postavimo v medsebojni odnos. Šele na osnovi temeljitega poznavanja tega, kaj lahko pričakujemo od metode, ali od vzgojnih učinkov posameznih oblik dela, lahko različne metode in oblike uporabljamo učinkovito.

V starejši didaktični literaturi je metoda definirana kot metoda poučevanja v svojem najširšem pomenu. Kot »način, sredstvo in oblika postopanja pri poučevanju« (Prodanović 1956, v Krajnc 1979, str. 101).

Šilih (1966, v Horvat 2009, str. 137) govori o učni metodi kot o metodi poučevanja, opredelil jo je pa kot »način, s katerim učitelj posreduje in utrjuje učno snov«. Metoda pomeni »smotno in načrtno ravnanje, s katerim dosežemo ob minimalni porabi energije, časa in materiala maksimalne dosežke« (Šilih 1961, v Krajnc 1979, str. 102). Ob primerjavi učnih metod in oblik pa ugotavlja, da je učna metoda nujnost in si je učitelj ne more poljubno izbirati, medtem ko učna oblika ni nujnost, je pa povezana z učno metodo in je od nje odvisna (prav tam, str. 105).

Filipović (1966) je zapisal, da je metoda »načrtno zasledovanje poti, ki vodi k doseganju cilja in jih ne izbiramo slučajno« tudi v izobraževanju odraslih, kot povsod drugod (Filipović 1966, v Krajnc 1979, str. 102). Na oblike gleda Filipović kot na »posebne organizacijske oblike, širše po svoji naravi in nadrejene posameznim metodam« (Krajnc 1979, str. 102).

Urbanczyk (1969) metode poučevanja razširi na metode izobraževanja in jih opredeli predvsem z vidika izobraževanja odraslih. Metode izobraževanja razume kot »določen način dela učitelja ali andragoškega delavca; te omogočajo udeležencem, da osvajajo novo znanje, spretnosti in navade in vplivajo na oblikovanje njihovih sposobnosti, pogledov in interesov« (Urbanczyk 1969, v Krajnc 1979, str. 102). Oblike izobraževanja so, po njegovem mnenju, metodam podrejene možnosti (Krajnc 1979, str. 102).

Podobno kot Urbanczyk tudi Ogrizović (1966, str. 24) definira metode izobraževanja odraslih široko in izčrpno, in sicer kot »občo pot ali način, uporabljen v konkretni in posebni vzgojno-izobraževalni situaciji«.

Ana Krajnc (1979, str. 104) definira metode v primerjavi z oblikami kot »splošnejšo pot oziroma način izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa, posamezne oblike pa upoštevajo že okoliščine in subjekt vzgoje, tako kot se pojavljajo v konkretni danosti v posamezni učni situaciji«.

Matijević (1985) definira obliko kot »način organiziranosti izobraževanja in učenja«, metodo pa kot »pot, način in prijeme, ki omogoča izpeljavo izobraževalne naloge« (Matijević 1985, v Jelenc 1996, str. 68).

Podobno razmišlja Mijočeva (1994, str. 2), ko zapiše, da se metode »načrtno včlenjujejo v širše in konkretnejše oblike izobraževanja in njihov splet opredeljuje specifično obliko izobraževanja«.

Brečkova (2002, str. 9) opredeli metode kot »način ravnanja« in pravi, da so ogrodje učnega procesa. Vanj moramo poleg besed vključevati tudi posameznike. S pravilno izbranimi metodami lahko uravnavamo skupinsko dinamiko in dosežemo učne cilje.

Tomičeva meni, da je učni proces komunikacijski proces, zato tudi opredelitev učnih metod poveže s komunikacijo. Opredeli jih pa kot »znanstveno in praktično preverjeni načini učinkovite komunikacije med učencem in učitelje na vseh stopnjah učnega procesa« (Tomič 2003, str. 87).

Ličnova (2006, str. 115) razloži metode in oblike kot »elemente izobraževanja, ki jih najhitreje opazimo. So »vidni« del izobraževanja, ki ima v ozadju »nevidne« dele teoretskih konceptov in osebnih prepričanj«. »Oblika v izobraževanju pomeni način, kako je proces organiziran in izpeljan.« (Ličen 2008, str. 66)

Kramar (2009) govori posebej o metodah pouka oziroma metodah poučevanja in o metodah izobraževanja. Metode poučevanja opredeli kot »teoretično utemeljene in izkustveno preizkušene uspešne racionalne načine delovanja, s katerimi subjekt izobraževalnega procesa,



učitelji in učenci, uresničujejo svoje namene in dosegajo postavljene cilje izobraževalnega procesa« (Kramar 2009, str. 148). Metode izobraževanja pa »zajemajo aktivnosti, ki, ozko gledano, niso posredovanje znanja, so pa v funkciji in vlogi pridobivanja znanja in doseganja drugih vzgojno-izobraževalnih ciljev« (prav tam, str. 149), zato so po njegovem mnenju širše od metod poučevanja. Dodaja pa tudi, da je pri metodah izobraževanja poudarek na pridobivanju znanja z neposredno aktivnostjo udeležencev izobraževanja.

Pomen oblik in metod izobraževanja se je s časom razvijal in nadgrajeval. Starejše opredelitve oblik in metod se nanašajo predvsem na učiteljevo dejavnost, medtem ko novejša pojmovanja upoštevajo tudi delo udeležencev izobraževanja ter komunikacijo med vodjo in udeležencem učnega procesa.

## **2.5 METODE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH**

V tem poglavju bomo najprej predstavili nekatere klasifikacije metod izobraževanja, kasneje pa opisali tudi najpogostejše metode izobraževanja.

### **2.5.1 Klasifikacije metod izobraževanja**

Pri oblikovanju klasifikacije metod izobraževanja se upoštevajo različni kriteriji. Kot navaja Ogrizović (1966, str. 29) so to izvor znanja, didaktične stopnje izobraževalnega procesa, uporaba učnih sredstev, aktivnost udeležencev izobraževanja, postopki poučevanja ... Zato je težko najti dva avtorja, ki bi problematiki klasificiranja pristopala na enak način.

Najbolj groba delitev klasificira izobraževalne metode glede na število udeležencev. Metode razdeli v naslednje tri kategorije:

- metode masovnega izobraževanja odraslih,
- metode skupinskega izobraževanja odraslih,
- metode individualnega izobraževanja odraslih (Krajnc 1979, str. 108).

Urbanczyk razdeli metode glede na izvor znanja na:

- metode, kjer je osnovni izvor znanja andragoški delavec,
- metode, kjer so glavni izvor znanja udeleženci,

- metode, kjer so izvor znanja razni pripomočki, sredstva, zunanji pojavi itd. (Urbanczyk 1969, v Krajnc 1979, str. 108).

Ta klasifikacija upošteva predvidene posebnosti in značilnosti andragoškega procesa, zato je najbližja andragoški praksi. Še posebej velja omeniti drugo skupino metod, ki upoštevajo raznoliko predznanje in izkušnje odraslih. V tretjo kategorijo pa uvršča predvsem metode neformalnega izobraževanja odraslih in jih obravnava enakovredno z metodami formalnega izobraževanja odraslih. Za metode, kjer je osnovni izvor znanja andragoški delavec, bi lahko rekli, da so tradicionalne, saj nadaljujejo šolsko tradicijo in so zato tudi najbolj razvite. Ostale metode so manj poznane in v praksi morda tudi redkeje uporabljene, zato bi lahko rekli, da jih izvajajo le dobro usposobljeni andragoški delavci (Krajnc 1979, str. 108).

Pomemben predstavnik klasifikacij metod izobraževanja odraslih je Knowles (1960, v Krajnc 1979, str. 109–110), ki upošteva načine in poti uresničevanja vseh faz vzgojno-izobraževalnega procesa, torej od odkrivanja potreb po znanju do končnega preverjanja doseženih rezultatov. Tako loči šest skupin metod:

- metode, s katerimi oseba dojema učno snov in dobi pregled nad njo (npr. sproščen orientacijski razgovor ali sestanek);
- obsežna skupina metod, kjer oseba pridobiva nova znanja s pomočjo le ene druge osebe (npr. intervju, konzultacija in tudi množično predavanje);
- zelo aktivne in dinamične metode, kjer se izvor znanja razširi na več strokovnjakov hkrati (npr. metoda proučevanja primerov, simpozij, igranje vlog, panel diskusija);
- metode za razširjanje in utrjevanje učne snovi, metode, s katerimi prejšnje izkušnje nadgradijo z novimi spoznanji ter metode vadenja (npr. avdiovizualni programi, branje literature, potovanja);
- metode za pridobivanje novih izkustev (npr. mentorstvo, inštrukcije);
- metode za povezovanje novo pridobljenih znanj, izkušenj in novo razvitih sposobnosti s predhodnimi izkušnjami (npr. simulacija, praktični preizkusi).

Jarvis (1995) klasificira metode glede na to, h komu so usmerjene:

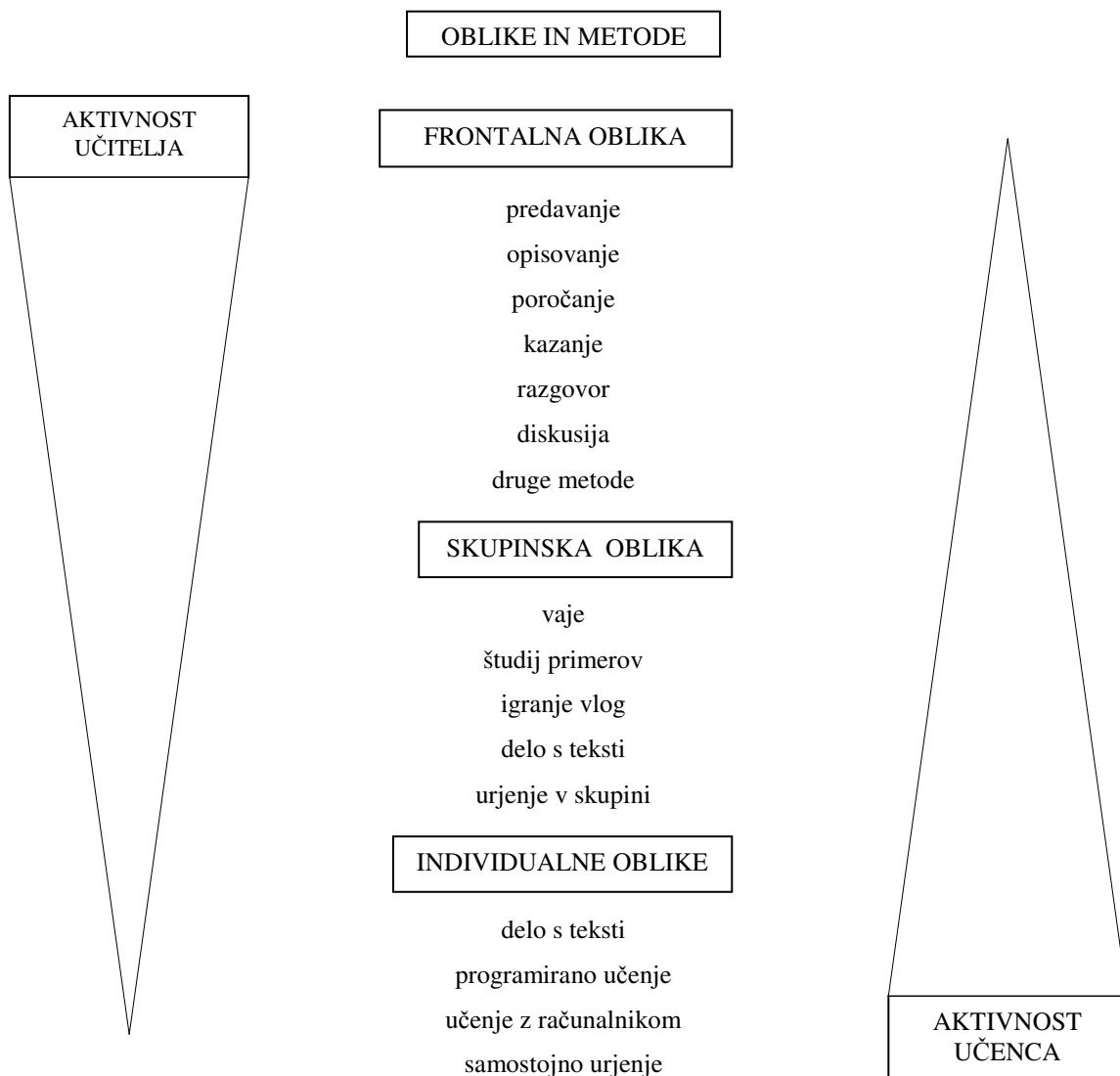
- metode, usmerjene k učitelju: demonstracija, vodena diskusija, predavanje – razpravljanje, predavanje, mentorstvo in tutorstvo;
- metode, usmerjene v udeležence: *brainstorming* (možganska nevihta), brenčeča skupina, pogovor, skupinska diskusija, intervju, poslušanje in opazovanje, projektno

delo in študija primera, igranje vlog, simulacija, seminar, snežna kepa, terapevtske ali T-skupine, obiski in izleti ter delavnice;

- metode, individualnega dela udeležencev: računalniško podprto učenje, učenje na podlagi dogovora, izkustveno učenje, osebno tutorstvo, samostojno učenje ...

Jarvis med metode izobraževanja uvršča tudi npr. mentorstvo, tutorstvo, delavnice ..., ki jih mnogi drugi avtorji (Jelenc 1996; Knowles 1980; Krajnc 1979; Mijoč 1994) uvrščajo med oblike izobraževanja. Tudi mi jih bomo predstavili v poglavju o oblikah izobraževanja.

Navedli bomo še klasifikacijo metod, ki je pomembna za razumevanje določenega dela empirične raziskave. Ta klasifikacija upošteva ravnanje udeležencev pri izobraževalnem procesu in razdeli metode na pasivne ter aktivne. Za pasivne metode je značilno, da učitelj neposredno posreduje informacije, za aktivne pa da učenci pridobivajo znanje prek lastne aktivnosti (Ferjan 2005, str. 53). Pasivne metode so primerne za uporabo, kadar je snov udeležencem neznana, saj je pri teh metodah vir znanja učitelj. Primerne so torej bolj za množične oblike izobraževanja. Aktivne metode pa se uporabljajo, kadar udeleženci snov vsaj malo poznajo in so se sposobni sami učiti, saj je pri teh metodah učitelj le vodja, udeleženci pa pridobivajo znanje iz drugih virov. Primerne so za skupinske in individualne oblike izobraževanja (Možina 2002, str. 225–226). Možina govori tudi o t. i. kombiniranih ali pasivno-aktivnih metodah, kjer gre za kombinacijo obeh vrst metod in za enakovredno vlogo učitelja in udeležencev. Med pasivne metode uvršča npr. predavanje, pripovedovanje, opisovanje, pojasnjevanje in prikazovanje, med aktivne pa npr. programirano učenje in učenje z računalnikom. Mi pa bomo na podlagi Jerebove (1998, v Ferjan 2005, str. 55) razvrstitve metod glede na aktivnost udeležencev med aktivne metode uvrstili tudi delo s pisnimi viri, proučevanje primerov, igro vlog in diskusijo. Poleg teh še simulacijo, in sicer na podlagi opredelitve, ki sledi v nadaljevanju. Jerebova razvrstitev je prikazana na spodnji sliki 1.



**Slika 1: Aktivnost učitelja in udeležencev izobraževanja pri različnih oblikah in metodah izobraževanja (Jereb 1998, v Ferjan 2005, str. 55)**

Zgoraj smo omenili najbolj grobo delitev metod izobraževanja, ki upošteva le število udeležencev pri izobraževanju in na ta način razdeli metode med metode masovnega, skupinskega in individualnega izobraževanja. V nadaljevanju bomo vsako kategorijo na kratko predstavili.

#### Metode masovnega izobraževanja odraslih

Med metode masovnega izobraževanja uvrščamo metode, ki so primerne za izobraževanje zelo velikih skupin ljudi. To so metoda predavanja, metoda demonstracije s pomočjo filma,

kombinacija kulturne predstave in predavanja. Torej predvsem metode frontalnega dela. Metode in oblike masovnega izobraževanja so predvsem pasivne. Ljudje namreč poslušajo predavanje, gledajo film, poslušajo koncert, diskusijo, itd. Pri masovnem izobraževanju prevladujejo predvsem metode in oblike neformalnega izobraževanja. Semkaj sodijo tudi izobraževalne dejavnosti knjižnic, dnevnega tiska in knjižni trg. Oblike masovnega izobraževanja spremljamo v družbi vsakodnevno in se z njihovo pomočjo tudi sami učimo. Po mnenju Krajncve pa vsaka družbena aktivnost ali kulturna prireditev ni izobraževalna akcija, če nima že od začetka namena vplivati na ljudi in povečati informiranost, določene kulturne navade in podobno (Krajnc 1979, str. 110–112).

### Metode skupinskega izobraževanja odraslih

Skupinsko izobraževanje odraslih je najpogostejša oblika izobraževanja. V tem primeru skupina šteje 40 članov ali manj, povprečno pa od 20 do 25 članov, ki se med sabo poznajo in razvijajo različne odnose. Tudi andragoški delavec z njimi vzpostavi določene stike, zato je primerno, da izvaja tudi druge metode izobraževanja odraslih, kot v primeru masovnega izobraževanja (Krajnc 1979, str. 112).

V kategorijo metod skupinskega izobraževanja odraslih sodita dve skupini metod (prav tam, str. 113):

- V prvi skupini so frontalne metode, med katere štejemo pripovedovanje, predavanje, demonstracijo, laboratorijsko metodo, kjer vsi delajo enako kot učitelj, metodo vedenja, kjer vsi ponavljajo vaje za učiteljem, in metodo dela s tekstom, kjer tekst analizira samo učitelj. V tej skupini metod učitelj prenaša znanje, medtem ko ga učenci samo sprejemajo.
- V drugi skupini metod pa se ti vlogi pomešata, vsi se medsebojno dopolnjujejo in povezujejo v celoto. Andragoški delavec jih vodi in usmerja do zastavljenega cilja. Semkaj uvrščamo naslednje metode: razgovor, diskusija, metoda dela s tekstom, kjer tekst analizirajo vsi, laboratorijske vaje, metoda proučevanja primerov, metoda igranja vlog. Bistvo teh metod je, da je končno pridobljeno znanje rezultat skupnih prizadevanj, saj si udeleženci znanje medsebojno izmenjujejo, dopolnjujejo in ga skupaj povezujejo v celoto.

Metode skupinskega izobraževanja se izvajajo tam, kjer odrasli pridobijo formalno izobrazbo, na tečajih za tuje jezike in drugih tečajih, na raznih seminarjih, pa tudi v neformalnih skupinah, kot so študijski krožki (prav tam, str. 114).

### Metode individualnega izobraževanja odraslih

Metode individualnega izobraževanja zajemajo oblike posamičnega izobraževanja, kjer gre za interakcijo med učiteljem in samo enim učencem. V to kategorijo uvrščamo metode dopisnega izobraževanja, metode izobraževanja na daljavo, metode individualnega izobraževanja v osebni stiku z andragoškim delavcem in metode samostojnega učenja s pomočjo raznih učnih sredstev (prav tam, str. 115–118).

## **2.5.2 Najpogostejše metode izobraževanja odraslih**

### Metoda predavanja

Pri metodi predavanja je izvor znanja predavatelj, ki ustno prenaša znanje poslušalcem v tradicionalni frontalni obliki. Pri tem snov razlaga, pojasnjuje, pripoveduje, opisuje in dokazuje. Svoje znanje občasno dopolnjuje z nekaterimi pomožnimi sredstvi, kot so npr. film, slike, kasete (Krajnc 1979, str. 130). Večji poudarek je na pojasnjevanju teoretskih konceptov, manjši pa na razvijanju komunikacijskih ali drugih spretnosti (Ličen 2008, str. 71).

Izobraževalna tehnologija je pripomogla k temu, da lahko imamo poleg neposrednih tudi posredna predavanja. Pri neposrednih predavanjih predavatelj predava v prisotnosti slušateljev, posredna predavanja pa so predavanja s pomočjo masovnih medijev (televizije, radia in kaset). Na to vrsto predavanj vpliva vedno bolj razširjeno izobraževanje na daljavo (Krajnc 1979, str. 137).

Ločimo lahko masovna in skupinska predavanja. Za masovne oblike predavanj je značilno, da je predavatelj od množice oddaljen in z njimi nima neposrednega stika, čeprav so zbrani na istem mestu. To so predvsem govori na večjih prireditvah ipd. Skupinska predavanja pa so namenjena posamezni učni skupini, kje obravnavajo ožjo temo. Predavanja pa delimo tudi na enkratna in večkratna (prav tam, str. 139–143).

Ogrizovič (1966) loči naslednje vrste predavanj:

- razlaganje,
- pripovedovanje,
- pojasnjevanje,
- opisovanje,
- dokazovanje,
- predavanje s pomočjo učnih sredstev.

### *Razlaganje*

Za razlaganje je značilna stroga sistematičnost, kontinuiranost in povezanost pri posredovanju učne snovi. Tako dobijo poslušalci najbolj popolno podobo znanja. Je vnaprej pripravljeno in se običajno uporablja, kadar se želijo izpostaviti določena dejstva, primerjave in utrditi odnose med določenimi pojavi. Pri tej vrsti predavanja se ne predpostavlja, da imajo poslušalci določeno predznanje ali izkušnje, ki so pogoj za pojasnjevanje ali dokazovanje. Razlaganje pripomore k razvijanju abstraktnega in logičnega mišljenja (prav tam, str. 97– 98).

### *Pripovedovanje*

Pripovedovanje se tudi ne nanaša na predhodno znanje poslušalcev, ampak predavatelj ponavadi pripoveduje povsem novo učno snov. Ta vrsta predavanja neposredno deluje na poslušalce, ker se učna snov posreduje na neposreden in poslušalcem primeren način. Za pripovedovanje v nasprotju z razlaganjem ni stroge sistematičnosti, abstraktnosti, ampak dovoljuje prikazovanje konkretnih in zanimivih primerov ter izkušenj iz vsakdanjega življenja. Ta vrsta predavanja je uspešna, kadar se nanaša na izkustva poslušalcev. V učnem procesu se lahko pripovedovanje kombinira z drugimi vrstami predavanja (prav tam, str. 98– 99).

### *Pojasnjevanje*

Pojasnjevanje se uporablja, kadar je udeležencem potrebno pojasniti določen izraz, definicijo, zakon, pravilo ipd. tako, da bodo vsi dobro razumeli. Pojasnjuje se lahko na različne načine. Za lažje razumevanje določenega pojma ali predmeta, se jim lahko le-tega pokaže, če to za določen pojem ni mogoče, se lahko zamenja z drugim sinonimom. Tisti, ki pojasnjuje si lahko

pomaga s pojmom iste vrste kot je tisti, katerega pojasnjuje ali z drugimi besedami. Pri tej vrsti predavanja se lahko uporablja tudi demonstracija eksperimenta, grafa, tabele, skice ipd. (prav tam, str. 100).

### *Opisovanje*

Opisovanje pripomore k jasnemu in popolnemu razumevanju kompleksnih problemov, pojavov, predmetov in idej, razumevanju bistva in vpliva na različne miselne procese, kot so primerjanje, analiziranje ipd. Pri tej vrsti metode je potrebno paziti na sistematičnost in preglednost. Opisovanje lahko predstavlja uvod v analizo določenega problema in je primerno za ponavljanje ter utrjevanje. Od pojava pa je odvisno ali se ta metoda kombinira z razgovorom. Opisovanje se pogosto uporablja pri družboslovnih vedah in pri strokovnem izobraževanju ter usposabljanju (prav tam, str. 101).

### *Dokazovanje*

Dokazovanje se uporablja predvsem pri vedah, kot so matematika, kemija, fizika, ekonomija ipd., kjer gre za dokazovanje izrečene sodbe, ideje, zakonitosti, vzročne zveze ipd. Predavatelj mora pri tem imeti že vnaprej podrobno pripravljeno gradivo, s katerim bo postavljeno trditev dokazoval po vnaprej predvidenem zaporedju. Ta vrsta predavanja je v primerjavi z razlaganjem, pojasnjevanjem in opisovanjem precej bolj kompleksna in težja. Lahko se kombinira z ostalimi vrstami predavanja in tudi z ostalimi metodami, kot so metoda razgovora, demonstracije, dela s tekstom ipd. (prav tam, str. 101–102).

### *Predavanje s pomočjo učnih sredstev*

Pri tej vrsti predavanja predavatelj ne podaja učne snovi le verbalno, ampak jo predstavi še na druge načine, npr. s pomočjo slik, grafov, predmetov za demonstracijo in drugih pripomočkov. S tem se povečata interes in motivacija udeležencev izobraževanja. Ta sredstva lahko dopolnjujejo vse prej predstavljene vrste predavanja. Takšno predavanje je primerno pri masovnih oblikah izobraževanja, pri ciklikih predavanjih in tudi pri posameznih predavanjih (prav tam, str. 102–104).

