

Vseživljenjsko učenje in izobraževanje kot osnova kakovosti življenja pedagoških delavcev

Bojan Macuh*

Fakulteta za komercialne in poslovne študije Celje, Lava 7, 3000 Celje
Alma Mater Europae Maribor, Slovenska 17, 2000 Maribor
bojan.macuh@guest.arnes.si

Andrej Raspor

Doba Fakulteta, Prešernova 1, 2000 Maribor;
Fakulteta za uporabne družbene študije, Gregorčičeva 19, 5000 Nova Gorica, Slovenija
andrej.raspor@ceatm.org

Povzetek:

Raziskovalno vprašanje: Kako se pedagoški delavci v času delovno aktivnega življenja vseživljenjsko izobražujejo s pomočjo vseživljenjskega učenja?

Namen: Namen prispevka je ugotoviti, kakšen je odnos delovnega okolja in družine na vseživljenjsko učenje pedagoških delavcev.

Metoda: Namizna raziskava. Deskriptivna analiza teorije in kvantitativna metoda raziskovanja s pomočjo spletne ankete.

Rezultati: Posamezniki morajo zagotavljati možnosti za izobraževanje in učenje (finančna sredstva, podpora partnerja/družine, idr.).

Organizacija: Pedagoški delavci naj se navkljub vsem svojim znanjem in sposobnostim vključujejo v vseživljenjsko učenje in izobraževanje, saj je to osnova kakovostnega življenja vsakega posameznika.

Družba: Vključevanje pedagoških delavcev v vseživljenjsko učenje je pomembno z vidika posameznika in tudi družbe na sploh – še posebej zato, ker poseduje znanje ter pridobljene izkušnje. S tega vidika so lahko družbeno koristni, predvsem pa kakovostna popotnica za medgeneracijsko druženje na področju znanja in izobraževanja.

Originalnost: Raziskava je pomembna za slovenski družbeni prostor in ugotavlja pomen vseživljenjskega učenja v delovno aktivnem času pedagoških delavcev.

Omejitve / nadaljnje raziskovanje: Anketni vprašalnik je bil razdeljen med aktivno zaposlene pedagoške delavce, kateri se večkrat soočajo z ovirami, ko se odločajo za dodatno in nadaljnje izobraževanje (čas, družina, finančna sredstva, oddaljenost od kraja izobraževanja in učenja). Za nadaljnje raziskovanje predlagamo primerjalno raziskavo možnosti učenja in izobraževanja zaposlenih pedagoških delavcev z eno izmed sosednjih držav.

Ključne besede: delo, učenje, vseživljenjsko učenje, izobraževanje, izobrazba, ovire.

1 Uvod

Ljudje se izobražujejo vse življenje. Prvih delovnih navad, s tem pa osnov za učenje in nadaljnje izobraževanje, se učijo v fazi primarne socializacije. Kasneje pod vplivom sekundarnega okolja in vzgojno izobraževalnih ustanov pridobivajo osnove za življenje in delo. Zakaj se ljudje v odraslosti odločajo za nadaljnje izobraževanje? Odgovore najdemo v nezmožnosti šolanja v mladih letih, pomanjkanje zrelosti pri odločitvah o bodočem poklicu, v razvoju družbe in tehnologije, krčenju delovnih mest in s tem posledično zahtevah po višje strokovno izobraženih kadrih, v pridobivanju novih znanj, vseživljenjskosti učenja itd. Ličen (2009, str. 9–10) ugotavlja, da je izobraževanje v odraslosti modrost prilagajanja okolju, spreminjanje le-tega in osebnostnega razvoja. Oblike izobraževanja odraslih se nenehno spreminjajo. Z novo tehnologijo prihajajo tudi v izobraževanje odraslih tehnično izpopolnjeni mediji, saj tehnologija oblikuje nove možnosti učenja v virtualnem svetu.

V raziskavi smo iskali odgovore na izhodiščno raziskovalno vprašanje: »Kako se pedagoški delavci v času delovno aktivnega življenja vseživljenjsko izobražujejo s pomočjo vseživljenjskega učenja?« Namen je bil ugotoviti, kakšen je odnos delovnega okolja in družine na vseživljenjsko učenje pedagoških delavcev.

2 Teoretična izhodišča

Izobraževanje in vzgoja odraslih ne moreta sprebrniti tok družbenih transformacij. Lahko pripomoreta k temu, da se poveča vrednost ljudi, da se ozavešči njihovo potrošniško obnašanje, da se uprejo, če tako želijo. Vzgoja in izobraževanje odraslih vodita v razvoj državljanosti ali usposobljenosti za to, da se ljudje odločajo in delujejo tudi v javno dobro ali da nemara delujejo celo kot aktivni državljani. Potrebno se je naučiti sodelovati, prispevati, zaznavati potrebe drugih, prevzemati odgovornost tudi za druge in skupaj delovati za javno dobro (Findeisen, 2001, str. 35–36). Ažman (2011, str. 3) pa dodaja, da lahko govorimo o širših ciljih, kot so zagotavljanje primerljivosti in preglednosti znanja in izkušenj, ki jih ima odrasel za večjo mobilnost na trgu dela ali za lažje vključevanje v različne oblike formalnega in neformalnega izobraževanja, ali pa tudi ožjih, za večje možnosti ponovne zaposlitve ob izgubi dela, za priznavanje že pridobljenega znanja znotraj določenega programa (formalnega in neformalnega) izobraževanja ter s tem skrajševanje časa za izobraževanje, za načrtovanje razvoja kariere idr.