Nekateri izobraževalci odraslih menijo, da je prenašanje znanja s predavanjem neprimerno in da ponižuje udeležence izobraževanja (Daines, Daines in Graham 1993), medtem ko



Darkenwald in Merriam (1982, v Farrah 2004) poročata, da ima metoda predavanja prednost pred drugimi in da je še vedno najpogosteje uporabljena metoda. Kljub statičnosti spodbuja učenje pri udeležencih ter omogoča hitro in učinkovito prenašanje znanja. Metoda predavanja pa ima tudi svoje pomanjkljivosti. Ena izmed njih je pasivnost udeležencev, česar posledica je slabše pomnjenje, ker informacije prihajajo pretežno po slušnem kanalu. Zaradi dolgotrajnega poslušanja tudi hitro upade pozornost poslušalcev (Ličen 2008, str. 72).

### Metoda diskusije

Diskusija je metoda interakcije, ki omogoča medsebojno izmenjavanje idej, stališč, mnenj, ugotovitev in spoznanj. Sledi načelu demokratičnosti in tako vsakemu omogoča vključevanje (Brewer, DeJonge in Stout 2001, str. 107), zato jo mnogi uvrščajo med t.i. aktivne metode. Vendar za marsikoga lahko to predstavlja težavo, saj se nekateri težko vključijo v odprto skupinsko diskusijo (Daines idr. 1993). Zato je za uspešno diskusijo potrebno ustvariti sproščeno vzdušje in medsebojno zaupanje. Udeleženci diskusije morajo imeti razvite miselne sposobnosti, sposobnosti opazovanja, dovolj samozavesti, da povedo svoje mnenje in ga tudi zagovarjajo. Pri tej metodi se udeleženci ne seznanijo le s končnim spoznanjem, ampak tudi s postopkom, po katerem se do ugotovitve pride. Metoda diskusije se največkrat uporablja v povezavi s predavanjem, z metodo igre vlog, z metodo proučevanja primerov in z metodo dela s pisnimi viri (Krajnc 1979, str. 162–164).

Seveda pa diskusija ni enaka pogovoru, ki je del vsakdanjega življenja. Od pogovora se razlikuje predvsem v tem, da zahteva natančno pripravo in strukturo. Potrebno je imeti določen predmet diskusije, za katerega ni nujno, da je ozko definiran, poleg tega pa se lahko med diskusijo tudi spreminja. Razlika je tudi v tem, da se diskusija sklicuje na določena merila, dokaze ipd. (Van Ments 1990, str. 25–26).

Ogrizović razdeli metodo diskusije v deset oblik: diskusija v manjši skupini, diskusija v skupini z enim ali dvema vodjema, neposredna diskusija, diskusija na osnovi tez, panel diskusija strokovnjakov, diskusija strokovnjakov pred poslušalci, diskusija nekaj udeležencev pred ostalimi udeleženci, panel diskusija udeležencev, diskusija udeležencev pred udeleženci poslušalci in javna diskusija. Delimo jih pa lahko tudi po oblikah vodenja, in sicer na: diskusijo brez posebnega vodje, ki je primerna za osebe, ki imajo dovolj predhodnega znanja;

diskusijo z enim vodjem, ki je najpogostejša in diskusijo z dvema vodjema, kadar se en vodja ne čuti dovolj sposobnega diskusijo uspešno izpeljati (Krajnc 1979, str. 163–167).

Po Krajncu (1979) se v praksi najpogosteje uporabljajo plenum diskusija, panel diskusija, diskusija 6 X 6 in t. i. »diskusija sojenja«. Zato bomo te na kratko predstavili.

### *Plenum diskusija*

Plenum diskusija je primerna za majhne skupine, ker v njej sodelujejo vsi člani. Če skupina šteje več kot 25 članov, pride vsak premalokrat na vrsto in tako ne more biti aktiven ves čas diskusije. Poleg tega se v tem primeru hitro razvije razgovor in poročanje, namesto načrtovane diskusije. V primeru večje skupine se lahko vodja odloči za razdelitev v podskupine ali pa za panel diskusijo (prav tam, str. 164–165).

### *Panel diskusija*

Panel je diskusija majhne skupine ljudi, ponavadi od 3 do 8 (Brewer idr. 2001, str. 97). To so lahko povabljeni strokovnjaki ali pa udeleženci izobraževalnega programa (Krajnc 1979, str. 165). Gre za izvedbo kratkih predavanj o temi z njihovega strokovnega področja. Panel diskusija je lahko formalna ali neformalna ter sinhrona ali nesinhrona (Brewer idr. 2001, str. 97).

### *Diskusija 6 X 6*

Ime »diskusija 6X6« pomeni, da sodeluje šest udeležencev in da je čas trajanja omejen na 6 minut. Udeležencem omogoča, da skupaj pridejo do odgovora, do katerega ni mogoče priti na drugačen način. Ker je ta diskusija kratka, se ponavadi uporablja med ostalimi metodami izobraževanja z namenom, da popestri delo, da se zmanjša napetost med udeleženci ter da spodbuja udeležence za nadaljnje delo (Krajnc 1979, str. 165–166).

### *»Diskusija sojenja«*

Diskusija sojenja se izvaja kadar se obravnava določen kritičen problem, pri katerem je potrebno odkriti negativne elemente. Mnenja udeležencev so različna, eni problem hvalijo in

ga podpirajo, drugi pa grajajo in kritizirajo. Vsaka stran torej zagovarja stališča s svojimi argumenti in poskuša prepričati ostale. Vodja diskusije mora problem že vnaprej poznati in že na začetku vedeti, kakšen bo zaključek. Z diskusijo se odpirajo možnosti za sprejetje drugačnih mnenj, za razliko od posredovanja zaključka s pripovedovanjem in opisovanjem, pri katerem pa udeleženci, ki zaključku nasprotujejo, te rešitve ne bi sprejeli (prav tam, str. 166).

Z diskusijo pridobljeno znanje je trajnejše in bolj natančno osvojeno. Udeleženci razvijajo tudi svoj vrednostni sistem, stališča in poglede (prav tam, str. 163). Diskusija ima tudi vzgojno vrednost, saj spodbuja socialno interakcijo (Kramar 2009). V udeležencih spodbuja vsestranske interese in motivacijo ter spodbuja mišljenje. Pospešuje pa tudi proces medsebojnega sodelovanja in dobrih odnosov. Njena pomanjkljivost so velike predhodne zahteve, med njimi tudi veliko časa. Občasno lahko pride do nesistematičnosti in nevarnosti, da posamezni deli vsebine izpadejo ali da se načrtovana diskusija spremeni v drugo, npr. panel diskusijo. Vsaka uspešno izvedena diskusija pa izpolnjuje naslednje naloge (Krajnc 1979, str. 169–170):

- udeleženci prihajajo do novih spoznanj na podlagi lastne aktivnosti,
- omogoča izmenjavo izkušenj, mnenj, stališč,
- omogoča pridobivanje novih idej, spoznanj, ipd.,
- pospešuje medsebojno sodelovanje in poenotenje stališč,
- razvija različne miselne sposobnosti.

Po mnenju mnogih (Van Ments 1990; Brookfield 2004) je diskusija najbolj razširjena in priljubljena metoda med starejšimi udeleženci izobraževanja. Morda zaradi upoštevanja njihovih življenjskih izkušenj. Van Ments (1990) poudarja, da je diskusija tudi ena izmed najtežjih metod za učinkovito uporabo. Hkrati meni, da je v današnjem času skoraj edino sredstvo, ki zagotavlja in ščiti različne poglede.

### Metoda demonstracije

Metoda demonstracije je pri strokovnem in poklicnem izobraževanju in usposabljanju ena izmed pomembnejših metod, še zlasti, če se izvaja v kombinaciji npr. z razlago ali diskusijo (Rečnik 1999, str. 94).

Demonstracija je učna metoda za vizualno predstavljanje in razlaganje zaporednih procesov, dejanj ali predstav (Brewer idr. 2001, str. 83). Znano je, da se ljudje največ naučimo iz kombinacije vidnega, slišnega in storjenega. Zato morajo udeleženci izobraževanja pri vsakem koraku aktivnosti dobiti ustrezna navodila nato pa priložnost za vodeno praktično aktivnost (Daines idr. 1993).

Demonstracija ne sme biti naključje, ampak je pomembno vedeti, kaj in kako se bo opazovalo. Potrebno je izbrati predmet ali pojav, ki ga bodo udeleženci opazovali ter udeležence pripraviti na opazovanje. Udeleženci morajo vedeti, kaj bodo opazovali, kako naj opazujejo, čemu, koliko časa, ipd. (Rečnik 1999, str. 94).

V praksi se vse pogosteje uporabljajo radio, televizija in multimedijška sredstva. Učencem uporaba teh sredstev omogoča neposredno doživljanje tistega, kar se demonstrira ter jih na ta način motivira za pridobivanje novih znanj in spretnosti. Poleg te prednosti metodo demonstracije odlikujejo tudi krajši čas za sprejemanje in razumevanje nove snovi, usmerjanje pozornosti in interes udeležencev, kar vnaša več dinamike ter večjo trajnost na novo pridobljenega znanja, ker pri sprejemanju sodeluje več čutil. Posebej pomemben je vid, ki je za človeka najpomembnejše čutilo zaznavanja (prav tam, str. 94–95).

### Metoda simulacije

Simulacija omogoča dosego ciljev, kompetenc ali znanja tako, da se udeleženci vključijo v situacijo, ki je podobna resnični (Gilley 2004). Za razliko od igre vlog, pri simulaciji udeleženci ohranijo svojo identiteto in odigrajo namišljeno situacijo, kot bi jo odigrali, če bi bila resnična (Jones 1997, v Rupnik Vec 2003). Za učinkovitost te metode je potrebno tudi opazovanje pridobljenih rezultatov (Brewer idr. 2001). Pri učenju s simulacijo udeleženci ugotavljajo pravila. Uspeh se kaže v tem, da z lastnim naporom udeleženci ugotovijo pravila in jih razumejo (Ličen 2008, str. 80).

Poznamo več vrst simulacij (prav tam):

- simulacije, s katerimi se posameznik usposablja za neko opravilo (vožnja avtomobila, letala; uporablja se lahko za oblikovanje specifičnih veščin),
- simulacije specifičnih situacij, igra vlog (gre za raziskovanje odnosov),
- psihosocialne igre,

- simulacije, s katerimi analiziramo vedenje v danem trenutku z namenom, da bi povečali uvid v situacijo skupine.

### Metoda igre vlog

Igra vlog je vrsta simulacije. Je spontana in odprta interakcija med ljudmi, pri kateri člani skupine zaigrajo določen problem, situacijo ali dogodek (Brewer idr. 2001, str. 147). Igralci prevzamejo identiteto druge osebe, s tem tudi razmišljanje, čustvovanje in vedenje drugega (Rupnik Vec 2003). Tako se naučijo razumevati čustva, dinamiko v odnosih in utrjujejo naučene spretnosti (Ličen 2008). Je ena izmed osrednjih metod izkustvenega učenja, saj temelji na učenju iz neposredne izkušnje ter omogoča trening raznovrstnih spretnosti in veščin (Rupnik Vec 2003).

Krajnc (1979, str. 171) navaja, da se morajo udeleženci na igro vlog vsebinsko pripraviti, medtem ko Ličnova (2008, str. 81) meni, se lahko igra vlog izpelje tudi spontano. Najprej se opiše problem in se udeležencem razdelijo vloge. Po končani igri sledi pogovor o njihovih občutkih in spoznanjih. Pri izbiri vlog je potrebno upoštevati določena pravila (prav tam, str. 81–82):

- glavni cilj igre je učenje, poiskati nova spoznanja, ne pa zabava udeležencev,
- osnova za scenarij naj bodo odnosi, pri katerih udeleženci ne bodo ostali čustveno hladni,
- igralci naj prostovoljno privolijo, da bodo med igro sproščeni,
- igralci morajo imeti čas, da se vživijo v vloge in jih oblikujejo po svoje, da si pripravijo oris vloge,
- pozorno je potrebno izbrati čas za konec igre; igra naj bi se končala, ko so pokazali različne odzive in skušajo najti rešitev,
- sledi razprava o problemu, igralci opišejo, kaj se je dogajalo s posamezno osebo, kaj so občutili med igranjem vloge ter analizirajo učinkovitost pri reševanju problema.

Igra vlog je bolj učinkovita v majhnih skupinah, kjer se vloge lahko razdelijo vsem udeležencem, saj je vzgojni vpliv pri tistih, ki neposredno igrajo vloge, bistveno večji, kot pri tistih, ki igro opazujejo (Krajnc 1979, str. 171).

Metoda igre vlog ima več prednosti pred drugimi metodami izobraževanja odraslih, ker posameznike socialno razvija. Z njo lahko uresničujemo določene vzgojne smotre, medtem ko je za prenašanje znanja in informacij premalo učinkovita. Ta metoda uspešno odpravlja določene predsodke in socialne stereotipe (prav tam, str. 174–175).

### Metoda proučevanja primerov

Pri metodi proučevanja primerov uporabljamo realne ali hipotetične situacije, okoliščine in probleme, da bi udeleženci lažje razumeli in reševali praktične probleme (Brewer idr. 2001). Proučevanje primerov vključuje tri komponente: študijo primera, analizo primera in diskusijo o primeru (Marsick 2004, str. 384).

Za metodo primera je značilno, da ni predvidena le ena pravilna rešitev. Obstaja več možnosti za interpretacije in reševanje primerov v povezavi s sintezo izkušenj. Primer predstavlja »problemsko situacijo«, ki je izbrana tako, da je blizu življenjskim okoliščinam udeležencev, da lahko pri reševanju primera uporabijo svoje znanje in izkušnje. Primer je zastavljen tako, da spodbuja razmišljanje ter zahteva analizo okoliščin in iskanje ustreznih rešitev (Ličen 2008, str. 78).

V praksi poznamo dva tipa primerov. Pri t. i. študijskem primeru je cilj učenja analiza podatkov in okoliščin ter poiskati podobne primere v življenju. Pri drugem tipu primerov pa udeleženci rešujejo probleme s stopenjskim odločanjem (prav tam).

Učenje z metodo primera poteka v manjši skupini, kjer si člani določijo cilje in iščejo načine za rešitev problema. Poteka pa po naslednjih korakih (prav tam, str. 79–80):

- celotni skupini se predstavi situacija, nato pa se skupina razdeli v podskupine, v katerih delajo določen čas,
- plenarna razprava, s katero se preverja delo v podskupinah,
- teoretsko pojasnjevanje in dodatna osvetlitev primera, če izobraževalec presodi, da je to potrebno,
- delo v podskupinah,
- druga plenarna razprava, kjer predstavijo rešitve.

Metodo primera lahko povežemo z metodo predavanja, pri katerem povežemo spoznanja ali pa z metodo simulacije, kjer problem udeleženci ne analizirajo le na besedni ravni, ampak ga tudi doživijo (prav tam, str. 80).

Pomanjkljivost metode primera se kaže v tem, da je potreben čas za izvedbo težko načrtovati. Pojavi se lahko tudi težava zaradi izkušenj odraslih v zvezi s šolanjem, da se le površinsko ukvarjajo s problemom in dvomijo v učinkovitost metode ter svoje delo (prav tam, str. 79). Ima pa ta metoda tudi določene prednosti. Metoda proučevanja primerov spodbuja razvoj samokritičnosti, poveča razumevanje medsebojnih socialnih odnosov ... Ima predvsem vzgojni vpliv, medtem ko so se za prenašanje znanja druge izkazale za boljše (Krajnc 1979, str. 178–179).

### Metoda dela s pisnimi viri

Metoda dela s pisnimi viri je pomembna za samostojno delo udeležencev izobraževanja. Pri tej metodi se uporabljajo tiskani viri in gradiva, kot so učbeniki, priročniki, enciklopedije, leksikoni, časopis ... Uspešno pridobivanje znanja iz pisnih virov je pa mogoče le, če so udeleženci usposobljeni za takšno delo. To pomeni, da morajo imeti spretnosti hitrega in natančnega branja z razumevanjem ter sposobnost izdelovanja izvlečkov. V nasprotnem primeru prihaja le do mehanične zapomnitve tistega, kar udeleženci preberejo (Rečnik 1999, str. 96).

Možnosti za uporabo te metode je več. Lahko jo uporablja andragoški delavec pri frontalnem delu ali pa se uporablja v raznih oblikah samoizobraževanja, kot je npr. izdelava referata (Krajnc 1979, str. 181). Ponavadi se uporablja v kombinaciji z drugimi metodami. Lahko predstavlja uvod v predavanje ali podkrepitev določene razlage, lahko pa je tudi zaključek neke razlage ipd. (Rečnik 1999, str. 96).

Urbanczyk (1969, v Krajnc 1979, str. 182) glede na to, kakšno stopnjo obdelave učnega gradiva dosežemo, loči štiri vrste metod dela s pisnimi viri:

- smiselno branje,
- branje z izdelavo dispozicije,
- branje z izdelavo izvlečkov,
- branje z izdelavo referata.

Smiselno branje je, ne glede na to ali bere andragoški delavec ali udeleženec izobraževanja, najširše uporabno. Za intenzivno izobraževanje je najbolj priporočljivo branje z izdelavo izvlečkov. V primerjavi z branjem z izdelavo referata je manj zahtevno, kljub temu pa daje podlago za intenzivno miselno delo in poglobljen pristop k učni snovi. Branje z izdelavo referata ima velik vzgojni učinek. Razvija namreč sposobnosti in navade za samostojno učenje, kar je v učeči se družbi in času permanentnega izobraževanja vse bolj pomembno. Seveda pa je ta vrsta metode učinkovita le tedaj, ko so izpolnjeni pogoji, kajti v nasprotnem primeru slabo pripravljen referat ne pripomore k uspešnemu učenju. Metoda dela s pisnimi viri nasploh pa zahteva določene učne navade in motiviranost udeležencev izobraževanja (Krajnc 1979, str. 194–196).

### Metoda praktičnega dela

Pri poklicem izobraževanju ima pomembno vlogo metoda praktičnega dela. Ta zajema delo in vaje pod učiteljevim neposrednim vodstvom in so namenjene temu, da udeleženci izobraževanja pridobijo praktično znanje in spretnosti. Metoda praktičnega dela se uporablja v povezavi z drugimi metodami, najpogosteje z metodo razlage in metodo demonstracije. Največkrat kot nadaljevanje uvodne razlage in demonstracije, torej znotraj izobraževalnega procesa, ki ima več stopenj (Kubale 2001, str. 48-49):

1. Uvajanje v novo delovno nalogo: napovejo se nove naloge, namen in pomen dela ter potek dela.
2. Prikaz in razlaga dela: pokaže in razloži se, kako je potrebno delati, na kaj je treba biti pozoren in kakšna so pričakovanja na koncu opravljenega dela.
3. Posnemanje in izvrševanje naloge: udeleženci pod vodstvom inštruktorja opravljajo nalogo, pri čemer opazujejo in posnemajo inštruktorja po njegovih navodilih.
4. Ponavljanje, utrjevanje in urjenje: ko udeleženci osvojijo novo nalogo, sledi utrjevanje in urjenje, ki lahko glede na zahtevnost naloge traja krajši ali daljši čas.



### **2.5.3 Novejše metode izobraževanja**

Že Ogrizović (1966) je opozarjal, da klasične metode poudarjajo oblikovanje in razvoj intelektualne komponente človekove osebnosti, medtem ko se novejše metode ne bi smele omejevati na to enostransko manifestacijo človekove aktivnosti in ustvarjalnosti. Ali drugače povedano, »sodobne metode poudarjajo velik pomen celostnega dožemanja sveta, ki omogoča tudi celostno učenje« (Jelenc 1996, str. 71).

Med sodobne metode izobraževanja odraslih pa nekateri uvrščajo tudi nekatere že zelo stare, ki so se razvile v nove pristope. To so doživljajske metode, učeča se skupnost, metode akcijskega učenja, reflektivne metode (Ličen 2006).

Novejše metode izobraževanja odraslih zahtevajo veliko samostojnega dela, iznajdljivosti ter sprotnega prilagajanja. Andragoški delavci so pa pri uvajanju novih metod izobraževanja odvisni tudi od drugih področij družbene dejavnosti, od stopnje njihovega razvoja, saj se posamezna dejavnost ne more razvijati ločeno od ostalih. Torej je izobraževanje odraslih odvisno tudi od dnevnega tiska, razvitosti televizijskih in radijskih programov, kulturnih in družbenih ustanov (Krajnc 1979, str. 109).

Ko je Ličnova (2008, str. 84) primerjala t. i. tradicionalne metode in novejše metode, je ugotovila, da se tradicionalne metode prilagajajo izobraževalnim programom. To pomeni, da se najprej določijo izobraževalni cilji, učne vsebine ter oblika in nato šele metoda, medtem ko novejše metode same narekujejo obliko in se prepletajo z vsebinami in cilji.

V tem času je torej pomembno, da metode aktivno vključujejo posameznike v izobraževalni proces in ne omogočajo le intelektualen ampak celosten razvoj.

### **2.5.4 Dejavniki, ki vplivajo na izbor metod izobraževanja**

Za uspešen izobraževalni proces so uporabne številne metode. Pri izbiri najbolj učinkovitih metod za poučevanje odraslih pa je potrebno upoštevati ogrodje določenih dejavnikov. Le-ta naj bi vseboval pomembne elemente izobraževalnega procesa, in sicer učitelja, učenca, vsebino in določeno situacijo. Vsak od teh elementov prinese različen sklop potreb,

pomembnih za sam izobraževalni proces. Povezovanje teh potreb pa vpliva na izbor metod, primernih za dano situacijo (Conti in Kolody 2004, str. 183).

### Učitelj

Učitelj mora najprej identificirati svojo izobraževalno filozofijo. Skozi ta proces se mora zavedati domnev glede izgradnje znanja, vsebine kurikulumu, vloge učencev in vloge učitelja. Vse to namreč vključuje praksa v učni situaciji skozi učiteljev stil poučevanja. Drugi korak je torej identifikacija učiteljevega stila poučevanja. Stil poučevanja in izobraževalna filozofija skupaj določata, kako učitelj ravna v določeni učni situaciji in zakaj tako.

Le na podlagi tega bo učitelj vedel, koliko kontrole potrebuje, da bo učna situacija udobna in zadovoljiva (prav tam, str. 183).

### Učenci

Posamezniki se vključijo v izobraževalni proces z različnim sklopom učnih potreb in interesov. Za identificiranje razlik med učenci se pozornost namenja konceptu učnih stilov. Učni stil se namreč nanaša na posameznikove načine obdelovanja informacij, občutkov in delovanja v učni situacijah. Učenci pa uporabljajo tudi različne učne strategije za izpolnitev svojih učnih potreb. Učna strategija je kombinacija tehnik, ki jih učenci uporabljajo pri konkretni učni situaciji (prav tam, str. 184–185). Glede na to, da se učenci razlikujejo po učnih potrebah, interesih, učnih strategijah in učnih stilih, metode izobraževanja različno vplivajo na njih. Torej mora učitelj z uporabo ustreznih metod omogočiti takšen učni proces, ki spodbuja uporabo različnih učnih strategij.

### Vsebina

Tretji element pri učinkovitem izbiranju metod izobraževanja je narava vsebine. Vsak učni proces se razlikuje po tem, da so za vsako vsebinsko področje in posamezne enote znotraj tega najbolj učinkovite različne metode za poučevanje. Poleg značilnosti vsebine pa se mora učitelj odločiti, na kateri kognitivni ravni naj učenci obdelujejo posredovano učno snov. Pri tem se lahko opre na Bloomovih šest stopenj kognitivnega procesa: poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in evalvacija (prav tam, str. 188). Znano je, da odrasle zanima

predvsem znanje, ki je uporabno v praktičnih situacijah. Torej bi morali učitelji uporabljati predvsem tiste metode, ki spodbujajo učenje na višjih ravneh po Bloomovi taksonomiji.

### Situacija

Kot zadnji dejavnik izbiranja učinkovitih metod izobraževanja Conti in Kolody (prav tam, str. 189) navajata situacijo, v okviru katere se izvaja izobraževanje. Ta dejavnik se nanaša na okoliščine, ki niso v povezavi z osebnimi ali psihološkimi značilnostmi učencev ali učitelja. Pri tem gre za organizacijske okoliščine, kot so potrebe izobraževalne organizacije, njeno poslanstvo, vrsta institucije. Drugi sklop situacijskih dejavnikov vključuje finance, opremo ipd. Vključujejo pa lahko tudi čas, ki je na voljo za učno aktivnost in zaporednost aktivnosti v širšem kurikulumu ali programu. Učitelj mora identificirati elemente, ki lahko vplivajo na določene metode izobraževanja. Nekateri situacijski dejavniki lahko pospešujejo uporabo določenih metod, hkrati pa ovirajo uporabo drugih. Ti faktorji lahko učitelja spodbujajo k temu, da prilagodi metodo situaciji ali pa se odloči za kombinacijo različnih metod izobraževanja. Izbrati mora tiste metode izobraževanja, ki bodo skladne s situacijskimi dejavniki.

Po Mijočevi (1994, str. 10–14) je izbira metod odvisna predvsem od učitelja in njegovega poznavanja le-teh. Glede na to, da so metode načini za doseganje vzgojno-izobraževalni ciljev, so pomemben dejavnik tudi cilji, ki jih je potrebno operativizirati. Seveda pa med dejavnike tudi ona uvršča udeležence, pri katerih poudarja upoštevanje njihovega poznavanja metod, njihovih navad ter stopnjo osebne razvoja in zunanje dejavnike, kot so značilnosti prostora, učni pripomočki ter učna sredstva.

Podobno opredelitev dejavnikov, ki vplivajo na izbor metod izobraževanja, navede Tomičeva (2003, str. 87). Razdeli jih na učno vsebino – njeno logično sestavo, tip učne ure, posamezne etape v učnem procesu in cilji učne enote, razvojno stopnjo učencev, razvitost različnih sposobnosti in spretnosti učencev v oddelku, gmotno-tehnično podlago, število učencev v razredu, lokacijo šole, čas, ki je na voljo in učiteljevo osebnost.

## 2.6 OBLIKE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Oblike izobraževanja so »splet različnih metod, uporabljenih učnih sredstev, določene organizacije vzgojnega procesa in okoliščin, v katerih poteka osvajanje novega znanja oziroma odkrivanje novih resnic in novih spoznanj« (Krajnc 1979, str. 197). Ali na kratko, kot zapiše Ličnova (2008, str. 66), pomeni oblika izobraževanja »način, kako je proces organiziran in izpeljan«.

### 2.6.1 Klasifikacije oblik izobraževanja

Po Krajncu (1979, str. 197) so v andragoški praksi najpogosteje uporabljene naslednje oblike izobraževanja odraslih:

- seminar,
- tečaj,
- konzultacija,
- mentorstvo,
- inštrukcija,
- učni ali študijski krožek.

Jelenčeva (1996, str. 74–76) poleg že naštetih oblik izobraževanja navaja še predavanje, delavnico, svetovanje, akcijsko učenje, daljši izobraževalni program, krajši izobraževalni program, predstavitev in modul; Črnivec, Jelenc, Jereb, Vilič Klenovšek in Skuber (1991, str. 30–32) pa tudi šolo, strokovno posvetovanje, izobraževalni sestanek, ogled, urjenje, vodeno samoizobraževanje, izobraževanje na daljavo.

Knowles (1980) oblike izobraževanja klasificira v tri skupine, in sicer v individualne, skupinske in oblike za razvoj skupnosti.

- Individualne oblike: vajeništvo, dopisno izobraževanje, svetovanje, samostojno izobraževanje, multimedijsko podprto izobraževanje, programirano in računalniško podprto izobraževanje ter supervizija.
- Skupinske oblike: akcijsko učenje, učne delavnice, skupinsko učenje, konference, tečaji, demonstracije, razstave, sejmi in festivali, večja srečanja in izleti.
- Oblike, ki pospešujejo razvoj skupnosti.

Po Mijočevi (1994, str. 3) pa lahko oblike izobraževanja kategoriziramo podobno kot metode, glede na število udeležencev. Tako jih razdelimo na množične, individualne, skupinske in tudi kombinirane. Med množične oblike šteje izobraževanje po javnih občilih (izobraževale oddaje na televiziji, po radiu in tisku) ter predstavitve. Individualne oblike so predvsem konzultacije, mentorstvo, inštrukcije, poleg teh pa tudi vodeno samoizobraževanje ter izobraževanje na daljavo. K skupinskim oblikam šteje seminar, tečaj, študijski krožek, strokovna posvetovanja, predavanja, cikel predavanj, učne delavnice in akcijsko učenje. Med kombinirane oblike izobraževanja pa Mijočeva uvršča tiste oblike, v katerih se enakovredno prepletajo vsi trije načini izobraževanja (vodeno samoizobraževanje, izobraževanje na daljavo).

Ličnova (2006, str. 112) pa navaja razvrščanje oblik izobraževanja med individualno organizirano izobraževanje, izobraževanje v majhnih skupinah, izobraževanje v velikih skupinah in izobraževanje na daljavo.

## **2.6.2 Najpogostejše oblike izobraževanja odraslih**

### Seminar

Seminar je krajša skupinska oblika izobraževanja, namenjena obravnavi ožje teme. Pri tem lahko gre tako za pridobivanje novega znanja kot tudi za poglobljanje in aktiviranje prejšnjega znanja ter izkušenj in oblikovanje stališč ter vrednot. Poteka v demokratičnem in ustvarjalnem vzdušju. Pri seminarju se pogosto uporabljajo aktivne metode izobraževanja (delo v skupinah, analiza primera, pogovor, razprave, vaje) kombinirano in gibljivo. Končno znanje se praviloma ne preverja (Črnivec idr. 1991, str. 31; Jelenc 1991, str. 60). Za seminar je značilna večsmerna komunikacija, ki poteka med udeleženci in vodjo ter med vsemi udeleženci. Učitelj ima vlogo vodje razprave, svetovalca in spodbujevalca. Pri seminarju se upoštevajo izkušnje udeležencev pri analizi pojavov in se iščejo skupne rešitve. Izkušnje naj bi bile celo izhodišče za učenje. Časovno se izvedba seminarja prilagaja udeležencem, tako poznamo vikend seminarje, seminarje, ki potekajo nekaj popoldnevov itd. (Ličen 2008, str. 68).

Po Krajnčevi (1979, str. 200–202) seminar ne pripomore toliko k samemu pridobivanju znanja, ampak se pri seminarju znanje še bolj utrdi, torej mu daje potrebno kvaliteto. Poleg tega pa izpolnjuje določene vzgojne naloge, kot so oblikovanje stališč, razvijanje osebnostnih

značilnosti, vrednot. Namen občasnih seminarjev je lahko obnavljanje motivacije, kadar izobraževanje zahteva veliko samostojnega dela ali je učenje naporno.

### Tečaj

Tečaj je niz predavanj ali vaj, kjer se specializirano znanje ali spretnosti podaja homogeni skupini udeležencev sistematično, izčrpno in po določenem zaporedju. Prevladujejo frontalne metode, učitelj ima dominantno vlogo in preverja se končno znanje, za katerega se izda potrdilo ali spričevalo. Ponavadi traja od nekaj dni do nekaj tednov, lahko pa tudi od nekaj ur do enega leta ali več. Velikokrat je časovno strnjen. Tečaj je lahko enopredmeten ali večpredmeten, začetni ali nadaljevalni, posebni, itd. (Črnivec idr. 1991, str. 31; Jelenc 1991, str. 66). V nasprotju z zgornjo navedbo Ličnova (2008, str. 68) pravi, da tečaj ni toliko povezani s predavanji, ampak vsebuje vedno več metod, kjer so udeleženci bolj aktivni. Uporablja pa se, kadar ima skupina malo časa, informacij pa je veliko in so urejene v sistem znanja ter oblikovane v niz spretnosti.

Namen tečaja je, da zastavljen učni cilj udeleženci dosežejo že na samem tečaju in da se doma čim manj učijo. Tečaj je ustrezen, kadar je potrebno posredovati specializirano znanje in kadar je izobraževalni program relativno kratek. Z vidika udeležencev pa predvsem, kadar se med sabo ne poznajo dovolj, kadar nimajo razvitih sposobnosti za aktivnejše delo, kadar se začno učiti nekaj čisto na novo ... (Krajnc 1979, str. 198–199).

### Delavnica

Delavnica je podobna projektному delu, posamezniki udeležajo teoretična spoznanja, rezultat pa so nove spretnosti, nova spoznanja, izdelek ali dodatno znanje (Jelenc 1996, str. 75).

Udeleženci delavnice so to obliko izobraževanja opredelili kot (Bourner, Martin in Race 1993, str. 1):

- skupinski dogodek, na katerem so udeleženci sposobni narediti določene stvari boljše kot na začetku,
- dogodek, na katerem vsak udeleženec prispeva največ, kar je možno,
- dogodek, kjer se udeleženci veliko naučijo drug od drugega,

- trening, katerega rezultat je odvisen bolj od prispevka udeležencev kot od vodje,
- učna priložnost, ki temelji bolj na izkušnjah udeležencev kot pa na znanju vodje ...

Večina delavnic traja od enega popoldneva do enega tedna, lahko so pa tudi krajše. Uspešna delavnica sloni na raznolikosti procesov. Lahko bi rekli, da delavnica temelji na izkustvenem učenju, saj bolj poudarja aktivnost udeležencev kot npr. samo poslušanje (prav tam).

### Konzultacije

Konzultacija je oblika izobraževanja, kjer gre za medsebojni posvet oziroma pojasnjevanje določenega problema. Primerna je torej za reševanje nepojasnjene problema, ki se pojavi pri izobraževanju (Jelenc 1991, str. 42). Konzultant oziroma oseba, ki ima ustrezno znanje, udeležencem odgovarja na njihova vprašanja, jim pojasnjuje in svetuje ter jih usmerja pri reševanju problema. Pobuda pri konzultaciji je na strani udeležencev, ki morajo znati spraševati. Torej je cilj konzultacije samostojno delo udeležencev. Konzultacije se pogosto povezujejo z drugimi oblikami izobraževanja, kot so tečaj, seminar, dopisno izobraževanje ... (Črnivec idr. 1991, str. 32).

Po mnenju Schmidta (1972, v Krajnc 1979) konzultacije najbolj neposredno prispevajo k samostojnemu delu udeležencev izobraževanja, po Krajncu (1979) pa so pomembne posebej za odrasle, ker dajejo nove možnosti za pridobivanje znanja. Imajo tudi vzgojni vpliv. Izboljšajo lahko učno klimo, vplivajo na medsebojno sodelovanje in spodbudijo udeležence izobraževanja k aktivnemu delu.

### Mentorstvo

Pojem mentorstvo se uporablja predvsem v povezavi z usposabljanjem. Nikoli ne poteka v skupini, ni toliko formalno in je vedno zaupno. Lahko se razume kot inštruiranje, treniranje, svetovanje. Za mentorstvo je značilno, da izkušeni posreduje svoje znanje, veščine, izkušnje manj izkušenemu. Mentorstvo pa po mnenju Štemplja (2006, str. 323) ni samo to, ampak »zelo odprta in demokratična oblika sodelovanja, ki se osredotoča na navdihovanje posameznikov ali bolje rečeno na to, da jih opremimo z orodjem, ki ga potrebujejo za uspeh«.

Osnova mentorstva je tesno sodelovanje med mentorjem in mentorirancem. Vsako mentorstvo se razlikuje od ostalih mentorstev ravno zaradi različnih odnosov, ki se vzpostavijo med mentorjem in mentorirancem. Zato mnogi avtorji pravijo, da je oblik mentorstva toliko, kolikor je mentorjev (Krajnc 1984, str. 45).

Mentorstvo je največkrat spontano, ko ena oseba kaže drugi, kako se nekaj naredi. Poznamo tudi namensko mentorstvo, ki se pojavi kot »spremljevalec različnih drugih odnosov, ki se nadaljujejo« (prav tam), npr. med zdravnikom in pacientom, med nadrejenim in delavcem itd. Krajnčeva (1984) omenja tudi institucionalizirano mentorstvo, do katerega pridemo s stopnjevanjem odnosov glede na intenzivnost in sistematičnost vzgojnih prizadevanj. Zasledimo lahko tudi skupinsko mentorstvo, kadar se skupina oseb uči istočasno. Ampak kljub temu se odnosi razvijejo med mentorjem in vsako osebo posebej, torej skupinsko delo razpade v delo dvojic (Houle 1976, v Krajnc 1984).

Mentorstvo se lahko izvaja kombinirano z drugimi oblikami in metodami izobraževanja. V tem primeru dobi mentorstvo posebne naloge. Kot poudarja Bääth (b.l., v Krajnc 1984, str. 46), mentorstvo v kombinaciji z dopisnim izobraževanjem predvsem motivira udeleženca izobraževanja in jih spodbuja k učenju.

Krajnčeva (1979, str. 215–216) ocenjuje mentorstvo kot najboljšo in nepogrešljivo obliko izobraževanja odraslih. Uporablja se, kadar se mora nekdo učiti pod posebnimi pogoji, kadar ima kandidat pred sabo posebno vzgojno nalogo ali na splošno, kadar je potrebno daljše individualno sodelovanje med udeležencem in mentorjem.

Mentorstvo se od konzultacije razlikuje po tem, da je to dalj časa trajajoč proces, ki ga sestavlja več medsebojno povezanih izobraževalnih epizod, ki jih organizira in vodi mentor, medtem ko gre pri konzultaciji za posamično obliko (Črnivec idr. 1991, str. 32).

### Instrukcija

Instrukcija je strukturirana, ponavadi individualna obliko izobraževanja, pri kateri oseba, ki ima ustrezno znanje, organizirano in strokovno vodi ter pomaga posamezniku ali skupini oseb, tako da daje temeljite informacije in navodila za opravljanje določene dejavnosti. Ponavadi se instrukcije uporabljajo za razvijanje praktičnih dejavnosti. Povečini gre pri



inštrukcijah, za razliko od konzultacije in mentorstva, za enosmerno komunikacijo, saj oseba, ki vodi, daje pobudo, praktično pokaže določeno dejavnost, daje konkretne naloge in nadzoruje delo. Tej osebi rečemo inštruktor (Črnivec idr. 1991, str. 31–32).

Lahko se uporabi kot uvod v druge oblike in metode dela (metoda igre vlog, proučevanja primerov), v katerih so udeleženci aktivni (Krajnc 1979, str. 217).

### Študijski krožek

Študijski krožek je oblika izobraževanja, kjer se manjša skupina ljudi redno sestaja zaradi skupnega študija določene teme. Skupino običajno sestavlja od šest do dvanajst istih oseb. Za skupino je značilno, da so njeni člani med sabo enakopravni in se učijo eden od drugega, sami načrtujejo izobraževanje, si delijo študijske obveznosti in si pri študiju pomagajo. Študijski krožek nima učitelja s specializiranim znanjem teme, ki jo v krožku obravnavajo, ampak ponavadi izberejo vodjo, ki je usposobljen za vodenje skupine (Črnivec idr. 1991, str. 31; Jelenc 1991, str. 65). Njegova vloga je predvsem povezovanje pogovora in skrb za sprotno ugotavljanje, kako se izvaja načrt dela, ki ga sicer pripravijo vsi udeleženci skupaj, ko pretehtajo svoje interese, želje ipd. (Mijoč, Krajnc in Findeisen 1993, str. 21–22).

Blid (1989, v Mijoč idr. 1993, str. 24–27) loči štiri vrste študijskih krožkov, in sicer tematski, tečajni, diskusijski in raziskovalni študijski krožek:

- Cilj tematskega študijskega krožka je npr. spoznavanje določenega pisatelja ter njegovih del, poleg tega pa tudi razvijanje spretnosti pisanja, pripovedovanja, povzemanje ključnih točk.
- Tečajni študijski krožek ima že vnaprej natančno določen in strukturiran načrt. Primeren je za tiste, ki natančno vedo, kaj se želijo naučiti. Sestavljen je iz treh stopenj. Začne se s pripravo na srečanje, ki poteka v obliki zbiranja dejstev in pisnih virov, nato sledita pogovor in delo, kjer si udeleženci krožka izmenjujejo svoje ugotovitve, spoznanja, oblikujejo sklepe in pišejo poročila. V tretji stopnji pa sledi vrednotenje svoje dejavnosti.
- Pri diskusijem študijskem krožku, kot že samo ime pove, gre za diskusijo oziroma razpravljanje na podlagi različnih pogledov, argumentov in predlogov. Teme so lahko zelo različne, lahko se spreminjajo od srečanja do srečanja, ponavadi pa obravnavajo

aktualna ali problematična vprašanja. V diskusijskem študijskem krožku naj bi sodelovalo vsaj dvanajst udeležencev, sicer se polemika težko razvije.

- Raziskovalni študijski krožek je namenjen reševanju problema, ki je pomemben za skupino. Poteka pa na ta način, da najprej odkrijejo problem in ga razčlenijo, nato ugotovijo razpoložljive vire in katere si morajo za preučevanje še priskrbeti. Problem je potrebno toliko zožiti, da ga bodo lahko rešili. Nato načrtujejo zbiranje podatkov in jih tudi dejansko zberejo ter pripravijo povzetke. Svoje izsledke interpretirajo in jih predstavijo širši javnosti. Na koncu pa sledi vrednotenje raziskave.

### Samoizobraževanje

Knowles (1975, v Caffarella in O'Donnell 1989, str. 2) je opredelil samoizobraževanje kot proces, pri katerem posameznik sam ali s pomočjo drugih prevzame pobudo pri diagnosticiranju svojih učnih potreb, oblikovanju učnih ciljev, iskanju virov učenja, izbiranju učnih strategij in evalvaciji učnega procesa.

Samostojno izobraževanje ali samoizobraževanje se je razvilo z namenom, da bi izobraževanje prilagodili ritmu in pogojem, v katerih živijo in delajo odrasli. Pri tem načinu izobraževanja odrasli prevzame odgovornost za svoje izobraževanje, saj ga sam načrtuje, izvaja in tudi nadzira. Ta načrt je prilagojen njegovim interesom, učnemu slogu in pogojem, v katerih se izobražuje. Samoizobraževanje je primerno zlasti, kadar imajo udeleženci zelo različno predznanje, izkušnje in izobrazbo. Najbolje je, da udeleženec sam pripravi svoj izobraževalni načrt, saj to vpliva na njegovo notranjo motivacijo in sposobnost načrtovanja lastnega izobraževanja (Mijoč in Mistral 2006).

### E-izobraževanje

E-izobraževanje se je razvilo iz tradicionalnega študija na daljavo, za katerega je po Keeganu (1991, v Bregar, Zgamažster in Radovan 2010, str. 10) značilno, da je udeleženec le redko ali nikoli v neposrednem stiku z učiteljem, da ima izobraževalna organizacija pomembno vlogo pri načrtovanju in izdelavi učnih gradiv ter pri zagotavljanju različnih oblik pomoči udeležencev, da učitelj podaja snov posredno npr. s pomočjo tiskanih gradiv, avdiokaset, videokaset, računalniških programov, da komunikacija poteka praviloma z uporabo različnih medijev ter da se udeleženci praviloma učijo sami.

Vzporedno pojmu e-izobraževanje se uporabljajo izrazi, kot so izobraževanje na daljavo, on-line izobraževanje, spletno izobraževanje, računalniško podprto izobraževanje in tehnološko podprto izobraževanje, kljub temu, da nimajo enakega pomena (Arh, Kokalj, Dinevski in Jerman Blažič 2008). Morda tudi zato ni enotne opredelitve tega pojma in je najpogosteje opredeljeno precej splošno, in sicer kot z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo podprt proces, ki obsega spletno učenje, interaktivno televizijo, zvočne in video posnetke itd. E-izobraževanje, pojmovano širše, bi bilo smiselno poimenovati »delno tehnološko podprto izobraževanje« (Bregar idr. 2010, str. 13), kajti v tradicionalnem izobraževanju je namen informacijsko komunikacijske tehnologije le dopolnitev učnega procesa. Rosenberg (2001, v Bregar idr. 2010, str. 14) pa e-izobraževanje opredeli ožje, in sicer kot »uporabo spletnih tehnologij v različnih rešitvah za povečanje znanja ali izboljšanje izobraževalnih aktivnosti«. Za natančno opredelitev tega pojma uporabi tri merila, in sicer, da je za e-izobraževanje značilna povezovalnost, kar pomeni, da omogoča takojšnjo uporabo, ažuriranje informacij, da je e-izobraževanje preneseno po računalniku in da se osredotoča na učne pristope, ki presegajo tradicionalne izobraževalne paradigme. Torej bistvena razlika med širše in ožje pojmovanim e-izobraževanjem je v tem, da je pri slednjem tehnološka podpora vključena v vse dele izobraževalnega procesa, tudi v administrativno podporo in učna gradiva.

E-izobraževanje prinaša številne prednosti udeležencem izobraževanja in izobraževalnim ustanovam, pa tudi izobraževalnim sistemom. Za udeležence je pomembno, da omogoča večjo prožnost v času, kraju, tempu in vsebini izobraževanja, možnost prilagajanja učnih prostorov potrebam udeležencev, hitrejši dostop do znanja in razvoj novega znanja ter kompetenc. Prednosti z vidika izobraževalnih organizacij, ki ponujajo izobraževalne storitve, so zmanjševanje nekaterih stroškov, možnost bolj kakovostnih storitev, večja preglednost izvedbe programov, dostopnost do kakovostnih virov, vpeljevanje sodobnih pedagoških modelov, boljše možnosti trženja izobraževalnih programov in možnost večje objektivizacije ocenjevanja. Podjetjem kot uporabnikom izobraževalnih storitev pa so z e-izobraževanjem na voljo možnosti izobraževanja, ki v tradicionalnih okoliščinah ni izvedljivo, cenejša organizacija in hitrejša izpeljava izobraževanja, boljša izraba razpoložljive informacijsko-komunikacijske tehnologije, možnost prilagajanja izobraževalnih vsebin potrebam podjetja in izboljšanje informacijske pismenosti zaposlenih (prav tam, str. 17–18).

## Oblike praktičnega izobraževanja

Oblike pri praktičnem izobraževanju se po Kubaletu (2001, str. 54) nanašajo na število udeležencev v izobraževalnem procesu. Po tem kriteriju loči naslednje oblike:

- individualna učna oblika,
- skupinska učna oblika,
- delo v dvojicah,
- frontalna učna oblika.

Individualna učna oblika prevladuje pri praktičnem izobraževanju. Praktično izobraževanje poteka v individualni učni obliki tudi, če ima izobraževalec več vajencev in je narava dela individualna. Le razlaga in demonstracija potekata za vse vajence hkrati. Za to učno obliko je značilna samostojnost udeležencev izobraževanja (prav tam, str. 54–55).

Skupinska učna oblika in delo v dvojicah se izvajata, kadar tehnološki proces zahteva delo v skupini ali v dvojicah. Pri praktičnem izobraževanju je število vajencev v skupini točno določeno. Vsak vajenec pa mora obvladati vse faze dela pri določeni delovni operaciji (prav tam, str. 56).

Frontalna učna oblika poteka, kadar učitelj dela z večjim številom učencev, ki bodo kasneje nadaljevali delo v skupinski učni obliki, delo v dvojicah ali v individualni učni obliki. Ta oblika je uporabna pri uvodni razlagi in pri demonstraciji postopkov dela (prav tam).

## **2.7 MOTIVACIJA UDELEŽENCEV IZOBRAŽEVANJA**

### **2.7.1 Opredelitev motivacije**

Beseda motivacija izhaja iz latinskega glagola »movere«, ki pomeni »premikati se«. Torej že iz te besede se da sklepati, da nas motivacija vodi k določeni aktivnosti oziroma, da usmerja naše vedenje. Sicer si bomo pa pogledali tudi bolj natančne opredelitve motivacije.

»Motivacija je proces izzivanja (zbujanja) človekove aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete in uravnavanja, da bi se dosegli določeni cilji.« (Marentič Požarnik 1988,

str. 81) Sorodna tej definiciji je tudi Pintrichova in Schunkova (2002, str. 5) definicija, ki pravi, da je motivacija »proces spodbujenega in trajnega, k cilju usmerjenega delovanja«. Po Musku (1993, v Radovan 2003, str. 6) je motivacija proces, ki vključuje »vse tisto znotraj ali zunaj nas, kar nas vzbuja in usmerja k določenim objektom bolj kot drugim«. To so t. i. gonilne sile, ki jih imenujemo motivi in izhajajo iz potreb ter teženj za doseg določenih ciljev.

Iz vseh teh definicij je razvidno, da sta temeljni funkciji motivacije dve, in sicer vzbujanje ter usmerjanje.

### **2.7.2 Učna motivacija**

Učno motivacijo bi lahko opredelili kot vse tisto, kar posameznika spodbuja k učenju, ga usmerja in vse, kar vpliva na intenzivnost, trajanje in kakovost učnega procesa (Marentič Požarnik 1988, str. 83; Marentič Požarnik 2000, str. 184). »Motivacija za izobraževanje je eden vidnejših dejavnikov, ki uravnavajo človekovo učinkovitost pri pridobivanju novega znanja, razvijanju spretnosti in navad, novih stališč, pogledov in osebnih karakteristik.« (Krajnc 1982, str. 113) Končna funkcija motivacije je usmerjanje dejavnosti proti cilju. Ta cilj je pri izobraževanju lahko »izurjena spretnost, razvite navade, nove informacije, razumevanje kake snovi – skratka novo znanje posredno prek znanja pa še drugi, z njimi povezani cilji« (Krajnc 1982, str. 221).

Tudi motivacija odraslih za izobraževanje izhaja iz njihovih potreb in teženj, da bi dosegli določene njim pomembne cilje, vendar se ta motivacija razlikuje od motivacije otrok in mladostnikov. Udeležba odraslih v izobraževanju temelji predvsem na njihovih prostovoljnih odločitvah (Radovan 2001, str. 4), zato je ključni dejavnik vključitve v izobraževanje njihova motivacija. To še posebej velja za prostovoljne gasilce, saj vso delo opravljajo prostovoljno.