Samo izobraževanje je zelo pomemben proces v življenju posameznika. Jarvis (2004, str. 41) izobraževanje (*edukation*) pojmuje kot institucionalizirani učni proces, s katerim se družba odzove na temeljne učne potrebe ljudi. Mikačič (2015, str. 92) se pridružuje razmišljanju predhodnega avtorja in meni, da ostaja veliko različnih možnosti za doseganje psihološkega uspeha, saj obstajajo različne človeške potrebe. Svoje kariere in naše osebne kariere vodimo sami. Načrt kariere je vseživljenjska serija sprememb identitete in vseživljenjskega učenja. S tem se zavedamo svoje odličnosti in ga razvijamo. Osebna rast je proces kako postati boljša oseba in odraža vse, kar posameznik naredi ali naredi. Osebna odličnost je značilnost ljudi, ki na najvišji možni način razvijajo svoja darila in talente ter dosežejo harmonijo v razmišljanju,

občutku in vedenju, kar vse vodi do plodnih odnosov in rezultatov. To pa lahko nadgrajujemo z vseživljenjskim izobraževanjem in učenjem, s katerim se je vloga izobraževanja odraslih spremenila, ugotavlja Ličen (2009, str. 92–93). To se ne kaže le kot dajanje znanja, spretnosti ni navad k tistim, ki so se že oblikovale v otroštvu. Koncept vseživljenjskega učenja osvetljuje izobraževanje kot dejavnost in proces, ki se odvijata v vseh obdobjih. Vseživljenjsko učenje se kaže kot preplet izobraževanja in usposabljanja in izkušenskega učenja, kot preplet različnih poti učenja v vseh starostnih obdobjih in različne vloge. Vseživljenjsko učenje ni le učenje za zviševanje produktivnosti v obstoječih razmerah potrošniškega kapitalizma, temveč se je potrebno naučiti uporabljati obnovljive vire energije, upoštevati medsebojno povezanost ljudi, živali, rastlin, materialov in energije (prav tam, ista stran).

Za vseživljenjsko izobraževanje se je treba temeljito izuriti. Pomembna je zlasti razvita motivacija za izobraževanje, da so ljudje neprenehoma na preži za novimi spoznanji in dojemajo spremembe. Zunanjih motivov pri odraslih je premalo, da bi razvijali na njih vseživljenjsko izobraževanje, da bodo znali informacije, ki jih bodo dobili, nekam uvrstiti in strukturirati, da jih bodo znali povezati z nečim in bo nastal nov skupek znanja, ki bo dal novo celoto. Človeka torej moramo naučiti učiti se, da se bo zmožen vse življenje izobraževati – da se bo sposoben izobraževati samostojno. Motivacija odloča o tem, ali se bo izobraževal takrat, ko mu ne bo nihče od zunaj postavljaj ciljev, ga nadzoroval, temveč si jih bo postavljaj situacijsko in se sproti učil, zlasti po neformalni poti. To pa je bistvo vseživljenjskega izobraževanja, meni Kranjc (1998, str. 36), Longworth (1995, str. 6) pa dodaja, da je vseživljenjsko učenje razvoj človeških zmožnosti z nenehnim podpiranjem, ki vzpodbuja posameznike in jim daje moč, da si pridobijo znanje, vrednote, spretnost in razumevanje, ki jih bodo potrebovali vse življenje in jih uporabljali z zaupanjem, ustvarjalnostjo in veseljem v vseh vlogah, okoliščinah in okoljih.

Vseživljenjsko učenje je postalo pogosta sintagma političnega jezika, toda kljub temu da se pojavlja velikokrat, ne vsebuje vedno tudi izobraževanja in učenja starejših. Večinoma se nanaša na izobraževanje odraslih, dokler so ti še zaposleni. Tretje življenjsko obdobje je tako imenovano *post-work* obdobje, ko ljudje niso več zaposleni zato, da bi zaslužili za preživetje. Ličen (2009, str. 79) med drugim navaja, da je vseživljenjsko učenje sistem pojavov in procesov, ki so sredi dogajanja. Nenehno nastajajo in potekajo ter se prekrivajo, zato jih ne moremo opazovati kot zamrznjene tvorbe. Ker smo vsi del procesa, ker se vsem dogaja vseživljenjsko učenje in ker ustvarjamo vseživljenjsko učenje, ga težko opisujemo kot nevtralni opazovalci, hkrati pa ugotavlja, da so izobraževalci starejših prepričani, da imajo starejši pravico do izobraževanja in hkrati ugotavljajo, da na poznamo dovolj procesov učenja v starosti, niti oblik samostojnega in priložnostnega učenja v starosti. Potrebovali bi raziskave, ki bi pokazale, kaj pomeni posamezniku učenje v starosti in kaj pomeni učenje v starosti za družbeno in kulturno okolje. S pomočjo poznavanja učenja v starosti bi približali izobraževanje v tretjem in četrtem življenjskem obdobju. Tretje življenjsko obdobje še povezujejo z izbiro, ustvarjalnostjo in možnostmi razvoja. Sedanje generacije starejših ljudi so imele v mladosti manj možnosti za izobraževanje. Bodoče generacije starejših si bodo že v mladosti in odraslosti nabrale »edukacijski kapital«. Napoveduje se, da se bo izobraževanje