Velik pomen motivacije pri izobraževanju poudarja Brajša (1995, str. 61), ki meni, da so tudi najsposobnejši učitelji in učenci slabi ter neuspešni, če niso motivirani. Torej je motivacija pri izobraževanju nujna. Učitelji morajo znati učence motivirati, da spreminjajo zavest, izboljšujejo in bogatijo svoje vedenje.

Od učne motivacije je močno odvisna uspešnost udeležencev v izobraževalnem procesu in še posebej kvaliteta pridobljenega znanja (Marentič Požarnik 2000, str. 184; Radovan 2001, str. 16). Vrsta in stopnja učne motivacije določata, ali bo pridobljeno znanje uporabno, dovolj poglobljeno in trajno (Marentič Požarnik 2000, str. 184). Zato je za učitelja zelo pomembno poznavanje, razvijanje in ohranjanje učne motivacije.

### **2.7.3 Notranja in zunanja motivacija**

Strokovnjaki dejavnike, ki vplivajo na motivacijo, delijo na notranje ali subjektivne, kot so potrebe, interesi, radovednost, zadovoljstvo in na zunanje ali objektivne dejavnike, kot so nagrada, socialni pritisk, kaznovanje ipd. (Woolfolk 2002, str. 320). Na podlagi te delitve je mogoče tudi motivacijo deliti na notranjo ali intrinzično in zunanjo ali ekstrinzično motivacijo.

Humanistična teorija, ki govori o tem, da aktivnost posameznika vzbujajo in usmerjajo notranje, njemu lastne silnice ter Maslowo pojmovanje, da morajo biti najprej zadovoljene nižje potrebe, da se lahko pojavijo višje, sta spodbudila raziskovanje in razvijanje notranje učne motivacije. Vpliv na to pa je imela tudi kontrolna teorija ali teorija izbire, katere utemeljitelj Glasser meni, da bi se s kontrolo nad svojim življenjem lahko razrešili problemi zunanje prisile k učenju (Marentič Požarnik 2000, str. 186–187).

»Notranja motivacija se nanaša na motivacijo za opravljanje dejavnosti zaradi nje same. Notranje motivirani posamezniki opravljajo določeno nalogo, ker se jim zdi prijetna.« (Pintrich in Schunk 2002, str. 245)

»Zunanja motivacija je motivacija za opravljanje dejavnosti, kot sredstvo za dosego cilja. Posamezniki, ki so zunanje motivirani opravljajo določeno nalogo, ker verjamejo, da se bo sodelovanje odražalo v zaželenih rezultatih, kot so nagrada, pohvala učitelja ali izogib kazni.« (prav tam) Ali, kot zapiše Marentič Požarnikova (1988, str. 85), je pri notranji motivaciji cilj delovanja v dejavnosti sami, vir podkrepitve pa je v človeku samem, pri zunanji motivaciji pa je cilj v zunanjih posledicah, ki niso nujno sestavni del dejavnosti, vir podkrepitve pa so predvsem drugi ljudje.

Po Harterjevi (1981, v Marentič Požarnik 2000, str. 189) sta notranja in zunanja motivacija dva pola v kontinuumu in nekatere raziskave so pokazale, da so lahko posamezniki za neko dejavnost notranje in zunanje motivirani in da se lahko ti dve motivaciji povežeta ter vplivata ena na drugo. Pintrich in Schunk (2002) pa poudarjata, da notranja in zunanja motivacija nista dve skrajnosti nekega kontinuuma, v smislu, višja kot je notranja motivacija, nižja je zunanja motivacija. Prav tako med njima ni nekega samodejnega razmerja. Posameznik je lahko za določeno aktivnost visoko ali nizko notranje in zunanje motiviran. O notranji in zunanji motivaciji bi torej morali razmišljati kot o dveh ločenih kontinuumih. Prednost notranje motivacije je ta, da je trajna, zagotavlja kakovostnejšo dejavnost, boljše rezultate in večje zadovoljstvo. Zunanja motivacija pa običajno ni trajna (Marentič Požarnik 2000, str. 188).

#### **2.7.4 Vpliv metod izobraževanja na motivacijo**

Dokaj velik poudarek na motivaciji je na začetku ure, ki jo je relativno lahko doseči npr. s kakšnim primerom ali zgodbo. Vendar je potrebno to pozornost ohraniti in po možnosti spremeniti v trajnejši proces. Če pouk poteka v frontalni obliki, od začetne motivacije ne ostane veliko. Le aktivna vpletenost učencev privede do razmišljanja, »odkrivanja« nečesa novega in uživanja ob tem (Marentič Požarnik 2002, str. 10–11), torej privede do motivacije.

Patersonova (2005) je zapisala, da poleg humorja večino učencev najbolj motivira večanje odgovornosti, kar kaže na smisel in pomen tistega, kar delajo. Dejavnosti, ki temeljijo na igri so pogosto priložnosti za naravno motivacijo učencev in tudi na manj zavzete učence delujejo pozitivno zaradi skupinske narave dela. Na ta način se povečuje tudi njihova motivacija za delo. Za večino učencev je značilno, da si najbolj zapomnijo tisto, kar je neposredno povezano z njihovo vključenostjo v učni proces. Vse učne vsebine pa niso motivacijske za vse učence, zato je učiteljeva naloga, da poskuša vzbujati in ohranjati motivacijo učencev z ustreznim izbiranjem in izmenjavanjem metod. Na ta način bodo učenci bolj dovtetni, delo bo boljše in tudi učni uspeh bo večji.

Večina odraslih se izobražuje ob delu. Zato je po napornem delovnem dnevu pomembno, da je tudi njihov izobraževalni proces pester in ne enoličen. To pestrost lahko, kot navede že Valentinčič (1963), tudi pri odraslih dosežemo s spretnim izmenjavanjem metod, s kombinacijo oblik dela, z uporabo ponazoril ter s praktičnimi vajami in z dinamiko, ki jo

vnaša predavatelj. Tudi Cantor (1992, str. 153) navaja, da andragoški delavec ne sme ostajati samo pri eni metodi, ampak jih mora uporabiti čim več, kolikor je le mogoče. Predlaga uporabo avdio-vizualnih gradiv, vendar takšnih, ki so primerni in zanimivi za udeležence, ter da se definicije, pravila ipd. ilustrirajo s konkretnimi primeri, ki so udeležencem razumljivi.

Po mnenju Mijočeve (1994, str. 6) je v naši praksi še vedno precej pogosta »monometodičnost«, ki pa ne ustreza raznolikosti udeležencev. To vodi v monotonijo, ki pravzaprav ne spodbuja in motivira. Če bi lahko z eno metodo dosegli najrazličnejše operativne cilje, se ne bi bilo treba truditi z različnimi oblikami in metodami izobraževanja. Izkušnje kažejo, da je kombinacija različnih metod bolj učinkovita kot uporaba ene same metode. Ta raznolikost pripomore k ohranjanju interesa in motivacije udeležencev izobraževanja. Udeleženci so lahko vključeni v poslušanje, gledanje, govorjenje in delo, kar jim olajša učenje (Daines idr. 1993). Tudi Brečkova (2002) meni, da pravilna izbira učnih metod pripomore k motivaciji ter aktivnemu vključevanju ljudi v učni proces in ne le hitrejšemu doseganju učnih ciljev.



## **3 EMPIRIČNI DEL**

### **3.1 RAZISKOVALNI PROBLEM**

Kadar prihaja do naravnih nesreč, kot so požari, neurja, poplave, potresi itd., ter do drugih nesreč, kot so prometne nesreče, nesreče z nevarnimi snovmi itd., je nujno potrebna pomoč operativnih gasilcev. Gasilec je oseba, ki prostovoljno ali poklicno opravlja naloge zaščite, reševanja in pomoči pri naravnih in drugih nesrečah. Te naloge pa lahko opravlja le, če je ustrezno strokovno usposobljen.

V današnjem času se gasilstvo iz dneva v dan srečuje z vedno bolj kompleksnimi nalogami, ki od pripadnikov te službe zahtevajo celo paletu različnih kompetenc, od osnovnih do komplementarnih (Jeršin 2008). Pripadniki gasilskih organizacij se zavedajo pomena izobraževanja in usposabljanja, zato vodilni temu posvečajo precejšnjo pozornost. Nam pa se kljub temu poraja vprašanje učinkovitosti izobraževanj in usposabljanj, ki jih izvajajo.

Pri izobraževanju je pomembno, da podane informacije preidejo v znanje, ki ga bodo udeleženci uspešno uporabljali v praksi. Da to dosežemo, je potrebno informacije pravilno predstaviti oziroma uporabiti ustrezne oblike in metode izobraževanja. Določena metoda ne ustreza vsaki učni situaciji, kajti vsaka situacija je edinstvena. S pravilno izbiro metod pa hitreje dosežemo učne cilje, motiviramo udeležence ter jih lahko aktivno vključimo v učni proces.

V raziskavi želimo ugotoviti, katere oblike in metode izobraževanja so najbolj koristne, katere se najpogosteje izvajajo pri usposabljanju gasilcev ter s čim je povezan izbor metod izobraževanja. Zanima nas tudi stališče udeležencev usposabljanj in andragoških delavcev do uporabe aktivnih metod izobraževanja ter njihovo mnenje o vplivu oblik in metod izobraževanja na motivacijo udeležencev izobraževanja. Poleg tega bomo raziskali, kako udeleženci usposabljanj in andragoški delavci ocenjujejo delo ter znanje andragoških delavcev.

## 3.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

1. Ali se mnenja udeležencev usposabljanj in andragoških delavcev o tem, kako koristne so posamezne oblike in metode izobraževanja, razlikujejo?
2. Katere oblike in metode izobraževanja se najpogosteje izvajajo pri usposabljanju prostovoljnih gasilcev?
3. Kakšna je povezanost med koristnostjo in pogostostjo izvajanja oblik in metod izobraževanja?
4. Kakšno je stališče anketirancev do pogostosti izvajanja aktivnih metod izobraževanja?
5. Ali obstajajo razlike med andragoški delavci, ki dlje časa izvajajo usposabljanja za gasilce, in tistimi, ki usposabljanja izvajajo krajši čas, glede pogostosti izvajanja različnih metod izobraževanja?
6. Kateri dejavniki po mnenju andragoških delavcev najbolj vplivajo na njihovo izbiro metod izobraževanja?
7. Kako po mnenju anketirancev oblike in metode izobraževanja vplivajo na motivacijo prostovoljnih gasilcev?
8. Kako anketiranci ocenjujejo delo in znanje andragoških delavcev? Ali obstajajo razlike med udeleženci usposabljanj in andragoški delavci glede ocenjevanja dela in znanja andragoških delavcev?

## 3.3 RAZISKOVALNE HIPOTEZE

Hipoteza 1: Mnenja udeležencev usposabljanj in andragoških delavcev o tem, kako koristne so posamezne metode izobraževanja, se razlikujejo.

Hipoteza 2: Oblika izobraževanja, ki se najpogosteje izvaja, je tečaj.

Hipoteza 3: Metoda izobraževanja, ki se najpogosteje izvaja, je predavanje.

Hipoteza 4: Večji del anketirancev meni, da bi morali pogosteje uporabljati aktivne metode izobraževanja.

Hipoteza 5: Mnenja o potrebnih ukrepih za pogostejše izvajanje aktivnih metod izobraževanja se med udeleženci in andragoški delavci razlikujejo.

Hipoteza 6: Andragoški delavci, ki usposabljanja izvajajo dlje časa, pogosteje uporabljajo aktivne metode izobraževanja kot tisti, ki usposabljanja izvajajo krajši čas.

Hipoteza 7: Večji del andragoških delavcev meni, da na njihovo izbiro metod izobraževanja najbolj vpliva znanje o določeni metodi.

Hipoteza 8: Večji del anketirancev meni, da oblike izobraževanja zelo vplivajo na motivacijo prostovoljnih gasilcev.

Hipoteza 9: Večji del anketirancev meni, da metode izobraževanja zelo vplivajo na motivacijo prostovoljnih gasilcev.

Hipoteza 10: Večina andragoških delavcev meni, da imajo ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod ter oblik dela z odraslimi, medtem ko večina udeležencev meni, da imajo andragoški delavci delno ustrezna znanja in spretnosti.

Hipoteza 11: Andragoški delavci svoje delo ocenjujejo boljše kot udeleženci usposabljanj.

Hipoteza 12: Mnenja udeležencev usposabljanj in andragoških delavcev o tem, katera dodatna znanja bi andragoški delavci najbolj potrebovali, se razlikujejo.

## **3.4 METODOLOGIJA**

### **3.4.1 Osnovna raziskovalna metoda**

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Z deskriptivno metodo smo opisovali stanje, s kavzalno-neeksperimentalno pa smo skušali poiskati zveze med pojavi (Sagadin 2003).

### **3.4.2 Spremenljivke**

Seznam spremenljivk:

1. Vloga pri usposabljanju
2. Spol
3. Starost
4. Stopnja izobrazbe
5. Mnenje o koristnosti določenih oblik izobraževanja
6. Mnenje o koristnosti določenih metod izobraževanja
7. Pogostost izvajanja določenih oblik izobraževanja
8. Pogostost izvajanja določenih metod izobraževanja

9. Potreba po pogostejšem izvajanju aktivnih metod izobraževanja
10. Mnenje o ukrepih, ki bi jih bilo potrebno uvesti, da bi se aktivne metode izvajale pogosteje
11. Obdobje izvajanja usposabljanj za prostovoljne gasilce
12. Mnenje o vplivu dejavnikov na izbor metod izobraževanja
13. Mnenje o vplivu oblik izobraževanja na motivacijo
14. Mnenje o vplivu metod izobraževanja na motivacijo
15. Mnenje o ustreznem znanju in spretnostih andragoških delavcev
16. Ocene dela in znanja andragoških delavcev
17. Mnenje o potrebnih dodatnih znanjih andragoških delavcev

### 3.4.3 Osnovna množica in vzorec

Osnovna množica je hipotetična, sestavljajo jo vsi, ki so podobni enotam iz vzorca. Vzorec predstavljajo prostovoljni gasilci, ki so udeleženci usposabljanj, in andragoški delavci, ki vodijo izobraževalni proces v Izobraževalnem centru na Igu. Vzorec je bil izbran priložnostno. Vseh anketirancev je bilo 122.

#### Vloga anketirancev

**Tabela 2: Vloga anketirancev**

Vloga	f	f %
Udeleženci	79	64,8 %
Andragoški delavci	43	35,2 %
Skupaj	122	100,0 %

Omenili smo že, da smo v raziskavo vključili prostovoljne gasilce, ki se izobražujejo in usposabljujejo, ter andragoške delavce, ki vodijo izobraževalni proces. Od 122 anketiranih je bilo 79 (64,8 %) udeležencev ter 43 (35,2 %) andragoških delavcev.

## Spol anketirancev

**Tabela 3: Spol in vloga anketirancev**

	Vloga				Skupaj	
	Udeleženci		Andragoški delavci			
Spol	f	f %	f	f %	f	f %
Moški	79	100,0 %	38	88,4 %	117	95,9 %
Ženski	0	0,0 %	5	11,6 %	5	4,1 %
Skupaj	79	100,0 %	43	100,0 %	122	100,0 %

Po spolu občutno prevladujejo moški, saj jih je v raziskavi sodelovalo kar 117 (95,9 %), žensk pa le 5 (4,1 %) in nobena od teh ni bila udeleženka usposabljanja, ampak vse andragoške delavke.

Ta podatek seveda ne pomeni, da se ženske sploh ne udeležujejo izobraževanj in usposabljanj. Veliko žensk se udeležuje temeljnega izobraževanja in usposabljanja za opravljanje gasilske službe ter za vodje operativnih enot, zelo malo pa se jih udeleži dopolnilnega izobraževanja in usposabljanja. Po besedah strokovne sodelavke za izobraževanje na Gasilski zvezi Slovenije se dopolnilnega izobraževanja in usposabljanja udeleži le do 10 žensk letno, medtem ko je npr. v letu 2010 nadaljevalni tečaj za gasilca, ki sodi na nivo temeljnega izobraževanja, poleg 1.186 moških opravilo tudi 523 žensk. V naši raziskavi pa so sodelovali udeleženci dopolnilnega izobraževanja in usposabljanja, ki je v času izvajanja raziskave potekalo v Izobraževalnem centru na Igu. Zato je struktura udeležencev raziskave po spolu takšna, kot jo prikazuje tabela 3.

## Starostna struktura anketirancev

**Tabela 4: Vloga in starost anketirancev**

	Vloga				Skupaj	
	Udeleženci		Andragoški delavci			
Starost	f	f %	f	f %	f	f %
Do 24 let	16	20,3 %	0	0,0 %	16	13,1 %
Od 25 do 34 let	30	38,0 %	12	27,9 %	42	34,4 %
Od 35 do 44 let	24	30,4 %	14	32,6 %	38	31,1 %
Od 45 do 54 let	9	11,4 %	11	25,6 %	20	16,4 %
Od 55 let naprej	0	0,0 %	6	14,0 %	6	4,9 %
Skupaj	79	100,0 %	43	100,0 %	122	100,0 %

V raziskavo smo zajeli različno stare anketirance, ki smo jih razdelili v pet starostnih skupin. Iz tabele 4 je razvidno, da je največ (38,0 %) udeležencev izobraževanj starih med 25 in 34 let, precej (30,4 %) pa je tudi starih od 35 do 44 let. Starejšega od 55 let ni nikogar, mlajših od 24 let pa je 20,3 %. Med andragoškimi delavci (32,6 %) prevladujejo tisti, ki sodijo v starostno skupino od 35. do 44. leta. Za razliko od udeležencev, med andragoškimi delavci ni nikogar mlajšega od 24 let, starejših od 55 let pa je 14,0 %.

## Izobrazbena struktura anketirancev

**Tabela 5: Vloga in izobrazba anketirancev**

	Vloga				Skupaj	
	Udeleženci		Andragoški delavci			
Stopnja izobrazbe	f	f %	f	f %	f	f %
Osnovnošolska	3	3,8 %	0	0,0 %	3	2,5 %
Srednješolska	49	62,0 %	18	41,9 %	67	54,9 %
Višja, visoka ali univerzitetna	27	34,2 %	19	44,2 %	46	37,7 %
Specializacija, magisterij ali doktorat	0	0,0 %	6	14,0 %	6	4,9 %
Skupaj	79	100,0 %	43	100,0 %	122	100,0 %

Udeleženci raziskave se razlikujejo tudi po izobrazbi. Večina (62,0 %) udeležencev izobraževanj ima dokončano srednjo šolo, 34,2 % ima višjo, visoko ali univerzitetno stopnjo izobrazbe, le 3 imajo dokončano osnovno šolo, nihče pa nima izobrazbe višje od univerzitetne. Med andragoški delavci po odstotku le nekoliko prevladujejo tisti z višjo, visoko ali univerzitetno izobrazbo nad tistimi s srednješolsko. Prvih je namreč 44,2 %, drugih pa 41,9 %. 14,0 % jih ima dokončano specializacijo, magisterij ali doktorat, nihče pa nima dokončane le osnovne šole.

#### **3.4.4 Opis merskih instrumentov in postopek zbiranja podatkov**

Za zbiranje podatkov smo pripravili dva anonimna anketna vprašalnika, in sicer enega za udeležence usposabljanj ter drugega za andragoške delavce, ki vodijo izobraževalni proces. Anketni vprašalnik za udeležence usposabljanj vsebuje 15 vprašanj, od tega 11 zaprtih vprašanj, 3 kombinirana vprašanja in 1 odprto vprašanje. Anketni vprašalnik za andragoške delavce pa vsebuje 17 vprašanj, od tega je 11 zaprtih, 2 sta odprti in 4 vprašanja so kombinirana.

Zbiranje podatkov je potekalo v sodelovanju z Gasilsko zvezo Slovenije. Anketne vprašalnike za udeležence smo posredovali strokovni sodelavki za izobraževanje na Gasilski zvezi Slovenije, ki je te vprašalnike osebno razdelila udeležencem na začetku predavanj in jih na koncu pobrala. Za andragoške delavce, ki vodijo izobraževanja in usposabljanja v Izobraževalnem centru na Igu, pa smo pripravili spletno anketo, katere naslov smo posredovali tudi strokovni sodelavki za izobraževanje, ta pa jih je preko elektronske pošte posredovala andragoškim delavcem.

Zbiranje podatkov, tako od udeležencev kot od andragoških delavcev, je potekalo od 3. do 13. maja 2011.

#### **3.4.5 Obdelava podatkov**

Podatke smo obdelali s pomočjo statističnega programa SPSS. Kategorijam spremenljivk smo določili absolutne frekvence in strukturne odstotke. Odvisne zveze med spremenljivkami smo preverjali s  $\chi^2$ -preizkusom hipoteze neodvisnosti, kjer pa pogoji za njegovo uporabo niso bili izpolnjeni, smo uporabili Kullbackov preizkus. Stopnjo teh zvez pa smo preverjali s

kontingenčnim koeficientom.  $\chi^2$ -preizkus smo uporabili tudi za preverjanje hipotez enake verjetnosti. Podatke smo prikazali tabelarično.

### **3.5 PREDSTAVITEV IN INTERPRETACIJA REZULTATOV**

#### **3.5.1 Koristnost posameznih oblik izobraževanja**

Mnogi avtorji (Krajnc 1979; Mijoč 1994; Rečnik 1999; Tomić 2003) se strinjajo, da ni vsaka oblika in metoda primerna za vsako učno situacijo, saj ima vsaka oblika in metoda svoj vpliv na motivacijo udeležencev, učni uspeh ipd. Zato smo udeležence usposabljanj in andragoške delavce vprašali, kako koristne se jim zdijo posamezne oblike izobraževanja pri usposabljanju prostovoljnih gasilcev.



**Tabela 6: Koristnost posameznih oblik izobraževanja**

Koristnost oblik izobraževanja			Zelo koristna	Koristna	Nekoristna	Zelo nekoristna	Skupaj
Seminar	Udeleženci	f	22	53	4	0	79
		f %	27,8 %	67,1 %	5,1 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	15	27	1	0	43
		f %	34,9 %	62,8 %	2,3 %	0,0 %	100,0 %
Tečaj	Udeleženci	f	64	15	0	0	79
		f %	81,0 %	19,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	34	9	0	0	43
		f %	79,1 %	20,9 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
Delavnice	Udeleženci	f	37	38	4	0	79
		f %	46,8 %	48,1 %	5,1 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	29	13	1	0	43
		f %	67,4 %	30,2 %	2,3 %	0,0 %	100,0 %
Inštrukcije	Udeleženci	f	43	33	3	0	79
		f %	54,4 %	41,8 %	3,8 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	28	14	1	0	43
		f %	65,1 %	32,6 %	2,3 %	0,0 %	100,0 %
Študijski krožek	Udeleženci	f	8	47	24	0	79
		f %	10,1 %	59,5 %	30,4 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	4	33	5	1	43
		f %	9,3 %	76,7 %	11,6 %	2,3 %	100,0 %
Samoizobraževanje	Udeleženci	f	39	33	6	1	79
		f %	49,4 %	41,8 %	7,6 %	1,3 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	20	21	2	0	43
		f %	46,5 %	48,8 %	4,7 %	0,0 %	100,0 %
E-izobraževanje	Udeleženci	f	19	48	10	2	79
		f %	24,1 %	60,8 %	12,7 %	2,5 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	6	34	3	0	43
		f %	14,0 %	79,1 %	7,0 %	0,0 %	100,0 %

Anketirancem se zdi najbolj koristna oblika izobraževanja tečaj, saj jo je 81,0 % udeležencev usposabljanj in 79,1 % andragoških delavcev ocenilo kot zelo koristno obliko, vsi ostali pa kot koristno. Inštrukcije so zelo koristne po mnenju 54,4 % udeležencev izobraževanj in 65,1 % andragoških delavcev, delavnice pa po mnenju 46,8 % udeležencev izobraževanj in po mnenju kar 67,4 % andragoških delavcev. Torej pri ocenjevanju koristnosti tečaja med

udeleženci izobraževanj in andragoški delavci ni bistvene razlike, medtem ko inštrukcije in delavnice ocenjuje kot zelo koristne precej več andragoških delavcev kot udeležencev, zlasti pri slednjih je ta razlika večja. Razlika je vidna pri ocenjevanju koristnosti študijskega krožka, katero je kar 30,4 % udeležencev izobraževanj ocenilo kot nekoristno obliko in le 11,6 % andragoških delavcev. Kot precej koristna oblika je ocenjeno tudi samoizobraževanje, in sicer je 49,4 % udeležencev in 46,5 % andragoških delavcev odgovorilo, da je to zelo koristna oblika izobraževanja.

Torej za vzorec velja, da so vse oblike izobraževanja v določeni meri koristne. Tako po mnenju udeležencev usposabljanj kot po mnenju andragoških delavcev je najbolj koristna oblika izobraževanja tečaj. Tej po mnenju udeležencev usposabljanja sledijo inštrukcije, ki jo še več andragoških delavcev ocenjuje kot zelo koristno, pa vendar so po njihovem mnenju delavnice še nekoliko bolj koristna oblika izobraževanja. Najmanj koristna oblika pa je po oceni udeležencev in andragoških delavcev študijski krožek.

### **3.5.2 Koristnost posameznih metod izobraževanja**

Udeležence usposabljanj in andragoške delavce smo povprašali tudi, kaj menijo o koristnosti posameznih metod izobraževanja.

Hipoteza 1: Mnenja udeležencev usposabljanj in andragoških delavcev o tem, kako koristne so posamezne metode izobraževanja, se razlikujejo.

**Tabela 7: Koristnost posameznih metod izobraževanja**

Koristnost metod izobraževanja			Zelo koristna	Koristna	Nekoristna	Zelo nekoristna	Skupaj
Predavanje	Udeleženci	f	44	34	1	0	79
		f %	55,7 %	43,0 %	1,3 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	26	17	0	0	43
		f %	60,5 %	39,5 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
Diskusija	Udeleženci	f	42	35	2	0	79
		f %	53,2 %	44,3 %	2,5 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	34	9	0	0	43
		f %	79,1 %	20,9 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
Demonstracija	Udeleženci	f	61	15	3	0	79
		f %	77,2 %	19,0 %	3,8 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	38	5	0	0	43
		f %	88,4 %	11,6 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
Simulacija	Udeleženci	f	55	24	0	0	79
		f %	69,6 %	30,4 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	19	21	3	0	43
		f %	44,2 %	48,8 %	7,0 %	0,0 %	100,0 %
Igra vlog	Udeleženci	f	33	38	8	0	79
		f %	41,8 %	48,1 %	10,1 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	31	12	0	0	43
		f %	72,1 %	27,9 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
Proučevanje primerov	Udeleženci	f	54	22	3	0	79
		f %	68,4 %	27,8 %	3,8 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	28	15	0	0	43
		f %	65,1 %	34,9 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
Delo s pisnimi viri	Udeleženci	f	14	54	11	0	79
		f %	17,7 %	68,4 %	13,9 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	5	34	4	0	43
		f %	11,6 %	79,1 %	9,3 %	0,0 %	100,0 %

Metoda demonstracije je po koristnosti ocenjena najvišje. In sicer jo kot zelo koristno metodo ocenjuje 77,2 % udeležencev usposabljanj in 88,4 % andragoških delavcev. Andragoški delavci kot zelo koristno metodo izobraževanja ocenjujejo tudi diskusijo (79,1 %), igro vlog (72,1 %), proučevanje primerov (65,1 %), predavanje (60,5 %). Ocene udeležencev usposabljanj pa so nekoliko drugačne. Kot zelo koristno metodo ocenjujejo simulacijo (69,6

%), proučevanje primerov (68,4 %), predavanje (55,7 %) in diskusijo (53,2 %). Igro vlog kot zelo koristno metodo ocenjuje le 41,8 % udeležencev, 48,1 % kot koristno, 10,1 % pa celo kot nekoristno. Metodo simulacije, ki jo večina udeležencev usposabljanj ocenjuje kot zelo koristno, pa jo tako ocenjuje le 44,2 % andragoških delavcev. Metoda dela s pisnimi viri pa je po mnenju večine vseh koristna, hkrati pa jo 13,9 % udeležencev in 9,3 % andragoških delavcev ocenjuje kot nekoristno metodo.

Za preverjanje razlik na ravni osnovne množice smo postavili hipotezo neodvisnosti in naredili Kullbackov preizkus ter  $\chi^2$ -preizkus hipoteze neodvisnosti. Prikazali bomo le tiste vrednosti, pri katerih se je vrednost pokazala kot statistično pomembna. To velja za metodo diskusije, simulacije in igre vlog.

Vrednost Kullbackovega preizkusa za preverjanje odvisnosti med spremenljivkama vloga pri usposabljanju in mnenje o koristnosti metode diskusije znaša  $2\hat{I}=9,246$  ( $\alpha=0,010$ ;  $g=2$ ). Ker je ta vrednost statistično pomembna, hipotezo neodvisnosti zavrnamo s tveganjem 1 % in sprejmemo nasprotno hipotezo, da sta ti dve spremenljivki tudi v osnovni množici odvisni. To pomeni, da se andragoškim delavcem zdi metoda diskusije bolj koristna kot udeležencem usposabljanj.

Vrednost Kullbackovega preizkusa za preverjanje odvisnosti med vlogo pri usposabljanju in mnenjem o koristnosti metode simulacije je  $2\hat{I}=11,856$  ( $\alpha=0,003$ ;  $g=2$ ). Tudi v tem primeru hipotezo neodvisnosti zavrnamo, in sicer s tveganjem 0,3 % in sprejmemo nasprotno hipotezo, da sta omenjeni spremenljivki v osnovni množici odvisni. S tem smo dokazali, da se tudi v osnovni množici zdi udeležencem usposabljanj metoda simulacije bolj koristna kot andragoškim delavcem.

Vrednost  $\chi^2$ -preizkusa hipoteze neodvisnosti za preverjanje odvisnosti med vlogo pri usposabljanju in mnenjem o koristnosti metode igre vlog pa je  $\chi^2=12,005$  ( $\alpha=0,002$ ;  $g=2$ ). To hipotezo neodvisnosti pa zavrnamo s tveganjem 0,2 % in sprejmemo hipotezo, da sta vloga pri usposabljanju in mnenje o koristnosti metode igre vlog v osnovni množici odvisni spremenljivki. Torej tudi za osnovno množico velja, da se zdi andragoškim delavcem metoda igre vlog bolj koristna kot udeležencem usposabljanj.

Na podlagi rezultatov hipotezo 1, ki se glasi, da se mnenja udeležencev usposabljanj in andragoških delavcev o tem, kako koristne so posamezne metode izobraževanja razlikujejo, lahko le delno potrdimo, saj se je le v treh primerih, in sicer pri metodi diskusije, simulacije in igre vlog, vrednost preizkusa hipoteze neodvisnosti pokazala kot statistično pomembna.

Torej, ugotovili smo, da na ravni vzorca udeleženci usposabljanj in andragoški delavci kot najbolj koristno metodo izobraževanja ocenjujejo demonstracijo. Kot najmanj koristno metodo pa delo s pisnimi viri. Po mnenju andragoških delavcev je za demonstracijo najbolj koristna metoda diskusija, po mnenju udeležencev pa metoda simulacije. Pri teh dveh metodah se mnenja udeležencev in andragoških delavcev tudi najbolj razlikujejo, kar velja tudi za osnovno množico.

### 3.5.3 Pogostost izvajanja posameznih oblik izobraževanja

Da bi ugotovili, ali se najpogosteje izvajajo tiste oblike in metode izobraževanja, ki so po mnenju anketirancev najbolj koristne, smo jih povprašali tudi po pogostosti izvajanja posameznih oblik in metod pri usposabljanju prostovoljnih gasilcev.

Hipoteza 2: Oblika izobraževanja, ki se najpogosteje izvaja, je tečaj.

**Tabela 8: Pogostost izvajanja posameznih oblik izobraževanja**

Pogostost oblik izobraževanja		Pogosto	Redko	Nikoli	Skupaj
Seminar	f	34	71	17	122
	f %	27,9 %	58,2 %	13,9 %	100,0 %
Tečaj	f	106	15	1	122
	f %	86,9 %	12,3 %	0,8 %	100,0 %
Delavnice	f	29	70	23	122
	f %	23,8 %	57,4 %	18,9 %	100,0 %
Inštrukcije	f	59	45	18	122
	f %	48,4 %	36,9 %	14,8 %	100 %
Študijski krožek	f	4	45	73	122
	f %	3,3 %	36,9 %	59,8 %	100,0 %
Samoizobraževanje	f	65	39	18	122
	f %	53,3 %	32,0 %	14,8 %	100,0 %
E-izobraževanje	f	18	59	45	122
	f %	14,8 %	48,4 %	36,9 %	100,0 %

Iz tabele 8 je razvidno, da se pri izobraževanju prostovoljnih gasilcev najpogosteje izvaja tečaj, saj je 86,9 % anketirancev ocenilo, da se ta oblika izvaja pogosto. Malo več kot polovica (53,3 %) anketirancev je izbrala, da se tudi samoizobraževanje izvaja pogosto. Tej obliki po pogostosti izvajanja sledijo inštrukcije, čeprav je pogosto izvajanje te metode izbralo le 48,4 % anketirancev. Vidimo lahko tudi, da se najredkeje izvajajo študijski krožki, saj jih je kar 59,8 % odgovorilo, da se ta oblika izobraževanja nikoli ne izvaja. Redko se izvajajo tudi seminarji, delavnice ter e-izobraževanje. Odgovor, da se seminarji izvajajo redko je izbralo 58,2 % anketirancev, pogostost izvajanja delavnic je tako ocenilo 57,4 % anketirancev, e-izobraževanja pa 48,4 %.

Za preverjanje rezultata o pogostosti izvajanja tečaja na ravni osnovne množice smo postavili hipotezo enake verjetnosti, s katero trdimo, da so vsi odgovori v osnovni množici enako verjetni. Za preverjanje te hipoteze smo uporabili  $\chi^2$ -preizkus hipoteze enake verjetnosti in dobili rezultat:

$$\chi^2=159,852 (\alpha=0,000; g=2).$$

Vrednost  $\chi^2$  je visoko statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,000$ . Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da odgovori glede pogostosti izvajanja tečaja v osnovni množici niso enako pogosti. Torej tudi v osnovni množici prevladuje odgovor, da se tečaji izvajajo pogosto.

Na podlagi tega rezultata lahko potrdimo hipotezo 2, ki se glasi, da je tečaj oblika izobraževanja, ki se najpogosteje izvaja.

Tudi v izobraževalnih programih za usposabljanje prostovoljnih gasilcev je najpogosteje predvideno izobraževanje v obliki tečaja. Delo gasilcev je zelo težavno in odgovorno, zato morajo biti ustrezno strokovno usposobljeni. Tečaj je za takšno izobraževanje primerna oblika, saj se pri tečaju specializirano znanje in spretnosti posreduje skupini udeležencev sistematično in izčrpno ter na teoretičen in praktičen način. Hkrati pa omogoča hiter prenos znanja in spretnosti. Kot smo zgoraj ugotovili, je po mnenju anketirancev to tudi najbolj koristna oblika izobraževanja.

Presenetil nas je rezultat, da je naslednja najpogosteje izvajana oblika izobraževanja samoizobraževanje in šele nato inštrukcije. Inštrukcija je namreč oblika izobraževanja, pri kateri naj bi udeleženec ali skupina udeležencev po navodilih inštruktorja opravljala praktično dejavnost. Kot smo ugotovili, je tudi po mnenju anketirancev zelo koristna oblika. Samoizobraževanje pa je oblika, pri kateri posameznik prevzame pobudo za svoj celoten izobraževalni proces, od načrtovanja pa vse do evalvacije. Glede na to, da je pri usposabljanju gasilcev veliko praktičnega dela, bi bile inštrukcije primerna oblika za usposabljanje gasilcev.

Na podlagi lastnih izkušenj in na podlagi tega, da samoizobraževanja nismo zasledili v nobenem izobraževalnem programu za prostovoljne gasilce, smo predvidevali, da se samoizobraževanje sploh ne izvaja. Vendar smo to preverili tudi pri strokovni sodelavki za

izobraževanje na Gasilski zvezi Slovenije, ki nam je potrdila naša predvidevanja. Sklepamo lahko, da so anketiranci visoko ocenili pogostost samoizobraževanja zaradi napačnega razumevanja tega termina. Morda so razumeli samoizobraževanje v smislu branja literature oziroma revij z gasilsko tematiko ali pa v smislu izobraževanja znotraj svojih gasilskih društev, kar bi bilo sicer boljše imenovati učenje.

Zanimiv je tudi rezultat, da delavnice izvajajo redko, kljub temu da jo, kot smo zgoraj ugotovili, večina andragoških delavcev ocenjuje kot zelo koristno obliko izobraževanja.

V starejši literaturi avtorji (Krajnc 1979; Črnivec idr. 1991; Jelenc 1991) tečaju, ki je po naših podatkih najbolj koristna in najpogosteje izvajana oblika izobraževanja prostovoljnih gasilcev, pripisujejo uporabo predvsem frontalnih metod izobraževanja, medtem ko Ličen (2008) zagovarja, da tečaj ni toliko povezan npr. z metodo predavanja, ampak se vedno bolj uporabljajo aktivne metode. Kako je z uporabo metod izobraževanja pri izobraževanju prostovoljnih gasilcev pa bomo videli v nadaljevanju, saj smo anketirance povprašali tudi o pogostosti izvajanja posameznih metod izobraževanja. Rezultati o tem so prikazani v tabeli 9.



### 3.5.4 Pogostost izvajanja posameznih metod izobraževanja

Hipoteza 3: Metoda izobraževanja, ki se najpogosteje izvaja, je predavanje.

**Tabela 9: Pogostost izvajanja posameznih metod izobraževanja**

Pogostost metod izobraževanja		Pogosto	Redko	Nikoli	Skupaj
Predavanje	f	102	18	2	122
	f %	83,6 %	14,8 %	1,6 %	100,0 %
Diskusija	f	68	51	3	122
	f %	55,7 %	41,8 %	2,5 %	100,0 %
Demonstracija	f	93	27	2	122
	f %	76,2 %	22,1 %	1,6 %	100,0 %
Simulacija	f	40	70	12	122
	f %	32,8 %	57,4 %	9,8 %	100,0 %
Igra vlog	f	45	57	20	122
	f %	36,9 %	46,7 %	16,4 %	100,0 %
Proučevanje primerov	f	64	56	2	122
	f %	52,5 %	45,9 %	1,6 %	100,0 %
Delo s pisnimi viri	f	30	75	17	122
	f %	24,6 %	61,5 %	13,9 %	100,0 %

V tabeli 9 lahko vidimo, da se najpogosteje izvaja metoda predavanja, saj je kar 83,6 % anketirancev odgovorilo, da se ta metoda izvaja pogosto. Zelo veliko anketirancev (76,2 %) ocenjuje tudi metodo demonstracije kot pogosto izvajano, nato pa sledita še diskusija in proučevanje primerov. Za pogosto izvajanje metode diskusije se je odločilo 55,7 % za pogosto izvajanje metode proučevanja primerov pa 52,5 %. Igra vlog, simulacija in delo s pisnimi viri pa se izvajajo bolj redko. 46,7 % anketirancev je ocenilo, da se igra vlog izvaja redko, 57,4 % jih je tako ocenilo pogostost izvajanja simulacije, redko izvajanje metoda dela s pisnimi viri pa je ocenilo 61,5 % anketiranih.

Za preverjanje rezultata, da je metoda predavanja najpogosteje izvajana metoda izobraževanja na ravni osnovne mošice, smo postavili hipotezo enake verjetnosti, s katero trdimo, da so vsi odgovori v osnovni množici enako verjetni. Za preverjanje te hipoteze smo uporabili  $\chi^2$ -preizkus hipoteze enake verjetnosti in dobili rezultat:

$\chi^2=141,902$  ( $\alpha=0,000$ ;  $g=2$ ).

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,000$ , zato hipotezo enake verjetnosti zavrnemo s tveganjem 0,0 % in sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da odgovori glede pogostosti izvajanja metode predavanja v osnovni množici niso enako pogosti. Torej tudi v osnovni množici prevladuje odgovor, da se metoda predavanja izvaja pogosto.

Hipotezo 3, ki pravi, da je predavanje tista metoda izobraževanja, ki se najpogosteje izvaja pri usposabljanju gasilcev, potrdimo.

V izobraževalnih programih za prostovoljne gasilce so najpogosteje predvidene metode izobraževanja metoda predavanja, metoda razgovora, metoda demonstracije in metoda praktičnih primerov. Naši rezultati so pokazali, da se izobraževanje prostovoljnih gasilcev izvaja po programih. Najpogosteje se izvaja s pomočjo tradicionalne metode predavanja, ki omogoča hitro in učinkovito prenašanje znanja na ta način, da predavatelj opisuje, razlaga, pojasnjuje ipd. Ta rezultat torej potrjuje zgoraj omenjeno trditev starejših avtorjev (Črnivec idr. 1991; Jelenc 1991; Krajnc 1979), da se pri tečajih uporabljajo predvsem frontalne metode izobraževanja. Samo predavanje pa se lahko izvaja v kombinaciji z drugimi metodami. Tako poteka tudi usposabljanje prostovoljnih gasilcev, saj pogosto izvajajo tudi metodo demonstracije, metodo diskusije in metodo proučevanja primerov. Metoda demonstracije je z razlago kot vrsto predavanja zelo učinkovita. Za prostovoljne gasilce je pomembno vizualno predstavljanje, razlaga zaporednih procesov ravnanja v primeru nesreč in priložnost za vodeno aktivnost. V izobraževanju odraslih se zelo poudarja upoštevanje izkušenj udeležencev. Tudi gasilci, ki se usposabljujejo v Izobraževalnem centru na Igu, imajo že mnogo izkušenj, zato je tudi zanje metoda diskusije zelo primerna, saj na ta način vsak prispeva svoje ideje o preventivnem ukrepanju ali ravnanju v primeru različnih nesreč.

### 3.5.5 Povezanost med koristnostjo in pogostostjo izvajanja posameznih oblik izobraževanja

Za preverjanje stopnje povezanosti spremenljivk koristnosti in pogostosti izvajanja oblik izobraževanja smo izračunali kontingenčne koeficiente, ki so prikazani v tabeli 10.

**Tabela 10: Kontingenčni koeficienti med spremenljivkami koristnosti in pogostosti izvajanja oblik izobraževanja**

Koristnost oblik	Pogostost oblik						
	Seminar	Tečaj	Delavnice	Instrukcije	Študijski krožek	Samoizobraževanje	E-izobraževanje
Seminar	0,366*						
Tečaj		0,172					
Delavnice			0,244*				
Instrukcije				0,442*			
Študijski krožek					0,095		
Samoizobraževanje						0,397*	
e-izobraževanje							0,472*

\* vrednost je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,05$

Med spremenljivkama koristnost in pogostost izvajanja študijskih krožkov pravzaprav ni povezanosti, ker je vrednost kontingenčnega koeficienta le 0,095. Za koristnost in pogostost izvajanja tečaja je kontingenčni koeficient 0,172, za koristnost in pogostost izvajanja delavnic pa 0,244, kar kaže, da je med temi spremenljivkami šibka povezanost. Med ostalimi, to so spremenljivke koristnost in pogostost izvajanja seminarja, inštrukcij, samoizobraževanja in e-izobraževanja, pa je povezanost močna, saj so njihovi kontingenčni koeficienti med 0,366 in 0,472.<sup>2</sup> To pomeni, da je pogostost izvajanja seminarja, inštrukcij, samoizobraževanja in e-izobraževanja močno odvisna od koristnosti teh oblik izobraževanja.

<sup>2</sup> Ker nasplošno pri opisni spremenljivkah dobimo nižje stopnje povezanosti kot pri številskih, običajno že nižje vrednosti kontingenčnih koeficientov interpretiramo kot opazno stopnjo povezanosti. Tudi pri popolni povezanosti med spremenljivkama koeficient ne doseže vrednosti 1, ker je odvisen od velikosti tabele (to vrednost doseže šele, če je število kategorij obeh spremenljivk neskončno) (Kožuh 2003).

### 3.5.6 Povezanost med koristnostjo in pogostostjo izvajanja posameznih metod izobraževanja

Tudi za preverjanje stopnje povezanosti med spremenljivkami koristnosti in pogostosti izvajanja metod izobraževanja smo izračunali kontingenčne koeficiente, katerih vrednosti so prikazane v tabeli 11.

**Tabela 11: Kontingenčni koeficienti med spremenljivkami koristnosti in pogostosti izvajanja metod izobraževanja**

Koristnost metod	Pogostost metod						
	Predavanje	Diskusija	Demonstracija	Simulacija	Igra vlog	Proučevanje primerov	Delo s pisnimi viri
Predavanje	0,163						
Diskusija		0,349*					
Demonstracija			0,323*				
Simulacija				0,388*			
Igra vlog					0,371*		
Proučevanje primerov						0,313*	
Delo s pisnimi viri							0,407*

\* vrednost je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,05$

Med spremenljivkama koristnost in pogostost izvajanja metode predavanja je vrednost kontingenčnega koeficienta 0,163, zato je ta povezanost šibka. Med ostalimi spremenljivkami koristnosti in pogostosti izvajanja pa je močna povezanost, ker so vrednosti kontingenčnega koeficienta od 0,313 do 0,407. Ti rezultati nam povedo, da je pogost izvajanja vseh metod, razen predavanja, močno odvisna od njihove koristnosti za usposabljanje prostovoljnih gasilcev.

### 3.5.7 Stališče do pogostosti izvajanja aktivnih metod izobraževanja

Mnogi avtorji (Brečko 2002; Ferjan 2005; Marentič Požarnik 2002; Paterson 2005) zagovarjajo, da večjo motivacijo in boljši učni uspeh zagotavlja zlasti aktivna vpletenost udeležencev izobraževanja. Zato nas je zanimalo stališče prostovoljnih gasilcev do pogostosti izvajanja aktivnih metod izobraževanja.

Hipoteza 4: Večji del anketirancev meni, da bi morali pogosteje uporabljati aktivne metode izobraževanja.

**Tabela 12: Stališče do pogostosti izvajanja aktivnih metod izobraževanja**

	f	f %
Aktivne metode bi morali pogosteje izvajati.	82	67,2 %
Aktivne metode naj se izvajajo tako pogosto kot do sedaj.	40	32,8 %
Aktivne metode niso primerne za usposabljanje gasilcev, zato jih sploh naj ne bi izvajali.	0	0,0 %
Drugo:	0	0,0 %
Skupaj	122	100,0 %

Za odgovor, da bi morali aktivne metode pogosteje izvajati, se je odločilo kar 67,2 % vseh anketirancev. Vsi ostali, to je 32,8 % anketirancev, pa so se odločili, da naj se aktivne metode izvajajo tako pogosto kot do sedaj. Torej nihče od anketirancev ni odgovoril, da aktivnih metod sploh naj ne bi izvajali, ker niso primerne za izobraževanje gasilcev.

V vzorcu zelo očitno prevladuje odgovor, da bi morali pogosteje izvajati aktivne metode. Za preverjanje rezultata na ravni osnovne močice pa smo postavili hipotezo enake verjetnosti, s katero trdimo, da so vsi odgovori v osnovni množici enako verjetni. Za preverjanje te hipoteze smo uporabili  $\chi^2$ -preizkus hipoteze enake verjetnosti in dobili rezultat:

$$\chi^2=14,459 (\alpha=0,000; g=1).$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,000$ . Hipotezo enake verjetnosti zavrnamo s tveganjem 0,0 % in sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da odgovori glede pogostosti izvajanja aktivnih metod izobraževanja v osnovni množici niso enako pogosti.

Torej tudi v osnovni množici prevladuje odgovor, da bi morali aktivne metode izobraževanja pogosteje izvajati. S tem lahko potrdimo našo raziskovalno hipotezo 4, ki pravi, da večji del anketirancev meni, da bi morali pogosteje uporabljati aktivne metode izobraževanja.

Anketiranci, ki so se odločili za ta odgovor, se verjetno zavedajo, da sprejemanje informacij in znanja le skozi avditivni kanal ni toliko učinkovito, kot je sprejemanje tudi na vizualni in kinestetični način. Poleg tega je učni proces bolj zanimiv za udeležence, udeleženci so bolj motivirani za delo, če so le-ti vanj aktivno vključeni. Seveda pa aktivnost udeležencev prinaša tudi večji uspeh ter trajnejše znanje. Kramar (2009) celo pravi, da je človekova aktivnost temeljni pogoj za vsak vzgojno-izobraževalni napredek, saj po konstruktivistični teoriji znanja ni mogoče dati, ampak ga posameznik sam ustvarja z lastno miselno aktivnostjo. To »aktivno učenje« je pravzaprav izkustveno učenje, saj je po Walterju in Marksu (1981, v Marentič Požarnik 2000, str. 123) to »zaporedje dogodkov z enim ali več učnih ciljev, ki terja aktivno vpletenost udeležencev na eni ali več točkah tega zaporedja«. To zaporedje pa je sestavljeno iz konkretne izkušnje, opazovanja in razmišljanja, abstraktne konceptualizacije oziroma teoretične osmislitve ter eksperimentalnega ustvarjanja nove izkušnje. Za izkustveno učenje pa so značilne predvsem aktivne metode, kot so simulacija, igra vlog, proučevanje primerov ipd. (Marentič Požarnik 2000, str. 124–125). Takšen način učenja je za izobraževanje in usposabljanje prostovoljnih gasilcev zelo pomembno, saj je njihovo delo v veliki večini praktično.

### 3.5.8 Potrebni ukrepi za pogostejše izvajanje aktivnih metod izobraževanja

Če bi hoteli pogosteje izvajati aktivne metode izobraževanja, bi bilo potrebno nekaj spremeniti. Zato smo udeležence usposabljanj in andragoške delavce povprašali, kaj bi po njihovem mnenju pripomoglo k pogostejšemu izvajanju aktivnih metod izobraževanja.