starejših, tudi zaradi dviga starostne meje, izredno povečalo. S tem pa bodo starejši predstavljali novo tržno možnost za izobraževalno ponudbo (Ličen, 2009, str. 181–185). Macuh (2017, str. 40) pa dodaja, da sta tako učenje kot tudi vseživljenjsko učenje zelo pomembna elementa življenja vsakega starostnika ter neposredno povezana z aktivnimi vključevanjem starostnikov v procese in spreminjanje sloga življenja ob vstopu v tretje življenjsko obdobje. Zato so ob starostnikih pomembni tudi drugi akterji, ki naj bi vsem ljudem zagotavljali priložnosti za celosten razvoj njihovih zmožnosti. Ob tem lahko dodamo, da so ob teh treh temeljnih pogojih za uspešno učenje starostnikov (največkrat v vzročno-posledični povezavi) pomembni tudi drugi dejavniki (zdravstveno stanje, ekonomski položaj, osebno zadovoljstvo, sreča itd.).

Izobraževanje starejših – v katerem se zrcalijo posebnosti tretjega življenjske obdobja – se prilagaja življenjski situaciji ljudi po upokojitvi. To je proces samouresničevanja in zelo osebni proces. Ravno v tretjem življenjskem obdobju se poveča osebna svoboda, ker se zmanjšajo zunanji socialni pritiski (ugasne zaposlitev, družinsko gnezdo se izprazni), ljudje lažje prisluhnejo svojim željam, pričakovanjem in izzivom iz okolja, ugotavlja Kranjc (2012, str. 6) in dodaja, da so za izobraževanje starejših kot posebne skupine prebivalstva so značilne visoka motivacija za učenje, vedoželjnost in učenje z radostjo. V tem obdobju želijo prisluhniti sebi in želijo uresničiti še neizpolnjene želje. Z izobraževanjem se jim le-te uresničijo. Starejši imajo v tretjem življenjskem obdobju največ svobode za samouresničevanje, da odkrijejo svoje talente, upoštevajo osebna nagnjenja in svoje potrebe (prav tam, ista stran), pri tem pa se srečujejo pri vključevanje v različne oblike vseživljenjskega izobraževanja srečujejo tudi z različnimi ovirami.

Tako Radovan (2012, str. 75) navaja, da je najpomembnejši prispevek k razumevanju ovir gotovo naredila Patricia Cross (1981), ki je povzela spoznanja Johnstona in Rivere (1965) ter Carpa in sodelavcev (1973) ter oblikovala lastno klasifikacijo ovir. Razvrstila jih je v tri skupine: situacijske, institucionalne in dispozicijske. Tako kot pri Johnstonu in Riveri (1965) je za situacijske ovire značilno, da izhajajo iz posameznikovega trenutnega položaja in se izražajo v pomanjkanju časa, denarja, oddaljenosti kraja izobraževanja itd., dispozicijske ovire pa se povezujejo s psiho-socialnimi značilnostmi posameznika, kot so stališča, samopodoba, prepričanja o sposobnosti itd. Cross (1981) je dodala še novo kategorijo ovir, in sicer institucionalne ovire. To skupino ovir sestavljajo vse prakse in postopki izobraževalnih ustanov, ki odrasle odvrčajo od udeležbe v izobraževalnih programih. Nova skupina ovir je pomembna, saj je Cross (prav tam) ugotovila, da včasih tudi institucije same onemogočajo udeležbo odraslih v programih izobraževanja, in sicer z neustrezno izobraževalno ponudbo, nerealnimi zahtevami programa ali neprilagojeno organizacijo izobraževanja. S tem tako še prispevajo k težavi neudeležbe. Po mnenju P. Cross (prav tam) je najpomembnejša skupina ovir situacijska, znotraj te pa sta to denar in čas.

Radovan (2002, str. 29) ugotavlja, da je najpogostejša ovira vsekakor pomanjkanje denarja oziroma predrago izobraževanje. Za denarne ovire je značilno, da s stopnjo izobrazbe in zahtevnostjo delovnega mesta njihov delež pada, saj imajo ti posamezniki veliko večje možnosti pridobitve subvencioniranega izobraževanja. Prav tako pomemben element so

dispozicijske ovire, katere vplivajo na pripravljenost odraslih, da investirajo svoj prosti čas, denar in energijo v izobraževanje.

Leta 2006 je Državni zbor republike Slovenije sprejel Zakon o izobraževanju odraslih. V nadaljevanju predstavljamo vsebino od 2. do 4. člena tega zakona (www.uradni-list.si/).

Izobraževanje odraslih temelji na naslednjih načelih:

- vseživljenjskost izobraževanja,
- dostopnost izobraževanja pod enakimi pogoji,
- svoboda in avtonomnost pri izbiri poti, vsebine, oblik, sredstev in metod izobraževanja,
- laičnost izobraževanja odraslih, ki se opravlja kot javna služba,
- strokovna in etična odgovornost izobraževalcev,
- spoštovanje osebnosti in dostojanstva vsakega udeleženca in
- v izobraževanju odraslih, ki daje javno veljavno izobrazbo, doseganje enakih standardov kot v izobraževanju mladine.