Hipoteza 5: Mnenja o potrebnih ukrepih za pogostejše izvajanje aktivnih metod izobraževanja se med udeleženci in andragoški delavci razlikujejo.

**Tabela 13: Ukrepi za pogostejše izvajanje aktivnih metod izobraževanja**

	Vloga pri usposabljanju				Skupaj	
	Udeleženci		Andragoški delavci			
	f	f %	f	f %	f	f %
Bolj usposobiti predavatelje	8	10,1 %	16	37,2 %	24	19,7 %
Spremeniti izobraževalne programe	29	36,7 %	12	27,9 %	41	33,6 %
Bolje opremiti učne prostore	3	3,8 %	1	2,3 %	4	3,3 %
Usposabljanju nameniti več finančnih sredstev	39	49,4 %	13	30,2 %	52	42,6 %
Drugo:	0	0,0 %	1	2,3 %	1	0,8 %
Skupaj	79	100,0 %	43	100,0 %	122	100,0 %

Skoraj polovica (49,4 %) udeležencev izobraževanj je odgovorila, da bi za pogostejše izvajanje aktivnih metod izobraževanja morali usposabljanju nameniti več finančnih sredstev. Tako je odgovorilo tudi 30,2 % andragoških delavcev. Sicer pa pri njih prevladuje (37,2 %) odgovor, da bi morali bolj usposobiti predavatelje. Takega mnenja pa je le 10,1 % udeležencev izobraževanj. Odgovor, da bi morali spremeniti izobraževalne programe, je izbralo 36,7 % udeležencev izobraževanj in 27,9 % andragoških delavcev. Učne prostore bi morali bolj opremiti po mnenju le 3 udeležencev izobraževanj in 1 andragoškega delavca. Eden izmed andragoških delavcev pa je predlagal svoj ukrep, in sicer, da bi za pogostejše izvajanje aktivnih metod morali »občutno spremeniti sistem prijavljanja na usposabljanja«.

Za preverjanje razlik na ravni osnovne množice smo postavili hipotezo neodvisnosti, naredili Kullbackov preizkus hipoteze neodvisnosti ter dobili naslednji rezultat:

$2\hat{I}=15,239$  ( $\alpha=0,004$ ;  $g=4$ ).

Vrednost Kullbackovega preizkusa je statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti zavrnilo s tveganjem 0,4 %. S tem potrdimo, da sta vloga pri izobraževanju in usposabljanju prostovoljnih gasilcev in mnenje o potrebnih ukrepih za pogostejše izvajanje aktivnih metod izobraževanja v osnovni množici odvisni spremenljivki. Torej tudi v osnovni množici pri udeležencih prevladuje odgovor, da bi morali usposabljanju nameniti več finančnih sredstev, pri andragoških delavcih pa, da bi le-te morali boljše usposobiti.

Zato potrdimo raziskovalno hipotezo 5, ki se glasi, da se mnenja o potrebnih ukrepih za pogostejše izvajanje aktivnih metod izobraževanja med udeleženci in andragoški delavci razlikujejo.

Predvidevali smo, da bodo mnenja o potrebnih ukrepih za pogostejše izvajanje aktivnih metod izobraževanja med udeleženci in andragoški delavci različna, vendar nas je presenetil rezultat, da bi po mnenju udeležencev morali usposabljanju nameniti več finančnih sredstev, po mnenju andragoških delavcev pa njih same boljše usposobiti. Pri tem se nam najprej postavljajo vprašanja v zvezi z izobraževanjem in usposabljanjem andragoških delavcev. Kako je organizirano, koliko pozornosti namenjajo oblikam in metodam izobraževanja ipd. Namreč andragoški delavec odloča, katere metode izobraževanja bo izvajal. Da pa lahko v učni proces vključi čim več različnih metod in jih tudi spretno izmenjuje, pa mora natančno poznati lastnosti vsake metode, njene prednosti in slabosti ter vedeti, kdaj je primerna za uporabo. Glede mnenja udeležencev se nam pa postavlja vprašanje, zakaj jih največ meni, da je potrebnih več finančnih sredstev, kajti po našem mnenju finančna sredstva nimajo neposrednega vpliva na izbiro aktivnih metod (igra vlog, simulacija, proučevanje primerov, diskusija ipd.) oziroma pogostost uporabe le-teh. Morda si anketiranci aktivne metode izobraževanja razlagajo kot metode, pri katerih so udeleženci fizično aktivni, torej kot praktične vaje. Teh je pa pri usposabljanju prostovoljnih gasilcev veliko, kar pa zahteva veliko dodatne tehnične opreme, morda tudi več inštruktorjev in s tem veliko finančnih sredstev.



### 3.5.9 Povezanost med obdobjem izvajanja usposabljanj in pogostostjo izvajanja aktivnih metod

Hipoteza 6: Andragoški delavci, ki usposabljanja izvajajo dlje časa, pogosteje uporabljajo aktivne metode izobraževanja kot tisti, ki usposabljanja izvajajo krajši čas.

Povezanost med obdobjem izvajanja usposabljanj in pogostostjo izvajanja metode diskusije

**Tabela 14: Obdobje izvajanja usposabljanj in pogostost izvajanja metode diskusije**

			Pogostost izvajanja diskusije		Skupaj
			Pogosto	Redko	
Leta izvajanja usposabljanj	Do 10 let	f	16	6	32
		f %	72,7 %	27,3 %	100,0 %
	Več kot 10 let	f	14	7	21
		f %	66,7 %	33,3 %	100,0 %
Skupaj		f	30	13	43
		f %	69,8 %	30,2 %	100,0 %

72,7 % tistih andragoških delavcev, ki izvajajo usposabljanja do 10 let, izvaja metodo diskusije pogosto, in 66,7 % tistih, ki usposabljanja izvajajo več kot 10 let. Razlike po letih izvajanja se v vzorcu torej pojavljajo, vendar so bolj majhne.

Za preverjanje razlik na ravni osnovne množice smo postavili hipotezo neodvisnosti, naredili  $\chi^2$ -preizkus hipoteze neodvisnosti ter dobili naslednji rezultat:

$$\chi^2=0,187 (\alpha=0,665; g=1).$$

Vrednost  $\chi^2$ -preizkusa ni statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med obdobjem izvajanja usposabljanj in pogostostjo izvajanja metode diskusije v osnovni množici ne moremo ničesar trditi.

Povezanost med obdobjem izvajanja usposabljanj in pogostostjo izvajanja metode proučevanja primerov

**Tabela 15: Obdobje izvajanja usposabljanj in pogostost izvajanja metode proučevanja primerov**

			Pogostost izvajanja proučevanja primerov		Skupaj
			Pogosto	Redko ali nikoli	
Leta izvajanja usposabljanj	Do 10 let	f	9	13	22
		f %	40,9 %	59,1 %	100,0 %
	Več kot 10 let	f	13	8	21
		f %	61,9 %	38,1 %	100,0 %
Skupaj		f	22	21	43
		f %	51,2 %	48,8 %	100,0 %

Od andragoških delavcev v vzorcu, ki usposabljanja izvajajo 10 let ali manj, jih 40,9 % metodo proučevanja primerov izvaja pogosto, 59,1 % pa redko ali nikoli. Pri tistih, ki pa izvajajo usposabljanja več kot 10 let, pa je struktura malo drugačna, saj jih 61,9 % omenjeno metodo izvaja pogosto in 38,1 % redko ali nikoli.

Za preverjanje rezultata na ravni osnovne množice smo postavili hipotezo neodvisnosti, naredili  $\chi^2$ -preizkus hipoteze neodvisnosti ter dobili naslednji rezultat:

$$\chi^2=1,896 (\alpha=0,169; g=1).$$

Vrednost  $\chi^2$ -preizkusa tudi v tem primeru ni statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med obdobjem izvajanja usposabljanj in pogostostjo izvajanja metode diskusije v osnovni množici ne moremo ničesar trditi.

Rezultati za vzorec pa kažejo, da razlike so. Saj tisti, ki izvajajo usposabljanja več kot 10 let, pogosteje uporabljajo metodo proučevanja primerov. Verjetno so ti andragoški delavci skozi leta delovanja kot vodje usposabljanj spoznali, da je ta metoda koristna in jo zato pogosteje uporabljajo.

## Povezanost med obdobjem izvajanja usposabljanj in pogostostjo izvajanja metode simulacije

**Tabela 16: Obdobje izvajanja usposabljanj in pogostost izvajanja metode simulacije**

			Pogostost izvajanja simulacije		Skupaj
			Pogosto	Redko ali nikoli	
Leta izvajanja usposabljanj	Do 10 let	f	7	15	22
		f %	31,8 %	68,2 %	100,0 %
	Več kot 10 let	f	2	19	21
		f %	9,5 %	90,5 %	100,0 %
Skupaj		f	9	34	43
		f %	20,9 %	79,1 %	100,0 %

Metodo simulacije izvajajo bolj redko, saj le 31,8 % tistih, ki izvajajo usposabljanja do 10 let, izvaja to metodo pogosto, in le 9,5 % tistih, ki usposabljanja izvajajo več kot let 10 let. Razlike med andragošskimi delavci iz vzorca se pojavljajo, in sicer metodo simulacije izvaja več tistih, ki izvajajo usposabljanja 10 let ali manj.

Za preverjanje rezultata na ravni osnovne množice smo postavili hipotezo neodvisnosti, naredili Kullbackov preizkus hipoteze neodvisnosti ter dobili naslednji rezultat:

$$2\hat{I}=3,390 (\alpha=0,066; g=1).$$

Vrednost Kullbackovega preizkusa ni statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med obdobjem izvajanja usposabljanj in pogostostjo izvajanja metode simulacije v osnovni močici ne moremo ničesar trditi. Bi pa pri tem poudarili, da je statistična pomembnost zelo blizu mejni statistični pomembnosti 0,05. Tudi iz tabele 16 se vidi, da leta izvajanja vplivajo na pogostost izvajanja simulacije, vendar v tem primeru to metodo pogosteje izvajajo tisti, ki imajo 10 let ali manj delovnih izkušenj.

## Povezanost med obdobjem izvajanja usposabljanj in pogostostjo izvajanja metode igre vlog

**Tabela 17: Obdobje izvajanja usposabljanj in pogostost izvajanja metode igre vlog**

			Pogostost izvajanja igre vlog		Skupaj
			Pogosto	Redko ali nikoli	
Leta izvajanja usposabljanj	Do 10 let	f	12	10	22
		f %	54,5 %	45,5 %	100,0 %
	Več kot 10 let	f	10	11	21
		f %	47,6 %	52,4 %	100,0 %
Skupaj		f	22	21	43
		f %	51,2 %	48,8 %	100,0 %

V tabeli 17 lahko vidimo, da andragoški delavci (54,5 %) s krajšim obdobjem izvajanja usposabljanj pogosteje izvajajo metodo igre vlog, kot tisti (47,6 %), ki usposabljanja vodijo več kot 10 let.

Za preverjanje razlik na ravni osnovne množice smo postavili hipotezo neodvisnosti, naredili  $\chi^2$ -preizkus hipoteze neodvisnosti ter dobili naslednji rezultat:

$$\chi^2=0,206 (\alpha=0,650; g=1).$$

Vrednost  $\chi^2$ -preizkusa ni statistično pomembna, torej hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med obdobjem izvajanja usposabljanj in pogostostjo izvajanja metode igre vlog v osnovni možici ne moremo ničesar trditi.

Povezanost med obdobjem izvajanja usposabljanj in pogostostjo izvajanja metode dela s pisnimi viri

**Tabela 18: Obdobje izvajanja usposabljanj in pogostost izvajanja metode dela s pisnimi viri**

			Pogostost izvajanja dela s pisnimi viri		Skupaj
			Pogosto	Redko ali nikoli	
Leta izvajanja usposabljanj	Do 10 let	f	2	20	22
		f %	9,1 %	90,9 %	100,0 %
	Več kot 10 let	f	5	16	21
		f %	23,8 %	76,2 %	100,0 %
Skupaj		f	7	36	43
		f %	16,3 %	83,7 %	100,0 %

Metodo dela s pisnimi viri andragoški delavci zelo redko izvajajo. Pogosto jo izvaja le 9,1 % tistih, ki izvajajo usposabljanja 10 let ali manj, in 23,8 % tistih, ki izvajajo usposabljanja več kot 10 let.

Za preverjanje razlik na ravni osnovne množice smo postavili hipotezo neodvisnosti ter naredili Kullbackov preizkus hipoteze neodvisnosti. Dobili pa smo naslednji rezultat:

$$2\hat{I}=1,750 (\alpha=0,186; g=1).$$

Vrednost Kullbackovega preizkusa ni statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. Torej o povezanosti med spremenljivko obdobje izvajanja usposabljanja in spremenljivko pogostost izvajanja metode dela s pisnimi viri ne moremo ničesar trditi.

Na podlagi opravljenih preizkusov, raziskovalno hipotezo 6, ki se glasi, da andragoški delavci, ki usposabljanja izvajajo dlje časa, pogosteje uporabljajo aktivne metode izobraževanja kot tisti, ki usposabljanja izvajajo krajši čas, zavrnamo. V nobenem primeru se ni vrednost preizkusa hipoteze neodvisnosti pokazala kot pomembna.

Glede na to, da se usposabljanja za predavatelje in inštruktorje na Gasilski zvezi Slovenije izvajajo vsako leto, smo pričakovali, da bodo med andragoškimi delavci tudi t. i. »začetniki«. Vendar je raziskava pokazala drugače. Andragoški delavec, ki ima najmanj izkušenj, že 3 leta

izvaja usposabljanja. Zelo veliko jih na tem področju deluje že 10, 20 ali pa celo več let. Torej imajo andragoški delavci z izvajanjem usposabljanja za prostovoljne gasilce že dolgoletne izkušnje. Sklepamo lahko, da so tisti z daljšim delovnim obdobjem skozi ta leta spoznali, katere metode so najbolj primerne in učinkovite za usposabljanje prostovoljnih gasilcev. Hkrati pa lahko predvidevamo, da se je program usposabljanja za predavatelje in inštruktorje od začetka izvajanja te vrste usposabljanja in do današnjih dni precej spremenil ter posodobil. Predvsem v tem smislu, da so jim posredovali ustrezna znanja in spretnosti tudi s področja aktivnih metod izobraževanja. V nasprotnem primeru pa je že 3 leta dovolj dolgo obdobje, da lahko iz lastnih izkušenj spoznajo, kako uspešno voditi izobraževalni proces. Zato se verjetno med andragoškimi delavci glede pogostosti izvajanja aktivnih metod izobraževanja ne pojavljajo pomembne razlike.

### **3.5.10 Kateri dejavniki vplivajo na izbor metod izobraževanja**

Že sami lahko vemo, da je izbira metod izobraževanja odvisna od mnogih dejavnikov. To so preference tistega, ki izobraževanja izvaja, značilnosti udeležencev, prostora in časa v katerem poteka izobraževanje ipd. Zato smo andragoške delavce povprašali, v kolikšni meri določeni dejavniki vplivajo na njihovo izbiro metod izobraževanja. Podatki o tem so prikazani v tabeli 19.

Hipoteza 7: Večji del andragoških delavcev meni, da na njihovo izbiro metod izobraževanja najbolj vpliva znanje o določeni metodi.

**Tabela 19: Vpliv dejavnikov na izbiro metod izobraževanja**

Dejavniki, ki vplivajo na izbiro metod izobraževanja		Zelo vpliva	Dokaj vpliva	Malo vpliva	Ne vpliva	Skupaj
Vsebinske značilnosti usposabljanja	f	25	15	3	0	43
	f %	58,1 %	34,9 %	7,0 %	0,0 %	100,0 %
Značilnosti udeležencev	f	14	26	3	0	43
	f %	32,6 %	60,5 %	7,0 %	0,0 %	100,0 %
Značilnosti prostora	f	8	25	9	1	43
	f %	18,6 %	58,1 %	20,9 %	2,3 %	100,0 %
Tehnična opremljenost predavalnic	f	13	23	6	1	43
	f %	30,2 %	53,5 %	14,0 %	2,3 %	100,0 %
Osebne preference	f	19	20	4	0	43
	f %	44,2 %	46,5 %	9,3 %	0,0 %	100,0 %
Znanje o določeni metodi	f	31	10	2	0	43
	f %	72,1 %	23,3 %	4,7 %	0,0 %	100,0 %
Čas, ki je na voljo	f	15	21	7	0	43
	f %	34,9 %	48,8 %	16,3 %	0,0 %	100,0 %

Iz tabele 19 je razvidno, da ima največji vpliv na izbiro metod izobraževanja znanje andragoškega delavca o določeni metodi, saj je kar 72,1 % andragoških delavcev ocenilo, da ima ta dejavnik zelo velik vpliv. Nekaj več kot polovica (58,1 %) je ocenila, da zelo vplivajo tudi vsebinske značilnosti usposabljanja. Osebnim preferencam 44,2 % andragoških delavcev pripisuje zelo velik vpliv, 46,5 % pa dokaj velik vpliv. Nato sledijo značilnosti udeležencev, ki imajo po mnenju 60,5 % dokaj velik vpliv, zelo vplivajo pa po mnenju le 32,6 % vseh andragoških delavcev. Podobno so odgovarjali glede vpliva časa, ki je na voljo in vpliva tehnične opremljenosti predavalnic. Času je zelo velik vpliv pripisalo 34,9 %, dokaj velik vpliv pa 48,8 % vprašanih, tehnični opremljenosti predavalnic pa je velik vpliv pripisalo 30,2 %, dokaj velik vpliv pa 53,5 % andragoških delavcev. Več kot polovica (58,1 %) je dokaj velik vpliv pripisala značilnostim prostora, vendar jih 20,9 % meni, da ta dejavnik malo vpliva na izbiro metod izobraževanja. Dva andragoška delavca pa sta navedla svoj dejavnik, ki vpliva na njuno izbiro metod izobraževanja. Prvi je kot dejavnik navedel praktične izkušnje, drugi pa motivacijo udeležencev.

Za preverjanje rezultata na ravni osnovne močice smo postavili hipotezo enake verjetnosti, s katero trdimo, da so vsi odgovori o vplivu znanja o določeni metodi na izbiro metod izobraževanja v osnovni množici enako verjetni. Za preverjanje te hipoteze smo uporabili  $\chi^2$ -preizkus hipoteze enake verjetnosti in dobili rezultat:

$$\chi^2=31,302 (\alpha=0,000; g=2).$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,000$ . Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem 0,0 % in sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da odgovori glede vpliva znanja o določeni metodi na izbiro metod izobraževanja v osnovni množici niso enako pogosti. Torej tudi v osnovni množici prevladuje odgovor, da znanje o določeni metodi zelo vpliva na izbiro metod izobraževanja.

Na podlagi tega rezultata lahko potrdimo raziskovalno hipotezo 7, ki pravi, da večji del andragoških delavcev meni, da na njihovo izbiro metod izobraževanja najbolj vpliva znanje o določeni metodi.

Conti in Kolody (2004) sta dejavnike, ki vplivajo na izbor metod izobraževanja, razvrstila v štiri kategorije. To so učitelj, učenec, vsebina ter konkretna situacija. Tudi dejavnike iz tabele 30, lahko razvrstimo v te štiri kategorije. Vsi naštetih dejavniki v določeni meri vplivajo na izbor metod izobraževanja, vendar eni bolj kot drugi. Najbolj pomembno je, da andragoški delavec pozna metode, kajti kljub temu, če bodo izpolnjene zahteve glede prostora in časa, če bo določena metoda primerna vsebini učne snovi in značilnostim udeležencev, je andragoški delavec ne bo mogel uporabiti, če je ne bo dobro poznal.



### 3.5.11 Vpliv oblik izobraževanja na motivacijo

Ker način dela pri izobraževalnem procesu vpliva tudi na motivacijo udeležencev, smo anketirance vprašali, koliko po njihovem mnenju oblike in metode izobraževanja vplivajo na motivacijo udeležencev.

Hipoteza 8: Večji del anketirancev meni, da oblike izobraževanja zelo vplivajo na motivacijo prostovoljnih gasilcev.

**Tabela 20: Vpliv oblik izobraževanja na motivacijo**

	f	f %
Zelo vplivajo	62	50,8 %
Dokaj vplivajo	57	46,7 %
Malo vplivajo	3	2,5 %
Ne vplivajo	0	0,0 %
Skupaj	122	100,0 %

Iz tabele 20 je razvidno, da imajo po mnenju anketirancev oblike precejšen vpliv na motivacijo. Dobra polovica (50,8 %) jih je odgovorila, da oblike zelo vplivajo na motivacijo, 46,7 %, da dokaj vplivajo, in 2,5 % da malo vplivajo. Nihče pa ni izbral odgovora, da oblike izobraževanja ne vplivajo na motivacijo.

Predvidevali smo, da po mnenju anketirancev oblike izobraževanja zelo vplivajo na motivacijo udeležencev. Podatki za vzorec nam sicer povedo, da za nekaj odstotkov prevladuje prvi odgovor. Za preverjanje rezultata na ravni osnovne množice smo postavili hipotezo enake verjetnosti, s katero trdimo, da so vsi odgovori v osnovni množici enako verjetni. Za preverjanje te hipoteze pa smo uporabili  $\chi^2$ -preizkus hipoteze enake verjetnosti in dobili rezultat:

$$\chi^2=52,639 (\alpha=0,000; g=2).$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,000$ . Hipotezo enake verjetnosti zavrnemo s tveganjem 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da odgovori glede vpliva

oblik izobraževanja na motivacijo v osnovni množici niso enako pogosti. Torej tudi v osnovni množici prevladuje odgovor, da oblike izobraževanja zelo vplivajo na motivacijo. Tako lahko raziskovalno hipotezo 8, ki se glasi, da večji del anketirancev meni, da oblike izobraževanja zelo vplivajo na motivacijo prostovoljnih gasilcev, potrdimo. Sklepamo lahko, da se anketiranci zavedajo pomena oblik izobraževanja tudi pri izobraževanju in usposabljanju prostovoljnih gasilcev.

### 3.5.12 Vpliv metod izobraževanja na motivacijo

Hipoteza 9: Večji del anketirancev meni, da metode izobraževanja zelo vplivajo na motivacijo prostovoljnih gasilcev.

**Tabela 21: Vpliv metod izobraževanja na motivacijo**

	f	f %
Zelo vplivajo	63	51,6 %
Dokaj vplivajo	56	45,9 %
Malo vplivajo	3	2,5 %
Ne vplivajo	0	0,0 %
Skupaj	122	100,0 %

Pri vprašanju kako močno metode izobraževanja vplivajo na motivacijo, smo dobili skoraj enake podatke, kot pri spraševanju o vplivu oblik na motivacijo. Le, da je v tem primeru 51,6 % vprašanih odgovorilo, da zelo vplivajo, 45,9 %, da dokaj vplivajo, in 2,5%, da malo vplivajo. Odgovora, da ne vplivajo, pa tudi tukaj ni nihče izbral.

V tem primeru smo predvidevali, da bo tudi metodam izobraževanja večina anketirancev pripisala zelo velik vpliv na motivacijo. Podatki, ki veljajo za vzorec, sicer to domnevo potrjujejo. Za preverjanje rezultata na ravni osnovne množice pa smo postavili hipotezo enake verjetnosti, s katero trdimo, da so vsi odgovori v osnovni množici enako verjetni. Za preverjanje te hipoteze smo uporabili  $\chi^2$ -preizkus hipoteze enake verjetnosti in dobili rezultat:

$$\chi^2=52,934 (\alpha=0,000; g=2).$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,000$ . Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo. S tem smo dokazali, da odgovori glede stopnje vpliva metod izobraževanja na motivacijo v osnovni množici niso enako pogosti. Torej tudi v osnovni množici prevladuje odgovor, da metode izobraževanja zelo vplivajo na motivacijo udeležencev. S tem preizkusom pa lahko potrdimo raziskovalno hipotezo 9, ki pravi, da večji delež anketirancev meni, da metode izobraževanja zelo vplivajo na motivacijo prostovoljnih gasilcev. Tudi tukaj lahko rečemo, da se anketiranci zavedajo pomena in vpliva metod izobraževanja na motivacijo prostovoljnih gasilcev.

### 3.5.13 Ali imajo andragoški delavci ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod in oblik dela z odraslimi

Proces izobraževanja in njegovi elementi, kot so oblike in metode, se skozi leta spreminjajo in posodablajo, zato je pomembno, da jih izvajalci izobraževanj in usposabljanj poznajo ter obvladajo. Zato nas je zanimalo, ali imajo andragoški delavci znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod ter oblik dela z odraslimi.

Hipoteza 10: Večina andragoških delavcev meni, da imajo ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod ter oblik dela z odraslimi, medtem ko večina udeležencev meni, da imajo andragoški delavci delno ustrezna znanja in spretnosti.

**Tabela 22: Ali imajo andragoški delavci ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod in oblik dela z odraslimi**

	Vloga pri usposabljanju				Skupaj	
	Udeleženci		Andragoški delavci			
	f	f %	f	f %	f	f %
Da	61	77,2 %	26	60,5 %	87	71,3 %
Delno	18	22,8 %	17	39,5 %	35	28,7 %
Ne	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0%
Skupaj	79	100,0 %	43	100,0 %	122	100,0 %

Med udeleženci usposabljanj in med andragoškimi delavci prevladuje odgovor, da imajo andragoški delavci ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod ter oblik dela z

odraslimi. Tako je odgovorilo 77,2 % udeležencev in 60,5 % andragoških delavcev. Vsi ostali, 22,8 % udeležencev in 39,5 % andragoških delavcev, pa menijo, da imajo andragoški delavci delno ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod ter oblik dela z odraslimi.

Za preverjanje razlik v osnovni množici smo postavili hipotezo, da sta spremenljivki v osnovni množici neodvisni. Za preverjanje le-te smo opravili  $\chi^2$ -preizkus hipoteze neodvisnosti ter dobili rezultat:

$$\chi^2=3,819 (\alpha=0,051; g=1).$$

Vrednost  $\chi^2$ -preizkusa ni statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. Torej o odvisnosti med vlogo pri izobraževanju prostovoljnih gasilcev in mnenju o tem, ali imajo andragoški delavci ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod ter oblik dela z odraslimi, v osnovni množici ne moremo ničesar trditi. Poudarili pa bi, da je vrednost  $\chi^2$ -preizkusa zelo blizu mejni vrednosti.

Na podlagi preizkusa hipotezo 10, ki se glasi, da večina andragoških delavcev meni, da imajo ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod ter oblik dela z odraslimi, medtem ko večina udeležencev meni, da imajo andragoški delavci delno ustrezna znanja in spretnosti, zavrnamo. Iz tabele 22 pa se vidi, da pri obeh skupinah anketirancev prevladuje odgovor, da andragoški delavci imajo ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod ter oblik dela z odraslimi in da s tem soglašajo precej večji delež udeležencev kot andragoških delavcev.

Predvidevali smo, da se pri izobraževanju in usposabljanju prostovoljnih gasilcev uporabljajo predvsem tradicionalne oblike in metode izobraževanja. Še posebej tečaj in predavanje, kar smo na podlagi rezultatov zgoraj tudi potrdili. Zato smo sklepali, da večina udeležencev izobraževanja meni, da andragoški delavci nimajo ustreznih znanj in spretnosti za izvajanje sodobnih oblik in metod izobraževanja v celoti. Na osnovi teh rezultatov pa lahko sklepamo, da andragoški delavci omenjena znanja in spretnosti resnično imajo ali pa, da anketiranci ne poznajo vseh sodobnih oblik ter metod izobraževanja in so zato takšnega mnenja.

### 3.5.14 Ocene dela andragoških delavcev

V nadaljevanju bomo prikazali, kako anketiranci ocenjujejo delo in znanje andragoških delavcev. Zanimalo nas je, ali morda andragoški delavci ocenjujejo svoje delo in znanje bolje kot udeleženci.

Hipoteza 11: Andragoški delavci svoje delo ocenjujejo bolje kot udeleženci usposabljanj.

#### Vloga pri izobraževanju in usposobljenost andragoških delavcev

**Tabela 23: Vloga pri izobraževanju in usposobljenost andragoških delavcev**

			So dovolj dobro usposobljeni				Skupaj
			Popolnoma drži	Delno drži	Ne drži	Sploh ne drži	
Vloga pri usposabljanju	Udeleženec	f	59	20	0	0	79
		f %	74,7 %	25,3 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavec	f	17	26	0	0	43
		f %	39,5 %	60,5 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
Skupaj		f	76	46	0	0	122
		f %	62,3 %	37,7 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %

Po mnenju 74,7 % udeležencev popolnoma drži, da so andragoški delavci dovolj dobro usposobljeni, 23,3 % pa jih je odgovorilo, da to le delno drži. Za razliko od udeležencev pa se 39,5 % andragoških delavcev strinja z odgovorom, da popolnoma drži, da so dovolj dobro usposobljeni, ostali (60,5 %) pa so odgovorili, da delno drži. Če pogledamo odstotek vseh anketirancev skupaj, ugotovimo, da so najpogosteje (62,3 %) odgovorili, da popolnoma drži, ostalih 37,7 % pa je odgovorilo, da delno drži. Prav nihče ni izbral odgovora, da trditev ne drži ali sploh ne drži.

Podatki za vzorec kažejo, da se med udeleženci in andragoškimi delavci pojavljajo razlike, saj je večina udeležencev odgovorila, da trditev, da so andragoški delavci dovolj dobro usposobljeni, popolnoma drži, večina andragoških delavcev pa, da delno drži. Za preverjanje razlik v osnovni množici smo postavili hipotezo, da sta spremenljivki v osnovni množici

neodvisni. Za preverjanje le-te smo opravili  $\chi^2$ -preizkus hipoteze neodvisnosti ter dobili rezultat:

$$\chi^2=14,645 (\alpha=0,000; g=1).$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,000$ . Hipotezo neodvisnosti zavrnamo s tveganjem 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da sta vloga in strinjanje s trditvijo, da so predavatelji dovolj dobro usposobljeni, v osnovni množici odvisna.

### Vloga pri izobraževanju in dobra razlaga snovi

**Tabela 24: Vloga pri izobraževanju in dobra razlaga snovi**

			Dobro razložijo snov				Skupaj
			Popolnoma drži	Delno drži	Ne drži	Sploh ne drži	
Vloga pri usposabljanju	Udeleženec	f	47	32	0	0	79
		f %	59,5 %	40,5 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavec	f	22	21	0	0	43
		f %	51,2 %	48,8 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
Skupaj		f	69	53	0	0	122
		f %	56,6 %	43,4 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %

S trditvijo, da andragoški delavci dobro razložijo snov, se za nekaj odstotkov bolj strinjajo udeleženci. 59,5 % udeležencev in 51,2 % andragoških delavcev je izbralo odgovor, da ta trditev popolnoma drži, 40,5 % udeležencev in 48,8 % andragoških delavcev pa, da delo drži. Tudi tukaj ni nihče izbral odgovora, da trditev ne drži ali sploh ne drži. Za odgovor popolnoma drži se je odločilo 56,6 % vseh anketirancev, za odgovor delno drži pa 43,4 % vseh.

Tudi s to trditvijo se popolnoma strinja večji delež udeležencev kot andragoških delavcev. Če so med njimi pojavljajo razlike tudi v osnovni množici, smo preverili s  $\chi^2$ -preizkusom hipoteze neodvisnosti ter dobili rezultat:

$\chi^2=0,787$  ( $\alpha=0,375$ ;  $g=1$ ).

Vrednost  $\chi^2$ -preizkusa ni statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med vlogo in trditvijo, da andragoški delavci dobro razložijo snov, v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

### Vloga pri izobraževanju in zanimivost predavanj

**Tabela 25: Vloga pri izobraževanju in zanimivost predavanj**

			Predavanja so zanimiva				Skupaj
			Popolnoma drži	Delno drži	Ne drži	Sploh ne drži	
Vloga pri usposabljanju	Udeleženec	f	45	33	1	0	79
		f %	57,0 %	41,8 %	1,3 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavec	f	16	27	0	0	43
		f %	37,2 %	62,8 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
Skupaj		f	61	60	1	0	122
		f %	50,0 %	49,2 %	0,8 %	0,0 %	100,0 %

Pri odgovarjanju na vprašanje v kolikšni meri drži, da so predavanja zanimiva, se med udeleženci in andragoški delavci pojavljajo razlike. Da ta trditev popolnoma drži, je odgovorilo 57,0 % udeležencev in le 37,2 % andragoških delavcev. Kar 62,8 % andragoških delavcev in 41,8 % udeležencev pa meni, da to le delno drži. En udeleženec je pri tem izbral odgovor, da ne drži, da so predavanja zanimiva.

S trditvijo, da so predavanja zanimiva, se popolnoma strinja večji delež udeležencev kot andragoških delavcev. Če so med njimi pojavljajo razlike tudi v osnovni množici, smo preverili s Kullbackovim preizkusom hipoteze neodvisnosti ter dobili rezultat:

$2\hat{I}=5,564$  ( $\alpha=0,062$ ;  $g=2$ ).

Vrednost rezultata Kullbackovega preizkusa ni statistično pomembna, torej hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med vlogo in trditvijo, da so predavanja zanimiva, v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

### Vloga pri izobraževanju in spodbujanje udeležencev k aktivnemu sodelovanju

**Tabela 26: Vloga pri izobraževanju in spodbujanje udeležencev k aktivnemu sodelovanju**

			Udeležence spodbujajo k aktivnemu sodelovanju				Skupaj
			Popolnoma drži	Delno drži	Ne drži	Sploh ne drži	
Vloga pri usposabljanju	Udeleženec	f	45	30	4	0	79
		f %	57,0 %	38,0 %	5,1 %	0,0 %	100,0 %
	Andragoški delavec	f	31	11	1	0	43
		f %	72,1 %	25,6 %	2,3 %	0,0 %	100,0 %
Skupaj		f	76	41	5	0	122
		f %	62,3 %	33,6 %	4,1 %	0,0 %	100,0 %

Večina andragoških delavcev (72,1 %) se popolnoma strinja, da udeležence spodbujajo k aktivnemu sodelovanju, 25,6 % jih meni, da to delno drži, en andragoški delavec pa je izbral odgovor, da to ne drži. Struktura odgovorov pri udeležencih je malo drugačna. Malo več kot polovica (57,0 %) je izbrala odgovor popolnoma drži, da predavatelji spodbujajo udeležence k aktivnemu sodelovanju, 38,0 % se delno strinja s tem, 5,1 % pa je tistih, ki so izbrali odgovor ne drži.

S trditvijo, da andragoški delavci udeležence spodbujajo k aktivnemu sodelovanju, se popolnoma strinja precej večji delež andragoških delavcev kot udeležencev. Za preverjanje teh razlik v osnovni množici pa smo postavili hipotezo neodvisnosti in jo preverili s Kullbackovim preizkusom hipoteze neodvisnosti, kjer smo dobili naslednji rezultat:

$$2\hat{I}=2,889 (\alpha=0,236; g=2).$$



Ker vrednost rezultata Kullbackovega preizkusa ni statistično pomembna, hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med vlogo in trditvijo, da andragoški delavci udeležence spodbujajo k aktivnemu sodelovanju, v osnovni množici ne moremo ničesar trditi.

### Vloga pri izobraževanju in upoštevanje izkušenj udeležencev

**Tabela 27: Vloga pri izobraževanju in upoštevanje izkušenj udeležencev**

			Upoštevanje izkušenj udeležencev				Skupaj
			Popolnoma drži	Delno drži	Ne drži	Sploh ne drži	
Vloga pri usposabljanju	Udeleženec	f	29	46	3	1	79
		f %	36,7 %	58,2 %	3,8 %	1,3 %	100,0 %
	Andragoški delavec	f	30	12	1	0	43
		f %	69,8 %	27,9 %	2,3 %	0,0 %	100,0 %
Skupaj		f	59	58	4	1	122
		f %	48,4 %	47,5 %	3,3 %	0,8 %	100,0 %

Pri izobraževanju odraslih je posebej pomembno upoštevanje njihovih izkušenj, zato nas je zanimalo, kako se udeleženci in andragoški delavci strinjajo s tem, da andragoški delavci upoštevajo izkušnje udeležencev. Iz tabele 38 je razvidna dokaj velika razlika med odgovori udeležencev in andragoških delavcev. S podano trditvijo se popolnoma strinja le 36,7 % udeležencev in kar 69,8 % andragoških delavcev, medtem ko se delno strinja s tem 58,2 % udeležencev in 27,9 % andragoških delavcev. Tudi odgovora ne drži in sploh ne drži sta se pojavljala, in sicer so odgovor ne drži izbrali trije udeleženci in le en andragoški delavec, odgovor sploh ne drži pa le eden udeleženec in nihče izmed andragoških delavcev.

Tudi v tem primeru se s trditvijo, da andragoški delavci upoštevajo izkušnje udeležencev, popolnoma strinja več andragoških delavcev kot udeležencev izobraževanja. Če se med njimi pojavljajo razlike tudi v osnovni množici, smo preverili s Kullbackovim preizkusom hipoteze neodvisnosti ter dobili rezultat:

$$2\hat{I}=12,933 (\alpha=0,005; g=3).$$

Vrednost Kullbackovega preizkusa v tem primeru je statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti zavrnilo s tveganjem 5,0 % in sprejmemo nasprotno hipotezo. S tem smo dokazali, da sta vloga in strinjanje s trditvijo, da andragoški delavci upoštevajo izkušnje udeležencev, odvisna.

Hipotezo 11, ki pravi, da andragoški delavci svoje delo ocenjujejo bolj kot udeleženci usposabljanj, zavrnilo, ker se je v dveh primerih vrednost preizkusa neodvisnosti pokazala kot statistično pomembna, v treh pa ne. Poleg tega so se s trditvijo, da so andragoški delavci dovolj dobro usposobljeni, bolj strinjali udeleženci kot andragoški delavci.

Anketiranci so na splošno zelo visoko ocenjevali delo in znanje andragoških delavcev, saj so se v večini delno ali pa celo popolnoma strinjali s podanimi trditvami. Med udeleženci in andragoški delavci pa se pojavljajo razlike. S trditvijo, da so andragoški delavci dovolj dobro usposobljeni, se večina udeležencev popolnoma strinja, večina andragoških delavcev pa le delno. Ravno obratno pa je s trditvijo, da andragoški delavci upoštevajo izkušnje udeležencev. Torej se je v tem primeru večina udeležencev delno strinjala, večina andragoških delavcev pa popolnoma.

Za vzorec pa velja tudi, da se razlike pojavljajo pri strinjanju s trditvijo, da so predavanja zanimiva, saj se večina andragoških delavcev s tem delno strinja, medtem ko se večji del udeležencev popolnoma strinja. Pri strinjanju s trditvijo, da andragoški delavci dobro razložijo snov, ni bistvenih razlik, se pa več kot polovica tako udeležencev kot andragoških delavcev popolnoma strinja. S trditvijo, da andragoški delavci udeležence spodbujajo k aktivnemu sodelovanju, se popolnoma strinja precej večji delež andragoških delavcev kot udeležencev.

Udeleženci se strinjajo, da so andragoški delavci dovolj dobro usposobljeni, na ravni vzorca pa tudi, da so predavanja zanimiva, andragoški delavci pa menijo predvsem, da pri izobraževanju upoštevajo izkušnje udeležencev, na ravni vzorca pa tudi, da udeležence spodbujajo k aktivnemu sodelovanju. Snov dobro razložijo po mnenju večine udeležencev in tudi andragoških delavcev.

Dobro usposobljenost andragoških delavcev lahko razdelimo na več področij. Lahko so usposobljeni na področju gasilstva na splošno ali pa na bolj specifičnih področjih, kot so npr. gradbeništvo, reševanje v prometnih nesrečah, reševanje na vodi, ipd. ali pa na pedagoško-

andragoškem področju. Morda se razlike med udeleženci in andragoški delavci pojavljajo zato, ker so imeli v mislih različno usposobljenost. Podobno je pri upoštevanju izkušenj udeležencev. Verjetno udeleženci pričakujejo upoštevanje njihovih izkušenj na drugačen način, kot jih andragoški delavci že upoštevajo. Predavanja se zdijo udeležencem bolj zanimiva, ker redkeje slišijo določeno snov, medtem ko andragoški delavci isto snov posredujejo zelo pogosto. Razlike pri strinjanju s tem, da udeležence spodbujajo k aktivnemu sodelovanju, se pojavljajo morda zaradi premalo intenzivnega spodbujanja. Andragoški delavci imajo občutek, da jih spodbujajo, ker pa ne dovolj močno, pa udeležence sploh ne aktivira.

### **3.5.15 Dodatna znanja, ki bi jih potrebovali andragoški delavci**

Ne glede na usposobljenost andragoških delavcev je potrebno nenehno dodatno izobraževanje in usposabljanje za uspešno opravljanje dela. Zato smo anketirance vprašali, katera znanja bi po njihovem mnenju potrebovali andragoški delavci.

Hipoteza 12: Mnenja udeležencev usposabljanj in andragoških delavcev o tem, katera dodatna znanja bi andragoški delavci najbolj potrebovali, se razlikujejo.

**Tabela 28: Potreba po dodatnih znanjih andragoških delavcev**

Dodatna znanja			Potrebujejo	Ne potrebujejo	Skupaj
Sodobne oblike in metode poučevanja in učenja	Udeleženci	f	61	18	79
		f %	77,2 %	22,8 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	39	4	43
		f %	90,7 %	9,3 %	100,0 %
Uporaba sodobnih virov znanja	Udeleženci	f	62	17	79
		f %	78,5 %	21,5 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	36	7	43
		f %	83,7 %	16,3 %	100,0 %
Psihologija učenja odraslih	Udeleženci	f	64	15	79
		f %	81,0 %	19,0 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	36	7	43
		f %	83,7 %	16,3 %	100,0 %
Motivacija odraslih za izobraževanje	Udeleženci	f	65	14	79
		f %	82,3 %	17,7 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	34	9	43
		f %	79,1 %	20,9 %	100,0 %
Mentorstvo odraslemu pri samostojnem učenju	Udeleženci	f	55	24	79
		f %	69,6 %	30,4 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	30	13	43
		f %	69,8 %	30,2 %	100,0 %
Svetovanje v izobraževanju odraslih	Udeleženci	f	61	18	79
		f %	77,2 %	22,8 %	100,0 %
	Andragoški delavci	f	30	13	43
		f %	69,8 %	30,2 %	100,0 %

Iz tabele 28 lahko hitro ugotovimo, da večina anketirancev, tako udeležencev usposabljanj in andragoških delavcev, meni, da andragoški delavci potrebujejo dodatna znanja z vseh naštetih področij. Po mnenju andragoških delavcev bi najbolj potrebovali dodatna znanja s področja sodobnih oblik in metod poučevanja in učenja, saj je tako odgovorilo kar 90,7 % andragoških delavcev. Pri tem odgovoru se pokažejo največje razlike med udeleženci usposabljanj in andragoški delavci, saj se je za razliko od andragoških delavcev za ta odgovor odločilo 77,2 % udeležencev usposabljanj. Sicer pa med njimi prevladuje odgovor, da bi potrebovali dodatna znanja s področja motivacije odraslih za izobraževanje (82,3 %), za katerega pa se je odločilo tudi 79,1 % andragoških delavcev. Tako udeleženci (81,0 %) kot andragoški delavci

visoko ocenjujejo potrebo po dodatnih znanjih s področja psihologije učenja odraslih. Najmanj pa bi po mnenju 69,6 % udeležencev usposabljanj in 69,8 % andragoških delavcev potrebovali dodatna znanja s področja mentorstva odraslemu pri samostojnem učenju. Eden izmed andragoških delavcev pa meni, da bi potreboval tudi znanje s področja dela v skupini, katere člani imajo različno predznanje. Kar bi lahko šteli med znanja s področja sodobnih oblik ter metod poučevanja in učenja.

Za preverjanje razlik med udeleženci usposabljanj in andragoški delavci na ravni osnovne množice smo postavili hipotezo neodvisnosti in naredili  $\chi^2$ -preizkus hipoteze neodvisnosti. Vrednost preizkusa se je v vseh primerih pokazala kot statistično nepomembna, zato bomo v nadaljevanju prikazali le vrednost preizkusa za odvisnost med vlogo pri izobraževanju in potrebo po dodatnih znanjih s področja sodobnih oblik ter metod poučevanja in učenja. Iz tabele 28 lahko razberemo, da se največje razlike med udeleženci usposabljanj in andragoški delavci pojavljajo pri dodatnih znanjih s področja sodobnih oblik ter metod poučevanja in učenja.

Vrednost preizkusa je  $\chi^2=3,424$  ( $\alpha=0,064$ ;  $g=1$ ). Kot smo že omenili, tudi ta vrednost ni statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. Bi pa ob tem poudarili, da je ta vrednost precej blizu mejni vrednosti  $\chi^2$ -preizkusa neodvisnosti.

Na podlagi rezultatov raziskovalno hipotezo 12, ki se glasi, da se mnenja udeležencev usposabljanj in andragoških delavcev o tem, katera dodatna znanja bi andragoški delavci najbolj potrebovali razlikujejo, zavrnamo.

Za vzorec pa velja, da bi andragoški delavci po njihovem mnenju najbolj potrebovali dodatna znanja s področja sodobnih oblik ter metod poučevanja in učenja, po mnenju udeležencev usposabljanj pa dodatna znanja s področja motivacije odraslih za izobraževanje. Iz tega lahko sklepamo, da se andragoški delavci ne ocenjujejo kot dovolj dobro usposobljeni na področju sodobnega načina poučevanja in učenja. Omenjeno znanje in spretnosti se pa tesno povezujejo z znanjem s področja motivacije odraslih pri izobraževanju. Ugotovili smo že, da tudi po mnenju anketirancev oblike in metode izobraževanja zelo vplivajo na motivacijo udeležencev. Obe področji znanj pa se povezujejo tudi z znanji s področja psihologije učenja odraslih. Vemo, da so sodobne oblike in metode poučevanja ter učenja primerne tako za otroke kot odrasle, vendar so prilagojene ciljni skupini zaradi psiholoških, socialni in drugih posebnosti.

Za učinkovito uporabo oblik in metod izobraževanja pri odraslih pa mora andragoški delavec dobro poznati tudi lastnosti odraslih oseb ter proces učenja pri odraslih. Najmanj bi pa andragoški delavci potrebovali znanja s področja mentorstva pri samostojnem učenju, ker takega učenja pri usposabljanju prostovoljnih gasilcev pravzaprav ni oziroma je zelo redko prisotno. Torej zaključimo lahko, da andragoški delavci potrebujejo predvsem znanja in spretnosti, ki se navezujejo na sam proces prenašanja in sprejemanja znanja ter spretnosti.

## 4 ZAKLJUČEK

Marsikdo morda meni, da za opravljanje prostovoljne dejavnosti niso potrebna strokovna znanja in spretnosti, oziroma da za prostovoljce ni obveznega izobraževanja in usposabljanja. Vendar vsaj za prostovoljne gasilce to ne drži. Skrb za lastno strokovno in psihofizično izpopolnjevanje je dolžnost vsakega gasilca. Izobraževanje članov prostovoljne gasilske organizacije se začne že z vstopom v organizacijo in se zaključi z izstopom ali smrtjo.

V diplomskem delu smo se osredotočili na izobraževanje in strokovno usposabljanje operativnih gasilcev, ki prostovoljno opravljajo naloge zaščite in reševanja v primeru katere koli nesreče. Ker je učinkovitost izobraževanja odvisna predvsem od organiziranosti in načinov posredovanja znanj ter spretnosti, osrednji del diplomskega dela predstavljajo oblike in metode izobraževanja.

Pri izobraževanju je pomembno, da se pogosteje izvajajo tiste oblike in metode izobraževanja, ki so najbolj koristne, saj bo to omogočalo bolj učinkovito izobraževanje. Udeleženci raziskave kot najbolj koristno obliko ocenjujejo tečaj, ki se tudi najpogosteje izvaja. Precej koristne so tudi inštrukcije in delavnice, ki pa se pri usposabljanju prostovoljnih gasilcev ne izvajajo prav pogosto. Pri tem pa se pojavi vprašanje, zakaj pogosteje ne izvajajo tistih oblik, ki so zelo koristne. Glede na vrsto strokovne usposobljenosti prostovoljnih gasilcev smo namreč pričakovali, da se pogosto izvajajo tudi inštrukcije. Lahko omenimo še to, da je po mnenju anketirancev koristna tudi oblika samoizobraževanja in da so ocenili, da se izvaja pogosto, vendar menimo, da ta rezultat ni realen, ker so si udeleženci raziskave verjetno narobe razlagali pojem samoizobraževanje. Predvidevamo, da so to obliko izobraževanja razumeli v smislu prebiranja revij ipd.

Za metode izobraževanja pa velja nekoliko drugače. Najpogosteje izvajana metoda je predavanje, ki pa je po mnenju anketirancev v primerjavi z drugimi metodami manj koristna. Najpogostejše izvajanje te metode smo tudi pričakovali, saj je to metoda, ki omogoča hitro in učinkovito prenašanje znanja, še posebej v kombinaciji z drugimi metodami. Kombinacijo različnih metod zasledimo tudi pri usposabljanju prostovoljnih gasilcev, saj smo ugotovili, da se pogosto izvajajo tudi demonstracija, diskusija in proučevanje primerov. Metoda demonstracije je ocenjena tudi kot najbolj koristna metoda izobraževanja. Tudi diskusijo

predvsem andragoški delavci ocenjujejo kot zelo koristno, proučevanje primerov pa tudi udeleženci usposabljanj. Te metode so za usposabljanje gasilcev zelo primerne, saj imajo gasilci določene izkušnje, na podlagi katerih lahko diskutirajo, zanje je pomembno vizualno predstavljanje zaporednih procesov, kar jim omogoča demonstracija, veliko pa se lahko naučijo tudi s proučevanjem primerov, saj so pri tej metodi izbrani primeri, ki so blizu življenjskim okoliščinam udeležencev in lahko pri reševanju problema uporabijo svoje znanje ter izkušnje.