Oseba, ki se vključi v izobraževalni program za odrasle, pridobi status udeleženca izobraževanja odraslih. V izobraževanje po javno veljavnih izobraževalnih programih za odrasle se lahko vključijo odrasli, ki izpolnjujejo pogoje glede predhodne izobrazbe ali posebnih psihofizičnih sposobnosti, predpisanih za vključitev. Udeleženci izobraževanja odraslih imajo pravico do strokovno organiziranega izobraževanja, do sodelovanja pri upravljanju organizacije, v kateri se izobražujejo, če je z aktom o njeni ustanovitvi tako določeno, pravico do izobraževalnega dopusta in druge pravice, določene z drugimi predpisi ali kolektivnimi pogodbami. Vsi, ki se izobražujejo po javno veljavnih programih osnovnošolskega, poklicnega, srednjega in višjega strokovnega izobraževanja, imajo pravico do zdravstvenega varstva iz obveznega zdravstvenega zavarovanja v skladu z zakonom, ki ureja zdravstveno varstvo in zdravstveno zavarovanje, in pravico do drugih ugodnosti ter pravic (na primer: prevozi, štipendiranje, opravljanje začasnih ali občasnih del prek pooblaščenice organizacije za posredovanje dela) v skladu s posebnimi predpisi, če niso v delovnem razmerju, prijavljeni kot brezposelne osebe ali se ne izobražujejo v skladu s predpisi o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti (www.uradni-list.si).

Velik del javnosti je prepričan, da z vstopom v tretje življenjsko obdobje usahne človekova potreba po učenju in novih izkušnjah. Pri mnogih zares, toda predvsem zaradi diskriminatornega vedenja širšega družbenega in ožjega življenjskega okolja do njih. Že Fromm je zapisal, da je potreba po spoznavanju človeka temeljna, generična potreba, ki ne usahne, dokler je živ. Lahko jo kvečjemu zatre. Hkrati pa ne velja tudi razmišljanje, meni Pečjak (v Pavliha 2006, str. 119), da učenje za starejšega človeka nima smisla, ker mu učne in druge spoznavne sposobnosti propadajo, in ker se ne more ničesar naučiti.

Beck (2001, v Ličen 2009, str. 82) je prepričan o nujnosti nenehnega učenja, da bi človek lahko preživel in da ne bi bil izločen iz družbe. Vseživljenjsko učenje naj bi postalo nujni del življenja v konfliktnosti, strahu in tveganju. Človek se vedno odloča in razvoj zahteva, da

ozavešiti probleme, vedoč tudi, da rešitev ni nikoli dokončna. Mnenja o tem, kakšno in katero znanje bo pomembno v družbi prihodnosti, so različna. Barle-Lakota (2007, str. 90) ocenjuje, da naj bi se spremenila tudi vloga posameznika v družbi. Oblikoval naj bi se nov svet reflektivnega in samousmerjajočega posameznika, ki bo za vključevanje v družbo potreboval: kulturne in državljanske kompetence, sposobnost moralnih in etičnih presoj ter znanje, ki ga posameznik potrebuje pri vključevanju v svet dela. Pri vsem je najpomembnejše dejstvo, da naj bi šlo predvsem za fleksibilno, ustvarjalno znanje.

V družbi, ki se vse bolj stara, veljajo vse te zakonitosti tudi za starostnike. Odpirajo se pomembna vprašanja, kot so: ali je vključevanje starejših v vseživljenjsko učenje pomembno samo z vidika posameznika ali tudi družbe na sploh – še posebej zato, ker poseduje znanje, pridobljene izkušnje. S tega vidika so lahko družbeno koristni, predvsem pa kakovostna popotnica za medgeneracijsko druženje na področju znanja in izobraževanja.

3 Metoda

Podatke za potrebe raziskave smo zbirali s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika, ki je vseboval 13 vprašanj, od tega 3 vprašanj zaprtega tipa, ki vključujejo vprašanja o objektivnih dejstvih o anketiranih (spol, starost, status). Raziskava je potekala od oktobra do novembra 2015. V raziskavo smo vključili anketirance, ki se v svojem življenju ukvarjajo z izobraževanjem. Zanimalo nas je predvsem, kakšen pogled imajo na vseživljenjsko učenje in izobraževanje ter kaj menijo o vplivu le-tega na kakovost življenja posameznikov v času pred upokojitvijo in kasneje v tretjem življenjskem obdobju.

Anketni vprašalnik je izpolnilo 92 anketirancev, od tega 56 ali 60,9 % žensk in 36 ali 39,1 % moških (pedagoških delavcev). Od teh je imelo 12, 0 % anketirancev doktorat, 30,4 % magisterij, visoko šolo 28,3 %, 21,7 % višješolsko izobrazbo, nedokončano višješolsko izobrazbo 4,3 % in 3,3 % srednjo šolsko izobrazbo. Povprečna starost anketirancev je bila 44, 9 let.

4 Rezultati in razprava

V raziskavi smo iskali odgovore na izhodiščno raziskovalno vprašanje: Kako se pedagoški delavci v času delovno aktivnega življenja vseživljenjsko izobražujejo s pomočjo vseživljenjskega učenja?

Za potrebe empiričnega dela raziskave smo si zastavili raziskovalne hipoteze oz. predpostavke. Tako predpostavljamo, da:

H1: pedagoški delavci se vseživljenjsko izobražujejo;

H2: ovire pri vseživljenjskem izobraževanju, bolj vplivajo na ženske, kot na moške;

H3: osebe pod vključno 45 let družina bolj podpira pri vseživljenjskem izobraževanju, kot starejše od 46 let;

H4: delovno okolje, kot motivator vpliva na vseživljenjsko izobraževanje;

H5: finančna sredstva in občasno omogočanje vseživljenjskega učenja vplivata na pogostost dodatnega izobraževanja kot hobi.

V nadaljevanju predstavljamo interpretacijo zastavljenih hipotez.

S H1 smo ugotavljali, ali se večina pedagoških delavcev vseživljenjsko izobražuje.

Pri preverjanju hipoteze smo uporabili spremenljivko »vseživljenjsko izobraževanje«.

Spremenljivko smo preoblikovali in zaradi lažje ponazoritve rezultatov pripravili tako, da so tisti anketiranci, ki so odgovorili, da se jim ne zdi potrebno, nimajo finančnih sredstev in razmišljajo o tem, združili. Uporabili smo jih kot tiste, ki so dogovorili, da se vseživljenjsko ne izobražujejo.

Na podlagi preoblikovane spremenljivke prikazujemo frekvence le-te.

Tabela 1. Odločanja za vseživljenjsko izobraževanje

Odločanje o vseživljenjskem izobraževanju		
	Število	%
Da	68	73,9
Ne	24	26,1
Skupaj	92	100,0

Iz Tabele 1 izhaja, da je 73,9 % anketiranih pedagoških delavcev odgovorila, da se vseživljenjsko izobražujejo.

Nato smo izvedli χ^2 –preizkus, ki nam pove, če so statistično značilne razlike, med tistimi, ki so odločajo za vseživljenjsko izobraževanje in tistimi, ki se za to ne odločajo. Rezultat χ^2 –preizkusa je pokazal statistično pomembne razlike v odločanju za vseživljenjsko izobraževanje ($\chi^2 = 21,043$, $g = 1$, $P = 0,000$). Na podlagi tega smo lahko hipotezo H1 *potrdili*.

S hipotezo H2 smo ugotavljali, ali so statistično značilne razlike v omogočanju vseživljenjskega izobraževanja glede na spol.

Pri preverjanju hipoteze smo uporabili spremenljivki:

- spol in
- občasno omogočanje vseživljenjskega izobraževanja.

Tabela 2: Rezultati t-preizkusa za enake variance za primerjavo omogočanja vseživljenjskega izobraževanja glede na spol

Spol	Število	κ	s	Levenov preizkus		t-preizkus		
				F	P	t	g	2P
Ženski	56	3,38	1,315	1,382	0,243	0,614	90	0,541
Moški	36	3,19	1,470					

Tabela 2 prikazuje rezultate t-preizkusa za enake variance, ker je Levenov preizkus pokazal, da ne obstajajo statistično pomembne razlike med variancama ($F = 1,382$, $P = 0,243$). Če pogledamo povprečne ocene pogostosti omogočanja vseživljenjskega izobraževanja pri ženskah ($\kappa = 3,38$) in moških ($\kappa = 3,19$), razberemo, da so razlike zelo majhne. Rezultat t-preizkusa nam pove, da razlike v povprečni oceni pogostosti omogočanja vseživljenjskega izobraževanja niso statistično pomembne ($t = 0,614$, $g = 90$, $2P = 0,541$). H_2 smo na osnovi dobljenih rezultatov ovrgli.

Pri hipotezi H_3 nas je zanimalo, ali osebe pod vključno 45 let družina bolj podpira pri vseživljenjskem izobraževanju kot starejše od 46 let.

Pri preverjanju hipoteze H_3 smo uporabili izračun še χ^2 - preizkus preizkusa

Tabela 3: Število in odstotek podpore družine pri vključevanju v vseživljenjsko izobraževanje

	Starost		Skupaj
	Od 18 od 45 let	Več kot 46 let	
Da	41 44,6 %	44 47,8 %	85 92,4 %
Ne	4 4,3 %	3 3,3 %	7 7,6 %
Skupaj	45 48,9 %	47 51,1 %	92 100,0 %

Iz tabele 3 izhaja, da ni vidne razlike v deležu podpore pri vključevanju v vseživljenjsko učenje glede na starost. Pri starih pod vključno 45 let, kot tudi nad to starostjo, je opazno, da jih družina v približno enaki meri bodisi podpira pri izobraževanju bodisi ne podpira. Razlike tudi niso statistično pomembne, kar mi je povedal izračun χ^2 - preizkusa ($\chi^2 = 0,203$, $g = 1$, $P = 0,711$). Hipotezo H_3 smo na podlagi χ^2 - preizkusa *ovrgli*.

V okviru hipoteze H_4 smo ugotavljali, ali delovno okolje kot motivator vpliva na vseživljenjsko izobraževanje. Pri preverjanju hipoteze smo se posluževali spremenljivke odziv delovnega okolja na vseživljenjsko učenje anketiranih. To hipotezo smo testirali na podlagi χ^2 preizkusa enake verjetnosti.

Tabela 4: Število in odstotek trditev, povezanih z vplivom delovnega okolja na vseživljenjsko izobraževanje

Število	Odstotek	χ^2	g	P
---------	----------	----------	---	---

Podpirajo me pri moji odločitvi.	Da.	35	38,0 %	5,261 ^a	1	0,022
	Ne.	57	62,0 %			
S posmehom spremljajo moje izobraževanje.	Da.	3	3,3 %	80,391 ^a	1	0,000
	Ne.	89	96,7 %			
Vseeno jim je.	Da.	23	25,0 %	23,000 ^a	1	0,000
	Ne.	69	75,0 %			
Tudi sami razmišljajo o tovrstnem izobraževanju.	Da.	19	20,7 %	31,696 ^a	1	0,000
	Ne.	73	79,3 %			
Zanimajo se, kako poteka in se pogovarjajo z menoj o tem.	Da.	32	34,8 %	8,522 ^a	1	0,000
	Ne.	60	65,2 %			
Drugo	Da.	6	6,5 %	69,565 ^a	1	0,000
	Ne.	86	93,5 %			

Iz raziskave izhaja, da se je največ vprašanih (38,0 %) strinjalo (odgovorili so z DA), da jih delovno okolje podpira pri njihovi odločitvi. Najmanj so se anketirani strinjali (3,3 %) s tem, da njihovo delovno okolje s posmehom spremlja njihovo izobraževanje.

Iz tabele 4 izhaja, da je rezultat χ^2 - preizkusa pokazal na statistično pomembne razlike ($P < 0,05$) pri strinjanju z vsemi trditvami o odzivu delovnega okolja na vseživljenjsko učenje in izobraževanje. V največji meri so se anketirani strinjali, da je delovno okolje motivator vpliva na njihovo vseživljenjsko učenje in izobraževanje, saj so se v največji meri strinjali, da jih v njihovem delovnem okolju podpirajo pri njihovi odločitvi za vseživljenjsko učenje ($\chi^2 = 5,261$, $g = 1$, $P = 0,022$). Na osnovi ugotovljenega smo to hipotezo *potrdili*.

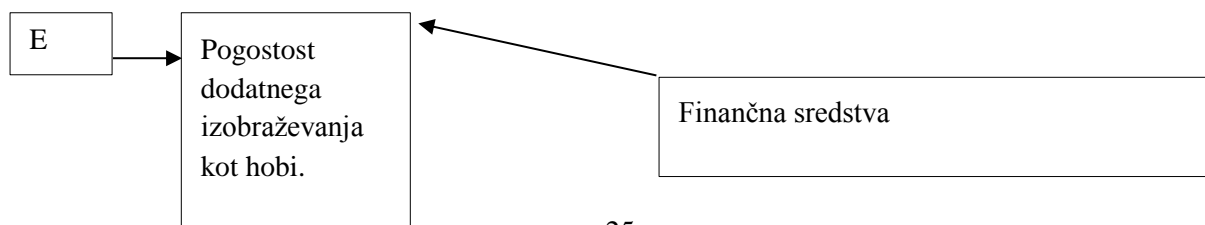
Pri hipotezi H5 pa nas je zanimalo, ali finančna sredstva in občasno omogočanje vseživljenjskega učenja in izobraževanja vplivajo na pogostost dodatnega izobraževanja kot hobi.

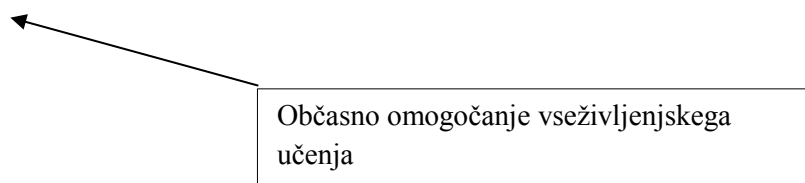
Preverjanja te hipoteze smo se lotil na podlagi večkratne linearne regresije. V model večkratne linearne regresije sta bili vključeni dve neodvisni spremenljivki in ena odvisna spremenljivka.

Odvisna spremenljivka je bila: pogostost dodatnega izobraževanja kot hobi. Neodvisni spremenljivki sta bili:

- Finančna sredstva in
- občasno omogočanje vseživljenjskega učenja.

Vpliv neodvisnih spremenljivk na odvisno smo prikazali tudi v obliki modela (Slika 1).





Slika 1: Model regresijske analize (lastni vir)

Iz modela linearne regresije izhaja, da neodvisni spremenljivki pojasnita 16,8 % variabilnosti odvisne spremenljivke – pogostost dodatnega izobraževanja kot hobi. Model linearne regresije je statistično značilen ($P = 0,003$). Od dveh regresijskih koeficientov je samo en koeficient statistično značilen. Ta koeficient so finančna sredstva.

Statistično značilno ugotavljamo, da na pogostost dodatnega izobraževanja kot hobi vplivajo samo finančna sredstva, medtem ko na občasno omogočanje vseživljenjskega izobraževanja ne vpliva. Povezanost je pozitivna, iz česar izhaja, da več kot je na razpolago finančnih sredstev, pogostejše je dodatno izobraževanje kot hobi. Na podlagi teh ugotovitev smo to hipotezo *potrdili*.

5 Zaključek

V okviru zastavljenega raziskovalnega vprašanja »Kako se pedagoški delavci v času delovno aktivnega življenja vseživljenjsko izobražujejo s pomočjo vseživljenjskega učenja?« smo ugotovili, da se respondenti v času aktivnega življenja vseživljenjsko izobražujejo tudi s pomočjo vseživljenjskega učenja. Izvedli smo namizno raziskavo. Pri tem smo uporabili deskriptivno analizo teorije in kvantitativno metodo raziskovanja s pomočjo spletne ankete.

Namen prispevka je bil ugotoviti, kakšen je odnos delovnega okolja in družine na vseživljenjsko učenje pedagoških delavcev. Kar 73,9 % vseh vprašanih je odgovorila, da se ob delu vseživljenjsko izobražujejo. Zanimalo nas je, ali osebe pod vključno 45 let družina bolj podpira pri vseživljenjskem izobraževanju kot starejše od 46 let. Raziskava je pokazala, da je pod vključno 45 let, kot tudi nad to starostjo, opazno, da jih družina v približno enaki meri bodisi podpira pri izobraževanju bodisi ne podpira.

Iz raziskave izhaja, da se je največ vprašanih (38,0 %) strinjalo (odgovorili so pozitivno), da jih delovno okolje podpira pri njihovi odločitvi. Najmanj so se anketirani strinjali (3,3 %) s tem, da njihovo delovno okolje s posmehom spremlja njihovo izobraževanje. V največji meri so se anketirani strinjali, da je delovno okolje motivator vpliva na njihovo vseživljenjsko učenje in izobraževanje, saj so se v največji meri strinjali, da jih v njihovem delovnem okolju podpirajo pri njihovi odločitvi za vseživljenjsko učenje. Posamezniki morajo zagotavljati možnosti za izobraževanje in učenje (finančna sredstva, podpora partnerja/družine, idr.). Z veliko mero odrekovanja in energije je cilj vsekakor dosegljiv.

Ugotavljali smo, ali so statistično značilne razlike v omogočanju vseživljenjskega izobraževanja glede na spol. Raziskava je pokazala, da so zelo majhne razlike glede pogostosti omogočanja vseživljenjskega izobraževanja pri ženskah ($\chi = 3,38$) in moških ($\chi = 3,19$).

Pedagoški delavci naj se navkljub vsem svojim znanjem in sposobnostim vključujejo v vseživljenjsko učenje in izobraževanje, saj je to osnova kakovostnega življenja vsakega posameznika, vključevanje odraslih/zaposlenih v vseživljenjsko učenje pa je pomembno z vidika posameznika in tudi družbe na sploh – še posebej zato, ker poseduje znanje ter pridobljene izkušnje. S tega vidika so lahko družbeno koristni, predvsem pa kakovostna popotnica za medgeneracijsko druženje na področju znanja in izobraževanja.

Raziskava je pomembna za slovenski družbeni prostor in ugotavlja pomen vseživljenjskega učenja v delovno aktivnem času zaposlenih v javnem sektorju (pedagoški delavci). Omejitvev ni bilo, saj je bil anketni vprašalnik razdeljen med aktivno zaposlene, kateri se občasno soočajo z ovirami, ko se odločajo za dodatno in nadaljnje izobraževanje (čas, družina, finančna sredstva, oddaljenost od kraja izobraževanja in učenja). Ugotavljamo, da na pogostost dodatnega izobraževanja kot hobi vplivajo samo finančna sredstva, medtem ko na občasno omogočanje vseživljenjskega izobraževanja ne vpliva. Povezanost je pozitivna, iz česar izhaja, da več kot je na razpolago finančnih sredstev, pogostejše je dodatno izobraževanje kot hobi.

Ker smo v sklopu pedagoških delavcev izvajala raziskavo tudi med ravnatelji šol, je zanimiva interna analiza Šole za ravnatelje v zvezi z udeležbo ravnateljev v različnih oblikah »vseživljenjskega učenja ravnateljev« pokazala, da se je kar 87 % slovenskih ravnateljev v zadnjih dveh letih vsaj oz. najmanj enkrat udeležilo ene izmed oblik profesionalnega razvoja, ki jih omogoča Šola za ravnatelje (Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar, 2015, str. 93). Tudi iz prakse vemo, da slovenski ravnatelji po pridobitvi ravnateljskega izpita dopolnjujejo in nadgrajujejo svoje znanje in prav tako posamezne tuje raziskave (European Commission 2013) dokazujejo, da slovenski ravnatelji vsaj nekaj časa posvetijo dejavnostim, ki so povezane z njihovim profesionalnim razvojem.

Za nadaljnje raziskovanje predlagamo primerjalno raziskavo možnosti vseživljenjskega izobraževanja in učenja pedagoških delavcev z eno izmed sosednjih držav.

Ugotavljamo, da vseživljenjsko učenje in izobraževanje v veliki meri vpliva na kakovost posameznikovega življenja. Velik pomen in vpliv na to imata družina in delovno okolje. Sodobna postmoderna družba, predvsem poklici in zaposleni v vzgoji in izobraževanju, temelji na učenju in izobraževanju. Izobraženi ljudje so namreč osnova kakovostne družbe, predvsem na področju vzgoje in izobraževanja, saj pomembno vplivajo na mlade v procesu osvajanja novih znanj v procesu primarne socializacije. Sodobna globalna družba od posameznika zahteva vedno več raziskovalnega duha, fleksibilnega in nenehnega

vseživljenjskega izobraževanja, ne samo institucionalnega temveč tudi izven institucionalnega vseživljenjskega učenja.

Reference

1. Ažman, T. (2011). *Ugotavljanje in vrednotenje razvitosti kompetence učenje učenja*. Ljubljana: Andragoški center.
2. Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
3. European Commission. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
4. Findeisen, D. (2001). *Dileme današnjega sveta so tudi dileme izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
5. Findeisen, D. (ur.), Krajnc, A., Ivanuša Grmek, M., Kunaver, J., Ličen, N. (2012). *Posebnost izobraževanja starejših*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
6. Jarvis, P. (2004). *Adult education and Lifelong Learning. Theory and practice* (3. izd.). London, New York: Routledge Falmer.
7. Ličen, N. (2009). *Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno ni postmoderno*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
8. Longworth, D. (1995). *Vseživljenjsko učenje - koncept preživetja in akcijski načrt za 21. stoletje*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 46.
9. Macuh, B. (2017). *Učinki vseživljenjskega učenja starejših v domovih za starejše*. Maribor: Kulturni center, Frontier.
10. Mikacic, M. T. (2015). *The effects of career planning education*. RUO. Revija za Univerzalno Odličnost, 4(3), 92.
11. Pavliha, M. (ur.) (2006). *Pravice in soodgovornost življenja v starosti*. Velenje: Pozoj: Tecum.
12. Radovan, M. (2002). *Ovire odraslih pri vključevanju v izobraževanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
13. Radovan, M. (2012). *Razumevanje izobraževalnih ovir z vidika modela omejenega delovanja*. *Sodobna pedagogika* 2, 70–88.
14. *Zakon o izobraževanju odraslih*. (2006). Pridobljeno 6. 8. 2013 s spletne strani <http://www.uradni-list.si/>.
15. Zavašnik Arčnik, M., Mihovar Globokar, K. (2015). *Profesionalni razvoj ravnateljev v zakonodajnih okvirih. Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. 1(1), 79–99, 133.

Dr. Bojan Macuh je prof. soc. in slov., zaključil je doktorski študij na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, pred tem pa magistrski študij sociologije na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Od leta 2009 je predavatelj na Fakulteti za poslovne in komercialne vede v Celju, kjer predava sociologijo in psihologijo in

etiko. Na Gea College v Ljubljani predava od leta 2013, in sicer poslovno etiko in organizacijsko kulturo, medtem ko na Višji šoli za kozmetiko in velnes predava predmet čustvena inteligenca in osebnostni razvoj. Od leta 2017 je zaposlen tudi na Alma Mater Europae Maribor. V več kot 30 letih pedagoškega dela je avtor znanstvenih monografij ter več znanstvenih, strokovnih in poljudnih člankov. Hkrati je avtor tudi več leposlovnih del za odrasle, mladino in otroke. Sodeloval je na več mednarodnih znanstvenih konferencah.

Dr. Andrej Raspor je po osnovni izobrazbi strojni tehnik, uni. dipl. organizator dela in doktor družbenih - upravljalških ved. Pri svojem delu združuje poslovno in akademsko delo. Predava in svetuje s področja organizacije dela, prenove poslovnih procesov, turizma in igralništva, kakovosti storitev ter razvoja kadrov. Ima več kot 32 let delovnih izkušenj, od tega več kot 17 let na različnih vodilnih mestih. Preden se je zaposlil kot direktor v lastnem podjetju, je bil vodja splošnih poslov, vodja komisije za nadzor stroškov, direktor razvoja kadrov in direktor strateških projektov. Vodil prenovo poslovnih procesov razvoja kadrov in trženja ter organiziral poslovanje za kitajske goste z območja Italije in Kitajske. Je podjetnik, ustanovitelj več start-upov, poslovni svetovalec in mentor. Sodeloval je na številnih mednarodnih konferencah, objavil izsledke svojih raziskav v znanstvenih revijah z recenzentskim postopkom. Je avtor več znanstvenih in strokovnih monografij ter uporabnih priročnikov iz področja kakovosti storitve, turizma in igralništva.

Abstract:

Lifelong Learning and Education as a Basis for the Quality of Life of Pedagogical Workers

Research question: How do pedagogical workers use life-long learning to educate themselves during their active working life?

Purpose: The aim of the article is to determine the relationship between the working environment, family and the life-long learning for adults.

Method: Desk research. Descriptive analysis of theory and quantitative method of research through an on-line survey.

Results: Individuals must provide opportunities for education and learning (financial resources, support of the partner/family, etc.).

Organisation: Despite their knowledge and skills, adults should be involved in life-long learning and education since this is the basis of the quality of life of each individual.

Society: The involvement of pedagogical workers in life-long learning is important from the point of view of the individual and the society in general - especially since it possesses knowledge and gained experience. From this point of view, they can be socially beneficial and above all a good foundation for intergenerational socialising in the field of knowledge and education.

Originality: The research is important for the Slovenian social space and determines the importance of life-long learning during the active working period.

Restrictions / further research: The questionnaire was distributed to active pedagogical workers who often face obstacles when choosing additional and further education (time, family, financial resources, distance from the place of education and learning). For further research, we propose a comparative study of the possibilities of learning and education of adult employees with one neighbouring country.

Keywords: work, learning, life-long learning, education, obstacles.

Copyright (c) Bojan MACUH & Andrej RASPOR



Creative Commons License

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.