Uporaba aktivnih metod izobraževanja je bolj učinkovita kot uporaba pasivnih metod, saj zagotavlja večjo motivacijo (Marentič Požarnik 2000; Paterson 2005) udeležencev in hitrejše doseganje učnih ciljev (Mijoč 1994). Večina prostovoljnih gasilcev meni, da bi morali pogosteje izvajati aktivne metode izobraževanja, kar pomeni, da se zavedajo pomena aktivnosti udeležencev izobraževanja. Za pogostejše izvajanje aktivnih metod bi po mnenju udeležencev usposabljanj morali izobraževanju nameniti več finančnih sredstev, po mnenju andragoških delavcev pa njih same bolje usposobiti. Z izvajanjem aktivnih metod, kot so delo s pisnimi viri, proučevanje primerov ipd. niso povezani večji finančni stroški, ampak je takšno izobraževanje odvisno od učiteljevega poznavanja teh metod. Zato predvidevamo, da je tukaj prišlo do napačnega razumevanja aktivnih metod izobraževanja. Morda so jih razumeli v smislu praktičnih vaj, z izvedbo katerih pa so povezani večji finančni stroški, saj zahtevajo uporabo najrazličnejše tehnične opreme. Glede aktivnih metod smo preverjali še povezanost med pogostostjo izvajanja le-teh in tem, kako dolgo že andragoški delavci izvajajo usposabljanja za prostovoljne gasilce. Predvidevali smo, da bodo med izvajalci usposabljanj tudi začetniki, vendar je bilo teh tako malo, da jih ni bilo smiselno razvrstiti v svojo kategorijo. Zato smo jih razdelili na tiste, ki imajo 10 let ali manj delovnih izkušenj in na tiste, ki imajo več kot 10-letne delovne izkušnje. Med tema dvema skupinama pa se ni pojavila pomembna razlika v pogostosti izvajanja aktivnih metod izobraževanja. V izbranem vzorcu npr. tisti z 10- ali manj letnimi izkušnjami pogosteje izvajajo igro vlog, tisti z več kot 10-letnimi izkušnjami pa pogosteje proučevanje primerov, pri izvajanju diskusije pa med njimi sploh ni bistvenih razlik.

Izbor metod izobraževanja je odvisen od mnogih dejavnikov, ki so povezani z učiteljem, učenci, učno vsebino in konkretno situacijo. Zato smo ugotavljali, kaj pri izvajalcih izobraževanja za prostovoljne gasilce najbolj vpliva na njihov izbor metod izobraževanja. Rezultati so pokazali, da je to znanje o določeni metodi. To je razumljivo, kajti vodja



izobraževanja kljub izpolnjevanju drugih pogojev za uporabo določene metode le-te ne bo mogel izvajati, če je ne bo dobro poznal. Seveda pa pri tem ne smemo zanemariti vsebinskih značilnosti usposabljanja in pravzaprav vseh ostalih dejavnikov, saj vsak v določeni meri vpliva na izbor metod.

Stopnja motivacije udeležencev izobraževanja je odvisna tudi od oblik in metod izobraževanja, saj lahko ti elementi močno spodbujajo ali pa zavirajo aktivnost udeležencev. Tudi udeleženci naše raziskave menijo podobno, saj jih več kot polovica meni, da oblike in metode zelo vplivajo na motivacijo udeležencev. To je še ena potrditev, da tudi pri izobraževanju prostovoljnih gasilcev ni vseeno, katere oblike in metode se uporabljajo.

V okviru empirične raziskave smo ugotovili, da po mnenju udeležencev raziskave andragoški delavci imajo ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod ter oblik izobraževanja in da na splošno visoko ocenjujejo delo in znanje andragoških delavcev. Udeleženci usposabljanj se v večji meri popolnoma strinjajo s tem, da so andragoški delavci dovolj dobro usposobljeni, vsaj na ravni vzorca pa tudi s tem, da so predavanja zanimiva, ter da andragoški delavci dobro razložijo snov. Andragoški delavci pa se v večji meri popolnoma strinjajo s tem, da upoštevajo izkušnje udeležencev in da jih spodbujajo k aktivnemu sodelovanju. Razlike med udeleženci usposabljanj in andragoškimi delavci pri ocenjevanju dela in znanja andragoških delavcev se pojavljajo, vendar v večini niso pomembne za osnovno množico. Andragoški delavci, ki vodijo izobraževanja za prostovoljne gasilce, bi, kljub temu da ocenjujejo, da jih imajo, po njihovem mnenju potrebovali predvsem znanja s področja sodobnih oblik in metod poučevanja, po mnenju udeležencev usposabljanj pa znanja s področja motivacije odraslih za izobraževanje.

Če na kratko povzamemo rezultate naše raziskave ugotovimo, da je izobraževanje in usposabljanje prostovoljnih gasilcev na ravni Gasilske zveze organizirano precej tradicionalno, saj v večini poteka v obliki tečajev, prevladujoča metoda pa je še vedno predavanje. Prostovoljni gasilci se zavedajo vpliva oblik in metod na motivacijo udeležencev ter učinkovitosti aktivnih metod izobraževanja, saj menijo, da bi jih morali pogosteje izvajati, zato pa po mnenju udeležencev usposabljanj izobraževanju nameniti več finančnih sredstev, po mnenju andragoških delavcev pa njih same bolje usposobiti. V zvezi z aktivnimi metodami velja omeniti še to, da pogostost izvajanja le-teh ni odvisna od izkušenj andragoških delavcev, pač pa, verjetno tako kot velja za vse metode, po mnenju andragoških delavcev, predvsem od

poznavanja metod. Kljub temu, da udeleženci raziskave visoko ocenjujejo znanje in delo andragoških delavcev, bi še potrebovali dodatna znanja s področja sodobnih oblik ter metod poučevanja in učenja ter s področja motivacije odraslih pri izobraževanju.

Ob tej priložnosti bi bilo priporočljivo andragoške delavce spodbuditi k izmenjavanju različnih metod izobraževanja in k pogostejši uporabi aktivnih metod, saj bo na ta način učni proces bolj pester, s tem pa bo zagotovljena večja motivacija udeležencev usposabljanja in hitreje doseganje učnih ciljev. Pri izbiri metod pa bi morali upoštevati predvsem značilnosti udeležencev in vsebinske značilnosti usposabljanja. V zvezi z značilnostmi udeležencev bi morali biti pozorni predvsem na upoštevanje njihovih predhodnih izkušenj. Organizatorji usposabljanj pa bi morali več pozornosti nameniti predvsem usposabljanju andragoških delavcev. Zanje bi moralo biti več stalnega izobraževanja, kjer bi izpopolnjevali znanja in spretnosti s področja oblik ter metod izobraževanja, psihologije učenja odraslih, motivacije izobraževanja odraslih ipd.

Na koncu bi omenili še to, da ugotovitve raziskave in predlogi veljajo za ter usposabljanje prostovoljnih gasilcev na ravni Gasilske zveze Slovenije, kako pa je z usposabljanjem na nižjih ravneh, pa bi lahko bil problem nadaljnje raziskave.

## 5 VIRI IN LITERATURA

- Arh, T., Kokalj, R., Dinevski, D. in Jerman Blažič, B. (2008). Pregled stanja na področju e-izobraževanja v Sloveniji. *Organizacija: revija za management, informatiko in kadre*, 41, št. 3, str. 155–167.
- Bourner, T., Martin, V. in Race, P. (1993). *Workshops that work: 100 ideas to make your training events more effective*. London: McGraw-Hill Publishing Company.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Bregar, A., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2010). *Osnove e-izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Brewer, E. W., DeJonge, J. O. in Stout, V. J. (2001). *Moving to online: Making the transition from traditional instruction and communication strategies*. Thousand Oaks: A Sage Publications Company.
- Brookfield, S. D. (2004). Discussion. V: Galbraith, M. V. (ur.), *Adult learning methods*, 3. izdaja. Malabar: Krieger Publishing Company, str. 209–226 .
- Caffarella, R. S. in O'Donnell, J. M. (1989). *Self-directed learning*. Nottingham: Department of adult education, University of Nottingham.
- Cantor, J. A. (1992). *Delivering instruction to adult learners*. Toronto, Middletown: Wall & Emerson.
- Conti, G. J. in Kolody R. C. (2004). Guidelines for selecting methods. V: Galbraith, M. V. (ur.), *Adult learning methods*, 3. izdaja. Malabar: Krieger Publishing Company, str. 181–190.
- Črnivec, Ž., Jelenc, Z., Jereb, J., Vilič Klenovšek, T. in Skuber, B. (1991). *Informacijski sistem za izobraževanje v podjetjih in zavodih*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Daines, J., Daines, C. in Graham, B. (1993). *Adult learning, adult teaching*, 3. izdaja. Department of adult education, University of Nottingham.

- Farrah, S. J. (2004). Lecture. V: Galbraith, M. V. (ur.), *Adult learning methods*, 3. izdaja. Malabar: Krieger Publishing Company, str. 227–252.
- Ferjan, M. (2005). *Management izobraževalnih procesov*. Kranj: Moderna organizacija.
- Gasilstvo na slovenskem v 19. stoletju*. (b.l.). Dostopno na: <http://www.gasilec.net/organizacija/zgodovina> (Pridobljeno 19.5.2011).
- Gilley, J. W. (2004). Demonstration and simulation. V: Galbraith, M. V. (ur.), *Adult learning methods*, 3. izdaja. Malabar: Krieger Publishing Company, str. 361–381.
- Horvat, B. (2009). O učni metodi, doživljanju in izkustvu pri igri vlog, »metodi izkustvenega učenja«. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 5, str. 132–145.
- Izobraževalni center za zaščito in reševanje RS*. (b.l.). Dostopno na: [http://eucenje.urszr.si/index.php?option=com\\_content&task=view&id=12&Itemid=26](http://eucenje.urszr.si/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=26) (Pridobljeno 5.4.2011).
- Izobraževalni programi pripadnikov prostovoljnih gasilskih enot*. (2007). Dostopno na: <http://www.gasilec.net/ul-priloge/temeljni%20ucni%20programi%202007.pdf> (Pridobljeno: 3.4.2011).
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education*, 2. izdaja. London in New York: Routledge.
- Jelenc, S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Jeršin, R. (2008). *Primerjava izobraževanj policistov in prostovoljnih gasilcev*. Dostopno na: <http://www.fvv.uni-mb.si/dv2008/zbornik/clanki/Jersin.pdf> (Pridobljeno 19.1.2011).
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education*. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.
- Kožuh, B. (2003). *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.

- Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1984). *Sodoben razvoj izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Zavod za tehnično izobraževanje, str. 45–53.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Založba Educa, Melior d.o.o.
- Kubale, V. (2001). *Metodični priročnik za praktično izobraževanje v šolah in delovnih organizacijah*. Celje: samozaložba; Maribor: Piko's Printshop.
- Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ličen, N. (2008). Andragoški proces. V: Govekar-Okoliš, M. in Ličen, N. *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 47–89.
- Marentič Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2002). Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanja: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 33, št. 3, str. 8–14.
- Marsick, V. J. (2004). Case study. V: Galbraith, M. V. (ur.), *Adult learning methods*, 3. izdaja. Malabar: Krieger Publishing Company, str. 383–404.
- Mijoč, N., Krajnc, A. in Findeisen, D. (1993). *Študijski krožki*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mijoč, N. (1994). Razvoj sodobnih modelov, oblik in metod izobraževanja odraslih. V: *Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih*. Raziskovalno poročilo 2, str. 1–18.
- Mijoč, N. in Mistral, L. (2006). Dogovor o samoizobraževanju: dogovor o samoizobraževanju, osebni načrt, učni dogovor ali učna pogodba? *Andragoška spoznanja*, 12, št. 1, str. 38–48.

- Možina, S. (2002). Učenje, izobraževanje, usposabljanje v organizaciji. V: Možina, S. (ur.). *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 205–248.
- Ogrizović, M. (1966). *Metode obrazovanja odraslih*. Zagreb: Radničko sveučilište »Moša Pijade«.
- Paterson, K. (2005). *55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv*. Ljubljana: Založba Rokus Klett d.o.o.
- Pintrich, P. R. in Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research and applications*, 2. izdaja. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Posebna pravila gasilske službe prostovoljnih gasilcev*. (2010). Dostopno na: [http://www.gz-sentjur.si/index.php?option=com\\_content&task=view&id=14&Itemid=53](http://www.gz-sentjur.si/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=53) (Pridobljeno 2.4.2011).
- Poročilo Gasilske zveze Slovenije*. (2010). Interno gradivo.
- Pravila gasilske službe*. (2010). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=98686> (Pridobljeno: 14.1.2011).
- Pravilnik o izobraževanju in usposabljanju na področju varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami*. (2009). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2009102&stevilka=4457> (Pridobljeno: 14.1.2011).
- Radovan, M. (2001). *Motivacija odraslih za izobraževanje: vrednotni, kognitivni in socialno-kulturni vidiki motivacije brezposelnih za izobraževanje*. Raziskovalno poročilo. Dostopno na: <http://porocila.acs.si/datoteke/Motivacija.pdf> (Pridobljeno: 27.4.2011).
- Radovan, M. (2003). *Motivacija zaposlenih za izobraževanje: Aplikacija TpV v izobraževanju odraslih*. Raziskovalno poročilo. Dostopno na: <http://porocila.acs.si/datoteke/Motivacija%20zaposlenih%202003.pdf> (Pridobljeno: 28.4.2011).
- Rečnik, F. (1999). Načrtovanje in izvajanje učnega procesa. V: Rečnik, F. (ur.), *Pedagoško-andragoško usposabljanje*. Ljubljana: Center za tehnološko usposabljanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 73–130.

- Rupnik Vec, T. (2003). Igra vlog in simulacija. V: Rupnik Vec, T. (ur.). *Igra vlog in simulacija kot učna metoda*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 10–46.
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja d.o.o.
- Statut Gasilske zveze Slovenije*. (2007). Dostopno na: <http://www.gasilec.net/ul-priloge/STATUT%20GZS%202007.pdf> (Pridobljeno: 14.1.2011).
- Štempelj, B. (2006). Vpeljava mentorstva v proces prodaje storitev: primer zavarovalnice. *Organizacija: revija za management, informatiko in kadre*, 39, št. 5, str. 321–330.
- Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Usmeritve 15. Kongresa Gasilske zveze Slovenije*. (b.l.). Dostopno na: <http://www.gasilec.net/organizacija/o-nas> (Pridobljeno 19.5.2011).
- Uvodne besede*. (b.l.). Dostopno na: <http://www.zspg.si/uvod.php> (Pridobljeno 14.1.2011).
- Valentinčič, J. (1963). *Metode pri izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Zveza delavskih in ljudskih univerz Slovenije.
- Van Ments, M. (1990). *Active talk: the effective use of discussion in learning*. London: Kogan page, New York: St. Martin's Press.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zakon o gasilstvu*. (2005). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2005113&stevilka=5006> (Pridobljeno: 14.1.2011).

## 6 PRILOGE

PRILOGA A: Anketni vprašalnik za udeležence usposabljanj

### ANKETNI VPRAŠALNIK (udeleženci usposabljanja)

Sem Jasmina Zeme, študentka andragogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani, in pripravljam diplomsko delo z naslovom Oblike in metode izobraževanja gasilcev.

V okviru tega pripravljam raziskavo s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je pred vami. Anketni vprašalnik je anonimen, zato vas vljudno prosim, da pozorno preberete vprašanja in na vsako iskreno odgovorite. Vaši odgovori bodo uporabljeni samo za namene te raziskave. Za vaš čas in trud se vam že vnaprej iskreno zahvaljujem.

1. Spol: M Ž

2. Starost:

- a) do 24 let
- b) od 25 do 34 let
- c) od 35 do 44 let
- d) od 45 do 54 let
- e) od 55 let naprej

3. Izobrazba:

- a) osnovnošolska
- b) srednješolska
- c) višja, visoka ali univerzitetna
- d) specializacija, magisterij ali doktorat



4. S križcem označite, kako pogosto se naslednje oblike izobraževanja izvajajo pri usposabljanju gasilcev.

	Pogosto	Redko	Nikoli
Seminar			
Tečaj			
Delavnice			
Instrukcije			
Študijski krožek			
Samoizobraževanje			
e-izobraževanje			

5. S križcem označite kako koristne se vam zdijo naslednje oblike izobraževanja pri usposabljanju gasilcev.

	Zelo koristna	Koristna	Nekoristna	Zelo nekoristna
Seminar				
Tečaj				
Delavnice				
Instrukcije				
Študijski krožek				
Samoizobraževanje				
e-izobraževanje				

6. S križcem označite, kako pogosto se izvajajo naslednje metode izobraževanja pri usposabljanju gasilcev.

	Pogosto	Redko	Nikoli
Predavanje			
Diskusija			
Demonstracija			
Simulacija			
Igra vlog			
Proučevanje primerov			
Delo s pisnimi viri			

7. S križcem označite kako koristne se vam zdijo posamezne metode izobraževanja pri usposabljanju gasilcev.

	Zelo koristna	Koristna	Nekoristna	Zelo nekoristna
Predavanje				
Diskusija				
Demonstracija				
Simulacija				
Igra vlog				
Proučevanje primerov				
Delo s pisnimi viri				

8. Kaj menite o izvajanju aktivnih metod izobraževanja? (*Obkrožite samo en odgovor!*)

- a) Aktivne metode bi morali pogosteje izvajati.
- b) Aktivne metode naj se izvajajo tako pogosto kot do sedaj
- c) Aktivne metode niso primerne za usposabljanje gasilcev, zato jih sploh naj ne bi izvajali.
- d) Drugo: \_\_\_\_\_

9. Kaj bi bilo po vašem mnenju potrebno narediti, da bi se aktivne metode izobraževanja izvajale pogosteje? (*Obkrožite samo en odgovor!*)

bolj usposobiti predavatelje

- a) spremeniti izobraževalne programe
- b) bolj opremiti učne prostore
- c) usposabljanju nameniti več finančnih sredstev
- d) drugo: \_\_\_\_\_

10. Kako močno po vašem mnenju oblike izobraževanja vplivajo na vašo motivacijo med usposabljanjem?

- a) Zelo vplivajo
- b) Dokaj vplivajo
- c) Malo vplivajo
- d) Ne vplivajo

11. Kako močno po vašem mnenju metode izobraževanja vplivajo na vašo motivacijo med usposabljanjem?

- a) Zelo vplivajo
- b) Dokaj vplivajo
- c) Malo vplivajo
- d) Ne vplivajo

12. Kako bi ocenili vaše predavatelje, glede na njihovo delo?

	Popolnoma drži	Delno drži	Ne drži	Sploh ne drži
So dovolj dobro usposobljeni				
Dobro razložijo snov				
Predavanja so zanimiva				
Nas spodbujajo k aktivnemu sodelovanju				
Upoštevajo naše izkušnje				

13. Ali menite, da imajo predavatelji ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod in oblik dela z odraslimi?

- a) Da
- b) Delno
- c) Ne

14. S križcem označite v kolikšni meri bi po vašem mnenju predavatelji potrebovali naslednja dodatna znanja.

	Zelo potrebujejo	Potrebujejo	Ne potrebujejo
Sodobne oblike in metode poučevanja in učenja.			
Uporaba sodobnih virov znanja.			
Psihologija učenja odraslih			
Motivacija odraslih za izobraževanje.			
Mentorstvo odraslemu pri samostojnem učenju.			
Svetovanje v izobraževanju odraslih.			
Drugo:			

15. Bi nam želeli še kaj sporočiti?

---

Hvala za sodelovanje!

## PRILOGA B: Anketni vprašalnik za andragoške delavce

### ANKETNI VPRAŠALNIK (andragoški delavci)

Sem Jasmina Zeme, študentka andragogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani in pripravljam diplomsko delo z naslovom Oblike in metode izobraževanja gasilcev.

V okviru tega pripravljam raziskavo s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je pred vami. Anketni vprašalnik je anonimen, zato vas vljudno prosim, da pozorno preberete vprašanja in na vsako iskreno odgovorite. Vaši odgovori bodo uporabljeni samo za namene te raziskave. Za vaš čas in trud se vam že vnaprej iskreno zahvaljujem.

1. Spol: M    Ž

2. Starost:

- a) do 24 let
- b) od 25 do 34 let
- c) od 35 do 44 let
- d) od 45 do 54 let
- e) od 55 let naprej

3. Izobrazba:

- a) osnovnošolska
- b) srednješolska
- c) višja, visoka ali univerzitetna
- d) specializacija, magisterij ali doktorat

4. Kako dolgo že izvajate usposabljanja za gasilce? \_\_\_\_\_

5. S križcem označite, kako pogosto izvajate naslednje oblike izobraževanja pri usposabljanju gasilcev.

	Pogosto	Redko	Nikoli
Seminar			
Tečaj			
Delavnice			
Instrukcije			
Študijski krožek			
Samoizobraževanje			
e-izobraževanje			

6. S križcem označite kako koristne se vam zdijo posamezne oblike izobraževanja.

	Zelo koristna	Koristna	Nekoristna	Zelo nekoristna
Seminar				
Tečaj				
Delavnice				
Instrukcije				
Študijski krožek				
Samoizobraževanje				
e-izobraževanje				

7. S križcem označite, kako pogosto izvajate naslednje metode izobraževanja pri usposabljanju gasilcev.

	Pogosto	Redko	Nikoli
Predavanje			
Diskusija			
Demonstracija			
Simulacija			
Igra vlog			
Proučevanje primerov			
Delo s pisnimi viri			

8. S križcem označite kako koristne se vam zdijo posamezne metode izobraževanja.

	Zelo koristna	Koristna	Nekoristna	Zelo nekoristna
Predavanje				
Diskusija				
Demonstracija				
Simulacija				
Igra vlog				
Proučevanje primerov				
Delo s pisnimi viri				

9. Kaj menite o izvajanju aktivnih metod izobraževanja?

- a) Aktivne metode bi morali pogosteje izvajati.
- b) Aktivne metode naj se izvajajo tako pogosto kot do sedaj
- c) Aktivne metode niso primerne za usposabljanje gasilcev, zato jih sploh naj ne bi izvajali.
- d) Drugo: \_\_\_\_\_

10. Kaj bi bilo po vašem mnenju potrebno narediti, da bi se aktivne metode izobraževanja izvajale pogosteje? (*Obkrožite samo en odgovor!*)

- a) bolj usposobiti predavatelje
- b) spremeniti izobraževalne programe
- c) bolj opremiti učne prostore
- d) usposabljanju nameniti več finančnih sredstev
- e) drugo: \_\_\_\_\_

11. Kako močno po vašem mnenju oblike izobraževanja vplivajo na motivacijo gasilcev med usposabljanjem?

- a) Zelo vplivajo
- b) Dokaj vplivajo
- c) Malo vplivajo
- d) Ne vplivajo

12. Kako močno po vašem mnenju metode izobraževanja vplivajo na motivacijo gasilcev med usposabljanjem?

- a) Zelo vplivajo
- b) Dokaj vplivajo
- c) Malo vplivajo
- d) Ne vplivajo



13. S križcem označite v kolikšni meri naslednji dejavniki vplivajo na vašo uporabo različnih metod izobraževanja?

	Ne vpliva	Malo vpliva	Dokaj vpliva	Zelo vpliva
Vsebinske značilnosti usposabljanja				
Značilnosti udeležencev				
Značilnosti prostora v katerem se izvaja usposabljanje				
Tehnična opremljenost učilnic				
Moje osebne preference				
Znanje, ki ga imam o določeni metodi				
Čas, ki ga imam na voljo				
Drugo:				

14. Kako bi ocenili samega sebe, glede vašega dela?

	Popolnoma drži	Delno drži	Ne drži	Sploh ne drži
Sem dovolj dobro usposobljen				
Dobro razložim snov				
Predavanja so zanimiva				
Gasilce spodbujam k aktivnemu sodelovanju				
Upoštevam izkušnje gasilcev				

15. Ali menite, da imate ustrezna znanja in spretnosti za izvajanje sodobnih metod in oblik dela z odraslimi?

- a) Da
- b) Delno
- c) Ne

16. S križcem označite v kolikšni meri bi po vašem mnenju potrebovali naslednja dodatna znanja.

	Ne potrebujem	Potrebujem	Zelo potrebujem
Sodobne oblike in metode poučevanja in učenja.			
Uporaba sodobnih virov znanja.			
Psihologija učenja odraslih			
Motivacija odraslih za izobraževanje.			
Mentorstvo odraslemu pri samostojnem učenju.			
Svetovanje v izobraževanju odraslih.			
Drugo:			

17. Bi nam želeli še kaj sporočiti?

---

Hvala za sodelovanje!

## IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisana JASMINA ZEME izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom OBLIKE IN METODE IZOBRAŽEVANJA GASILCEV moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Kraj in datum:

Podpis: