



Bridging Barriers

Zviditeľnenie kompetencií

Zdieľanie odborníkov na základné vzdelávanie dospelých

Tiché znalosti v celej Európe

Štyri krajiny – štyri prístupy

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



bridgingbarriers.eu



3s.co.at

3s je výskumná a poradenská firma špecializujúca sa na prácu na národných a európskych projektoch v oblasti počiatkového a ďalšieho odborného vzdelávania a prípravy, vyššieho vzdelávania a vzdelávania dospelých. Pre ďalšie informácie o 3s a našich aktivitách kontaktujte Evu Steinheimer .



isop.at

ISOP podporuje migrantov a utečencov, nezamestnaných a ľudí so základným vzdelaním prostredníctvom poradenstva, kvalifikácie/ vzdelávania a projektov zamestnanosti v sociálnej a profesionálnej integrácii. ISOP sa tiež zaviazala k otvorenej práci s mládežou, školskej sociálnej práci a podpore vzdelávania. ISOP pôsobí prostredníctvom vzťahov s verejnosťou, kultúry a vytvárania sietí proti rasizmu a diskriminácii. Informácie: Martin Leitner a Claudia Miesmer.



ilmondonellacitta.it

Il Mondo nella città je neziskové združenie, ktoré riadi prijímacie stredisko pre utečencov a žiadateľov o azyl prostredníctvom poskytovania ubytovacích zariadení, právnej a sociálnej podpory a kurzov talianskeho jazyka. Pre ďalšie informácie o Il mondo nella città a našich aktivitách kontaktujte Eleno De Zen.



e-code.sk

e-code je neziskové združenie so sídlom v Krupine na Slovensku, ktoré pôsobí v oblasti vzdelávania dospelých a mládeže. Pre ďalšie informácie o e-code a našich aktivitách kontaktujte Radoslava Vicianu .



S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung
F e d e r a t i o n s u i s s e p o u r l a f o r m a t i o n c o n t i n u e
F S E A ■ Federazione Svizzera per la formazione continua
S w i s s F e d e r a t i o n f o r A d u l t L e a r n i n g

movetia Austausch und Mobilität
Echanges et mobilité
Scambi e mobilità
Exchange and mobility

alice.ch

FSEA pôsobí od roku 1951 ako národné zastrešujúce združenie v záujme celoživotného vzdelávania vo Švajčiarsku. Viac ako 700 členov s ním počíta ako s obchodným združením, vrátane súkromných a štátnych poskytovateľov školení, združení, interných vzdelávacích oddelení a jednotlivcov. Informácie: Cäcilia Märki.



Editor:
ISOP GmbH, A-8020 Graz
Dreihackengasse 2
Phone: +43 316 76 46 46
isop.at
ISOP, February 2022

CC BY-SA 4.0

OBSAH

1	ÚVOD	7
1.1	MINULOSŤ	7
1.2	CIELE PROJEKTU BRIDGING BARRIERS	8
2	PRÍSTUP BRIDGING BARRIERS	10
2.1	VZDELÁVACIE POTREBY ÚČASTNÍKOV ABE	10
2.2	OBSAH VERZUS „VÝZVY VO VZDELÁVANÍ“ - A PRÍSTUPY ZAMERANÉ NA RIEŠENIE	12
2.3	MYŠLIENKA "ZÁMERNEJ PRAXE"	13
2.4	PRÍSTUP ROVESNÍCKEHO UČENIA – RÁMCOVÝ UČEBNÝ PLÁN	15
2.4.1	Cieľové skupiny	15
2.4.2	Dizajn a organizácia kurzu	16
2.4.3	Spoločný obsah, metódy a ciele kurzu	17
3	PODUJATIE VZÁJOMNÉHO UČENIA V RAKÚSKU	20
3.1	ÚVOD	20
3.2	PLÁNOVANIE	20
3.2.1	Cieľové skupiny	20
3.2.2	Obsah a ciele	20
3.2.3	Metódy, modely a predstava prístupu	20
3.2.4	Metódy a modely špecifické pre jednotlivé krajiny	21
3.3	OPIS IMPLEMENTÁCIE	22
3.3.1	Úvod	22
3.3.2	Vstup do témy	23
3.3.3	Kľúčový modul (Dva a pol dňa v júni 2021)	24
3.3.4	Ododenie kompetencií z kľúčového modulu	25
3.4	ZÍSKANÉ POZNATKY, VÝSLEDKY	29
3.4.1	Partnerské učenie je prístup	29
3.4.2	Zapojenie študentov je pre úspech nevyhnutné	30
3.4.3	Skúsenostné znalosti sa zviditeľnia procesom kolaboratívneho učenia	30
3.5	OSOBNÁ REFLEXIA	30
	Claudia Miesmer	30
	Martin Leitner	33
4	UDALOSŤ VZÁJOMNÉHO UČENIA V TALINSKU	35
4.1	ÚVOD	35
4.2	PLÁNOVANIE	35
4.2.1	Cieľové skupiny	35
4.2.2	Obsah a ciele	35
4.2.3	Metódy, modely, predstava prístupu	36
4.2.4	Metódy a modely špecifické pre jednotlivé krajiny	37
4.3	OPIS IMPLEMENTÁCIE	38
4.3.1	Online stretnutie	38

4.3.2	Seminár v prítomnosti	39
4.4	ZÍSKANÉ POZNATKY, VÝSLEDKY	41
4.5	OSOBNÁ REFLEXIA	42
	Matilde Tomasi	42
	Elena De Zen	43
5	PODUJATIE VZÁJOMNÉHO UČENIA NA SLOVENSKU	44
5.1	ÚVOD	44
5.1.1	Oblasti základného vzdelávania dospelých	44
5.2	PLÁNOVANIE	45
5.2.1	Cieľové skupiny	45
5.2.2	Obsah a ciele	45
5.2.3	Metódy, Modely, predstava prístupu	46
5.3	OPIS IMPLEMENTÁCIE	47
5.3.1	Úvod/Predstavenie	47
5.3.2	Samoštúdium	47
5.3.3	Organizácia workshopu	47
5.4	ZÍSKANÉ POZNATKY, VÝSLEDKY	48
5.4.1	Motivačné faktory v základnom vzdelávaní dospelých	49
5.4.2	Psychosociálne faktory základného vzdelávania dospelých	50
5.5	OSOBNÁ REFLEXIA	50
	Radoslav Vician	50
6	PODUJATIE VZÁJOMNÉHO UČENIA VO ŠVAJČIARSKU	52
6.1	ÚVOD	52
6.2	PLÁNOVANIE	52
6.2.1	Cieľová skupina	52
6.2.2	Obsah a ciele	53
6.2.3	Metódy, Modely, Predstava prístupu	54
6.2.4	Metódy a Modely špecifické pre jednotlivé krajiny	55
6.3	OPIS IMPLEMENTÁCIE	55
6.3.1	Úvod	55
6.3.2	Seminár: Deň 1 – 3	56
6.4	ZÍSKANÉ POZNATKY, VÝSLEDKY	57
6.4.1	Explicitné vyjadrenie kompetencií	57
6.4.2	Prekážky učenia a pojem odbornosti	58
6.4.3	Kolaboratívne učenie a samoorganizácia	59
6.4.4	Heterogénna skupina účastníkov	60
6.4.5	Čo nasleduje pre "kvalitu" základného vzdelávania dospelých	60
6.5	OSOBNÁ REFLEXIA	61
	Lea Pelosi (sprostredkovateľ)	61

1 ÚVOD

Eva Steinheimer a Günter Hefler, 3s Výskum a poradenstvo, Viedeň, Rakúsko

Bridging Barriers bol dva a pol ročný projekt financovaný z rámca Európskej únie Erasmus+, ktorý spájal výskumníkov, učiteľov a zástupcov poskytovateľov kurzov z Rakúska, Talianska, Slovenska a Švajčiarska. Ciele projektu zahŕňajú vývoj kompetenčnej matice, kurikula ďalšieho vzdelávania a implementáciu pilotných kurzov pre učiteľov aktívnych v základnom vzdelávaní dospelých (ABE). Projekt chcel týmito aktivitami zvýšiť profesionalitu pedagógov v tejto oblasti.

Základné vzdelávanie dospelých (ABE) tvorí dôležitú súčasť vzdelávania dospelých a umožňuje dospelým zlepšiť ich základné zručnosti v čítaní, písaní a počítaní, ako aj v používaní IT v profesionálnom a každodennom živote. Okrem toho ABE podporuje migrantov, ktorí pred presťahovaním získali len základné vzdelanie, aby získali dobré zručnosti v používaní jazyka prijímajúcej krajiny.

1.1 MINULOSŤ

Posilnenie postavenia dospelých poskytovaním prístupu k základným zručnostiam bolo kľúčovým cieľom vzdelávania dospelých ako sociálneho hnutia v Európe od 19. storočia. Vzdelávanie dospelých je teda chápané ako protihyb, využívajúci poskytovanie vzdelávania dospelých ako nástroj boja proti porušovaniu práv jednotlivca a proti akejkoľvek forme nespravodlivosti všteпованей inštitucionálnym rámcom spoločnosti, najmä formálnym vzdelávacím systémom. Inherentná dimenzia konfliktu vysvetľuje, prečo základné vzdelávanie dospelých ani zďaleka nedostáva bezpodmienečnú podporu počas dlhých časových úsekov, ale vyžaduje si neustálu prácu organizácií sociálneho hnutia, ktoré naliehajú na ich riadne poskytovanie. Základné vzdelávanie dospelých, ako „rebelská“ oblasť, ktorá odoláva požiadavkám na efektívnosť a efektivitu, medzi tvorcami politik znova a znova „vychádza z módy“.¹

Vzdelávanie dospelých, ktoré si v 70. rokoch rozvíjalo svoju identitu v silnej opozícii voči formálnemu vzdelávaniu, školské reformy v priebehu rokov zotreli hranice, ktoré sú vlastné „rozdielu medzi formálnym/neformálnym vzdelávaním“ (Rogers, 2004). Avšak aj v oblasti, akou je základné vzdelávanie dospelých, ktoré bolo založené na to, prekonávanie „hlavných hriechov formálneho vzdelávania“ (Freire, 2005 [1971]), zostáva úlohou, ktorá je náročná na splnenie a mnohé nedostatky školskej dochádzky – príklad „učenia na skúšku“ – majú tendenciu sa znovu objavovať v nových formách kamufláže.

S každým cyklom obnovy základného vzdelávania dospelých pre neustále sa meniace skupiny dospelých študujúcich sa dimenzie nevyhnutného konfliktu prítomné v tejto oblasti opäť stávajú viditeľnými. Napríklad v mnohých európskych krajinách sa utečenci stali jedinou najväčšou cieľovou skupinou základného vzdelávania dospelých. V dôsledku toho sú výsledky neliberálnych migračných režimov a rastúce nepriateľstvo voči migrantom vo väčších častiach spoločnosti konfrontované snahou reagovať na potreby ich študentov a vybaviť ich akýmikoľvek vzdelávacími príležitosťami, ktoré potrebujú, aby si našli cestu a žili podľa svojich preferencií.

S rozšíreným poskytovaním verejných financií, ktoré sú nevyhnutné pre rozšírenie poskytovania, získavajú na význame formy riadenia prítomné vo formálnom vzdelávaní dospelých alebo aktívna

¹ For the varied histories of Adult Basic Education, see NCSALL: Publications (<https://www.ncsall.net/index.php?id=15.html>) or the relevant chapters in (Löffler & Korfkamp, 2016; Perin, 2020)

politika trhu práce, čo nalieha na odborníkov v oblasti základného vzdelávania dospelých, aby bránili princípy svojho odboru proti takémuto exogénnemu tlaku ako môžu. Vedia, že učenie sa prestane, keď nedokážu udržať základné podmienky potrebné na umožnenie vzdelávania dospelých. Jasné porušovanie kódexu správania v oblasti vzdelávania dospelých, napríklad tým, že je účasť povinná alebo že sa účastníkom ukladajú vysoké skúšky (napr. na udržanie povolenia na pobyt), predstavujú značný tlak na vyučujúcich, ktorí sa napriek týmto skutočnostiam snažia poskytnúť prostredie podporujúce vzdelávanie napriek nepriaznivým okolnostiam.

Potreby študentov a politika zasahujúca do tejto oblasti kladú na vyučujúcich vysoké nároky. Mnohí vyučujúci v tejto oblasti vnímajú svoju prácu ako svoje povolanie a sú pripravení uplatniť sa naplno, čím umožňujú účastníkom učiť sa a rásť napriek všetkým prekážkam. Avšak na to, aby mohli zostať v oblasti dlhú dobu, potrebujú vyučujúci dospelých podporu sami. Potrebujú primeranú mzdu, nepretržité zamestnanie a udržateľné pracovné podmienky, ktoré im umožňujú rozvíjať a brániť svoju víziu profesionality. Na dosiahnutie týchto kolektívnych cieľov sa musia zorganizovať ako profesionálna skupina a vyjadriť svoj názor tak politikom, ako aj organizáciám, ktoré ich zamestnávajú. Rôznorodé úlohy spoznávania a hľadania vlastnej roly v rámci „politiky pracovného života“ a sociálne konflikty prenikajúce touto oblasťou tvoria preto životne dôležitú súčasť profesijného rozvoja učiteľa, ktorý si vyžaduje nielen prípravu v počiatočnom vzdelávaní², ale vyžaduje si pravidelná príležitosť spolupracovať s rovesníkmi a podieľať sa na zastupovaní náležitých záujmov odboru.

1.2 CIELE PROJEKTU BRIDGING BARRIERS

ABE je v Európe organizovaná rôznymi spôsobmi, ktoré odrážajú rôzne historické cesty, inštitucionálne prostredia a politiky. Učitelia v ABE vstúpili do tejto oblasti na základe rôznorodého súboru vzdelania, odborných skúseností a kompetencií. Zručnosti, ktoré sú kľúčové pre úspešnú pomoc dospelým pri získavaní základných zručností, zvyčajne nie sú popísané systematicky.

Tu prišiel projekt Bridging Barriers so svojimi cieľmi prispieť k rozvoju vyššej úrovne profesionality učiteľov ABE v Európe. Cieľom projektu bolo vyvinúť nové prístupy na zviditeľnenie a systematizáciu špecifických zručností a kompetencií uplatňovaných v tejto oblasti, čím sa podporil rozvoj európskeho profilu kompetencií učiteľov ABE a zároveň sa posilnilo vytváranie sietí medzi učiteľmi v tejto oblasti.

Medzi hlavné výsledky projektu patrí

- kompetenčnú maticu zručností, ktorú používajú učitelia ABE pri poskytovaní základného vzdelávania dospelých, aplikujúc zavedený prístup (VQTS – Luomi-Messerer & Markowitsch, 2006; Markowitsch, Becker, Spöttl a Luomi-Messerer, 2008) na rozvoj takejto matice,
- učebné osnovy pre školiteľský kurz pre učiteľov ABE so zameraním na ich zručnosti pri pomoci študentom pri prekonávaní prekážok v učení,
- aktuálna príručka, ktorá sumarizuje dosiahnuté výsledky projektu a podporuje implementáciu pilotných kurzov podľa vytvorených učebných osnov.

Implementácia Bridging Barriers, ktorá sa začala koncom roka 2019, bola narušená udalosťami a obmedzeniami pandémie Covid-19 rôznymi spôsobmi. Napriek všetkým prekážkam a predĺžením trvania projektu sa projektovému tímu podarilo situáciu zvládnuť a zrealizovať všetky plánované aktivity. V prvej fáze projektu boli položené základy pre rozvoj kompetenčnej matice. Na základe sekundárneho výskumu a 45 hĺbkových rozhovorov s učiteľmi ABE v štyroch zapojených štátoch boli identifikované pracovné úlohy učiteľov ako štrukturálny prvok matice kompetencií. Informácie o

² The Austrian curriculum for teachers in Adult Basic Education provides for such a reflection
https://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/Rahmencurriculum_Fachspezifische_Erstausbildung_BasisbildungstrainerInnen.pdf

rozvoji kompetencií učiteľov v danej oblasti, pracovných podmienkach v zúčastnených krajinách a úvahy o potrebách ďalšieho vzdelávania učiteľov ABE možno získať prostredníctvom rozhovorov.

Matica kompetencií bola navrhnutá podľa prístupu VQTS, ktorý sleduje široké chápanie pojmu kompetencie, vrátane kognitívnych kompetencií (vedomosti), funkčných kompetencií (zručností) a sociálnych kompetencií (správanie) (Luomi-Messerer and Markowitsch, 2006; Markowitsch, Becker, Spöttl and Luomi-Messerer, 2008). Na základe identifikovaných kľúčových pracovných úloh je definovaných niekoľko oblastí kompetencií. Pre každú oblasť kompetencií je zachytený rozvoj kompetencií medzi dvoma a šiestimi krokmi rozvoja kompetencií. Počet úrovní však závisí výlučne od zložitosti úloh a od toho – z pohľadu odborníka z praxe – počet štádií profesionálneho rozvoja pozorovateľných v konkrétnej pracovnej oblasti. Mäkké zručnosti a kľúčové kompetencie sa považujú za potrebné na vykonávanie hlavných pracovných úloh, a preto sa nepopisujú samostatne ako špecifické oblasti kompetencií, ale v prípade potreby sú súčasťou opisov kompetencií. Z toho vyplýva aj – zatiaľ čo napríklad vysoká úroveň medziodborových zručností sa ako taká vyžaduje pre všetky činnosti – nestačí mať vysokú úroveň zručností, ale je potrebné použiť tieto zručnosti na doplnenie konkrétnej úlohy (napr. riešenie konfliktu v rámci skupiny študentov). Tento prístup sa riadi myšlienkou, že pre učiteľov ABE je ich kľúčová kompetencia spojená s ich schopnosťou pomôcť účastníkom prekonať značné problémy s učením. Posledné možno vystopovať späť k problémom na kognitívnej, psycho-sociálnej úrovni. Na pomoc pri umožnení učenia učiteľa používajú stratégie, ktoré možno zhrnúť do konceptu „zámernej praxe“ (Hefler, Steinheimer, & Wulz, 2018).

Proces uplatnenia matice kompetencií bol podporený spätnou väzbou získanou v expertných rozhovoroch a nepretržitý proces diskusií v rámci projektového konzorcia, v pilotných kurzoch a medzinárodnom workshope a matica sa zodpovedajúcim spôsobom aktualizovala.

V druhej projektovej fáze, sa rámcový učebný plán – chápaný ako návrh školiaceho kurzu pre pedagógov v oblasti ABE – vyvíjal na základe zozbieraných zistení o požiadavkách na ďalšie vzdelávanie medzi odborníkmi z praxe. Urobil sa pokus previesť identifikované kompetencie ABE pedagógov do procesov učenia sa so zameraním na kompetencie ABE vyučujúcich potrebné na podporu dospelých účastníkov pri prekonávaní špecifických prekážok učenia, ktoré sú zakorenené v kognitívnych, psychosociálnych alebo situovaných okolnostiach. Pre skúmanie týchto kompetencií bol ako kľúčový model vybraný koncept „zámernej praxe“, kde pedagógovia ABE „vnímajú“ ťažkosti, navrhujú prispôbené aktivity na ich prekonanie, budujú sebadôveru a motiváciu „skúsiť to“, zhodnocujú spolu so študentom dosiahnutý pokrok a osvojujú si cvičenia potrebné na dosiahnutie pokroku. (Pozri tiež kapitolu 2).

V tretej a záverečnej fáze projektu boli učebné osnovy prispôbené predpokladom a potrebám v štyroch zúčastnených organizáciách a uvedené do života v štyroch pilotných kurzoch v súlade s prístupom Bridging Barriers v lete a na jeseň 2021. Výsledky realizácie kurzov slúžia na doladovanie prijatých prístupov a výsledky realizovaných aktivít partnerského učenia sú zdokumentované v tejto publikácii. Má slúžiť ako príručka a inšpirácia pre rozvoj podobných ponúk ďalšieho vzdelávania v celej Európe. Prvky našej práce už využívajú v nepretržitých aktivitách niektorí partneri projektu a dúfame, že živý duch kurzov Bridging Barriers, ktorý je popísaný v kapitolách špecifických pre jednotlivé krajiny, sa rozšíri aj mimo nášho konzorcia.

Dúfame, že vzbudíme záujem o náš prístup v komunite základného vzdelávania dospelých a radi sa zapojíme do ďalšej výmeny v budúcnosti.

2 PRÍSTUP BRIDGING BARRIERS

Günter Hefler a Eva Steinheimer, 3s Výskum & Poradenstvo, Viedeň, Rakúsko

V nasledujúcom texte predstavujeme náš prístup k základnej otázke v rámci základného vzdelávania dospelých (ABE): Čo potrebujú účastníci, aby dosiahli individuálny pokrok na svojej vzdelávacej ceste? Najprv však predstavme minulosť nášho prístupu: V rámci trojročného projektu Horizon 2020 ENLIVEN, projekt zameraný na vzdelávanie dospelých, sme vypracovali prípadové štúdie o rozvíjajúcom sa sektore základného vzdelávania dospelých v Rakúsku.³

V rámci jednej pracovnej línie sme sa opýtali vyučujúcich v oblasti základného vzdelávania dospelých, čo robia vo svojej každodennej práci a ako sa vlastne naučili podporovať učenie svojich účastníkov. Vypočuli sme osem odborníkov z praxe a študovali dve organizácie poskytujúce základné vzdelávanie dospelých v Rakúsku. Okrem toho sme dôkladne preštudovali literatúru a oslovili rôzne zainteresované strany v oblasti základného vzdelávania dospelých.

V našej práci sa ukázalo, že účastníci základného vzdelávania dospelých majú dosť odlišné potreby a čelia rôznym výzvam pri dosahovaní pokroku vo svojom učení. V dôsledku toho musia vyučujúci z praxe uplatniť široký súbor stratégií a nástrojov, ktoré pomôžu študentom prekonať ich prekážky v učení. Zistili sme, že v literatúre nie sú dobre zachytené ani rôzne potreby účastníkov, ani požadované kompetencie odborníkov relevantné pre poskytovanie podpory na mieru. To je určite nešťastné, pretože kľúčové kompetencie učiteľov v základnom vzdelávaní dospelých zostávajú z tohto dôvodu prevažne neviditeľné. Toto zistenie bolo jedným zo zdrojov inšpirácie pre aktuálny projekt Bridging Barriers.

2.1 VZDELÁVACIE POTREBY ÚČASTNÍKOV ABE

Počnúc vzdelávacími potrebami a súvisiacimi výzvami, ktorým čelia účastníci, náš prehľad literatúry ukázal nedostatok prístupov na klasifikáciu vzdelávacích potrieb a súvisiacich výziev v akomkoľvek detaile. Dostupné typológie sa často nezameriavajú na vzdelávacie potreby ako také – a teda nie na prístupoch vyučujúcich, ktoré sú potrebné na ich riešenie – ale na vybraných sociálno-ekonomických charakteristikách samotných učiacich sa. Tu je predpoklad, že skupiny učiacich sa s niektorými podobnými črtami majú tiež o niečo podobnejšie vzdelávacie potreby, ktoré je potrebné riešiť prostredníctvom programov.

Náš názor by sme chceli demonštrovať na príklade inak celkom užitočnej typológie účastníkov kurzov gramotnosti dospelých v Nemecku, pričom navrhujeme sedem hlavných typov účastníkov podporovaných siedmimi podtypmi (Drucks, Bauer, & Hastaoglu, 2011). Typológia využíva dve kľúčové dimenzie. Prvá dimenzia sa týka skupinovo špecifického množstva ekonomického a vzdelávacieho, ale aj symbolického kapitálu, najmä s ohľadom na občianske práva. Skupiny sa líšia svojím relatívnym bohatstvom a chudobou, pričom niektoré skupiny sa vyznačujú výraznou mierou chudoby. Druhá dimenzia sa týka rôznych „prečo“ a vysvetľuje, prečo dospelí nedosiahli vyššiu úroveň gramotnosti – alebo oveľa lepšie ovládanie nemčiny ako druhého jazyka – v skorších štádiách svojho života.

Medzi dôvody patrí

- vplyvy sociálnej triedy pôvodnej rodiny
- rodové vplyvy, ktoré znevýhodňujú buď ženy (napríklad v rámci niektorých skupín migrantov) alebo mužov (napríklad mladých mužov pochádzajúcich z ekonomicky znevýhodnených rodín).

³ <https://h2020enliven.org/home/>

- účinky rôznych foriem ťažkého stresu traumatických udalostí, vrátane predčasnej smrti blízkych rodinných príslušníkov, choroby, choroby – najmä duševné choroby – člena rodiny, dysfunkčnosť rodiny, násilie, skúsenosti s pestúnskou starostlivosťou a mnohé ďalšie.
- Účinky prisťahovalectva a súvisiace formy inštitucionálnej diskriminácie v rámci Nemecka pre členov diskriminovaných skupín migrantov; konkrétna forma symbolického násillia pramení z odmietnutia trvalého povolenia na pobyt, čo môže viesť k životu bez prakticky akéhokoľvek práva, keďže opustiť krajinu neprichádza do úvahy.
- Účinky diskriminácie a skúsenosti s násilím v krajinách pôvodu

Typy dosiahnutých účastníkov možno umiestniť do matice. Napríklad typ 1 sa vzťahuje na účastníkov pochádzajúcich zo znevýhodnených domácností až po väčšinovú skupinu spoločnosti, ktorá v mladosti nemohla dokončiť vzdelanie a ktorí však mohli byť značne úspešní v dospelom živote, hoci ich nízka úroveň gramotnosti zostáva záležitosťou individuálneho záujmu. Naopak, typ 2 označuje dospelých, ktorí sú potomkami dobre situovaných rodín z väčšinovej skupiny spoločnosti ale sa odcudzili školskej dochádzke a mali v škole zlé výsledky, a tým sklamali vysoké očakávania svojich rodičov, ktorí sa snažili čo najdlhšie oddialiť odchod svojich detí zo školy.

Ak chcete prijať ďalšiu opozíciu, jednu skupinu účastníkov tvoria vysokokvalifikovaní migranti (typ 7) s nesporným právom na pobyt, ktorí majú problémy najmä s učením sa nemčiny ako druhého jazyka (bez konkrétnej cieľovej skupiny základného vzdelávania dospelých), ďalšiu významnú podskupinu (typ 5c) tvoria vysídlené osoby, ktorým je odopretý štatút utečenca, hoci ich životnú históriu charakterizuje séria traumatických skúseností alebo ich predchádzajúce životy kruté formy represie, ktoré brzdili všetky vzdelávacie projekty.

Aj keď typológia môže dobre zachytávať dôvody, prečo účastník potrebuje základné vzdelanie pre dospelých, hovorí prekvapivo málo o požadovanom učení, ťažkostiach s učením, ktoré sa vyskytli, a type potrebnej podpory. Ak chcete začať odznova, odporúčame vrátiť sa k fiktívnemu príkladu z vysoko odporúčanej tragickej komédie „Taliančina pre začiatočníkov“, dánsky film prvýkrát uvedený v roku 2000 v réžii Lone Scherfigovej. Vo filme sa stretne s tridsaťročnou Olympiou, jednou z hlavných protagonistiek príbehu, ktorá sa zúčastňuje kurzu taliančiny pre začiatočníkov. Čo teda priniesla Olympia do tichej prázdnej triedy miestneho centra vzdelávania dospelých ako jedna zo šiestich účastníkov? Začnime spúšťačom. Olympia žije so svojím otcom, je od neho ekonomicky závislá, no už niekoľko rokov sa o neho aj stará, keďže trpí demenciou. Navyše zneužíva svoju opatrovateľku a snaží sa kontrolovať každý aspekt jej života. Jedného dňa sa rozhodne pre skok viery a večer odíde z domu (t. j. nie do práce). Pre ňu je to veľký akt sebaapostavenia. Kurz taliančiny si vybrala ako jedinú spoločenskú aktivitu, ktorú má k dispozícii.

Jej výber je obmedzený z rôznych dôvodov. Počula, že lekcja „pre začiatočníkov“ neobsahuje žiadne písanie, čo ju zaujalo, pretože nemôže písať kvôli poruchám učenia a hendikepu, ktorý nebol dobre riešený, čo znamená, že by si nemohla zapísať žiadne poznámky. Vie čítať, no nedokáže napísať viac ako len jedno slovo. Keďže celý svoj dospelý život prežila ako funkčná analfabetička, spolieha sa na svoju pamäť a zvyčajne na nič nezabudne.

Aby som sa vrátil k našej téme, je jasné, že potreby a výzvy Olympie sú mnohostranné.

- Po prvé, účasť v sociálnej skupine je jedným z najcennejších aktív, ktoré sú k dispozícii v akomkoľvek type vzdelávania dospelých, a súčasný kurz nevylučuje protagonistku na základe jej nízkej úrovne gramotnosti. V skupine sa jej darí celkom dobre, napriek tomu, že sa bojí potenciálne negatívnych reakcií okolia na svoje postihnutie.
- Po druhé, nie je motivovaná vzdialenou možnosťou napredovať na vzdelávacom rebríčku, ale samotným výsledkom každej lekcie, vzhľadom na ich praktickú hodnotu pre jej každodennú prácu.

- Po tretie, má celkom špecifický profil silných stránok a handicapov – na dosiahnutie pokroku v písaní by potrebovala špeciálne školenie a prístup k zjednodušujúcim trikom, aby vedela písomne komunikovať ešte pred zlepšením svojich pohybových schopností, ktoré sa z dlhodobého hľadiska len zlepšujú. Určite by vypadla z akéhokoľvek kurzu, ktorý by nebral do úvahy jej potreby, čím by sa zopakovala situácia v počiatočnom vzdelávaní, kde bola „príliš oslabená“ na to, aby stála za námahu rozsiahlej podpory.

V skutočnosti v triedach základného vzdelávania s veľkými rozdielmi miest a času vítajú jednotlivcov s veľmi odlišnými dôvodmi pre účasť na kurzoch, so širokou škálou prekážok vo vzdelávaní a dosť odlišnými individuálnymi cieľmi pre ich budúcu cestu vzdelávania.

2.2 OBSAH VERZUS „VÝZVY VO VZDELÁVANÍ” - A PRÍSTUPY ZAMERANÉ NA RIEŠENIE

Zatiaľ čo oblasť základného vzdelávania dospelých je možné získať odkazom na „bežného účastníka“, ktorý vyžaduje štandardizovanú vzdelávaciu podporu podľa učebných osnov, napríklad ekvivalent časti osnov nižšieho sekundárneho vzdelávania, toto nemusí vystihovať podstatu základného vzdelávania dospelých.

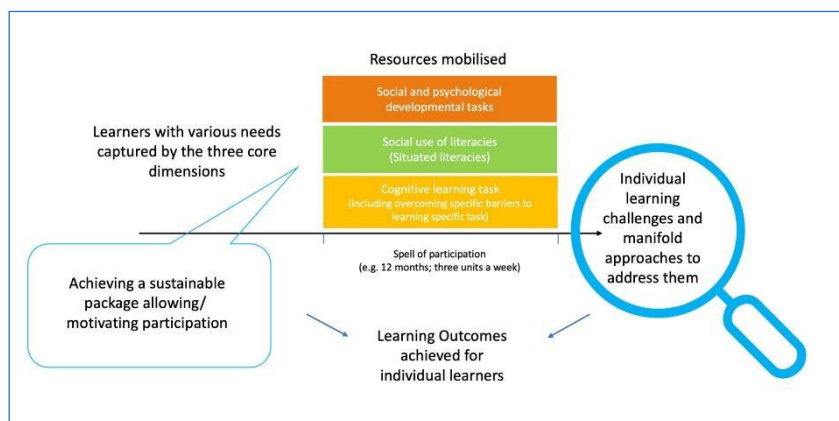
Zameriavame sa preto na „priblíženie“ konkrétnych výziev v učení prezentovaných účastníkmi a na riešenia, ktoré si ich učitelia predstavovali a aplikovali na zmenu, aby sa časom učenie mohlo uskutočniť aj napriek ťažkostiam, ktoré sa spočiatku mohli zdať nepreniknuteľné.

Je tiež dôležité zdôrazniť skutočnosť, že vzdelávacie potreby a súvisiace výzvy nie sú len na kognitívnej úrovni, ale môžu byť rovnako prítomné na psychosociálnej úrovni. Okrem toho je kľúčové zabezpečiť relevantnosť dosiahnutého učenia pre súčasný život účastníkov a nespoliehať sa na vágny význam dnešného učenia pre vzdialenú budúcnosť.

Účastníkov základného vzdelávania dospelých možno určite zmapovať podľa ich kľúčových vzdelávacích potrieb a ich kľúčových úloh a výziev, ktoré vyplývajú z ich aktuálnych životných situácií. Ich potreby môžu byť zhruba v súlade s tým, čo sa očakáva od bežného účastníka vzdelávania dospelých. V mnohých prípadoch však môžu byť ich potreby špecifickejšie a vyžadujú si prispôsobivejší prístup, ktorý im umožní profitovať z ich účasti.

Keď už hovoríme o ich vzdelávacích potrebách v obsahových doménach, ako je gramotnosť alebo matematická gramotnosť, účastníci sa líšia aj tým, že niektorí účastníci profitujú zo širokej škály poskytovanej výučby, zatiaľ čo iní potrebujú individuálne vysoko prispôsobené poskytovanie služieb, aby prekonal prekážky vo vzdelávaní, ktoré v minulosti podkopávali pokrok.

Náš pohľad na základné vzdelávanie dospelých zhrňujeme na nasledujúcom obrázku.



Obrázok 1: Typológia výziev/úloh riešených v základnom vzdelávaní dospelých. Zdroj: 3s

Študenti vstupujú do kurzov základného vzdelávania dospelých, ktoré môžu trvať značne dlho a môžu mať pomerne vysoký počet vyučovacích jednotiek, s rôznymi potrebami a môžu čeliť rôznym výzvam alebo prekážkam, ktoré bránia ich pokroku v učení.

Aby mohli zostať v kurze, kurz musí zaručiť udržateľný balík pozostávajúci z

- rámec odpovedajúci na psycho-sociálne potreby účastníkov so špeciálnymi ustanoveniami na riešenie ich individuálnej citlivosti, ak je to potrebné
- vhodný spôsob, ako okamžite využiť učenie pre účastníkov, takže ich motivácia môže byť zachovaná aj počas fáz, keď je ich pokrok v učení pomalý
- flexibilný prístup k poskytovaniu úloh prispôbovaných aktuálnym schopnostiam študenta a citlivý na skutočnosť, že aj skôr elementárne úlohy môžu zahŕňať ťažkosti, ktoré účastníci nedokážu prekonať bez náležitej podpory.

Už teraz je príprava takéhoto balíka náročná úloha, ktorá si vyžaduje vysokú úroveň odbornej spôsobilosti zo strany vyučujúcich. Avšak, v základnom vzdelávaní dospelých sa vyžaduje ešte viac.

Vzhľadom na to, že mnohí účastníci čelia skôr špecifickým prekážkam, ktoré potenciálne blokujú ich pokrok, pedagógovia dospelých musia byť schopní odhaliť a preskúmať ťažkosti, rozhodnú sa, aký typ intervencie môže byť užitočný, navrhnuť vhodné cvičenia na prekonanie ťažkostí a spolu s účastníkmi preskúmajú, či bol spôsob obchádzania ťažkostí úspešný. Navrhujeme pochopiť tento základný prvok odbornej praxe v rámci základného vzdelávania dospelých pomocou konceptu „zámernej praxe“.

2.3 MYŠLIENKA "ZÁMERNEJ PRAXE"

Koncept zámernej praxe bol propagovaný prácou švédskeho psychológa Andersa Ericssona, ktorý väčšinu svojho akademického života strávil v USA. Študoval získavanie odborných úrovní výkonu v tak odlišných oblastiach, ako je hra na husliach, hra šachu, interpretácia sonogramov, dávanie vojenských príkazov v bojových situáciách. Nie samotná prax, meraná počtom hodín cvičenia, ale premyslene naplánovaná prax s radami/cielenými cvičeniami, ktoré poskytuje skúsený odborný učiteľ, ako prekonať špecifické ťažkosti, umožňuje získať vyššiu úroveň odbornosti.

Ericsson zaviedol termín „zámerná prax“ (v zmysle plánovaná, reflektovaná, ale aj vyjednávaná medzi dvoma stranami) pre typ praxe, kde jeden odborník zdieľa svoje poznatky o tom, ako čo najlepšie pristupovať k náročnej úlohe so študentom, druhý experimentuje s navrhovaným prístupom a vracia sa so svojimi skúsenosťami, či prijaté opatrenia poskytli cestu vpred; prenos odborných znalostí je druh riadenej praxe založenej hlavne na tichých znalostiach, ako ich vyvinuli a držia komunity praxe o tom, ako získať odborné úrovne výkonu, ktoré zahŕňajú značné ťažkosti, ktoré má študent zvládnuť (K. A. Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993).

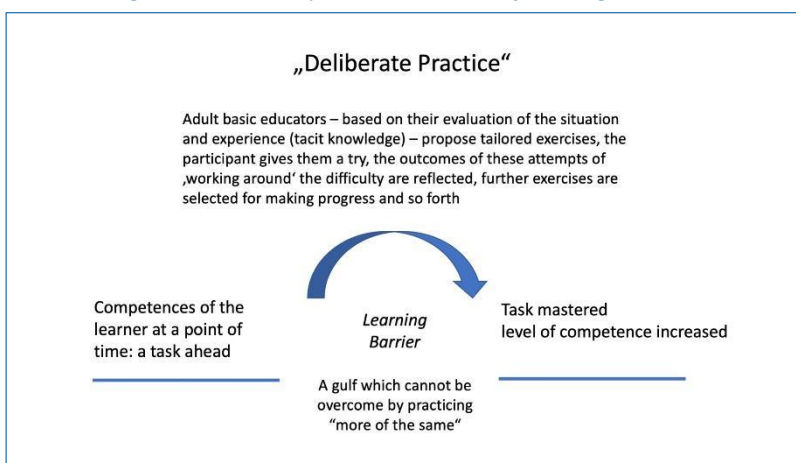
Hlavný záujem Ericssona spočíva v zdrojoch odborných znalostí. Súhlasí s tým, že prakticky v akejkoľvek oblasti profesionálnej expertízy vrátane scénického umenia môže expertný výkon robiť veci úplne mimo dosahu laikov. V prvom rade sa však zaujímal o rekonštrukciu toho, ako sa tieto špičkové úrovne odbornosti dosiahli. Ako odborníci získavajú svoje pokročilé úrovne zručností? Začína so zrejším predpokladom, že „cvičenie robí majstra“, čo je v nemčine vyjadrené ako "*Übung macht den Meister*", ktorý nemá ekvivalent v angličtine. Avšak viac cvičenai – viac rovnakého – zvyčajne nevedie k vyššej úrovni výkonu.

Vo svojej najvýznamnejšej štúdii sledoval študentov hrajúcich na nástroj počas dlhších časových úsekov, meral ich vynaložené úsilie a dosiahnutý pokrok (K. A. Ericsson, 2009). Tým, že investujú viac času len do cvičenia, ich pokrok zostáva obmedzený, pričom viac hodín tréningu vedie k slabým výsledkom, ale aj značným zdravotným problémom. Študenti mohli napredovať len vďaka užitočným návrhom, ako obísť technickú ťažkosť v celku. Nie počet hodín strávených cvičením, ale efektivita daných rád a pripravenosť vyskúšať odporúčanie a premýšľať o ich výsledku sa ukázali ako vysvetlenie rozdielov v dosiahnutom pokroku študentov.

V nasledujúcom texte vysvetľujeme, ako navrhujeme použiť súvisiace nápady v oblasti základného vzdelávania dospelých. Naša myšlienka použiť koncept zámernej praxe začína pozorovaním, kedy študenti zažívajú mnohé úlohy, ako keby čelili veľmi zložitým problémom pri hraní určitej sekvencie v hudobnom diele. Je to jednoducho mimo ich dosah. Pre učiteľov je dôležité pochopiť, že pre študentov môžu úlohy zahŕňať výrazné ťažkosti, ktoré sú prakticky neviditeľné pre každého, kto si už osvojil súvisiace zručnosti. Pomáha tiež zistiť, akú aktívnu úlohu môže učiteľ zohrávať pri navrhovaní cvičení na mieru. Na to potrebuje posúdiť súčasnú situáciu a spoľahnúť sa na svoje skúsenosti, aby predložil užitočné návrhy. Okrem toho potrebuje so študentom spolupracovať, aby sme spoločne našli cestu vpred.

Figure 2: Deliberate practice as a model of learning. Source: 3s

Obrázok 2 sumarizuje myšlienky podporujúce myšlienku zámernej praxe v oblasti základného vzdelávania dospelých. Študent nemôže vyriešiť úlohu, keďže mu to súčasné kompetencie neumožňujú – samotná prax neumožňuje dosiahnuť výrazný pokrok. Študent čelí prekážke. Na prekonanie priepasti odborník zhodnotí situáciu, zistí pravdepodobný zdroj ťažkostí a navrhne konkrétne možnosti riešenia problému. Spolu so študentom sa hodnotia skúsenosti získané pri skúšaní cvičení a v prípade potreby sa hľadajú nové riešenia. Nakoniec bude pôvodná úloha dokončená, aj keď spôsobmi, ktoré si môžu vyžadovať viac úsilia, ako sa očakávalo, avšak s tým, že študent dosiahol vyššiu úroveň kompetencií v konkrétnej oblasti.



Problémy učenia môžu byť často v kognitívnej oblasti, ale je jasné, že môžu prameniť aj z psychosociálnej oblasti.

Akákoľvek „zámerná prax“ je zakorenená v intenzívnom vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Aj keď tu nezachádzame do žiadnych podrobností, radi by sme si pripomenuli, že k učeniu sa často najlepšie pristupuje ako k niečomu, čo sa odohráva medzi dvoma osobami, ktoré obývajú tú istú medziľudskú oblasť. Učiteľ poskytuje špecifické zdroje zdieľanej oblasti, ako aj študentovi a učenie možno zachytiť ako špecifickú formu kombinácie, kde učiteľ najprv preberie prezentované ťažkosti, upraví ich tak, že ich prepracuje vo svojej mysli, poskytne ten istý problém premeneným spôsobom študentovi, ktorý potom zažije ťažkosti v novom svetle, keď sa stanú porovnateľnými – "mysliteľnými" – k nemu a k nej,

aby bolo možné inak pristupovať k problémom, ktoré boli spočiatku ohromujúce alebo nepreniknuteľné.

„Úmyselná prax“ v tejto interpretácii odráža lekcie psychodynamickej interpretácie „učenia sa zo skúseností“, keď to, čo sa musí človek naučiť, musí najprv obsiahnuť, aby sa to neskôr stalo „mysliteľným“ pre učiaceho sa, na základe návrhov britského psychoanalytika Wilfreda Biona(1962). Preto je dôležité vidieť, že zámerná prax je spoločnou aktivitou učiteľa aj žiaka.

2.4 PRÍSTUP ROVESNÍCKEHO UČENIA – RÁMCOVÝ UČEBNÝ PLÁN

Jedna z kľúčových aktivít projektu sa týka vývoja návrhu rovesníckeho učenia sa pre učiteľov v základnom vzdelávaní dospelých. Vyvinutý model takéhoto školenia je popísaný v nasledujúcich častiach. Zakladá sa na výskume pracovného kontextu a potrieb ďalšieho vzdelávania učiteľov ABE, ktorý sa uskutočnil skôr v projekte, a vytvára rámec, ktorý možno prispôbiť špecifickým potrebám a okolnostiam poskytovateľa, ktorý má v úmysle realizovať školiace aktivity tohto typu.

2.4.1 Cieľové skupiny

Účastníci, ktorých kurz oslovil, sú najmä odborníci z oblasti základného vzdelávania dospelých s minimálne dvojročnou praxou v odbore. To je nevyhnutné pre aktivity rovesníckeho učenia v rámci kurzu, keď učitelia v danej oblasti profitujú zo zdieľania svojich skúseností. Menší počet vyučujúcich s menšími skúsenosťami môžu doplniť skupinu. Čo sa týka veľkosti skupiny, odporúča sa prijať aspoň desať, ale nie viac ako 20 účastníkov, aby sa umožnili dobre vyvážené a funkčné skupinové aktivity.

Aktivity kurzu by mali byť naplánované s dostatočným časovým odstupom, aby ste mali dostatok času na propagáciu kurzu a oslovenie potenciálnych účastníkov. Pri oznamovaní kurzu by sa malo zväziť použitie rôznych kanálov. Počnúc profesionálnou sieťou organizácie poskytovateľa a rozšírením ústnej reklamy môže byť kurz propagovaný prostredníctvom online komunikačných kanálov (napr. bulletin, kanály sociálnych médií atď.). Ďalšou osvetovou stratégiou môže byť nadviazanie spolupráce s partnerskou organizáciou, ktorá prinesie dodatočné know-how a potenciálnych účastníkov.

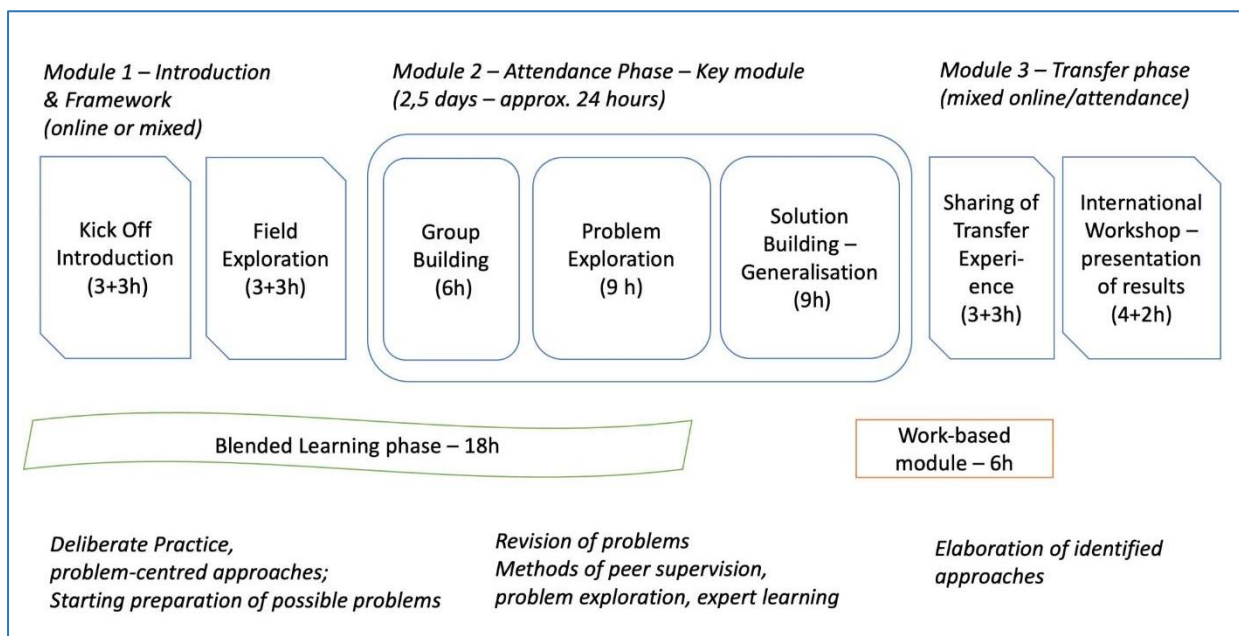
2.4.2 Dizajn a organizácia kurzu

Model predpokladá, že kurz bude trvať šesť až dvanásť týždňov. To zahŕňa prvky zmiešaného učenia a učenia sa prácou. Tri moduly (spolu 48 hodín) sú doplnené e-learningovým modulom (18 hodín) a pracovným praktickým modulom (6 hodín). Základný modul tvorí 2,5-dňový seminár.

Kurz predpokladá, že väčšina skupinových stretnutí sa bude konať ako prezenčné stretnutia. Fyzické stretnutia sú povinné pre 2,5-dňové semináre. Úvodný modul na začiatku a záverečný modul môžu byť (čiastočne) online. To môže podporiť uskutočniteľnosť realizácie kurzu za neistých podmienok v dôsledku pandémie COVID-19, hoci zmiešaný režim online prítomnosti, ktorý potenciálne znižuje čas a náklady na cestovanie, a tým oslovuje širšie publikum, môže byť pre účastníkov kurzu tiež atraktívny.

Prvky kurzu a ich postupnosť sú zobrazené na obrázku 3. Tento rámec možno chápať ako flexibilný. V nasledujúcich kapitolách špecifických pre jednotlivé krajiny sa ukáže, ako boli tieto prvky usporiadané mierne odlišným spôsobom.

Obrázok 3: Návrh ideálneho typu kurzu. Zdroj: 3s



Kurz začína úvodným modulom, ktorý sa môže konať online alebo v prítomnosti. Cieľom tohto úvodného modulu je, aby sa skupina prvýkrát stretla a vytvorilo sa spoločné pochopenie cieľov vzdelávacej aktivity. Rámec projektu Bridging Barriers je prezentovaný a diskutovaný s cieľom nastaviť koncepcie rozvoja kompetencií, zámernej praxe a prístupu VQTS pri popisovaní rozvoja kompetencií.

V ďalšom kroku je skupina sprevádzaná pri skúmaní oblasti ABE vo vlastnej krajine a v ostatných zúčastnených krajinách. Toto je možné implementovať v online stretnutiach. Tento proces je podporený prezentovaním poznatkov získaných z rozhovorov v počiatočnej fáze projektu a prípadových štúdií, ktoré boli navrhnuté tak, aby zhrnuli rámec poskytovania ABE, štruktúry financovania a politický kontext v zainteresovaných krajinách. Na základe diskusií o tomto vstupe z výsledkov projektu sa začína príprava semináru. Skupina diskutuje o formulácii problému pre ďalšie kroky a identifikuje tri až päť tém, ktorým sa chce venovať.

Počnúc úvodným modulom budú materiály na samoštúdium a pokyny, ako k materiálu pristupovať, poskytované na e-learningovej platforme, ktorá umožňuje prístup ku všetkým materiálom v rôznych krajinách a na voliteľný príjem ďalšej literatúry. Vzdelávacia platforma bude prístupná aj po skončení projektu a je otvorená pre všetky zainteresované strany.

Hlavnou aktivitou kurzu je 2,5-dňový seminár, na ktorom sa skupina osobne stretáva. V ideálnom prípade je to organizované počas jedného víkend. Prvá polovica dňa je venovaná iniciovaniu procesu formovania skupiny a budovania dôvery. Je dôležité ušetriť dostatok času na tieto aktivity, aby sa vybudovali základy pre náročný proces rovesníckeho učenia, ktorý je pred nami.

Druhý deň a prvá polovica tretieho dňa je určená na skúmanie príkladov. Každý člen skupiny je vyzvaný, aby prispel opisom prípadov zo svojich pracovných skúseností. Skupina sa spoločne rozhodne, na ktoré prípady sa zameria. Cieľom tohto prieskumu prípadov je mobilizovať tiché znalosti skupiny na „prekonávanie prekážok učenia“ aplikáciou metód rovesníckeho učenia. Na podporu tohto procesu sa odporúča zapojiť facilitátora s dobrými znalosťami aplikácie takýchto metód rovesníckeho učenia a znalostí v oblasti ABE. Posledná časť 2,5-dňového semináru je venovaná zberu výsledkov a iniciovaniu procesu zovšeobecňovania objavených výsledkov. Po workshope sú účastníci vyzvaní, aby svoje nové poznatky preniesli späť do praxe a premietli ich do svojej každodennej práce v pracovnom module. Na tento účel sa navrhuje dohodnúť sa na spoločnom rámci na základe diskusií na workshope. Účastníci by mali poskytnúť krátku písomnú správu o svojich skúsenostiach, ktorú môžu priniesť do nadväzujúcich modulov.

Prvý nadväzujúci modul pre pilotné kurzy na úrovni krajín sa zameriava na zdieľanie prenosu skúseností z výsledkov semináru do každodennej práce. Okrem toho sa skupina vracia, aby prediskutovala a poskytla spätnú väzbu o snahe „kodifikovať“ používané kompetencie a kroky rozvoja kompetencií, ako sú uvedené v matici kompetencií. V poslednom kroku sú definované ciele a aktivity pre medzinárodné vzdelávacie podujatie.

Pre pilotné kurzy realizované v rámci projektu Bridging Barriers sa predpokladá dokončenie aktivít na národnej úrovni „Učiace, Vyučovacie a Školiace podujatie“ na medzinárodnej úrovni. Na tomto dvojdnovom podujatí sa spájajú skúsenosti a výsledky zo všetkých štyroch zúčastnených krajín. Všetci účastníci sú pozvaní na podujatie, kde sa stretnú aj s ďalšími odborníkmi z praxe a zúčastnenými organizáciami mimo účastníkov kurzu.

2.4.3 Spoločný obsah, metódy a ciele kurzu

V úvodných moduloch kurzu je prezentovaný a diskutovaný aj prístup použitý v projekte Bridging Barriers ako spoločný základ všetkých aktivít. Týka sa to tém prístupu VQTS (Markowitsch et al., 2008), rozvoja kompetencií a zámernej praxe a odborného vzdelávania (Ericsson, 2009; Ericsson, 2018; Ericsson et al., 1993). Zaoberanie sa týmito pojmami je podporované bohatým materiálom prezentovaným v e-learningovej platforme vrátane vedeckej literatúry, vzdelávacích videí a prezentácií.

Každej krajine sa odporúča, aby navrhla kurz podľa svojich potrieb a potrieb cieľového publika a každá skupina kurzov dostane priestor na výber prípadov a špecifických prekážok vo vyučovaní a učení, o ktorých chce do hĺbky diskutovať. Ako usmernenie pre realizáciu kurzov boli dohodnuté tieto spoločné ciele:

- pre zúčastnených pedagógov, aby štruktúrovane odrážali ich každodennú profesionálnu prax
- zviditeľniť tiché znalosti účastníkov týkajúce sa podpory študentov pri prekonávaní prekážok učenia a tým ich sprístupniť na zámerné použitie v každodennej práci
- zvýšiť rozsah činnosti a posilniť agentúru učiteľov
- získať prehľad o rozvoji kompetencií pedagógov dospelých a opísať kompetencie pedagógov na základe ich aktivít
- spochybňovať vnútorné postoje pedagógov vo vyučovanom a učebnom procese a jeho úlohu pri vytváraní a odstraňovaní prekážok učenia
- posilniť siete pedagógov v oblasti základného vzdelávania dospelých

Na dosiahnutie týchto cieľov sa navrhuje použitie metód vyvinutých pre rovesnícke učenie, spoločné učenie, rovesnícky dohľad a skúmanie prípadov. Organizácie realizujúce kurz sa vyzývajú, aby si zvolili vhodné metódy zo svojej širokej škály skúseností alebo aby pri výbere facilitátora zohľadnili špecifické metodické kompetencie facilitátora.

V kapitolách tejto publikácie pre jednotlivé krajiny sa ukáže, ako partnerské organizácie prispôbili spoločný prístup, ktorý sa ukázal byť dostatočne flexibilný vo svojom modulárnom dizajne, aby bol prispôbený špecifickým potrebám. Vyskytli sa odchýlky v chronológii rôznych stavebných blokov (napr. online moduly a moduly prítomnosti, fázy zmiešaného učenia) a celkové trvanie a prijaté časové opatrenia (napr. seminár počas jedného alebo viacerých víkendov). V jednom prípade sa dokonca účastníci kurzu rozhodli stretávať častejšie, ako plánovali. Existovali rozdiely v prezentácii a intenzite diskusie o teoretickom prístupe, a ako neoddeliteľná súčasť cieľa kurzu, veľa priestoru pre účastníkov, aby sa zamerali na prípady a výzvy podľa vlastného výberu vo všetkých pilotných kurzoch. V troch kurzoch facilitátor viedol aktivity, zatiaľ čo v Rakúsku si členovia skupiny rozdelili úlohy facilitácie medzi sebou. Použila sa široká škála metód, ktoré sú podrobne opísané v kapitolách špecifických pre jednotlivé krajiny. Všetky kurzy využívali vzdelávaciu platformu na webovej stránke Bridging Barriers, ktorá je prístupná pre všetkých záujemcov aj po skončení projektu.

Zdroje

Bion, Wilfred Ruprecht. (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann Medical Books.

Drucks, Stephan, Bauer, Ullrich, & Hastaoglu, Tuba (2011). Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (3 (Partizipation und Alphabetisierung/Grundbildung)), 48-58.

Ericsson, K. Anders. (2009). Enhancing the Development of Professional Performance: Implications from the study of deliberate practice. In K. Anders Ericsson (Ed.), *Development of professional expertise: toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments* (pp. 405-431). New York, Cambridge: Cambridge University Press.

Ericsson, K. Anders (ed.) (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (Second edition. ed.).

Ericsson, K. Anders, Krampe, Ralf Th., & Tesch-Römer, Clemens. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.

Freire, Paulo. (2005 [1971]). *Pedagogy of the oppressed - [30TH ANNIVERSARY EDITION]*. New York: continuum.

Hefler, Günter, Steinheimer, Eva, & Wulz, Janine (2018). Die Aufgaben der Basisbildung und die Kompetenzen der BasisbildnerInnen. In Silvia Göhring (Ed.), *Die vergessene Hälfte - Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis - Isotopia 2018/96* (pp. 13-24). Graz: Isop Graz.

Löffler, Cordula, & Korfkamp, Jens. (2016). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster: UTB.

Luomi-Messerer, Karin, & Markowitsch, Jörg. (2006). *VQTS model - A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition*. Vienna.

Markowitsch, Jörg, Becker, Matthias, Spöttl, Georg, & Luomi-Messerer, Karin. (2008). Putting Dreyfus into Action: the European credit transfer system. *Journal of European Industrial Training*, 32 (no. 2/3), 171-186.

Perin, Dolores (ed.) (2020). *Wiley handbook of adult literacy*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Rogers, Alan. (2004). *Non-formal education: flexible schooling or participatory education? CERC Studies in comparative education no 15*: Hong Kong Comparative Education Research Centre (CERC), Faculty of Education, Hong Kong University.

Všetky projektové konania nájdete na bridgingbarriers.eu

3 PODUJATIE VZÁJOMNÉHO UČENIA V RAKÚSKU

Martin Leitner a Claudia Miesmer, ISOP, Graz, Rakúsko

3.1 ÚVOD

Základné vzdelávanie dospelých (ABE) je súčasťou neformálneho vzdelávania dospelých. Ako sa dá lepšie zakotviť do rakúskeho vzdelávacieho systému, ako môžu základní pedagógovia dospelých (ABE pedagógovia) rozvíjať svoje odborné kompetencie? ABE pedagógovia majú vedomosti a zručnosti, ktoré nadobudnú počas svojej profesionálnej praxe. Tieto znalosti a tieto zručnosti sú všeobecne dostupné ako skúsenostné znalosti (tiché znalosti).

Pilotný kurz a najmä kľúčové moduly ISOP časti Bridging Barriers bol koncipovaný ako seminár pre ďalšie vzdelávanie. Mal by sa zaoberať našimi skúsenostnými znalosťami ako učiteľov a ako odborníkov. Naším cieľom bolo, aby sa toto poznanie stalo vedomým a prejavilo sa prostredníctvom spoločne spracovaných prípadových príkladov. Tým sme chceli pomenovať odbornú činnosť, sprístupniť znalosti a pomenovať kompetencie odvodené od konania.

3.2 PLÁNOVANIE

3.2.1 Cieľové skupiny

Obsah základného vzdelávania dospelých nevyučujú len ABE pedagógovia, ale aj poradcovia, sociálni pedagógovia, nemeckí tréneri a špecialisti. Chceli sme osloviť učiteľov zo všetkých relevantných oblastí, aby sme oslovili čo najširšie spektrum ľudí z rôznych oblastí vzdelávania.

3.2.2 Obsah a ciele

- identifikovať a pomenovať prekážky v učení
- identifikovať a aplikovať zámernú prax ako nástroj na prekonávanie prekážok učenia
- preskúmať dôležitosť postojov a úlohu základných pedagógov dospelých
- aby boli skúsenostné znalosti základných pedagógov dospelých explicitné a viditeľné
- identifikovať existujúce kompetencie základných pedagógov dospelých, rozvíjať odborné kompetencie
- porovnávať výsledky s kompetenčnou maticou 3s

3.2.3 Metódy, modely a predstava prístupu

Rovesnícke učenie

V prípadových štúdiách z praxe sa mali identifikovať bariéry v učení, mali sa pomenovať a porovnať konkrétne akcie (ako zámerná prax) na prekonanie prekážok v učení a následne sa z týchto akcií mali odvodiť kompetencie. „Učenie od rovesníka rovesníkovi“ opisuje rovnocennú vzdelávaciu situáciu, v ktorej si profesionálni partneri vymieňajú svoje znalosti, nápady a skúsenosti a učia sa spolu a jeden od druhého.⁴ Aj kvôli rozdielnej terminológii, ktorá existuje v anglickej a nemeckej jazykovej oblasti, používame termíny „rovesnícke učenie“ a „spojené/spoločné/kooperatívne vzdelávanie“ ako synonymá. Zámerne sme sa rozhodli proti externému alebo internému moderovaniu, a teda proti príliš vplyvnej kontrole z našej strany ako hostiteľov. Veríme, že odborníci v ABE vedia najlepšie rozprávať a poskytovať informácie o svojich vlastných odborných znalostiach. Preto sme chceli využiť spoločné/kolaboratívne učenie ako prístupový bod a vytvoriť tak nehierarchický priestor na podporu

⁴ <https://www.weiterbildungsberatung.nrw/themen/glossar/peer-to-peer-learning>

rovnakej účasti a povedomia. Bolo v našom záujme priamo participovať na spoločnom procese myslenia skupiny – bez napomáhania iných. Z tohto dôvodu sme sa nepovažovali za „nositeľov vedomostí“, ale aj za študentov. Boli sme si dobre vedomí našich viacerých úloh: rozdielnosť byť hosťiteľmi a komunikátormi. Naplánovali sme pilotný kurz a moduly a vopred sme zvážili obsah, možné výsledky a vývoj. Definovali sme aj rámec metód, prístupov a postupov, ktoré sa nám zdali byť zmysluplné. Vždy sme však chceli sprostredkovať: Rovesnícke učenie znamená, že odborníci spolupracujú a učia sa spoločne.

Pracovné učenie (WBL) – Učenie sa v praxi az praxe

Pracovné učenie sa týka učenia, ku ktorému dochádza, keď ľudia robia skutočnú prácu. Táto práca môže byť platená alebo neplatená, ale musí to byť skutočná práca vedúca k výrobe skutočných tovarov a služieb.⁵

Učenie sa v zamestnaní je prirodzenou súčasťou základného vzdelávania dospelých. Výzvy v procese vyučovania a učenia a nevyhnutná konfrontácia s týmito procesmi sú prirodzenými spoločníkmi základných pedagógov dospelých. V prípade nášho pilotného kurzu sme sa chceli pozrieť na situácie z osobnej profesionálnej praxe z novej perspektívy. Pod dojmom prezentovaných konceptov sme chceli pracovať na prípadoch, ktoré sme sami zažili. Chceli sme sa pozrieť na naše minulé činy (úspešné a neúspešné) a chceli sme reflektovať: Aké problematické problémy sa mohli vyskytnúť? Aký prístup bol zvolený na prekonanie bariér vo vyučovacom procese? Aké nové zásahy boli použité? Ako bolo prekonanie bariéry viditeľné? Inšpirovali sme sa predovšetkým otázkami, ktoré boli predtým položené v rozhovoroch s učiteľmi ABE.

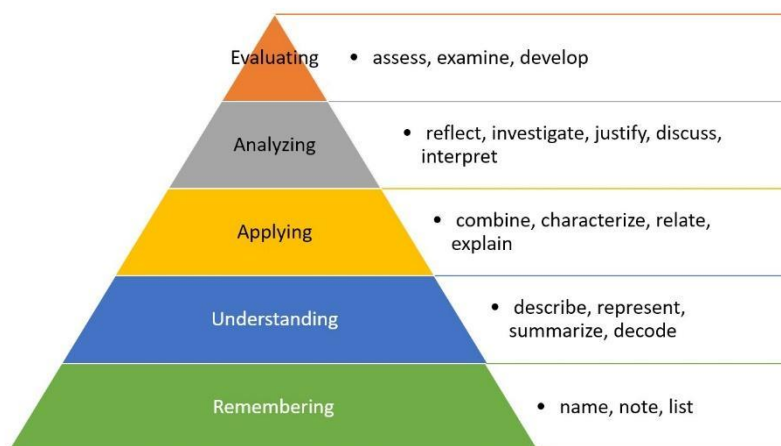
Zmiešané učenie

Zmiešané vzdelávanie v projekte prebiehalo „konzervatívne“ prostredníctvom služieb messenger a e-mailu, ako aj online konferencií. Prostredníctvom týchto médií sme si vymieňali dokumenty, literatúru, ktorá stojí za prečítanie, odkazy a úlohy. Určite kvôli pandémie sa online stretnutia konali cez Zoom, kde sme si mohli vymieňať informácie v pléne a „naživo“. V zásade však boli naše stretnutia koncipované ako osobné stretnutia a tak sa aj konali, keďže sme sa domnievali, že virtuálny priestor nemôže ponúknuť plne adekvátnu náhradu.

3.2.4 Metódy a modely špecifické pre jednotlivé krajiny

Bloomova náuka

Pomocou Kompetenčného modelu Benjamina Blooma⁶ sme plánovali pracovať na prípadových štúdiách z našej vlastnej praxe v takzvanom „Core“ alebo „Key Module“. Chceli sme pomenovať, vysvetliť, analyzovať a preskúmať naše činy z prípadových štúdií, ktoré sme sami zažili. Podľa tohto postupu sme neskôr chceli z menovaných akcií odvodiť implicitné kompetencie základných pedagógov dospelých.



Bloom's Taxonomy, Illustration: ISOP

⁵ Work-based learning: A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries
<https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/work-based-learning-handbook-policy-makers-and-social-0>

⁶ https://de.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom

BLOOMOVA NÁUKA: DEFINÍCIE KOMPETENCIÍ

I. Zapamätanie	II. Porozumenie	III. Uplatnenie	IV. Analyzovanie	V. Vyhodnocovanie
Zapamätať si predtým naučený materiál pripomenutím si faktov, výrazov, základných pojmov a odpovedí.	Preukázať pochopenie faktov a myšlienok organizovaním, porovnávaním, prekladaním, tlmočením, popisovaním a uvádzaním hlavných myšlienok.	Riešiť problémy na nové situácie aplikovaním získaných vedomostí, faktov, techník a pravidiel iným spôsobom.	Skúmať a rozdeľovať informácie na časti identifikáciou motívov alebo príčin. Robiť závery a hľadať dôkazy na podporu zovšeobecnenia.	Prezentovať a obhajovať názory rozhodovaním o informáciách, platnosti myšlienok alebo kvalite práce na základe súboru kritérií.

Orientácia výsledkov vzdelávania

Zahrnutie koncepcie "*Lernergebnisorientierung*"⁷ (Orientácia na výsledky vzdelávania alebo Smernica pre tvorbu učebných osnov zameraných na výsledky vzdelávania) sa ukázala ako užitočná už vo fáze plánovania, ale aj počas realizácie nášho pilotného kurzu. Veľmi zjednodušeným spôsobom popisuje východiskovú situáciu a požadovanú koncovú situáciu, t. j. vzdelávacie výstupy, ktoré by mali byť transparentné a prerokované na začiatku vzdelávacej situácie. V ďalšom kroku sú vymenované a opísané potrebné vzdelávacie kroky alebo učebné obsahy, aby sa dosiahli dohodnuté vzdelávacie výsledky. Týmto spôsobom môžu učitelia plánovať malé vzdelávacie jednotky, ktoré majú realistické, dosiahnuteľné a konsenzuálne ciele. Týmto spôsobom nie sú požadované ciele spochybňované len z hľadiska ich realizovateľnosti, ale do vyučovacieho a vzdelávacieho procesu sú zapojení všetci účastníci.

3.3 OPIS IMPLEMENTÁCIE

Rámcový učebný plán zahŕňal

- spoločné podujatia s odborníkmi ABE
- Core alebo Key Modul na dva a pol dňovom seminári
- fázu presunu

ISOP naplánoval niekoľko stretnutí s kolegami. Prostredníctvom neustáleho zosúladovania myšlienok sme sa chceli stať schopnými konať spoločne, aby sme dosiahli kooperatívne vytvorený obsah a ciele.

3.3.1 Úvod

Napriek výzvam pandémie Corona bolo prvé podujatie navrhnuté ako osobné stretnutie, aby sa účastníci mohli fyzicky spoznať. Osobné stretnutia nám umožnili priamejšie komunikovať kľúčové body a diskutovať o problémoch rôznorodejším spôsobom. Začali sme napríklad diskusiou o oblasti prekážok učenia a myšlienke zámernej praxe, rovesníckeho a kooperatívneho učenia, ako aj o modeli náuky Benjamina Blooma. Predstavením tohto konceptu sme chceli vytvoriť spoločný referenčný rámec, ktorý by sme mali vždy na pamäti a na ktorý by sme sa odvolávali pri postupe.

⁷ Reinhard Zürcher: *Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe, Konzepte, Fragestellungen*. Wien 2012. <https://wba.or.at/de/fachinfo/lernergebnisorientierung.php>.

3.3.2 Vstup do témy

Na druhom stretnutí sme v skupine sformulovali otázky, ktoré boli zamerané na zviditeľnenie profesijných kompetencií. V skupine sa riešili dve otázky:

Čo pre mňa znamenajú pojmy objavné učenie, učenie sa praxou, učenie sa vyučovaním?

Boli urobené tieto vyhlásenia:

- Objavné učenie nie je často účastníkmi uznávané ako učenie. Pýtajú sa: "No, kedy sa začneme učiť?"
- Každý musí v tomto procese pustiť záchrannú sieť, učitelia aj žiaci.
- Existujú predmety, ktoré sa prikláňajú k učeniu praxou, ako napríklad veda a geometria.
- Učenie by sa malo vnímať ako činnosť, nie ako hromadenie vedomostí.
- Otázkou zostáva, či sa vzdelávacie ciele účastníkov dajú dosiahnuť alternatívnymi vzdelávacími nastaveniami.
- Žiaci musia byť vedení k činnosti.

V ktorých situáciách mám pocit, že nie som dobrý? Aké úlohy považujem vo svojej práci za ťažké?

Boli urobené tieto vyhlásenia:

- Základné vzdelávanie dospelých sa často považuje za bezcieľné. Učenie prebieha ľahšie bez cieľov, pretože „nič“ nie je potrebné dosiahnuť. To však vytvára konflikt s e-PSA (povinné maturitné vysvedčenie zamerané na dospelých), pretože sú stanovené určité časy.
- Aký obsah by sa mal dostať k študentom? Čo je podstatou? V rozhovore si položte otázku: Čo vás oslovilo? Povedzte mi o tom príbeh.
- Klasické skúšky predstavujú prekážku učenia.
- Premýšľajte nahlas, na čo teraz myslíte? (Vyriešte matematický príklad na tabuli). Tu sú rôzne možné riešenia.
- Musíte si spoločne ujasniť, čo je správne, čo nie.
- Aha skúsenosti ako náznak toho, že človek musí nájsť spojenie, aby sa učenie uskutočnilo (spojenie s realitou života účastníkov).

Na spracovanie prípadových štúdií sme uviedli nasledujúci prístup a metodicky sme odkázali na ABC model Alberta Ellisa⁸.

- A – "Aktivácia udalostí": Situácia popisuje, kedy a ako učiteľ vnímal prekážku v učení.
- B – "Presvedčenie": Vtedajšie hodnotenie malo ukázať, ako vtedy situáciu interpretoval učiteľ.
- C – "Dôsledky": Dôsledkom toho je otázka, či by sa prekážka dala vyriešiť štandardným prístupom inštruktora alebo alternatívnym zásahom, akým je zámerná prax.
- D – Štvrtú otázku kladieme sebe: Ako si mohol učiteľ všimnúť, že prekážka bola prekonaná?

Príklad cvičenia: Psychosociálna prekážka učenia

Účastníčka z Afganistanu bez školského vzdelania absolvovala prípravný kurz, aby mohla následne dokončiť povinnú školskú dochádzku. Vyučujúci (tímové vyučovanie) neboli schopní zistiť žiadny pokrok v učení dva mesiace po určitom bode, najmä v matematike. Účastníčka na seba vyvíjala veľký tlak, pretože mala byť prijatá do e-PSA (Povinná škola). Okrem toho mala po trinástich rokoch v Iráne opäť vidieť svoju rodinu. Pri tejto príležitosti chcela matke predstaviť svoje študijné úspechy. Vyučujúci sa tieto informácie dozvedeli prostredníctvom individuálnych rozhovorov s účastníkom.

⁸ <https://lexikon.stangl.eu/12609/abc-modell-der-emotionen>

Zásah

Vyučujúci túto prekážku spoznali. Následne zmenili vyučovacie hodiny tým, že z nadchádzajúcej cesty urobili vzdelávací obsah. Prostredníctvom tohto zásahu sa učebný blok rozložil, účastník urobil pokrok v učení a mohol sa dobre pripraviť na cestu. Po návrate bol u nej badateľný veľký pokrok najmä v matematike. Úspech sa teda v takejto podobe neočakával. Kompetencie vyučujúcich v zmene perspektívy, t. j. odklon od rigidného štandardizovaného vzdelávacieho obsahu, sa ukázali ako nevyhnutné. Zdanlivo bezcieľne zásahy viedli k nečakane úspešnému výsledku. Opustenie úzkeho kontextu kurzu viedlo k rozšíreniu didaktického repertoáru učiteľov. Príklad ukazuje, že nový prístup by mohol odstrániť prekážku.

Účastníci dostali za úlohu nájsť praktické príklady z vlastnej každodennej pracovnej situácie a pracovať na nich až do začiatku pilotného kurzu.

3.3.3 Kľúčový modul (Dva a pol dňa v Júni 2021)



Three Chairs: A) How was your morning? B) What were you thinking when you came here? C) What can you contribute to the success?

Na stimuláciu nášho kolektívneho myslenia používame metódu Renko⁹ („reťazové myslenie“). Prvotná otázka znela: "Čím môžem prispieť k úspechu?" Táto otázka nás viedla k diskusii o potrebe zmeny perspektívy a roly vo vyučovaní, ako aj k poznaniu, že procesy, nie len výsledky, sú dôležité v prostredí učenia. Diskutovali sme aj o dôvodoch účasti na profesionálnom rozvoji: sebapotvrdenie, zvedavosť v novom obsahu. V diskusii bolo naše podujatie vnímané ako hrniec na varenie, v ktorom sa môžu vlastné nápady variť s ingredienciami iných a vytvoriť niečo nové.

Téma prekážok učenia sa bola diskutovaná z hľadiska užitočnosti: Účastníci majú často nereálne predstavy. Predstava profesie sa často nezhoduje so skutočnými požiadavkami na odbornú prípravu. Veľké a vzdialené ciele môžu brániť učeniu, ak sú vnímané ako jediný orientačný bod.

Na konci prvého dňa sme položili otázku o „najzablatenejších bodoch“ skupiny. Boli to otázky a témy, ktoré sa zdali nejasné a rozptýlené.

Nasledujúci deň sme pomocou týchto kariet vytvorili koncepčné mraky hodnôt, prekážok učenia, ciest k úspechu a orientácie na cieľ: Kto je zodpovedný za prekážky v učení? Ako a kým sa definujú alebo posudzujú bariéry učenia? Existujú prechodné formy prekážok učenia? Sú individuálne alebo skupinové intervencie užitočné? Ciele ako zdroj motivácie: Kto stanovuje ciele? Čo sú ciele vzdelávania, aké sú výsledky vzdelávania?



The "muddiest" points

Rozhodli sme sa ako skupina zmeniť termín prekážky učenia na prekážky vyučovania a učenia sa, pretože postoje učiteľov sú podstatnou súčasťou procesu vyučovania a učenia sa.

Myšlienka matice kompetencií pre učiteľov v základnom vzdelávaní dospelých bola celkovo vnímaná kriticky. Kto je v pozícii posudzovať, na akej úrovni je učiteľ s ohľadom na určitú kompetenciu? Okrem

⁹ Following a method of Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung, ÖGPB4141

toho sa poukázalo na zásadný problém v písomnej prezentácii opisov kompetencií v učebných osnovách: menovite, ako všeobecne možno opísať kompetenciu bez toho, aby sa nakoniec stala iba slovnou schránkou?

Počas rána došlo k nasledujúcemu konfliktu:

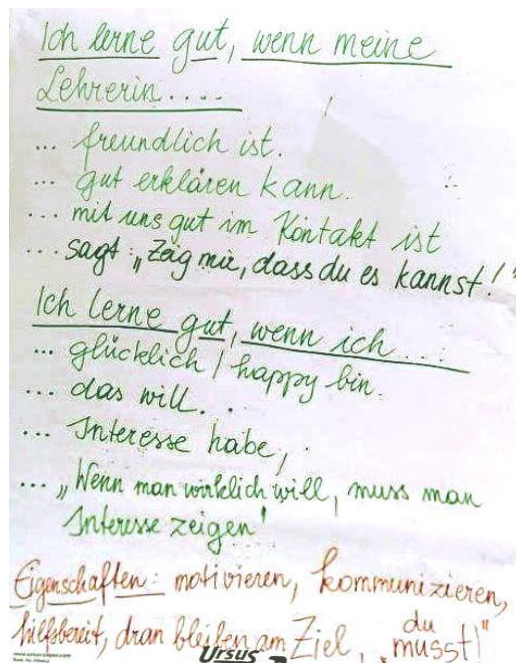
Jedna účastníčka z našej skupiny oznámila, že nemôže prísť popoludní toho istého dňa z dôvodu kurzu nemčiny, ktorý musí navštevovať, ale veľmi rada by tak urobila. V tejto súvislosti si všimla, že sme v koncepcii kurzu zanedbávali perspektívu účastníkov. Pre túto zmenu sme vytvorili myšlienku pozvať účastníkov kurzu nemčiny ako „expertov na vlastné učenie“, aby sa k nám popoludní pripojili. Naša kolegyňa sa so svojimi účastníkmi zaoberala nasledujúcimi otázkami a zozbierala odpovede:

- Učím sa dobre keď môj učiteľ ...
- Učím sa dobre keď ja ...

Paralelne sme definovali naše osobné ciele v týchto obrátených rolách, kde by sme sa teraz stali žiakmi a poslucháčmi.

Zhromažďovanie odpovedí:

- zaujatím inej perspektívy
- vedieť klásť dobré (produktívne) otázky
- vedieť nadviazať autentickými odpoveďami
- implementácia kooperatívneho a participatívneho učenia
- umožniť účastníkovi stať sa sebestačným
- umožniť študentom, aby sa zastupovali
- vedieť dobre prijímať výpovede účastníkov
- uspokojujúca zvedavosť
- vytváranie priestoru na stretnutie
- prejavovať záujem o osoby



Po definovaní cieľov sme sa stretli v záhrade a ako anketári sme sa ujali úlohy pýtať sa odborníkov. Účastníci mali pripravené plagáty, povedali nám o nich a my sme sa pýtali. Individuálne sme si robili poznámky, ktoré sme neskôr spracovali.

3.3.4 Odvodenie kompetencií z kľúčového modulu



Postup uvádzame podrobne tu. Myslíme si, že tento detail môže slúžiť ako príručka, aby ju čitatelia mohli použiť a prispôbiť ich vlastným postupom.

Prvý krok Na základe poznámok počas rozhovoru sme si navzájom vyrozprávali situáciu (konverzácia s účastníkmi) a zozbierali doslovné vyjadrenia účastníkov.

- "Učiteľ hovorí: "Verím v teba. Verím, že jedného dňa sa môžeš naučiť čokoľvek."
- "Chápe ma ako jej dieťa."
- "Učím sa dobre, keď si verím, dôverujem si."
- "Musíte zmeniť názor. Treba si robiť plány."
- "Musíme sa porozprávať, zistiť spolu, čo môžeme urobiť".
- "75 % by malo prichádzať od učiteľa, 25 % odo mňa".
- "Učím sa dobre, keď si verím. Rozprávam sa sám so sebou [nahlas]. Posilňuje ma to."
- "Učiteľia majú byť dochvilní".
- "Ak som tri dni neprišiel, učiteľ sa musí opýtať, aký mám problém".
- Súvisiace s učením: "Vždy sa musíte pokúsiť, trochu, trochu ..."
- "Ona [učiteľka] by mala byť v poriadku. Nechcem aby mala stres. Mala by mať voľný čas. Potom bude v poriadku".
- "Ak má naša učiteľka problémy, nemôže dobre učiť".
- "Nemám chuť, keď dobre nerozumiem".
- "Je zlé, ak nerozumiem. [Potom...] čas je stratený".
- "Učím sa dobre, keď som šťastný."

Druhý krok Z týchto vyjadrení sme odvodili aj zastrešujúce prania účastníkov pre učiteľov a napísali ich na kartičky.

Odvodenia týkajúce sa učiteľov:

- Študenti chcú aby si ich všimli.
- Študenti potrebujú záujem, sympatie, povzbudenie a uznanie.
- Študenti potrebujú dobré didaktické pojmy, aby pochopili obsah.
- Učiteľia musia dodržiavať rovnaké pravidlá ako žiaci.
- Žiaci sú citliví na duševný stav a prístup učiteľov.

Tretí krok Tieto karty sme zoradili a roztriedili (s pojmy, kľúčovými slovami, odvodeninami, kompetenciami).

Klastre (= oblasti kompetencií) dostali čísla (1 – 13).

(pozri obrázok tabuli na ďalšej strane).

Z tohoto štyria ľudia v našej skupine individuálne pracovali na formulovaní kompetencií základných vychovávateľov.

Štvrtý krok Po skončení workshopu sme jednotlivé dokumenty zlúčili a označili ich K1 až K13 (K označujú oblasti kompetencií) v nasledujúcom grafe:



Collection of competencies that have become visible, whiteboard image ordered.

	Člen skupiny 1	Člen skupiny 2	Člen skupiny 3	Člen skupiny 4
K1	Vzdelávacie priestory	Vytvorte priestory		Učebný priestor ako miesta pohody
	Umožňuje stretnutia s účastníkmi a medzi nimi. Navrhne priestor na učenie. Víta účastníkov do vzdelávacieho priestoru.	Uvedomuje si vzdelávacie priestory ako miesta prekvitania a vnímania, vzdelávacie priestory ako pozitívne miesta. Plánuje vzdelávacie priestory ako intelektuálne a skutočné priestory na stretnutia. Navrhne skutočné vzdelávacie priestory.	Vytvára priateľské vzdelávacie priestory vhodné na spoluprácu a stretnutia.	ABE pedagógovia môžu vytvárať vzdelávacie priestory. Môžu z týchto priestorov urobiť príjemné miesta na stretávanie sa ľudí a na učenie sa. Dokážu navodiť priateľskú atmosféru.
K2	Komunikácia	Hovorte a počúvajte		Prenos kognitívneho učebného obsahu
	Formuluje presne a zrozumiteľne. Používa jednoduchý jazyk, vysvetľuje pojmy a vzťahy rôznymi spôsobmi. Opakuje obsah pomocou rôznych metód. Zhodnotenie vlastnej výučby. Kladie hĺbkové a následné otázky. Kladie otázky z rôznych uhlov pohľadu.	Vysvetľuje problémy spôsobom, ktorý je pre účastníkov zrozumiteľný a primeraný. Robí presný výber slov. Kladie konkrétne, otvorené a intelektuálne pokročilé otázky. Objasňuje nejasné učebné situácie aktívnym počúvaním a kladením otázok. Zrozumiteľne vysvetľuje vzájomné súvislosti zložitých problémov. Opakuje sa pomaly a zreteľne, parafrázy.	Po súcitnom počúvaní trpezlivo a presne vysvetľuje. Kladie otázky pre objasnenie.	ABE pedagógovia vedia formulovať presne a zrozumiteľne (jazyková úroveň študentov). Dokážu trpezlivo nájsť vysvetlenia, ktoré vedú k pochopeniu učebného obsahu. Môžu použiť vhodné otázky na zachytenie toho, čo sa účastníkom stalo. Dokážu aktívne počúvať a využiť odpovede na otázky na ďalší rozvoj vyučovania.
K3	Intuícia	Konajte situačne		Reagovať na meniace sa situácie

	Pôsobí v situácii a mimo nej. Rozpoznáva a identifikuje súvislosti. Rozvíja spojenia od jednoduchých po zložité.	Využíva príležitosti počas výučby na vykonanie úprav, primerane reaguje. Využíva príležitosti z vyučovacej situácie na rozšírenie učebných kontextov.	Koná podľa situácie (adekvátne) a rozpoznáva a využíva príležitosti.	ABE pedagógovia môžu odhaliť zmenené rámcové podmienky v situáciách učenia a využiť tieto zmeny ako príležitosti na spontánnu zmenu.
K4	Vzťah	Vytvorte a udržiavajte vzťahy		Schopnosť komunikovať a udržiavať kontakt
	Vytvára vzťah s účastníkmi. Rešpektuje a rozvíja vzťah.	Nadväzuje prvotný kontakt s účastníkmi autentickým spôsobom. Zaobchádza s účastníkmi ako s ľudskými bytosťami s rešpektom. Vyjadruje osobný záujem o účastníkov a ich pokrok v učení.	Vytvára vzťahy s účastníkmi pozorným a pútavým spôsobom. Žiada vysvetlenia a ťažkosti (problémy).	ABE pedagógovia sú schopní budovať vzťahy so študentmi a udržiavať kontakt, aj keď sa životné situácie účastníkov menia. Buďte pozorní a prejavte záujem. Dokáže rozpoznať a vziať do úvahy problémy v podmienkach účastníkov. Môže sa otvoriť účastníkom.
K5	Účasť	Konať kooperatívne Umožniť účasť		Oceňiť a ísť príkladom
	Vytvára príležitosti na účasť na procese učenia. Spolupracuje s účastníkmi. Organizuje zmeny rolí medzi účastníkmi a s účastníkmi. Implementuje nástroje na ocenenie. Vyjednáva s účastníkmi vzdelávacie a vyučovacie ciele.	Demonštruje a využíva možnosti kooperatívneho vyučovania a učenia sa s účastníkmi. Povzbudzuje účastníkov, aby pomáhali a zúčastňovali sa. Zapája účastníkov ako kompetentných odborníkov v triede. Rozvíja obsah lekcie spolu s účastníkmi. Drží sa dohôd a pravidiel.	Vytvára rámec pre to, aby sa každý mohol učiť kooperatívne a participatívne. Umožňuje účasť príkladom.	ABE pedagógovia umožňujú účasť prostredníctvom kooperatívneho a participatívneho učenia. Formujú vzdelávacie a vyučovacie vzťahy na úrovni očí. Môžu úspešne pozvať účastníkov, aby sa zapojili do vzdelávacieho procesu tým, že oceňujú odbornosť účastníkov.
K6	Posilnenie	Ocenenie a povzbudenie		Podporujte dôveru v sebaúčinnosť
	Vyjadruje dôveru. Vyvíja nástroje na samomeranie.	Predpokladá rozvojový potenciál u všetkých účastníkov. Pozitívne opisuje učenie sa účastníkov. Povzbudzuje účastníkov, aby pokračovali v ďalších projektoch. Komunikuje s uznaním. Buduje dôveru prostredníctvom povzbudzovania.	Posilňuje sebaúčinnosť (učiacich sa) prostredníctvom dôvery a sebavedomia študentov.	ABE pedagógovia dávajú na seba pozor. Reflexiou mobilizujú sily pre svoju prácu. Veria v seba a svoj vývojový proces.
K7	Samošetrenie	Sebavedomie		Starajte sa o seba
	Venuje pozornosť sebe. Pomenuje svoj vlastný stav mysle. Spomína na úspešné skúsenosti.	Vlastnú osobu vníma ako kompetentnú. Vidí hodnotu vlastnej práce.	Posilňuje sebadôveru študentov prostredníctvom dobrého prehovárania.	ABE pedagógovia sa venujú sebe. Reflexiou mobilizujú sily pre svoju prácu. Veria v seba a svoj vývojový proces.
K8	Čas	Zaobchádzanie s časovými zdrojmi		Zaobchádzanie so zdrojmi
	Zlúči obsah a časové obdobie. Všimne si nový relevantný obsah v časovom období.	Odhaduje časové rámce pre sekvencie výučby, trvanie nového obsahu, ktorý sa má zaviesť. Zapája účastníkov do časového harmonogramu. Reálne odhaduje čas práce a prestávok.	Dobre si rozdeľuje čas, plánuje a využíva ho na prácu spôsobom orientovaným na zdroje.	ABE pedagógovia majú na mysli čas ako limitujúci rámec a môžu využívať zdroje tak, aby boli výsledky vzdelávania viditeľné pre účastníkov.

		Prispôsobuje obsah časovým zdrojom.		
K9	Pochopenie roly I	Pochopenie roly		Vyrovnanie sa s rolou učiteľa
	Identifikuje očakávania všetkých zainteresovaných strán. Navrhne a hodnotí vlastnú úlohu.	Identifikuje rovnováhu síl vo vlastnej úlohe. Uvažuje o vzťahoch medzi rolou trénera a rolou účastníka. Vykona zmenu perspektívy súvisiacu s rolou.	Pozná svoje miesto a rolu (v skupine a organizácii). Dokáže zmeniť perspektívy.	ABE pedagógovia jasne chápu svoju úlohu. Vedia sa vysporiadať s očakávaniami. Môžu meniť perspektívy. Môžu si vymeniť roly so svojimi žiakmi.
K10	Pochopenie roly II	Autentickosť		Byť prítomný a autentický
	Pomenúva vlastné pocity. Ukazuje sa ako celistvá osoba.	Hovorí o svojich pocitoch a prezentuje sa.	Je prítomný a hovorí o svojich pocitoch. Povzbudzuje ostatných, aby tiež hovorili o svojich pocitoch.	V súčasnosti zažívajú ABE pedagógovia lekcie. Dokáže spontánne reagovať na meniace sa situácie. Môžu ukázať svoje pocity. Vďaka tomu je atmosféra v triede viditeľná.
K11	Konflikty	Konfliktné zručnosti		Konfliktné zručnosti
	Identifikuje konflikty. Predstavuje konflikty. Implementuje nástroje na riešenie konfliktov.	Transparentne pomenúva konflikty a uvádza nepríjemné situácie. Spolupracuje s účastníkmi na hľadaní riešení.	Rozpoznáva konflikty, zvláda ich a rieši ich.	ABE pedagógovia majú repertoár stratégií riešenia konfliktov. Dokážu deeskalovať konfliktné situácie a produktívne ich využiť.
K12	Pochopenie roly III			Každý deň nový začiatok
	Pôsobí priateľsky. Rozpoznáva podnetné učebné situácie.	Navrhne hodiny, ktoré sú stimulujúce (K1 alebo K6).	Tvorí hodiny optimisticky, vtipne pestré, podnetné.	ABE pedagógovia môžu stimulovať prostredníctvom optimistických atribútov, humoru a zábavných segmentov vo vzdelávacom priestore.
K13	Komunikácia II			Vzťah k úlohám
	Predstavuje poslanie, úlohu a ciele.		Vytvára prepojenie medzi úlohou a cieľmi. Robí úlohu a ciele pre skupinu zrozumiteľnými a transparentnými.	ABE pedagógovia robia mandáty zainteresovaných subjektov transparentnými pre účastníkov a vytvárajú prepojenia medzi mandátmi, cieľmi a procesmi.

3.4 ZÍSKANÉ POZNATKY, VÝSLEDKY

3.4.1 Partnerské učenie je prístup

Znížením našej hostiteľskej role ako ISOP na nevyhnutné minimum bolo možné prostredníctvom spolupráce a spoločného učenia v rámci skupiny iniciovať proces, v ktorom dostali priestor vedľajšie cesty a odchýlky od plánovaného. Vnímanie všetkých ako učiacich sa a zároveň tvorcov nám umožnilo opustiť usmernenia, keď si téma nečakane vyžiadala viac priestoru. Takto učiaca sa skupina ako taká, ako aj každý jednotliviec mali vplyv na priebeh seminára a pomáhali ho formovať. Učenie rovesníkmi a „spoločné myslenie“ boli teda konceptom a procesom súčasne, takže sa umožnil nepredvídateľný vývoj.

3.4.2 Zapojenie študentov je pre úspech nevyhnutné

Plán bol pracovať na základe reálnych pracovných procesov našich kolegov. Použitím Bloomových princípov sme chceli odvodiť kompetencie z činov. V dôsledku už podrobne popísanej zmeny plánu, kvôli zásahu kolegu sa z účastníkov kurzu Základné vzdelávanie dospelých „náhodou“ stali spolutvorcovia a odborníci v našom prostredí, ktoré bolo pôvodne určené len pre učiteľov, a teda ovplyvnilo ďalší kurz. Podľa pôvodného plánu by sme na definíciách kompetencií pokračovali aj bez tohto zásahu. Teraz sa však naskytla príležitosť zahrnúť rozhodné výroky samotných učiacich sa, čo nás priviedlo ku kompetenciám, ktoré by sa dali priamo a živo prepojiť so zažitými činmi. Bez tohto vplyvu by boli naše výsledky iné.

3.4.3 Skúsenostné znalosti sa zviditeľnia procesom kolaboratívneho učenia

Z neplánovaného príkladu, na ktorom sme mohli spoločne pracovať na našom podujatí, sme mohli odvodiť oblasť kompetencie alebo kompetencií, ktoré učitelia a žiaci vnímajú ako podstatné. Základné aspekty práce s príkladmi prípadov sú preto: autentickosť a odvodzovanie kompetencií z činov – namiesto odvodzovania činov z kompetencií.

3.5 OSOBNÁ REFLEXIA

Claudia Miesmer

Späťne sa Bridging Barriers a jej hlavná časť, plánovanie a realizácia ponuky ďalšieho vzdelávania pre projekt Bridging Barriers, predstavuje ako rozpracovaná. Spreádzalo ma začleňovanie nových myšlienok a pohľadov, ako aj zahadzovanie starých plánov a myšlienok. Tieto procesy prebehli pred, počas a po plánovaní a implementácii pilotného modulu. Prehlásenia z rozhovorov s ABE pedagógmi upútali moju pozornosť až neskôr v spojení s kľúčovými modulmi v lete 2021 a potom spustili nové myslenie. Je ťažké robiť chronologické body zlomu, pretože vnímanie a závery sú zafarbené osobnými filtermi skúseností v závislosti od toho, ktoré úryvky z minulosti sa následne považujú za relevantné a spojené s neskoršími poznatkami.

Prekážky učiaceho sa, Prekážky učenia, Prekážky vyučovania

Jednou z pôvodných myšlienok projektu bolo identifikovať prekážky vo vzdelávaní, ktoré by mohli brániť študentom v napredovaní, a zvážiť, ako by sa tieto prekážky dali prekonať.

Rozhovory, ktoré sa uskutočnili pred viac ako rokom so základnými pedagógmi, odhalili opakujúci sa motív: V rozhovoroch sa často hovorilo, že prekážky sa vo všeobecnosti nachádzajú na strane učiacich sa. Prekážky boli odvodené zo vzdialenosti vzdelávania, socioekonomických dôvodov alebo nedostatku informácií študentov. Zdalo sa, že vnemy sa točia prevažne okolo deficitu a „nedostatku niečoho“. Nedostatočný pokrok v učení – dokonca aj počas kurzu, ktorý už prebiehal – sa pripisoval prekážkam, ktoré boli zvyčajne umiestnené u študentov, a teda väčšinou mimo zodpovednosti učiteľov. Kompenzovať tento nedostatok sa však javilo ako nevyhnutná budúca úloha základných pedagógov. V rozhovoroch sa hovorilo o nedostatku vedomostí účastníkov kurzu. Ale aj tu učitelia často vnímali tento predpoklad ako „skrytú“ prekážku zo strany účastníkov. Dôvody na to mohli objaviť a odstrániť len samotní tréneri v priebehu kurzu. Za neúspech v učení boli opäť zodpovedné „vonkajšie“ okolnosti. Navyše, k týmto prekážkam boli vyjadrené aj ďalšie vonkajšie prekážky: nedostatok dostatočného financovania kurzov, časové obmedzenia, personálne obsadenie a prekážky v infraštruktúre. Tieto nedostatky boli opísané ako štrukturálne zodpovedné za neschopnosť učiť sa.

Hľadanie riešení je však súčasťou nástrojov základného pedagóga pre dospelých. Silnou stránkou ABE pedagóga je hľadať možnosti, ako prekonať prekážky. Svoje úsilie zameriavajú na potrebné kroky smerom k študentom: špeciálne prispôsobené vzdelávacie opatrenia pre profesionálov, špeciálne fonetické cvičenia, najímanie trénerov dyslexie, starostlivé rozvrhy pre študentov bez skúseností atď.

ABE pedagógovia sa snažia o najlepšie intervencie, najvhodnejšie metódy a najvhodnejšie učebné materiály a rozširujú svoje psychologické a sociálno-pedagogické znalosti. Veria, že potrebujú získať iba túto konkrétnu zručnosť alebo kompetenciu, aby k nim žiaci mohli preskočiť priepasť vedomostí. Často však pretrváva presvedčenie, že prekážky treba hľadať v samotných žiakoch. Čo základný pedagógovia dospelých často nerobia, je spochybňovanie umiestnenia prekážok. Málokedy premýšľajú o tom, či môžu existovať prekážky, ktoré možno napokon nie sú na strane učiaceho sa.

Prekážku vyučovania a učenia

Prečo sú teda zlyhania v učení takmer výlučne vnímané ako prekážky učiacich sa? Jeden dôvod môže spočívať v spochybňovaní projektu. Pôvodné plánovanie na začiatku projektu nepočítalo s prekážkami výučby. Nedostávame odpovede na otázky, ktoré sa nepýtame. Teraz je však jedným z cieľov Bridging Barriers pozrieť sa na vlastné kompetencie učiteľa. To tiež znamená pracovať na vlastnej profesionálnej úlohe a pýtať sa, či môžu existovať prekážky vo vlastnom chápaní vyučovania, ktoré spôsobujú zlyhania pri učení. Implicitné poznanie je aj implicitné nepoznanie. V priebehu projektu sa vyvinul koncept vyučovacích prekážok.

Aké by to teda mohli byť prekážky výučby? Nedostatočné odhodlanie možno len ťažko predpokladať: V mnohých prípadoch je evidentné veľké osobné nasadenie učiteľov v tejto oblasti nájsť najlepšie možné riešenia aj v náročných podmienkach a uľahčiť učenie. Môže to byť nedostatočná odbornosť? Napriek potenciálu na zlepšenie, Rakúsko ponúka širokú škálu možností odbornej prípravy a ďalšieho vzdelávania, ktoré sú dobre vnímané a využívané.

Asymetria moci, pochopenie vlastnej úlohy, úroveň očí

Myslím si, že v tomto kontexte by mohlo pomôcť odzrkadlenie nerovnováhy síl. V prostredí kurzu sú úlohy učiteľov a študentov zvyčajne jasne rozdelené: „Hovoriace hlavy“, teda učitelia, sú vo všeobecnosti súčasťou väčšinovej spoločnosti; starší, autochtónny, lepšie zarábajúci, nachádzajúci sa v pomerne bezpečných ekonomických podmienkach, a teda nespochybne integrálnou súčasťou populácie. Majú vyššiu reputáciu a zdajú sa byť múdrejší a skúsenejší ako ich väčšinou počúvajúcí účastníci. Vo vzdelávacích priestoroch existuje nerovnováha od samého začiatku: tu tí, ktorí vedia, tam tí, ktorí sa majú učiť. Táto nerovnováha ako nepoznaný „slepý bod“ môže ovplyvniť postoj a správanie všetkých účastníkov. Silová nerovnováha teda existuje už pred začiatkom kurzu a počas kurzu sa konsoliduje. Zdá sa byť vhodné, aby učitelia v tomto kontexte viac uvažovali o svojej úlohe a profesii. Ako školiteľ konfrontuje učiaceho sa, ako vníma a uplatňuje svoju autoritu, či uvažuje o vlastnej sile a využíva ju alebo potláča, ako ovplyvňuje atmosféru. Tento rozmer, ktorý podporuje alebo brzdí úspešnosť učenia, môže byť prehliadaný alebo ignorovaný, a potom sa môže zdať jednoduchšie hľadať príčinu v druhom človeku.

Samozrejme, mocenské pomery sa nevrátia len preto, že ich učitelia vnímajú. Napriek tomu je potrebné čestne čeliť tejto štrukturálnej nerovnováhe a myslieť na možné dopady pri plánovaní a implementácii programov základného vzdelávania dospelých. Ak ABE pedagógovia rozpoznajú a uznajú, že vopred existujúce nerovnováhy môžu ovplyvniť vzdelávacie vzťahy, budú pripravené vyvinúť protistratégie. Tieto reflexné procesy by mali byť pre účastníkov transparentné v zmysle vnímania procesov učenia ako spoločného úsilia a ich úspešného formovania.

Učebné ciele

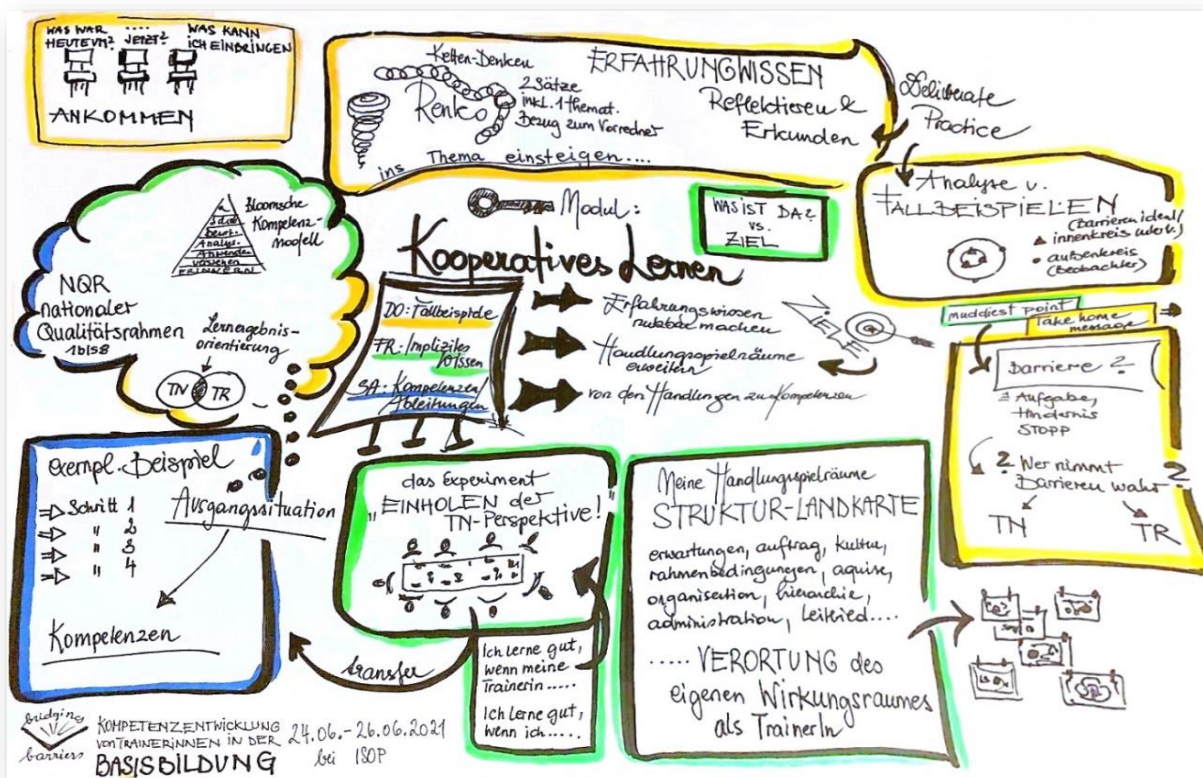
Pojem „ciele vzdelávania“ je dosť nejasný a radi ho používame, keď chceme, aby študenti na konci kurzu zvládli určitú vec: gramatické zručnosti na určitej úrovni, základy aritmetiky atď. Tieto vzdelávacie ciele sú dobre teoretizované v popisoch projektov alebo učebných osnovách. Účast učiteľov je obmedzená – väčšinou nežiadaná a nedobrovoľná – na implementáciu, aby sa tieto vzdelávacie ciele dali dosiahnuť v určitom, obmedzenom časovom období. Čo zostáva nepovšimnuté, je, že raz preddefinované špecifikácie nezodpovedajú „skutočným“ študentom a ich predstavám. Ľudia tak prichádzajú do študovne s vlastnými sebadefinovanými vzdelávacími potrebami a sami vybranými vzdelávacími cieľmi, alebo často na začiatku ani nevedia, čo hľadajú. Ani samotní ABE pedagógovia

často nevedia, pretože želania učiacich niekedy neboli vopred riešené, alebo ich neskôr už nemožno vnímať alebo brať do úvahy. Zdá sa, že výraz „ciele učenia sa je lepšie nahradiť výrazom „ciele vyučovania“. Toto sa má v skutočnosti dosiahnuť. Študenti sú však zodpovední a kompetentní za svoje učenie sa sami. Preto je potrebné, aby ABE pedagógovia pochopili, že úspešné učenie je a musí byť samourčované: Učenie funguje len na základe vlastnej motivácie a záujmu. Úlohou učiteľov je sledovať svoj vlastný rozsah činnosti v rámci smerníc a podporovať metódy a modely, vďaka ktorým je učenie úspešné.

Práca na Vzťahu

V ideálnom prípade by ABE pedagógovia mali byť schopní riadiť úspešné vzťahy medzi vyučovaním a učením v zmysle diskutovanom vyššie. Malo by byť možné pozorovať svoju vlastnú mocnú úlohu učiteľa a sprievodcu učením. Akceptovanie odhodlania učiacich sa, dobrá vôľa, záujmy a uznanie učiteľov majú pozitívny vplyv na vzťahy. Učenie je úspešné, keď sa učitelia považujú za účastníkov spoločného vzdelávacieho procesu.

Mindmap for Cooperative learning. Designed by Waltraud Stocker



Martin Leitner

Základné vzdelávanie dospelých je politický čin.

Moje úvahy sa týkajú procesu poznávania, ktorým som prešiel v pilotnom kurze, školenia, ktoré sme plánovali a realizovali v rámci projektu Bridging Barriers, v interakcii s mojimi názormi. Dostal som príležitosť zamyslieť sa a spochybniť svoj postoj (Haltung) a názory.

Zdá sa mi relevantné zamerať sa pri plánovaní a realizácii pilotného kurzu na dve úrovne, na obsahovú úroveň a oveľa viac na úroveň prístupu, postupu a metód.

Tieto dve úrovne je ťažké oddeliť, pretože prístup a metódy sú viditeľným vyjadrením odborných kompetencií. Kompetencie sa premieňajú na činy a takto sa zviditeľňujú. Jeden prístup, ktorý sme plánovali pre náš pilotný kurz, bolo odvodiť kompetencie základných pedagógov z akcií (pracovaním na skutočných prípadových štúdiách z našej praxe).

Bezprostredné spojenie medzi kompetenciami a konaním je pre mňa ústredným aspektom základného vzdelávania dospelých orientovaného na kompetencie. Opis kompetencií vo forme deskriptorov, ako ich poznáme z učebných osnov, aj v oblasti základného vzdelávania dospelých alebo matice kompetencií Bridging Barriers, sú formulované veľmi všeobecne v jazyku teórie. Takto opísané kompetencie sťažujú odvodzovanie akcií z nich. Keď sme sa v pilotnom kurze zaoberali konceptom kompetencií, naučil som sa, že opisy kompetencií musia byť istým spôsobom formulované ako pokyny na činnosť, aby boli užitočné a nápomocné. Opisy kompetencií by preto nemali byť meradlom mojej profesionality alebo odbornosti, ale orientačnou pomôckou, ktorá ma vedie k rozšíreniu možností pôsobenia ako základného pedagóga. Tento princíp by sa mal uplatňovať aj pri tvorbe učebných osnov základného vzdelávania dospelých.

Na konci základného modulu nášho pilotného kurzu sme prezentovali kompetencie základných pedagógov odvodené z vyjadrení účastníkov základného vzdelávania dospelých. Toto je popísané vyššie v príručke.

Pre mňa je kľúčové, ako je navrhnutý vzdelávací priestor základného vzdelávania dospelých. Na jednej strane samozrejme fyzický priestor, miestnosti, infraštruktúra, v ktorej prebieha výučbovo-vzdelávací proces a na druhej strane priestor v zmysle koncipovania výučbovo-vzdelávacieho procesu. V pilotnom kurze sme to riešili okrem iného tak, že sme si vytvorili obraz o cieľovej skupine, povedali sme si (popísali!) našu cieľovú skupinu a urobili obrazy z toho, čo sme tam počuli. Prezentovali sme seba a našu pôsobnosť v príslušnej organizačnej štruktúre. Do pilotného kurzu sme zaviedli koncept rovesníckeho učenia. A my sme dostali nečakanú príležitosť naučiť sa od účastníkov základného vzdelávania dospelých, čo potrebujú, očakávajú a chcú od základných pedagógov, aby mohlo byť učenie úspešné.

Domnievam sa, že dôležitým predpokladom na predchádzanie prekážkam vo vyučovaní a vzdelávaní je už od začiatku prístup k navrhovaniu učebných priestorov, fyzického a vyučovacieho – vzdelávacieho procesu. Tento druh zúčastňovania je pre učiteľov a žiakov neznámy a možno čudný, pretože učitelia a žiaci majú v mysli obrazy, ako vyzerá prostredie učenia. Na pilotnom kurze som zažil, že kooperatívne učenie, spoločné učenie a vytváranie spoločného učenia, procesu učenia so všetkými odchýlkami a obratmi, ktoré sa v tomto procese otvárajú, sú veľmi prospešné a posúvajú ma ďalej vo vlastnom učení. Uvedomil som si, že so svojimi názormi nie som sám, že praktické poznatky, implicitné poznatky zdieľam s ostatnými, že to môžem takto pomenovať a vziať so sebou. Bol som zapojený.

Jedným z cieľov základného vzdelávania dospelých je umožniť (spolu s) účastníkmi základného vzdelávania dospelých zapojiť sa do spoločnosti a demokratických procesov. Pre mňa je to druhý dôvod, prečo by účastníci základného vzdelávania dospelých mali pomáhať pri formovaní vyučovacieho a vzdelávacieho procesu. Ako som už povedal, stávajú sa rovnocennými účastníkmi vlastných vzdelávacích procesov a majú možnosť získať alebo rozšíriť kompetencie, ktoré umožňujú

sociálnu participáciu, samozrejme, okrem iných faktorov. V našom pilotnom kurze sme sa intenzívne zaoberali postojom (Haltung) učiteľov v základnom vzdelávaní dospelých, chápaním rolí a mocenskej asymetrie vo vyučovacom procese. Táto diskusia urobila náš nepríjemný pocit s konceptom prekážky učenia významným a priviedla nás ku konceptu prekážky medzi vyučovaním a vzdelávaním. Učitelia základného vzdelávania dospelých sú preto tiež účastníkmi vyučovacieho a vzdelávacieho procesu. Učenie nie je len záležitosťou používateľov základného vzdelávania dospelých, učiacich sa, termín, ktorý odmietam z vyššie uvedených dôvodov.

Už pri príprave, ale aj pri realizácii sme sa zhodli na tom, aké dôležité je pre nás zreteľné objasnenie pojmov (pomenovanie). Vlastný postoj (Haltung), vlastné vnímanie je determinované tým, ako používame a predovšetkým hodnotíme pojmy.

Formálna, profesionálna výmena – v akejkolvek forme a akoukoľvek metódou – medzi základnými pedagógmi je najlepším nástrojom na rozvoj odborných kompetencií základných pedagógov. Jednoduchá a zjavná pravda, ktorá sa stala stálym tvrdením v diskurze o základnom vzdelávaní dospelých, prázdna fráza. Skúsenosti z výmeny v projekte Bridging Barriers, ktoré som mal, oživujú túto jednoduchú pravdu, toto tvrdenie.

Základné vzdelávanie dospelých je politický čin.

4 UDALOSŤ VZÁJOMNÉHO UČENIA V TALINSKU

Matilde Tomasi a Elena De Zen, Il Mondo nella Città, Schio, Taliansko

4.1 ÚVOD

Základné vzdelávanie dospelých v Taliansku nie je formálne definovaná oblasť. Zahŕňa rôzne skúsenosti: od verejnej školy, ktorá pôsobí v tejto oblasti cez „CPIA“ (provinčné centrá základného vzdelávania dospelých), až po skúsenosti súkromných organizácií s výučbou rôznych kurzov pre dospelých.

Väčšina účastníkov, ktorí sa zapojili do aktivít projektu Bridging Barriers realizovaného v Taliansku, sú učitelia ABE pracujúci pre CPIA aj pre neziskové organizácie. Našu sieť známych a spolupracovníkov na profesionálnej úrovni tvoria prevažne učitelia taliančiny L2. Aj preto sme sa rozhodli zacieliť náš pilotný kurz na učiteľov taliančiny L2, okrem toho, že je to naša každodenná práca, a teda oblasť, v ktorej cítime, že máme skúsenosti a znalosti.

Náš výber usporiadania workshopu ako výmeny osvedčených postupov vychádza z dôležitosti, ktorú pripisujeme rovesníckemu učeniu ako skutočnej príležitosti pre individuálny subjekt a rovesnícku skupinu slobodne diskutovať a rozvíjať intenzívne momenty výmeny uprednostňovaním horizontálneho rozmeru v zdieľaní vedomostí a skúseností medzi členmi skupiny.

4.2 PLÁNOVANIE

4.2.1 Cieľové skupiny

Pilotný kurz bol navrhnutý ako školenie a výmena dobrej praxe pre učiteľov talianskeho jazyka L2, keďže v tejto oblasti pracujeme už niekoľko rokov a získavame skúsenosti a znalosti. Registrácie kurzov, ktoré sme zhromaždili, boli veľmi rôznorodé, pokiaľ ide o geografický pôvod a roky skúseností všetkých učiteľov. Väčšina účastníkov boli učitelia talianskeho jazyka v Taliansku aj v zahraničí. Niektorí z nich učili taliančinu cudzincov v Južnej Amerike, väčšinu tvorili učitelia pracujúci s utečencami a žiadateľmi o azyl alebo inými druhmi zraniteľných migrantov v Taliansku. Učili na verejných školách aj v súkromných organizáciách základného vzdelávania dospelých. Bola tu však aj malá skupina ľudí, ktorí nemajú v tejto oblasti žiadne alebo len malé skúsenosti, ale zaujímajú sa o navrhované témy alebo o túto prácu v budúcnosti.

4.2.2 Obsah a ciele

Ak vychádzame zo špecifických cieľov nášho pilotného kurzu, môžeme ich zhrnúť takto:

- zdieľať a diskutovať o témach projektu Bridging Barriers
- poskytovať informácie o ABE v rôznych partnerských krajinách
- vytvoriť príležitosť pre učiteľov taliančiny L2 stretnúť sa a uvažovať o svojej každodennej práci so zameraním na podporu motivácie, gramotnosti u dospelých študentov a riadenie medzikultúrnych skupín
- aby účastníci zažili a zamysleli sa nad dôležitosťou partnerského učenia v našej každodennej práci
- poskytnúť účastníkom nové vyučovacie nástroje prostredníctvom výmeny osvedčených postupov
- začať vytvárať lokálnu sieť medzi učiteľmi taliančiny L2

Čo sa týka obsahu, rozhodli sme sa zamerať na:

- prekážky pre študentov
- uvedenie si implicitného poznania nás ako pedagógov ABE
- pracovanie prostredníctvom prípadových štúdií
- kooperatívne/rovesnícke učenie

Keď sme identifikovali cieľovú skupinu a ciele kurzu, premýšľali sme o konkrétnom obsahu kurzu, a to ako pre online lekcie, tak pre prezenčný workshop.

Na online stretnutiach sme navrhli tieto témy:

- prezentácia európskeho projektu Erasmus+ Bridging Barriers
- Základné vzdelávanie dospelých v Taliansku, Rakúsku, na Slovensku a vo Švajčiarsku
- rozhovory s učiteľmi ABE
- koordinácia 2,5-dňového workshopu

Pokiaľ ide o workshop, tri hlavné témy boli vybrané po prečítaní rozhovorov s učiteľmi ABE počas IO1. Preto sme sa rozhodli zamerať na:

- 1. deň workshopu: Podpora motivácie u dospelých študentov
- 2. deň workshopu: Gramotnosť dospelých študentov
- 3. deň workshopu: Riadenie interkultúrnych skupín

4.2.3 Metódy, modely, predstava prístupu

Rovesnícke učenie

Rovesnícke učenie možno definovať ako „vzdelávaciu stratégiu zameranú na aktiváciu spontánneho procesu odovzdávania vedomostí, emócií a skúseností od niektorých členov skupiny iným členom s rovnocenným postavením; intervencia, ktorá aktivuje proces globálnej komunikácie, charakterizovaný hlbokým a intenzívnym zážitkom a silným postojom hľadania autenticity a harmónie medzi zainteresovanými subjektmi.“¹⁰

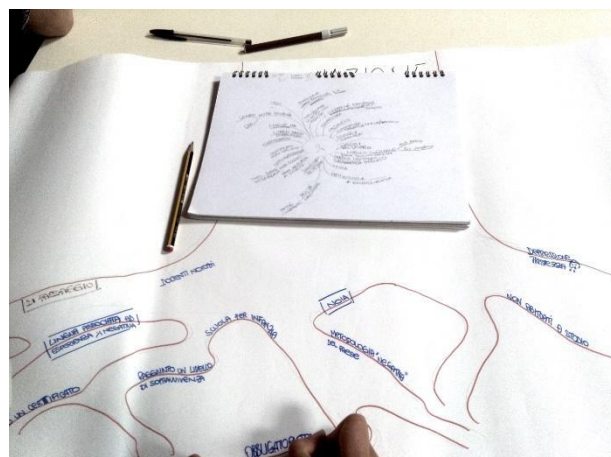
Vnímaná podobnosť medzi jednotlivcami zapojenými do aktivít rovesníckeho učenia je základom ich efektívnosti: pocit určitej podobnosti s ostatnými zapojenými ľuďmi, zdieľanie podobných problémov alebo spoločných skúseností s nimi podporuje prirodzený proces zmeny. Rovesníci sú totiž vnímaní ako modely, pomocou ktorých možno na jednej strane znovu čítať svoje vlastné skúsenosti a tak získavať vedomosti a zručnosti rôzneho druhu a na strane druhej modifikovať svoje vlastné správanie a postoje. Na tomto základe sme navrhli náš pilotný kurz, v ktorom sa snažíme aplikovať prístup partnerského učenia sa na online stretnutiach aj na 2,5-dňovom workshope v prítomnosti. Konkrétne sme počas online stretnutí požiadali niektorých účastníkov, aby si pripravili krátku prezentáciu na tému, na ktorú sú odborníkmi. Zapojili sme učiteľa CPIA na dôchodku, ktorý roky pracoval v tejto inštitúcii a pozoroval premeny a zmeny; taliansky učiteľ L2, ktorý dlhé roky pracuje na projektoch prijímania žiadateľov o azyl a utečencov; náš kolega, ktorý predniesol krátku prezentáciu o dôležitosti kooperatívneho učenia v našej každodennej práci, o téme, ktorú skúmal v príspevku počas vysokoškolského postgraduálneho kurzu.

Počas 2,5-dňového workshopu sme tiež navrhli rôzne aktivity založené na metódach partnerského učenia. Niekoľko príkladov:

- „Prípadová štúdia“: Skupina je rozdelená na polovicu a každá podskupina diskutuje o prípade prevzatom z rozhovorov. Jeden účastník prezentuje prípad, ostatní diskutujú o tom, aký by mohol byť možný zásah. Potom sa každá podskupina podelí o svoje úvahy na plenárnom zasadnutí.

¹⁰ Panzavolta S., Peer education: l'educazione tra pari che passa conoscenze.
<https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1133>

- „Strom problémov“: Rozdelení do dvoch skupín sme uskutočnili skupinovú reflexiu príčin a dôsledkov nedostatočnej motivácie učiť sa u dospelých študentov. Príčiny sú symbolizované ako „korene“ „problémového stromu“, následky ako „vetvy“. Vytvorili sme „listy“ pre náš „strom problémov“, pričom sme zapísali, čo môže študentom pomôcť zvýšiť ich motiváciu.



Učenie na základe práce

Účastníci kurzu boli požiadaní, aby vymysleli a pripravili nejaké aktivity, ktoré by navrhli počas workshopu, alebo aby priniesli nejaké učebné materiály, ktoré budú prezentované a zdieľané s ostatnými účastníkmi, zamerané na výmenu osvedčených postupov. Aby sme mohli koordinovať a organizovať prezentáciu aktivít, pár týždňov pred workshopom sme zdieľali súbor, do ktorého museli účastníci vyplniť aktivity alebo materiály, ktoré budú prezentovať počas 2,5 dňového workshopu.

Zmiešané učenie

Prvá časť kurzu bola realizovaná online, jednak z dôvodu obmedzení pandemickej situácie a jednak preto, že sme dostali množstvo prihlášok od ľudí žijúcich ďaleko alebo v zahraničí. Dali sme tak každému šancu zúčastniť sa aspoň prvej časti nášho pilotného kurzu. Zoom sme si vybrali ako online platformu, pretože poskytuje možnosť pracovať s oddelenými miestnosťami, čím nám dáva možnosť rozdeliť účastníkov do malých skupín počas niektorých aktivít.



4.2.4 Metódy a modely špecifické pre jednotlivé krajiny

Výmena osvedčených postupov

Podľa nášho názoru je jedným z najefektívnejších spôsobov, ako sa naučiť učiť, pozorovanie iných učiteľov a výmena osvedčených postupov v kontexte „rovesníckeho učenia“. Preto sme sa rozhodli navrhnúť výmenu osvedčených postupov na našom 2,5-dňovom workshopu ako spôsob práce na implementácii prístupu „rovesníckeho učenia“. Zároveň to bola aj požiadavka, ktorá vyplynula z rozhovorov s talianskymi učiteľmi ABE. Veríme, že výmena dobrej praxe je zdrojom motivácie a inšpirácie, ktorá má pozitívny vplyv na pedagogickú činnosť, a to ako pre skúsených učiteľov, tak aj pre ľudí s malými skúsenosťami v tejto oblasti (dobrovoľníci, odborníci). Okrem toho môže byť základom pre vytvorenie siete medzi učiteľmi, ktorí vykonávajú rovnakú prácu v rôznych miestnych inštitúciách a organizáciách.

Požiadali sme účastníkov, aby prípadne pripravili interaktívnu aktivitu na prezentáciu praxe, o ktorú sa rozhodli podeliť; vyskúšať si aktivitu z prvej ruky je zvyčajne efektívnejšie ako len počúvať opis. Činnosti podporujú učenie veľmi efektívnym spôsobom, zostávajú v našej pamäti a dávajú stabilitu tomu, čo sa

učíme. Konanie v skupine, vo vzťahovej dimenzii, má motorické a afektívne zložky, ktoré dávajú telu silu učiť sa.

Divadelná činnosť

V reflexných aktivitách sme využili empatickú aktivitu inšpirovanú metódou Divadla utláčaných, konkrétne Divadlom Fórum. Divadlo utláčaných (TO) založil divadelný praktik Augusto Boal v 70. rokoch 20. storočia. Boal bol ovplyvnený prácou pedagóga Paula Freireho; Techniky TO využívajú divadlo ako prostriedok na podporu sociálnych a politických zmien.

Autobiografické rozprávanie príbehu

Realizovali sme niekoľko autobiografických aktivít, ako to často robíme na hodinách jazyka v kontexte ABE. Zvolili sme si ich medzi ostatnými výmennými aktivitami, pretože autobiografická metóda ruší typický model tréningu, kde je len školiť nositeľom vedomostí, a podporuje vyváženú silu vedomostí v rámci tréningového procesu. Zároveň podnecuje sebareflexiu a možno spúšťa aj zmenu profesionálnej praxe a postoja.

"Autobiografia je vlastne skutočná školiaca metodika, ktorá pred rozvojom vedomostí a zručností o niečom smeruje k rozvoju sebapoznania." (D. Demetrio)

V našej praxi sú autobiografické aktivity často uvádzané niektorými manuálnymi a/alebo tvorivými aktivitami. Čas strávený manuálnou činnosťou zameranou na danú tému umožňuje účastníkovi zamyslieť sa nad ňou a usporiadať si o nej myšlienky. Po reflexii a vytvorení niečoho sú účastníci zvyčajne pripravenejší a ochotnejší podeliť sa o svoje skúsenosti so skupinou.

4.3 OPIS IMPLEMENTÁCIE

4.3.1 Online stretnutie

Prvá časť nášho pilotného kurzu prebehla online na platforme Zoom a zúčastnili sa jej učitelia ABE a záujemcovia o témy kurzu z rôznych častí Talianska a zahraničia (Argentína a Peru). Zorganizovali sme štyri online stretnutia, ktoré sme viedli s podporou externého sprostredkovateľa, ktorý má skúsenosti s vedením skupinových aktivít a reflexií.

Prezentačné stretnutie bolo zamerané na prezentáciu projektu Bridging Barriers a jeho cieľov, ako aj na zapojenie účastníkov do aktivít online reflexie niektorých tém, o ktorých sa diskutovalo. Stretnutie sa začalo peknou aktivitou na prelomenie ľadu, ktorá umožnila účastníkom predstaviť sa, nasledovala krátka prezentácia o základnom vzdelávaní dospelých a zamyslenie sa nad otázkou, aké zručnosti by mali mať tréneri pracujúci v tejto oblasti. Pokračovalo prezentáciou projektu Bridging Barriers a jeho očakávaných intelektuálnych výstupov a teoretických konceptov stojacich za projektom (bariéry učenia, zámerné precvičovanie, VQTS, rovesnícke učenie). V záverečnej časti stretnutia sprostredkovateľ navrhol aktivity na zamyslenie, najprv individuálne a potom na plenárnom zasadnutí pomocou platformy Mentimeter.

Počas druhého online stretnutia sa pozornosť sústredila na spôsob organizácie základného vzdelávania dospelých v štyroch krajinách partnerov projektu: Rakúsku, Taliansku, Slovensku a Švajčiarsku. Referenčný materiál pozostával zo štyroch prípadových štúdií, ktoré každá partnerská inštitúcia realizovala počas prvej fázy projektu. Pokiaľ ide o Taliansko, bol prezentovaný historický exkurz o základnom vzdelávaní dospelých od jeho počiatkov až po súčasnosť. Predovšetkým sa pozornosť sústredila na CPIA (Provinčné centrá základného vzdelávania dospelých) a jeho transformáciu v priebehu rokov a zameranie sa na sieť SAI (Recepčný a integračný systém), ktorej súčasťou je aj združenie „Il Mondo nella città“. Posledná časť stretnutia bola venovaná individuálnej reflexii a následnej plenárnej diskusii o kompetenciách, ktoré by mali mať učitelia pôsobiaci v oblasti základného vzdelávania dospelých.

Témou tretieho online stretnutia boli rozhovory s učiteľmi pôsobiacimi v oblasti základného vzdelávania dospelých, ktoré sa uskutočnili a zozbierali počas prvej fázy projektu v štyroch partnerských krajinách projektu. Začalo to krátkym predstavením štruktúry rozhovorov v jeho jednotlivých častiach a potom sa prešlo k obsahu. Rozhovory boli zoskupené podľa prekážok učenia, ktoré vyplynuli z prípadov, ktoré predložili opýtani, aby bolo možné ľahko identifikovať spoločné a medzištátne problémy. Ďalšia časť bola venovaná školiacim potrebám, ktoré vyjadrili učители ABE, s ktorými boli rozhovory robené. Aj tento tretí deň sa skončil chvíľou zamyslenia sa nad diskutovanými témami, opäť pomocou platformy Mentimeter.

Na štvrtom a poslednom online stretnutí sa účastníci rozhodli, ktoré prípady prinesú na osobný workshop zameraný na identifikáciu možných stratégií na prekonanie prekážok učenia prostredníctvom skupinových aktivít a metód rovesníckeho učenia. Okrem toho bolo toto stretnutie pre účastníkov príležitosťou na koordináciu aktivít, ktoré mali byť prezentované na workshope, opäť so zameraním na výmenu osvedčených postupov.

4.3.2 Seminár v prítomnosti

Prezenčný workshop bol organizovaný počas troch dní a zameral sa na tri rôzne témy:

- podpora motivácie u dospelých študentov
- výučba gramotnosti s dospelými cudzincami
- riadenie medzikultúrnych skupín

Prvý deň Workshopu: podpora motivácie u dospelých študentov

Na programe prvého stretnutia zahŕňal množstvo aktivít "lámania ľadu", skupinová aktivita zameraná na vytvorenie „problémového stromu“ a workshopová aktivita.

Chvilé individuálnej práce a reflexie striedali chvíle skupinového menenia skupiny a diskusie v pléne. Aktivity "lámania ľadu" boli zamerané na vzájomné spoznávanie sa, najmä na profesijné roly a postoje všetkých zúčastnených a na očakávania a obavy týkajúce sa workshopu. Potom sme v skupinách pracovali na téme „motivácia“ pomocou techniky „stromu problémov“ opísanej vyššie. Záverečnou aktivitou bolo autobiografické rozprávanie. Témou bolo „Niečo alebo niekto, kto/čo mi pomohol nájsť motiváciu učiť sa“. Každý účastník vytvoril koláž a potom sme sa podelili o svoje príbehy. Tieto príbehy boli základom úvah o tom, aké „riešenia“ môžeme pridať do nášho „stromu problémov motivácie“.

Druhý deň Workshopu: výučba gramotnosti s dospelými cudzincami



Illustrated books



Literacy teaching materials

Na druhom stretnutí sme začali empatickou aktivitou. Náš sprostredkovateľ, ktorý hovorí po japonsky, dal prekvapivú lekcii japončiny. Túto aktivitu sme využili na to, aby sa účastníci počas jazykových hodín vcítili do svojich negramotných začínajúcich študentov. Potom sme uvažovali o tom, ako sme sa cítili a ako bola lekcia podaná.

Zvyšok dopoludnia bol venovaný práci na prípadovej štúdii, zameranej na diskusiu a analýzu niektorých prípadov vybraných počas posledného prípravného stretnutia. Skupina bola rozdelená na polovicu a každá podskupina diskutovala o prípade prevzatom z rozhovorov. Jeden účastník, ktorý prípad poznal, ho predniesol a ostatní účastníci diskutovali o tom, aký by mohol byť možný zásah. Prednášajúcemu bolo povedané, aby neodpovedal, ale aby si diskusiu len vypočul. Nakoniec sa každá podskupina podelila o svoje úvahy na plenárnom zasadnutí.

Popoludnie bolo venované výmene osvedčených postupov. Každý účastník prezentoval osvedčenú prax alebo vyučovací nástroj, ktorý považoval za užitočný pri výučbe gramotnosti. Prezentácie boli buď interaktívne, alebo s výkladom: niektorí účastníci sa rozhodli prinútiť ostatných vyskúšať si aktivitu, iní to len vysvetlili. Prezentácie boli pripravované individuálne alebo vo dvojiciach počas časti kurzu „na základe práce“.

Spoločné postupy boli:

- učebné materiály špeciálne vytvorené pre negramotných študentov s učebnými/psychologickými problémami
- zábavné vyučovacie aktivity
- učebnica kurzov gramotnosti vytvorená účastníkom
- jedna aktivita z metódy „DILIT“
- učebné materiály z rôznych učebníc
- Montessori nástroje používané na hodinách gramotnosti dospelých
- niektorí účastníci priniesli ilustrované knihy, ktoré používali na jazykových kurzoch, ako aj niektoré publikácie z iných jazykových škôl, aby ich ukázali ostatným účastníkom

Tretí deň Workshopu: riadenie medzikultúrnych skupín

Tretie stretnutie nasledovalo podľa harmonogramu predchádzajúceho, dopoludnia prebiehala skupinová práca a aktivity a popoludní prezentácia materiálov, workshopov a pracovných metód, ktoré je možné použiť so skupinami interkultúrnych študentov.

Po aktivite lámania ľadu zameranej na pohybovú aktivizáciu sme navrhli divadelnú aktivitu týkajúcu sa dramatizácie náročnej vyučovacej hodiny. Požiadali sme niektorých účastníkov, aby zahrli triednu scénu: jeden účastník hral učiteľa, ďalší účastníci hrali študentov. Každému z nich sme dali krátky popis nejakého „typického“ študenta („neistého“, „tyrana“, „všetko poznajúceho“, „pohodára“), ktorého zvyčajne máme na hodinách. Tieto popisy sme prevzali z rozhovorov (z nášho IO1). Ostatní účastníci scénu sledovali a neskôr spolu s „hercami“ komentovali.

Zvyšok dopoludnia bol venovaný prípadovej štúdii: Skupina bola rozdelená na dve podskupiny. Každá skupina dostala tri príklady, prevzaté z rozhovorov, ťažkostí pri riadení skupín. Mali diskutovať a predstavovať si možné riešenia. Potom sa každá podskupina podelila o svoje úvahy s druhou. Popoludní každý účastník prezentoval overenú prax alebo učebný nástroj, ktorý považoval za užitočný pri riadení skupín. Prezentácie boli buď interaktívne alebo robené vysvetľovaním:



Name acronym

School newspaper



- workshop s metódou Theatre of the Oppressed
- manuálna dielňa: "skratka názvu"
- školské noviny
- umelecká dielňa vytvorená počas blokady
- čitateľská činnosť
- zameranie skupiny na význam navštevovania školy
- aktivita na prelomenie ľadu: „Všetko, čo zdieľame“

Záverečná časť bola venovaná preskúpaniu pléna medzi účastníkmi, aby sa podelili o úvahy, obavy, očakávania týkajúce sa dní školenia. Jedna z účastníčok je odborníčkou na myšlienkové mapy, a preto sme ju v záujme rovesníckeho učenia požiadali, aby viedla časť reflexie a vytvorila kolektívnu myšlienkovú mapu, aby sa túto techniku mohli naučiť všetci účastníci.

4.4 ZÍSKANÉ POZNATKY, VÝSLEDKY

Účastníci nášho pilotného kurzu mali možnosť:

- odrážať ich každodennú profesionálnu prax, konkrétne na podporu motivácie u dospelých študentov, výučbu gramotnosti s dospelými cudzincami a riadenie medzikultúrnych skupín
- získať nové vyučovacie nástroje prostredníctvom výmeny osvedčených postupov
- posilniť ich povedomie o dôležitosti vzájomného učenia sa a pozorovania iných učiteľov, ktorí pracujú ako najefektívnejší spôsob učenia
- stretávať sa a spájať sa s ľuďmi z rôznych organizácií a krajín s rôznym vzdelaním a pracovnými skúsenosťami, čím sa položí základ pre vytvorenie siete učiteľov talianskeho jazyka L2

Počas realizácie pilotného kurzu sme čelili nepredvídateľným udalostiam, ktoré nás prinútili zamyslieť sa nad pracovnou skupinou a dôležitosťou kontinuity pri účasti na kurze. V skutočnosti sa pracovná skupina zapojená do online stretnutí a workshopu veľmi zmenila. Spočiatku sme dostali veľký počet registrácií na kurz, ale keď sme dali jasne najavo, že fyzická účasť na workshopoch je nutná, veľa ľudí si to rozmyslelo alebo jednoducho prestalo odpovedať. Preto sme prišli na začiatok kurzu bez toho, aby sme vedeli presný počet ľudí, ktorých nájdeme. Niektorí účastníci absolvovali iba online stretnutia a nie prítomní workshop, pretože bývajú ďaleko od miesta workshopu, iní sa zúčastnili len časti online stretnutí, pretože žijú v zahraničí a časový rozdiel im neumožnil zúčastniť sa všetkých stretnutí. Niektorí učitelia prejavili záujem zúčastniť sa workshopu, no žiaľ, plánované dni sa prekrývali s koncoročnými skúškami na školách, kde pracujú. Okrem toho sa niektorí účastníci zapojili do workshopovej skupiny len na časť aktivít. Kvôli všetkým týmto rôznym zmenám bolo dosť náročné zvládnuť prechod z online fázy do fázy prítomnosti.

Tejto problematike sa zároveň vzhľadom na štruktúru pilotného kurzu zrejme nedá vyhnúť. Bol navrhnutý ako veľmi dlhý a náročný kurz, takže bolo veľmi pravdepodobné, že účastníci sa zúčastnia len jeho časti. Samotný pilotný kurz bol veľmi dlhý a náročný, preto veľa potenciálnych účastníkov nebolo ochotných podstúpiť taký veľký časový záväzok; veľa účastníkov sa zúčastnilo len niektorých častí.

4.5 OSOBNÁ REFLEXIA

Matilde Tomasi

Model pilotného kurzu navrhnutý v rámci projektu Bridging Barriers ukázal, že má veľa silných stránok. Metódy rovesníckeho učenia boli účinné pri zapájaní účastníkov do sebareflexie a výmeny názorov. Okrem toho podporovali vytváranie neformálnych sietí medzi učiteľmi, čo dáva dodatočnú hodnotu účasti na tomto druhu kurzu. Učitelia mali možnosť skutočne sa stretnúť a vymieňať si skúsenosti; to by mohol byť základ budúcej spolupráce.

Intenzívny workshop bol rozhodujúci pre rozvoj vzájomnej dôvery umožňujúcej reflexiu a zdieľanie. Po viac ako roku, keď väčšina interakcií prebiehala online, bolo osobné stretnutie spočiatku takmer zvláštne, no po prelomení ťadov sa ukázalo ako zásadné a obohacujúce.

Zdalo sa, že medzi účastníkmi je „únava z webinára“¹¹: Pandemická situácia podnietila ponuku veľkého množstva zaujímavých online školení, no väčšina z nich sa drží striktného transmisívneho modelu, kde lektor hovorí a predvádza prezentáciu a účastníci sú väčšinu času pasívni. Interakcie sa zvyčajne odohrávajú len vo forme otázok, ktoré môžu účastníci položiť trénerovi; interakcie medzi účastníkmi sú nulové alebo veľmi obmedzené. Transmisívny, frontálny model lekcie možno použiť aj počas tréningu v prítomnosti; no jeho limity umocňuje online režim. „Online režim je zbavený všetkých empatických, ľudských, kinetických a multimediálnych premenných osobného tréningu“¹². Okrem toho môžeme dodať, že je zbavený všetkých tých formálnych a/alebo neformálnych momentov, v ktorých sa stážisti stretávajú a vymieňajú si informácie, poznatky a vytvárajú profesionálne vzťahy: skupinové práce, diskusie alebo dokonca prestávky na kávu.

Prístup zvolený pre projekt nám umožnil zdôrazniť aktivity zdieľania a reflexie; mali sme sprostredkovateľa, ktorý s nami viedol aktivity, ale starostlivo sme vyberali aktivity, ktoré povzbudzovali účastníkov, aby sa podelili o svoje poznatky a úvahy, ako aj o niektoré osobné príbehy. Aj na našich online stretnutiach sme sa rozhodli obmedziť transmisívnu časť a dať priestor na reflexiu a diskusiu v pléne aj v oddelených miestnostiach.

Tento prístup má aj určité riziká: Po prvé, model partnerského učenia by sa mohol vnímať ako neoverený. Učitelia, ktorí sú často veľmi zaneprázdnení vykonávaním svojej každodennej práce, by mohli uprednostniť účasť na školení ponúkanom renomovanými inštitúciami so známym odborníkom, ktorý by im dal lekcii zameranú na učiteľa a odovzdal nejaké vedomosti. Workshop vzájomného učenia sa môže považovať za málo užitočný a neoplatí sa investovať časť obmedzeného času a energie účastníkov. Okrem toho učitelia pracujúci na verejných školách a inštitúciách musia absolvovať akreditovanú odbornú prípravu; metódy rovesníckeho vzdelávania nie sú medzi nimi také bežné. Možno však dochádza ku kultúrnemu posunu, keďže v rozhovoroch, ktoré sme zhromaždili v IO1, mnohí učitelia uviedli medzi svojimi vzdelávacími potrebami rovesnícku výmenu.

Ďalším rizikom, ktoré sme zaznamenali, bolo, že je náročné snažiť sa udržať tréningovú situáciu naozaj medzi „rovesníkmi“. Ak sú v skupine niektorí učitelia, ktorí sú skúsenejší ako ostatní, a je veľmi pravdepodobné, že áno, niektorí z nich by sa mohli cítiť oprávnení prevziať úlohu školiteľa a „zavaliť“ ostatných svojimi vedomosťami a radami. Vytvorenie správnej atmosféry vzájomného počúvania a dôvery je krehká rovnováha.

¹¹ The concept is described in: Sharma, M.K., Sunil, S., Anand, N. et al. Webinar fatigue: fallout of COVID-19. J. Egypt. Public. Health. Assoc. 96, 9 (2021). <https://doi.org/10.1186/s42506-021-00069-y>

¹² Balboni P., Formare i docenti di lingue: è possibile capovolgere lo schema? ItalianoLinguaDue, n. 1. 2021 <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15851>

Elena De Zen

Projekt Bridging Barriers výrazne ovplyvnila pandémia a prijaté obmedzenia. Väčšina aktivít naplánovaných projektom, ako sú rozhovory alebo partnerské stretnutia, boli presunutá do online prostredia. To isté sa stalo aj najvýznamnejším podujatiam otvoreným pre verejnosť, akými boli Medzinárodný workshop či Medzinárodná konferencia, ktorých cieľom bolo prezentovať aktivity a výsledky projektu. Podobne aj náš pilotný kurz bol nevyhnutne ovplyvnený obmedzeniami pandémie. V podstate celá prvá časť kurzu prebiehala online. Pozitívnym aspektom online stretnutí bola možnosť spojiť ľudí z rôznych miest a krajín, čo by bolo ťažké dosiahnuť, keby sme pilotný kurz organizovali osobne. Urobili sme tak malý krok k posilneniu sietí pedagógov v oblasti základného vzdelávania dospelých, čo je jeden zo všeobecných cieľov projektu Bridging Barriers. Navyše sme vedeli a naučili sa používať niektoré online nástroje na riadenie skupinových diskusií, ktoré budú odteraz užitočné pri našej každodennej práci. Na druhej strane, práca a diskusie v skupinách stratili svoju bezprostrednosť a bohatosť informácií v dôsledku technickejších aspektov, ako je kvalita zvuku alebo videa, rešpekt k striedaniu rozhovorov, aby sa predišlo prekryvaniu, ako aj niekedy problémy so zachytením telesných signálov našich partnerov. Reč tela je nástroj, ktorý je taký silný, ako často býva v bezvedomí. Umožňuje rečníkovi a poslucháčovi dostávať nepretržitú spätnú väzbu o vzájomnom stave (či počúvajú, či tomu, čo sa hovorí, rozumie, či chcú odpovedať) a organizovať „otočky“ reči a verbálnu výmenu názorov: pohľad, postoj, kývnutie hlavou. Keď sme online, táto časť komunikácie je oveľa obmedzenejšia.

Druhá úvaha sa týka prístupu vzájomného učenia sa, ktorý bol základom pilotných kurzov v rôznych krajinách. Do organizácie a realizácie online aktivít aj workshopu sme sa rozhodli zapojiť externého sprostredkovateľa. Sprostredkovateľom je učiteľ taliančiny L2 ako my, je to kolega, je to rovesník, ktorý nám na jednej strane pomáhal viesť a moderovať niektoré aktivity (najmä online) individuálnej a skupinovej reflexie a iný, reprezentovaný vonkajším pohľadom, „zúčastnený“ pozorovateľ dynamiky, ktorá sa vytvárala na rôznych stretnutiach, s ktorým sme vždy diskutovali o priebehu kurzu. Zapojenie sa do aktivít vám niekedy neumožňuje mať objektívny pohľad na to, čo sa deje; mať externého pozorovateľa, ktorý vám poskytne spätnú väzbu, vám umožní zdôrazniť pozitívne alebo kritickejšie aspekty a uvažovať o nich neskôr. Prístup rovesníckeho učenia, najmä počas osobného workshopu, umožnil účastníkom zložiť učiteľom „masky“, ktoré si niekedy vyžadujú ich roly, a dal im príležitosť podeliť sa o svoje úvahy bez strachu z úsudku alebo z toho, že by museli niečo dokazovať. Od úplne prvých aktivít na prelomenie ľadu sa objavili osobné neistoty a ťažkosti, s ktorými sa pedagógovia často stretávajú pri svojej každodennej práci ako učelia ABE, neistoty a ťažkosti, ktoré boli vnímané ako neistoty a ťažkosti všetkých účastníkov. Toto „intímne“ zdieľanie vytvorilo spoločnú klímu vzájomnej dôvery, ktorá umožnila každému prejaviť sa, či už ide o účastníkov s malými skúsenosťami so základným vzdelávaním dospelých, ako aj učiteľov s dlhším pracovným zázemím. Účastníci s menšími skúsenosťami mali úžitok z rovesníckeho učenia a výmeny osvedčených postupov, pretože si mohli osvojiť nástroje, úvahy a poznatky, ktoré môžu byť užitočné pre ich budúce aktivity alebo rozhodnutia; skúsenejší učelia mali možnosť odzrkadliť svoju každodennú prax s kolegami pracujúcimi v rovnakej oblasti, čo pri každodennej práci nie je také jednoduché. Často nie je čas zastaviť sa a premýšľať o našej každodennej práci, spochybňovať náš vnútorný postoj v procese vyučovania a učenia a jeho úlohu pri vytváraní a odstraňovaní prekážok učenia a sústrediť sa na to, ktoré zručnosti používame, aby sme podporili študentov v ich vzdelávacom procese. Často si ani neuvedomujeme svoje vlastné zručnosti a znalosti, takže výmena skúseností s rovesníkmi o bežných prípadoch a situáciách nám môže pomôcť získať prehľad o rozvoji kompetencií základných pedagógov dospelých a opísať kompetencie pedagógov na základe ich aktivít.

5 PODUJATIE VZÁJOMNÉHO UČENIA NA SLOVENSKU

Radoslav Vician, e-code, Krupina, Slovensko

5.1 ÚVOD

Pilotný kurz bol založený na zisteniach z výskumu a rozhovorov, ktoré zdôraznili najdôležitejšie oblasti, ktoré by sme mali pre nás pokryť v základnom vzdelávaní dospelých. V tomto svetle sa nám podarilo identifikovať najdôležitejšie oblasti základného vzdelávania dospelých, najdôležitejšie cieľové skupiny základného vzdelávania dospelých, ako aj najdôležitejšie zručnosti základných pedagógov dospelých.

5.1.1 Oblasti základného vzdelávania dospelých

Nerovnováha v zručnostiach

Nerovnováha zručností je nákladná pre jednotlivcov, firmy a hospodárstvo ako celok, pretože vedie k nižším investíciám a nižšej celkovej produktivite. Slovensko pociťuje nedostatok v odboroch s vyššou aj nižšou kvalifikáciou. Medzi mladšími pracovníkmi a pracovníkmi s terciárnym vzdelaním je tiež výrazný nesúlad v zručnostiach. Nízka schopnosť reagovať na systém stredoškolského odborného vzdelávania a prípravy (VET) a terciárneho vzdelávania prispela k nedostatku zručností a nesúladu zručností, zatiaľ čo emigrácia a únik mozgov boli hlavnými príčinami nedostatku.

Slovensko má príležitosti na zníženie nerovnováhy medzi kvalifikáciami:

- Zlepšenie šírenia informácií o trhu práce a potrebách zručností. Posilnenie schopnosti študentov a ich rodín reagovať na potreby trhu práce.
- Posilnenie schopnosti inštitúcií stredného odborného vzdelávania a prípravy a terciárneho vzdelávania reagovať na potreby trhu práce.
- Prechod od „úniku mozgov“ k „získaniu mozgov“.

Nízka účasť na vzdelávaní dospelých

Vzdelávanie dospelých je pre Slovensko mimoriadne dôležité. Slovenská ekonomika je silná a dobíha krajiny s vyššími príjmami. Zamestnanosť a mzdy rastú a miera nezamestnanosti je historicky nízka. Slovenská výroba a export sú však sústredené v malom počte výrobných odvetví a riziko automatizácie pracovných miest je obzvlášť vysoké. V tejto súvislosti je a bude vzdelávanie dospelých nevyhnutné na zvyšovanie zručností dospelých a môže priniesť celý rad osobných, ekonomických a sociálnych výhod. Bude potrebné efektívnejšie základné vzdelávanie a odborná príprava dospelých na udržanie alebo zvýšenie úrovne zručností, aby bolo možné držať krok s týmito rýchlo sa meniacimi podmienkami. Slovensko má príležitosti podporiť väčšiu účasť na vzdelávaní dospelých prostredníctvom:

- Zlepšenie riadenia vzdelávania dospelých.
- Zvýšenie počtu zúčastnených dospelých bez práce.
- Podpora schopnosti zamestnancov a firiem zapojiť sa do vzdelávania dospelých.

Slabé využitie zručností na pracovisku

V poslednej dobe sa zvyšuje povedomie o tom, že to, ako zamestnávateľia využívajú zručnosti na pracovisku, môže byť rovnako dôležité ako zručnosti, ktoré majú ich pracovníci.

Zručnosti dospelých sa na Slovensku nevyužívajú v plnej miere a mohlo by sa zintenzívniť využívanie väčšiny typov spracovania informácií zamestnancov, ako aj pracovných a všeobecných zručností. Využívanie čitateľských zručností v práci je na Slovensku pod priemerom OECD, pričom priemerná gramotnosť dospelých je nadpriemerná a mohlo by sa posilniť využívanie IKT (informačných a komunikačných technológií). Napriek silnému prepojeniu medzi intenzívnym využívaním zručností a

osvojením si vysokovýkonných praktík na pracovisku, akými sú flexibilita na pracovisku alebo tímová práca, slovenské firmy prijímajú vysokovýkonné pracoviská s nižšou mierou ako ich náprotivky vo väčšine ostatných krajín.

Slovensko má príležitosti na posilnenie využívania zručností na pracovisku:

- Vytváranie podmienok na uľahčenie osvojenia si vysokovýkonných pracovísk v slovenských firmách.
- Poskytovanie stimulov a podpory slovenským firmám pri zavádzaní vysokovýkonných praktík na pracovisku.
- Zlepšenie riadenia politik a stratégií, ktoré ovplyvňujú využitie zručností.

Cieľové skupiny základného vzdelávania dospelých na Slovensku

Vyššie opísané oblasti základného vzdelávania dospelých nám pomohli identifikovať nasledujúce najzraniteľnejšie cieľové skupiny, ktoré potrebujú základné vzdelávanie dospelých:

- Sociálno-ekonomicky znevýhodnení žiaci – reprezentovaní najmä rómskou populáciou.
- Dlhodobo nezamestnaní – reprezentovaní rómskou populáciou a nízkokvalifikovanou mládežou a dospelými.
- Nízkokvalifikovaní zamestnanci – reprezentovaní mládežou a dospelými, ktorí sú priamo ohrození stratou práce v dôsledku automatizácie pracovných miest a zvýšenej potreby digitálnych zručností.

Dôležité zručnosti základných pedagógov dospelých

Zručnosti identifikované ako najdôležitejšie pre základných pedagógov dospelých na Slovensku boli výsledkom množstva rozhovorov organizovaných v rámci projektu. V našom prípade boli veľmi orientované na cieľovú skupinu a tvorili základ pre návrh nášho pilotného kurzu. V skutočnosti bolo niekoľko oblastí označených ako dôležité pre základných pedagógov dospelých, ale tri z nich sa ukázali ako tie najčastejšie a pedagógmi hodnotené najkritickejšie. V skratke to boli tieto:

- Schopnosť základných pedagógov dospelých motivovať učiacich sa, aby sa zapojili a úspešne ukončili svoj vzdelávací proces, najmä s najzraniteľnejšími skupinami (sociálno-ekonomicky znevýhodnení učitelia sa, dlhodobo nezamestnaní a nízkokvalifikovaní zamestnanci), ktorí príliš nechápu dôležitosť ich vzdelania.
- Zručnosti základných pedagógov dospelých týkajúce sa psychologických prístupov k vyššie uvedeným cieľovým skupinám, keďže ich úspešné vzdelávanie je často založené na individuálnom prispôbení sa žiakom.
- Praktické skúsenosti základných pedagógov dospelých s riadením jednotlivcov a skupín v základnom vzdelávaní dospelých.

5.2 PLÁNOVANIE

5.2.1 Cieľové skupiny

Naša skupina účastníkov pilotného kurzu pozostávala z deviatich pedagógov vo veku od 26 do 49 rokov, t. j. osoby s rôznym stupňom skúseností. Skupina bola organizovaná už v lete 2021, avšak vzhľadom na situáciu s Covid-19 sa nám podarilo fyzicky stretnúť až v októbri 2021.

5.2.2 Obsah a ciele

Celý pilotný kurz bol naplánovaný vo forme siedmich modulov, no nakoniec sme sa rozhodli moduly zjednodušiť, využiť možnosť osobnej interakcie a zredukovať moduly na tri. Dva z nich bez fyzickej prítomnosti, posledný ako skutočné stretnutie pedagógov a organizátorov pilotných kurzov. Nasledujúca tabuľka uvádza podrobnosti o organizácii pilotného kurzu:

Názov	Témy	Hodiny	Metodológia
Úvod/Predstavenie	Prezentácia projektu Bridging Barriers Prezentácia účastníkov Prezentácia pilotného kurzu Zdroje pre pilotný kurz	1	Úvod/Predstavenie bol naplánovaný tak, že bude zorganizovaný vo forme krátkeho online stretnutia, aby účastníci vedeli, o čom bude projekt a pilotný kurz, aké zdroje budú použité a že bude slúžiť aj ako platforma na vzájomné predstavovanie sa.
Samoštúdium	Prieskum zdrojov, najmä: Rozvoj kompetencií (Dreyfus), Rámec pre zámernú prax (Ericsson), matica kompetencií VQTS, ďalšie zdroje v slovenskom jazyku.	12	Plánovalo sa, že v tejto fáze dostanú účastníci pilotného kurzu čas na to, aby si zvykli na najdôležitejšie vzdelávacie materiály použité pre projekt a pilotný kurz. Vzdelávacie materiály sú dostupné online, takže každý účastník mal možnosť si ich stiahnuť a použiť podľa svojich potrieb.
Organizácia workshopu	Téma 1: Motivačné faktory v ABE lámanie ľadov, budovanie skupiny, prípadové štúdie, zapojenie účastníkov do skupinových aktivít. Téma 2: Psychologické faktory ABE lámanie ľadov, teoretické východiská, prípadové štúdie, zapojenie účastníkov do skupinových aktivít. Téma 3: Individuálny a skupinový manažment v základnom vzdelávaní dospelých Lámanie ľadov, teoretické východiská, prípadové štúdie, zapojenie účastníkov do skupinových aktivít.	3+4+4	Samotný workshop bol naplánovaný ako prezenčný kurz so stanovenými témami počas troch dní. Forma bola definovaná ako dosť neformálna a založená na partnerskom učení, pričom najprv boli prezentované teoretické východiská a potom pokračovali výmeny skúseností a prípadových štúdií, do ktorých prispeli nielen organizátori pilotného kurzu, ale aj účastníci. Témy workshopu boli definované vo fáze výskumu a na základe výsledkov rozhovorov s odborníkmi na základné vzdelávanie dospelých. Plánom však bolo zachovať ich flexibilitu a zamerať sa na tie témy, ktoré sa pre účastníkov pilotného kurzu ukážu ako najdôležitejšie.

5.2.3 Metódy, Modely, predstava prístupu

Rovesnícke učenie

Samotný workshop bol založený na vopred definovanom koncepte a sprostredkoval ho organizátor. Použitá metodológia sa však veľmi sústreďovala na vzájomné učenie sa. Plánovalo sa, že využijeme nejaké teoretické zázemie a aktivity lámania ľadu a potom budeme pokračovať s aktívnym zapojením účastníkov. Formát tohto zapojenia bol naplánovaný vo forme prípadových štúdií prezentovaných účastníkmi, hrania rolí – modelovania situácií v Základnom vzdelávaní dospelých, výmeny skúseností medzi účastníkmi, individuálnych a skupinových úloh a aktívnej diskusie moderovanej sprostredkovateľom.

Zhrnutie

V prvej časti pilotného kurzu, ktorý bol organizovaný online, sa plánovalo použiť metodiku zhrnutia. Metodika bola založená na jednoduchom predstavení projektu, pilotného kurzu a zdrojov dostupných pre účastníkov pilotného kurzu. Bolo tiež naplánované, že sa sprostredkovateľ a účastníci navzájom predstavujú. Počas osobného workshopu bola použitá iná metodika zhrnutia. Celkový workshop bol naplánovaný tak, aby sa začal lámaním ľadu a zhrnutím informácií o vzájomnom predstavení sprostredkovateľa a účastníkov.

Samoštúdium

V prípade samoštúdia bola plánovaná metodika veľmi jednoduchá. Účastníci pilotného kurzu dostali príležitosť využiť online zdroje získané z webovej stránky projektu, konzultovať so sprostredkovateľom obsah a v prípade potreby zorganizovať stretnutia uprostred schôdze.

5.3 OPIS IMPLEMENTÁCIE

5.3.1 Úvod/Predstavenie

V prvej časti pilotného kurzu, organizovaného online, bola podľa plánu použitá metodika zhrnutia. V zásade nedošlo k žiadnej odchýlke od plánovanej metodiky.

Sprostredkovateľ zorganizoval online stretnutie, na ktorom sa registrovaní účastníci stretli začiatkom júla 2021. Prítomných bolo všetkých deväť účastníkov.

Úvod/predstavenie sa začalo predstavením sprostredkovateľa a účastníkov, pričom každá osoba sa predstavila.

Potom sprostredkovateľ pokračoval predstavením projektu Bridging Barriers, jeho cieľov a očakávaných výstupov. Ďalším na programe bolo predstavenie pilotného kurzu, jeho cieľa a plánovaného obsahu. Boli im predstavené aj zdroje, ktoré majú účastníci k dispozícii, či už priamo ako učebné zdroje na webovej stránke projektu Bridging Barriers alebo ako odkazy na iné zdroje v slovenskom jazyku. Nakoniec bolo účastníkom poskytnuté vysvetlenie, ako tieto zdroje využiť počas fázy samoštúdia.

5.3.2 Samoštúdium

Fáza samoštúdia bola organizovaná veľmi jednoduchým metodickým prístupom, opäť viac-menej podľa plánu. Účastníci dostali dostatok času na oboznámenie sa so zdrojmi použitými na pilotný kurz. Ide najmä o Rozvoj kompetencií (Dreyfus), Rámec zámernej praxe (Ericsson), maticu kompetencií VQTS a doplnkové zdroje v slovenskom jazyku. Podľa účastníkov všetci tieto zdroje študovali. Menšia odchýlka sa vyskytla v oblasti poradenstva, keďže ani jeden z účastníkov nevyužil možnosť klásť otázky v čase určenom na samoštúdium, ani nebol sprostredkovateľ požiadaný o zorganizovanie dodatočného online stretnutia na podporu samoštúdia.

5.3.3 Organizácia workshopu

Workshop pilotného kurzu bol očakávaný a nakoniec sa ukázal ako najdôležitejšia časť. V prvom rade poskytla sprostredkovateľovi a účastníkom príležitosť stretnúť sa tvárou v tvár počas prvého októbrového týždňa 2021. Workshop sa konal v prírodnom prostredí v obci Pribylina, obklopenej horami a prírodou. Tieto nastavenia boli zvolené tak, aby umožňovali relaxačné prostredie a plnú účasť všetkých účastníkov počas celých troch dní. Mohli sme teda pokračovať v plánovaných aktivitách workshopu a ďalej je zhrnutie metodiky použitej na jednotlivé dni workshopu.

Deň 1

Privítanie	Účastníkov privítal sprostredkovateľ, predstavil im miesto konania a oboznámil ich s podrobným programom workshopu.
Lámanie ľadu	Keď boli všetci účastníci prítomní, privítaní a oboznámení s programom workshopu, aktivity začali prelomením ľadu, ktorý slúžil ako vzájomné zoznámenie. Bolo to urobené vo forme interaktívnej hry, kde boli účastníci a sprostredkovateľ náhodne spárovaní s úlohou, aby sa o svojom partnerovi dozvedeli čo najviac. Potom nepredstavili seba, ale svojho partnera.
Teória	Teoretická fáza prvého dňa bola zameraná na motivačné faktory v ABE. Teória bola postavená na piatich hlavných faktoroch, ktoré môžu ovplyvniť motiváciu dospelého študenta: • Kvalita učebných plánov; • Relevantnosť tém; • Interaktívna trieda a manažment; • Progresívne hodnotenie a včasná spätná väzba; • Kompetentné poradenstvo a kvalitná výučba; Teoretické východiská predstavil facilitátor.
Vzájomné učenie	Najdôležitejšia časť prvého dňa pokračovala po teoretickej fáze a začala diskusiou o ôsmich hlavných faktoroch motivácie dospelých študentov. Účastníci potom dostali voľný

	čas, aby sa stretli v skupinách podľa vlastného výberu a vrátili sa s možnými zlepšeniami, ktoré môžu byť postavené okolo týchto ôsmich motivačných faktorov, alebo pridať svoje vlastné. Ďalšou fázou bola opäť diskusia o výstupoch a najmä prezentácia vlastných skúseností účastníkov s ohľadom na motiváciu dospelých študentov.
--	---

Deň 2

Lámanie ľadu	Druhý deň sa začal lámaním ľadu iným a nečakaným štýlom – lekciami žonglovania. Bolo to neočakávané, pretože to zdanlivo vôbec nesúviselo s témou workshopu. Účastníci boli oboznámení s teóriou žonglovania s tromi loptičkami, následne dostali hodvábné šatky a vyzvali ich, aby si to sami vyskúšali. Potom pokračovali žonglovaním s malými balónikmi a nakoniec so žonglérskymi loptičkami.
Teória	Teoretická časť druhého dňa bola zameraná na psychologické faktory základného vzdelávania dospelých. V skutočnosti sme nepoužili žiadnu teóriu, ale odvodili sme tieto faktory z diskusie počas prvého dňa. Ukázalo sa, že išlo skôr o vzájomné učenie sa ako o teoretický úvod. Účastníci sami v skupinách definovali najdôležitejšie psychologické faktory základného vzdelávania dospelých. V skutočnosti to prvé bolo, že to predefinovali ako psychosociálne faktory a zhodli sa na piatich najdôležitejších: sociálno-ekonomické postavenie; Vnímaná hodnota základného vzdelávania dospelých; Pripravenosť zúčastniť sa základného vzdelávania dospelých; Stimuly pre účasť na základnom vzdelávaní dospelých; Prekážky účasti na základnom vzdelávaní dospelých.
Lámanie ľadu	Po brainstormingovej teoretickej aktivite nasledovalo ďalšie lámanie ľadu. Tentokrát sme sa rozhodli dopriať účastníkom trochu času na osvieženie mysle, relax, vychutnanie si prírody v okolí a zobrať sme ich na nenáročnú túru po okolí. Nečakali sa od nich žiadne konkrétne úlohy.
Vzájomné učenie	Záverečná časť druhého dňa bola opäť postavená na pokračujúcej diskusii o psychosociálnych faktoroch vo vzdelávaní dospelých. Účastníci mali opäť voľný čas na to, aby sa stretli v skupinách podľa vlastného výberu a vrátili sa s možnými nápadmi, ako s týmito faktormi pracovať, ale najmä prezentovať svoje skúsenosti, či už individuálne alebo v skupinách.

Deň 3

Lámanie ľadu	Opäť sme sa rozhodli prekvapiť účastníkov a dali sme im na výber z lámania ľadov. Rozhodli sa pokračovať v žonglérskych cvičeniach.
Teória	Teoretická časť tretieho dňa mala byť postavená na individuálnom a skupinovom manažmente v základnom vzdelávaní dospelých. Na žiadosť účastníkov to však bolo nahradené pokračovaním partnerského učenia na témy prvého a druhého dňa. Jedným z dôvodov tohto výberu bolo aj to, že podľa účastníkov (a sprostredkovateľ súhlasil) individuálny a skupinový manažment v základnom vzdelávaní dospelých je vlastne súčasťou motivačných faktorov.
Vzájomné učenie	Proces partnerského učenia tretieho dňa workshopu možno najjednoduchšie definovať ako nemoderovanú diskusiu a výmenu skúseností medzi sprostredkovateľom a účastníkmi workshopu. Samotní účastníci sa chceli od ostatných dozvedieť, ako sa vyrovnávajú s rôznymi výzvami v základnom vzdelávaní dospelých. Mohlo to trvať hodiny, ale muselo to byť ukončené, keďže sa workshop chýlil ku koncu.
Lámanie ľadu	Opäť žonglovanie a znova podľa požiadaviek účastníkov.

5.4 ZÍSKANÉ POZNATKY, VÝSLEDKY

Hoci slovo kompetencie v tejto správe ešte nebolo spomenuté, celý pilotný kurz sa v skutočnosti vyvíjal okolo kompetencií základných pedagógov dospelých. Najmä tie, ktoré sa zaoberajú základným vzdelávaním dospelých, kde sa zdá, že výzvy kompetencií pedagógov sa ešte znásobujú. V našom prípade sme sa zamerali na špecifické kompetencie, ktoré boli identifikované ako najkritickejšie v špecifickom prostredí základného vzdelávania dospelých na Slovensku. V našom kontexte by toto vzdelávanie bolo presnejšie špecifikované ako vzdelávanie dospelých základných zručností a nie

základné vzdelávanie dospelých. To samozrejme kladie aj určité požiadavky na základných pedagógov dospelých, ktorí musia mať náležité kompetencie, aby mohli svojim študentom poskytnúť efektívne vzdelanie.

Tri hlavné oblasti, ktoré sme identifikovali ako kritické z hľadiska kompetencií základných pedagógov dospelých na Slovensku, boli:

- motivačné faktory v základnom vzdelávaní dospelých
- psychologické faktory základného vzdelávania dospelých
- individuálny a skupinový manažment v základnom vzdelávaní dospelých

Pilotný kurz nakoniec pokrýval iba prvé dve oblasti, keďže tretia sa javí ako podkategória motivačných zručností v základnom vzdelávaní dospelých. Druhá oblasť navyše predefinovala psychosociálne faktory v základnom vzdelávaní dospelých, keďže zahŕňa aj sociálne aspekty základného vzdelávania dospelých, ktoré musia pedagógovia brať do úvahy a odrážať ich vo svojich zručnostiach.

5.4.1 Motivačné faktory v základnom vzdelávaní dospelých

Nasledujúci zoznam ilustruje najdôležitejšie poznatky získané z pilotného kurzu týkajúceho sa kompetencií základných pedagógov dospelých, pokiaľ ide o motiváciu študentov v základnom vzdelávaní dospelých:

Kvalita učebných osnov

Kompetentný pedagóg by mal byť schopný zostaviť učebný plán, ktorý sa bude zaoberať všetkými nasledujúcimi prvkami:

- Efektívny učebný plán by mal poskytnúť základné zručnosti, ktoré umožnia študentom vybudovať si osobnú sebadôveru, vyrovnať sa so spoločenským tlakom a vyhnúť sa rizikómu správaniu alebo ho znížiť.
- To znamená, že pokiaľ ide o kompetencie, takýto učebný plán by mal zahŕňať
 - komunikáciu,
 - odmietnutie,
 - posúdenie správnosti informácií,
 - rozhodovanie,
 - plánovanie a stanovovanie cieľov,
 - sebaovladanie,
 - samosprávu,

všetko sa týka pedagógov aj študentov.

Relevantnosť tém

Čo sa týka kompetencií, dobrý pedagóg by mal brať do úvahy skutočnosť, že témy vzdelávania musia byť relevantné pre ich publikum, a teda byť schopný:

- prehodnotiť obsah vzdelávania podľa konkrétnej cieľovej skupiny.
- analyzovať súčasné vyučovacie postupy a vzdelávacie ciele.
- prehodnotiť súvislosti medzi cieľmi a návrhom kurzu.
- rozvíjať vhodné vyučovacie stratégie a prístupy.
- zbierať nové údaje.
- prispôbiť vzdelávacie produkty špecifickým potrebám konkrétneho cieľového publika.

Interaktívna trieda a manažment

V tejto oblasti sme diskutovali najmä o prvkoch, ktoré by mala interaktívna trieda a manažment obsahovať, a výsledky sú nasledovné:

- Návrh a implementácia pravidiel a postupov v triede.
- Súlad s očakávaniami.

- Posilnenie vhodného správania.
- Neutralita pedagógov voči učiacim sa.

Postupné hodnotenie a včasná spätná väzba

Hodnotenie a spätná väzba sa tiež považovali za kľúčové motivačné faktory a mali by odrážať tieto oblasti:

- Hodnotenie by malo byť postupné, t. j. časovo diverzifikované a nemalo by závisieť od jedného záverečného hodnotenia.
- Študenti budú mať zo spätnej väzby úžitok s najväčšou pravdepodobnosťou, ak ju dostanú predtým, ako prejdú na ďalšiu úlohu.

Kompetentné poradenstvo a kvalitné inštrukcie

Dobrí pedagógovia by mali mať kompetencie v poradenstve a inštruovaní:

- Byť informovaný o charakteristikách a potrebách svojich študentov.
- Reagovať presne a včas na potreby študentov.
- Ako vyzerá toto silné vyučovanie v triede?
- Poskytnite jasné a systematické pokyny s množstvom praxe.
- Buďte jasní a dôslední.
- Rešpektujte rutiny, postupy a očakávania.

5.4.2 Psychosociálne faktory základného vzdelávania dospelých

Pokiaľ ide o psychosociálne faktory základného vzdelávania dospelých, účastníci a sprostredkovatelia túto tému úplne predefinovali a zistili, že dobrí pedagógovia by mali mať tieto kompetencie:

- Berúc do úvahy sociálno-ekonomické postavenie študentov. V praxi to znamená prispôsobenie sa rôznym skupinám jednotlivcov vo vzdelávaní, či už pochádzajú z pracovného prostredia, sú nezamestnaní alebo sociálne vylúčení. Dobrí pedagógovia by mali vedieť riešiť individuálne potreby a prístupy ku každému človeku v procese vzdelávania. Vyžaduje si to aj určité psychologické zručnosti, ako aj zručnosti v skupinovom a individuálnom manažmente.
- Vnímaná hodnota základného vzdelávania dospelých je faktorom, ktorý môže do značnej miery ovplyvniť úspech dospelých zapojených do vzdelávania. Potrebujú pochopiť zmysluplnosť svojho vzdelávacieho procesu a dobrí pedagógovia by mali mať kompetencie presvedčiť ich o dôležitosti ich zapojenia do vzdelávania.
- Pripravenosť zúčastniť sa základného vzdelávania dospelých/podnety pre účasť na základnom vzdelávaní dospelých/prekážky účasti na základnom vzdelávaní dospelých – Žiaľ, diskusia o predchádzajúcich témach bola taká intenzívna, že hoci sme tieto tri oblasti označili za kľúčové, nebolo dosť času ísť do detailov a tiež analyzovať tieto tri kľúčové faktory. Tieto oblasti ako také zostávajú na ďalší výskum a skúmanie, ale určite sú dôležité, pokiaľ ide o psychosociálne faktory základného vzdelávania dospelých.

5.5 OSOBNÁ REFLEXIA

Radoslav Vician

Keďže odborné aspekty kompetencií základných pedagógov dospelých už boli pokryté, rád by som sa v tejto časti zameral na sprievodné prvky použité v našom pilotnom kurze, o ktorých sme zistili, že prispievajú k úspešnému základnému vzdelávaniu dospelých.

Forma učenia

Náš pilotný kurz a najmä workshop boli od začiatku koncipované vo veľmi otvorenom formáte. Účastníkom bola samozrejme predstavená štruktúra, ktorá im poskytla obraz o tom, čo môžu očakávať

a ako sa to dá dosiahnuť. Po realizácii štruktúry sme však nechali workshop plynúť vlastným smerom a dnes môžeme tvrdiť, že to bolo veľmi dobré rozhodnutie vedúce k úspechu. Štruktúra prezentovaná účastníkom, aby im poskytla obraz o tom, čo môžu očakávať a ako by sa to dalo dosiahnuť. Ukázalo sa, že samotní účastníci sa prirodzene dostali k rovesníckemu učeniu. Teoretický základ sa stal menej dôležitým; na čom najviac záležalo, bola diskusia, brainstorming, prípadové štúdie zo skutočného života a individuálne skúsenosti. Takto sa účastníci, ale aj sprostredkovateľ jeden od druhého veľa naučili a sprostredkovatelia mohli workshop nasmerovať k kooperatívnej a produktívnej atmosfére.

Sprievodné aktivity

Význam sprievodných aktivít podčiarkol úspech predstavého lámania ľadu – najmä aktivita naučiť účastníkov umenie žonglovania s tromi žongléorskými loptičkami. To, čo bolo možné pozorovať, keď bola táto aktivita predstavená, sa ukázalo ako problémy, ktoré si často môžeme všimnúť v základnom vzdelávaní dospelých:

- Pochybnosti o zmysluplnosti aktivity – otázky, ako to súvisí s pilotným kurzom, ako to prispeje k osobnému profesionálnemu rastu alebo: Prečo nás nútia robiť také bláznivé veci?
- Výzvy v očiach menšiny účastníkov.
- Strach väčšiny účastníkov – ja to nedokážem, budem vyzeráť ako blázon, prečo ma do toho nútia, chcem odísť.

Keď sme sa však posunuli ďalej a nahradili žongléorske lopty hodvábnymi šatkami, ktoré si účastníci vyskúšali, mohli sme pozorovať rozvoj sebadôvery. Účastníci si uvedomili, že existuje východiskový bod, nie taký ťažký, ktorý ich môže doviesť do úspešného konca. Niektorí z nich už objavili svoje „skryté schopnosti“ a chceli pokračovať v náročnejšom spôsobe. Tú dostali, samozrejme, vo forme malých balónov a neskôr skutočných žonglovacích loptičiek. V ďalšej lekcii niektorí účastníci zistili, že individuálne tempo je tiež jedným z kľúčov k úspechu. Skok priamo zo šatiek na žongléorske lopty im príliš neprospevalo; uvedomili si, že vo svojom vzdelávacom procese musia postupovať krok za krokom.

V konečnom dôsledku mala táto vzdelávacia aktivita dva ďalšie efekty. Prvým bolo zistenie účastníkov, že potrebujú opakovanie a precvičovanie, a preto bol opakovane žiadané rovnaké lámanie ľadu. Druhý bol vtipný postreh, keď sme aj vo voľnom čase boli svedkami účastníkov, ako si svoje žongléorske schopnosti precvičovali nie so strachom či hanbou, ale s chuťou naučiť sa niečo nové.

Vonkajšie faktory

V tejto časti sa nebudem venovať okolitému prostrediu, ktoré bolo inšpiratívne, ale jednému prvku, ktorý sme sa snažili preskúmať a ktorý tiež dopadol úspešne. Povzbudili sme účastníkov, aby so sebou vzali aj svoje deti, a na konci sme mali tri deti, ktoré sa zúčastnili workshopov. Odborných častí sa samozrejme nezúčastnili – to by ich asi úplne nudilo – ale boli veľkým impulzom v našej činnosti lámania ľadov. Keďže boli deťmi, všetko si vyskúšali prví, o úspech veľmi nestáli a našli zábavu, kde sa dalo. To zrejme podnietilo aj dospelých, aby sa bez obáv zapájali a považovali lámanie ľadov (čo boli v skutočnosti aj vzdelávacie aktivity) za zábavnú súčasť workshopu. Je zrejme, že zapojenie detí do vzdelávania dospelých nie je vždy možné alebo realizovateľné riešenie, no v našom prípade sa to takpovediac oplátilo zlatom. Nakoniec, tu je naša šťastná skupina v posledný deň workshopu:



6 PODUJATIE VZÁJOMNÉHO UČENIA VO ŠVAJČIARSKU

Cäcilia Märki a Lea Pelosi, SVEB, Zürich, Švajčiarsko

6.1 ÚVOD

Cieľom pilotného kurzu bolo vytvoriť rámec pre reflexiu relevantných kompetencií sprostredkovateľov v základnom vzdelávaní dospelých. Na bezprostrednej úrovni to znamenalo poskytnúť týmto odborníkom príležitosť zamyslieť sa, vyjadriť a zdokumentovať svoje (nevyjadrené) znalosti a kompetencie. Dlhodobým prínosom by mohlo byť spoľahnúť sa na tieto poznatky pri vytváraní a propagácii užitočných vzdelávacích prostredí v oblasti, ktorej sa nezaobrám, dokonca ani na okraji pozornosti verejnosti.

Hlavnými komponentmi uvedeného rámca boli (1) pojem prekážok učenia ako akýsi cieľ zložitých výziev, s ktorými sa človek musí vysporiadať v základnom vzdelávaní dospelých, (2) koncept zámernej praxe ako prístupu, ktorý má vysvetliť rozvoj odbornosti, ktorý by mal byť skúmaný z pohľadu odborníkov, ako aj účastníkov základného vzdelávania dospelých, a (3) *kolaboratívne učenie ako prístup k reflektívnym procesom učenia, ktorý sme považovali za relevantný aj pre sprostredkovateľov, ako aj účastníkov vzdelávania základných zručností*.

Vzhľadom na tento rámec sme si položili niekoľko otázok, na ktoré sme počas pilotného kurzu mali aspoň čiastočne odpovedať.

Aké sú relevantné kompetencie sprostredkovateľov v základnom vzdelávaní dospelých?

Aký je vzťah medzi odbornosťou účastníkov ako študentov pilotného kurzu a odbornosťou ich účastníkov základného vzdelávania dospelých?

O čom hovoríme, keď hovoríme o „prekážkach v učení“ v základnom vzdelávaní dospelých?

Ako sa pojem zámerná prax vzťahuje na účastníkov pilotného kurzu a ako na účastníkov základného vzdelávania dospelých?

Čo je potrebné na to, aby bolo kolaboratívne učenie produktívne?

Čo ukazuje práca na prípadoch ako dôležité pre koncepciu a implementáciu ABE?

Čo nasleduje pre vzdelávanie a ďalšiu kvalifikáciu sprostredkovateľov v základnom vzdelávaní dospelých?

6.2 PLÁNOVANIE

6.2.1 Cieľová skupina

Na pilotný kurz sme plánovali pozvať skúsených odborníkov, aby získali široké spektrum odborných znalostí a pracovali s veľkým balíkom kompetencií. Po naplánovaní pilotného kurzu na začiatok letných prázdnin sa niektorí odborníci, ktorých sme pozvali, nemohli zúčastniť. Preto boli niektorí účastníci v skutočnosti oveľa menej skúsení ako ostatní. Účastníci nemuseli za kurz platiť, ale súhlasili s tým, že sa zapoja do kolaboratívneho vzdelávacieho prostredia a prispievajú k rozvoju európskej matice kompetencií.

Počet účastníkov sme obmedzili na 12. Jedna z osôb na zozname nemala žiadne pedagogické skúsenosti a mohla sa prípadne stať účastníkom základného vzdelávania dospelých. Objavoval sa nepravidelne. Dvaja účastníci sa zúčastnili iba úvodného stretnutia (jeden pre zdravotné problémy a jeden bez vysvetlenia) a jeden sa pridol po úvodnom stretnutí.

6.2.2 Obsah a ciele

Pilotný kurz pozostával z úvodného a trojdňového workshopu o tri týždne neskôr. Účastníci medzitým pracovali na prenosovej úlohe, ktorá pozostávala z predmetnej a metodologickej prípravy (kompetencie, bariéry v učení, zámerná prax, kolaboratívne učenie), ako aj z výberu prípadových štúdií, na ktorých budú počas workshopu pracovať.

Cieľom úvodného stretnutia bolo predovšetkým vzájomné spoznanie sa a vytvorenie dôvery potrebnej pre produktívne nastavenie spolupráce. Okrem toho mali účastníci príležitosť oboznámiť sa s „nástrojmi“ a problémami spolupráce: rámec projektu, teoretické pojmy, metodické prístupy, práca na prípadoch.

Cieľom transferového zadania bolo prehĺbiť teoretické poznatky a zamyslieť sa nad dôsledkami metodického prístupu, ako aj spoznať špecifické metódy kolaboratívneho učenia a prepojenie teoretických rámcov s praktickou skúsenosťou.

Cieľom trojdňového workshopu bolo zamyslieť sa nad tými druhmi prekážok učenia, ktoré sú relevantné v základnom vzdelávaní dospelých, uvedomiť si kompetencie týkajúce sa plánovania a implementácie konkrétnych didaktických nastavení, zamyslieť sa nad vlastnými kompetenciami a postojmi ako sprostredkovateľ v základnom vzdelávaní dospelých, ako aj zažiť kolaboratívne učenie a zhodnotiť ho – pre workshop a pre vlastnú prax. Každý deň bol označený inak: „vedomosti“, „zručnosti“, „postoj“ – týkal sa rôznych druhov zdrojov na budovanie kompetencií¹³, respektíve zameraných na situačnú analýzu, intervencie a úvahy o profesionalite/postojoch.

Úvod (4 hodiny)
Úvod / Zoznámenie: Moja (pracovná životopisná) cesta k tomuto workshopu
Prehľad workshopu / otázky a obavy účastníkov
Definícia kompetencie / Ko-Re-Model: Dôsledky pre prax, pre profesionálne seba pochopenie, pre tento workshop (vstup a krátka výmena názorov v pléne)
Učenie a prekážky v učení: Oblasti, prejavy (vstup a výmena skúseností v mumble skupinách)
Spoločné učenie (Zadanie pre „mini lab“ v malých skupinách: Čo je to? Ako to súvisí s mojou skúsenosťou? Ako by to mohlo fungovať vo workshope?) ----- alebo-----
Zámerná prax (Zadanie pre „mini lab“ v malých skupinách: Čo je to? Ako to súvisí s mojou skúsenosťou? Ako by to mohlo súvisieť s obsahom workshopu? Čo si myslím o rozdieli medzi odbornosťou a „bežnou“ kompetenciou?)
Zdieľanie – s možnosťou sprístupnenia rozsiahlejších komunikačných či diskusných potrieb pre ďalší priebeh workshopu (dokumentácia výsledkov).
Zadanie prevodu (vysvetlenie a zodpovedanie prípadných otázok)
Spätná väzba

Úvod (4 hodiny)
Check-in: Na čo chcem workshop využívať?
Zásobník otázok a tém na ďalšiu diskusiu (na základe zadania prevodu) s krátkymi komentármi/vysvetleniami
Zbierka prípadov
Lab 1: Analýza situácie (reflexný tím)
Zdieľanie / zbieranie materiálu pre dokumentáciu: Ako sme postupovali a čo fungovalo alebo nefungovalo dobre? Aké boli tematické prekážky v učení? Ktoré kompetencie sme „vypichli“?
Priebežné hodnotenie: Prosím viac... / Prosím menej... / Prosím pokračujte... / Prosím už nie

¹³ Le Boterf, G. (1994): *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* [About competence: Essay on a strange attractor], Paris; Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris

Druhý deň (6 hodín)
Check-in: Pohľade na včerajšok – Ktorú kompetenciu pri zvládaní prekážok učenia pripisujem sebe, ktorú inej osobe (kartičky označené vpredu a vzadu)?
Zadanie metódy na požiadanie: Vnútorňý tím, Rozprávanie
Lab 1/2: Analýza situácie/zásahy, resp. možnosti akcie
(Reflexný tím, vnútorňý tím, rozprávanie)
Zdieľanie / Dokumentácia
Zhrnutie práce na prípade (zaoberanie sa metódou)
Lab 2: Zásahy / možnosti akcie (reflexný tím, prerámovanie, rozprávanie príbehov)
Zdieľanie / Dokumentácia

Tretí deň (6 hodín)
Check-in: Čo ešte zostalo visieť?
Témy / otázky – Na čo by mal sprostredkovateľ vyhradiť priestor/čas?
Prekážky v učení – s čím sa stretávame? (brainstorming)
Aké kompetencie sú potrebné na riešenie tohto problému? (kompetenčný profil trénerov)
Lab 3: Postoj – Profesionalita, štandardy
Zdieľanie / Dokumentácia (Záblesk: Kde/ako bol môj postoj spochybnený produktívnym spôsobom?)
„Kleby o kompetenciách“: Účastníci si navzájom pripisujú kompetencie vo dvojiciach a reagujú na pripisovanie.
Hodnotenie lab-ov: metodické, tematické
Identifikácia kompetencií (berúc do úvahy vyššie uvedený kompetenčný profil, berúc do úvahy postoje, ako aj situáciu)
Rovnováha/osobný výsledok: Osobná kompetencia, ktorá sa pre mňa stala hmatateľnou/ Kompetencia, ktorú by som chcel ďalej rozvíjať
Spätná väzba: Workshop ..., pretože ...

6.2.3 Metódy, Modely, Predstava prístupu

Rovesnícke učenie

Aj keď workshop plánoval a vymedzoval sprostredkovateľ, rovesnícke učenie bolo kľúčovým rozmerom prostredia workshopu. Hlavné aspekty sú uvedené a vysvetlené nižšie.

Nastavenia „explicitného“ kolaboratívneho učenia

Mini-Lab

Získavanie vedomostí počas úvodnej fázy by sa čiastočne uskutočnilo v malých skupinách rovesníkov, ktorí by diskutovali o vstupoch (kontroverzne) a spájali ich so svojimi skúsenosťami.

Lab

Prípadové štúdie by prebiehali v malých skupinách účastníkov bez zásahu sprostredkovateľa. Skupiny by rozhodovali o prípade, metóde aplikácie a prezentácii výsledkov. Mohla by sa objaviť potreba nejakého „meta-rozhovoru“ (so sprostredkovateľom alebo bez neho) na posúdenie produktivity procesu pre všetkých zúčastnených účastníkov, ale bola by to aj vzdelávacia skúsenosť.

Zdieľanie

Keďže práca na prípadoch by sa nekonala v pléne, existovali by sekvencie s cieľom sprístupniť hlavné výsledky ostatným účastníkom a na účely dokumentácie.

Zhrnutie

Od väčšiny účastníkov sa očakávalo, že nebudú mať veľa skúseností ani so štruktúrovanou prácou na prípadoch a súvisiacimi metódami (pozri nižšie), ani s nastaveniami explicitného kolaboratívneho učenia. Výmena názorov na metaúrovni o výzvach a skúsenostiach by preto predstavovala proces učenia.

Iné formy rovesníckeho učenia

- Prípadné diskusie o kontroverzných postojoch a prístupoch
- "Kompetenčné klebety"
- Učiť sa z pohľadu inej osoby o mojom konaní a reflektovaní v konkrétnej situácii a odzrkadlenie v konkrétnej situácii

A nakoniec je potrebné poznamenať, že sprostredkovateľ bol aj rovesník, ktorý je skúseným odborníkom v základnom vzdelávaní dospelých.

Učenie založené na práci

Práca na prípadoch je samozrejme formou učenia sa prácou. Výber a prispôsobenie prípadov vhodných pre lab by prinieslo vzdelávanie pre väčšinu účastníkov, ktorí nie sú špecificky zvyknutí na prácu na prípadoch.

Počas intervalu medzi Kick-off a workshopom by mali účastníci príležitosť vniesť svoje úvahy o prekážkach v učení do svojej praxe, čo by v konečnom dôsledku tiež vytvorilo proces učenia o možnej diferenciacii a identifikácii prekážok v učení. Dúfajme, že po workshope dôjde k prenosu poznatkov do praxe.

Zmiešané učenie

Neplánovali sme žiadne online nastavenia, pretože sme si mysleli, že trojdňový workshop v prítomnosti umožní neformálnu výmenu názorov počas prestávok a prípadne aj na konci dní. Očakávali sme, že sa účastníci dostanú do priameho kontaktu a získajú vzájomnú dôveru priamo v prítomnosti, čo sme považovali za dôležitý predpoklad plodnej a otvorenej výmeny v lab-och.

6.2.4 Metódy a Modely špecifické pre jednotlivé krajiny

Vyššie uvedené laby boli navrhnuté výslovne pre pilotný kurz. Pre prácu na prípadoch prebiehajúcu v týchto lab-och boli účastníkom poskytnuté metodické vstupy a modely pre kolaboratívne učenie (reflexný tím,), situačná analýza (rozprávanie, prerámovanie, vnútorný tím), intervencie (4-faktory TZI, kockový model Cohena / Smitha a Reddyho) ako aj s otázkami zameranými na reflexiu postojových faktorov a profesionálneho seba pochopenia. Metóda prevrátenej triedy bola prostriedkom na obmedzenie vstupu na to, čo bolo pre účastníkov dôležité.

6.3 OPIS IMPLEMENTÁCIE

6.3.1 Úvod

Na začiatku sa zdalo, že niektorí menej skúsení účastníci si nie sú istí, či dostanú dostatok informácií na hodnotný workshop. Proces zdieľania po mini lab-e však ukázal, že väčšina z nich si uvedomila potenciál prostredia.

Najčastejšie reakcie súviseli s potenciálom diverzity v skupine, požiadavkou otvorenosti zaoberať sa perspektívami odlišnými od tých vlastných, dôležitosť vedomej komunikácie a potenciál, ktorý prostredie ponúka na rozvoj komunikačných a kolaboračných kompetencií, ako aj uvedomenie si prekrývania produktov a procesov.

Sprostredkovateľ si robil poznámky o relevantných problémoch, pričom počúval, ako účastníci rozprávajú o svojej praxi a skúsenostiach. Niektoré výrazy a otázky uvedené v zozname boli užitočnými referenciami v diskusiách a výmene názorov počas workshopu:

- rozmanitosť skupín v základnom vzdelávaní dospelých – normálnosť alebo výnimka?
- hanba
- Ako hovoriť o prekážkach, ak neexistuje spoločný jazyk?
- prekážky sprostredkovateľa
- vzťah medzi bariérami a konfliktmi
- očakávania sprostredkovateľa / koľko času proces zaberie?
- vplyv online prostredia
- výzva poukázať na kompetencie a zdroje účastníkov, ktoré sprostredkovatelia neočakávajú/nepoznajú
- Ako kultivovať svoju zvedavosť ako sprostredkovateľ v základnom vzdelávaní dospelých
- úloha empatie
- Sú možné zmeny postoja?
- vplyv sprostredkovateľa na prostredie a inštitucionálne rámce
- dôležitosť trpezlivosti
- sebavedomie
- motivácia ako všeobecný pojem – čo to presne znamená?
- Do akej miery musí sprostredkovateľ „preukázať“ prospech, ak o ňom účastník pochybuje?
- O čom hovoríme, keď používame výraz „ciele“?
- dôležitosť len pozorovania účastníkov

Spätná väzba na konci ukázala, že väčšina účastníkov bola nadšená z príležitosti získať tento druh vzdelávacej skúsenosti a že aspoň časť z nich si uvedomila, že by to bola aj príležitosť uvedomiť si relevantné zdroje a kompetencie – ich vlastné ako aj tých ostatných.

6.3.2 Seminár: Deň 1 – 3

Aby sa zdôraznil dôraz na spoluprácu a sebazaangažovanie, účastníkov sa pýtali, na čo si myslia, že by workshop „využili“. Odpovede siahali od viac teoretických aspektov (učenie sa o metódach a konceptoch) cez praktické (rozšírenie možností pri riešení výziev v základnom vzdelávaní dospelých) až po očakávanie množstva príležitostí na sebareflexiu, zmenu pohľadu, učenie sa z pohľadu iných.

Otázky a problémy boli zhromaždené na nástenke a boli začlenené tam, kde sa počas troch dní najlepšie hodili.

Plánovanie konkrétneho procesu bolo rámcované tým, čo je zdokumentované v časti vyššie. Okrem toho sa zohľadnili skutočné problémy, ktoré sa vyskytli v lab-och. Preto sa na mieste rozhodovalo o trvaní jednotlivých lab-och, otázkach pre proces zdieľania, potrebe vyhodnocovania, načasovaní vstupov atď. Rozdiel medzi analýzou, intervenciou a postojom sa špecifickou prácou na prípadoch čiastočne rozmazal, no napriek tomu to umožnilo rozlíšiť otázky týkajúce sa procesu zdieľania, a tak po intenzívnej diskusii prípadne zmeniť zameranie a perspektívu.

Účastníci boli pravidelne pozývaní, aby jasne vyjadrili kompetencie, ktoré si uvedomujú, že sú relevantné v situáciách, na ktorých pracovali. Na začiatku sa to uskutočnilo v pléne, aby sa podelili o usmernenia pre „zisťovanie“ a hodnotenie kompetencií. Neskôr sa vysvetlenie uskutočnilo v lab-och a následne sa prezentovalo.

Na konci boli účastníci tiež požiadaní, aby vytvorili zoznam prekážok učenia, na ktoré narazili počas práce na prípadoch. Tento zoznam sa ukázal byť dosť dlhý a obsahoval niekoľko prekážok, za ktoré boli zodpovední samotní sprostredkovatelia.

Na vyhodnotenie boli účastníci požiadaní, aby personalizovali kompetencie, o ktorých si uvedomili, že sú relevantné: Premýšľať o kompetenciách, o ktorých si mysleli, že prejavujú vo veľkej miere, o iných, ktoré chceli ďalej rozvíjať, a o kompetenciách, ktoré zažili u svojich rovesníkov.

6.4 ZÍSKANÉ POZNATKY, VÝSLEDKY

6.4.1 Explicitné vyjadrenie kompetencií

Aj keď je pojem kompetencie rozšírený a formálne definovaný, vysvetlenie kompetencií vychádzajúce z rôznorodých poznatkov „produkovaných“ v práci na prípadoch nebolo ani zďaleka samozrejmé: Čo je to vlastne kompetencia, aký zdroj je potrebný na kompetentný výkon v danej situácii? Skúsenosti z pilotného kurzu odzrkadľovali často diskutované ťažkosti pri hodnotení kompetencií v dôsledku rozdielu medzi kompetenciami a výkonom. Bol to však „plodný“ boj. Bolo jasné, že kompetencie v oblasti základného vzdelávania dospelých sa rozvíjajú predovšetkým v praxi, pričom zažívajú osobitosti každého účastníka, každú prekážku, každý vzdelávací rámec atď. Okrem toho sa objasnilo, že aj keby sa určité kompetencie dali vymedziť a bolo by ich možné pripísať niekoľkým sprostredkovateľom v danej oblasti, títo sprostredkovatelia by v konkrétnej situácii nepreukázali rovnaký stupeň kompetencie. To znamená, že na vytvorenie matice kompetencií pre základné vzdelávanie dospelých sú kroky rozvoja kompetencií na jednej strane relevantnou špecifikáciou a na druhej strane „opatrením“, ktoré je ťažké preložiť alebo implementovať do formovania sprostredkovateľov základného vzdelávania dospelých. To sa odrazilo aj v našej skúsenosti, že povedomie o týchto druhoch diferenciácie tiež rastie so skúsenosťami. To znamená, že čím skúsenejší sprostredkovatelia sú, tým lepšie dokážu reflektovať a hodnotiť svoje vlastné kompetencie a tým viac dokážu riešiť nedostatok kompetencií a vedome ich rozvíjať, možno aj zámerne.

Ďalší vzdelávací prvok spojený s vysvetľovaním kompetencií sa týkal štruktúrovania práce na prípadoch. Ako už bolo spomenuté vyššie, skúsení sprostredkovatelia dokážu posúdiť svoje kompetencie diferencovanejším spôsobom ako ostatní, čo tiež znamená, že sa ľahšie zameriavajú na zdroje, teda kompetencie vykonávané v danej situácii – od seba samých, ako aj od iných, zatiaľ čo menej skúsení facilitátori skôr prídu na to, čo by človek „mal“ robiť v opísanej situácii. Kompetenčné formulácie podľa tohto druhu prístupu sú často dosť všeobecné, aj keď sú odvodené od konkrétnej situácie. Rozhodnutie nechať účastníkov pilotného kurzu pracovať v malých samoorganizovaných skupinách malo výhodu v tom, že celkovo pracovali na viacerých rôznych prípadoch, ako napríklad poskytnutie príležitosti na rozšírenú a intenzívnu skúsenosť z kolaboratívneho učenia, ale spolu s „nevýhodou“ menšej kontroly nad orientáciou na zdroje v práci na prípadoch. Hoci nie je ani zďaleka isté, že väčšia kontrola by viedla k väčšej orientácii na zdroje, stálo by za to skúsiť experimentovať s inými spôsobmi štruktúrovania práce na prípadoch.

V každom prípade nám pilotný kurz umožnil jasne uviesť širokú škálu kompetencií zobrazených a relevantných pre nastavenia základného vzdelávania dospelých. Zoznam predstavuje zhromaždené výsledky zdieľania, ktoré sa uskutočnilo po stretnutiach spoločnej práce na prípadoch.

Otvorenosť	Sprostredkovateľ (S) akceptuje, že existujú rôzne typy učenia a že učenie (vlastné a iné) prichádza s prekážkami/výzvami. S sa stretne s prekvapivým alebo nekonvenčným správaním účastníkov nehodnotiacim, zvedavým a uvoľneným spôsobom. S komunikuje otvorene aj prostredníctvom držania tela. S chápe náročné situácie ako oblasti výskumu alebo experimentovania.
Uvedomenie si vlastných limitov	Ak S nájde prekážky v učení, ktoré nedokáže prekonať, vyhľadá pomoc. S premýšľa o hraniciach vlastnej ochoty zapojiť sa. S identifikuje svoje vlastné prekážky v učení. S identifikuje svoje vlastné očakávania ako možné bariéry.
Orientácia na zdroje	S rozpozná potenciál účastníkov a cielene ich propaguje.
Schopnosť prijať kritiku	S sa pýta účastníkov na dopad lekcí a počíta s rôznymi názormi. S využije spätnú väzbu na plánovanie ďalšieho vzdelávacieho procesu.
Flexibilita rolí	S pozná rôzne úlohy, ktoré môžu hrať v situáciách učenia. S prevezme svoje úlohy spôsobom, ktorý je primeraný situácii a účastníkom.
Spolupráca	S umožňuje účastníkom vyjadriť svoj názor; dáva účastníkom zodpovednosť. S dáva účastníkom príležitosť na sebahodnotenie – a v závislosti od situácie vyvinie potrebné nástroje so samotnými účastníkmi. S vytvára atmosféru vzájomnej dôvery: každého účastníka berie vážne v jeho/jej osobitosti, počúva účastníkov/venuje im pozornosť. S hovorí otvorene o výzvach. S premýšľa o cieľoch spolu s účastníkmi a v prípade potreby ich prispôsobte. S spolupracuje s účastníkmi pri riešení prekážok učenia, berie odbornosť účastníkov vážne.
Ocenenie	S rozpozná rôzne vzdelávacie cesty a stratégie a použije ich na cieľnú podporu. S usporiada vhodné vzdelávacie situácie.
Ochota experimentovať	S vyskúša nové veci a spolu s účastníkmi zhodnotí efekt. S sa v prípade potreby vzdá návykov a vyskúša nové veci.
Navrhnutie vzdelávacích opatrení	S vytvorí atmosféru, v ktorej môže prebiehať individuálne učenie. S umožní široké spektrum prístupov k téme. S stanoví situačné priority.
Vedomá komunikácia	S formuluje otázky a pokyny vedome a podľa danej situácie.
Ochota sa učiť	S dovoľí, aby sa stretli s ťažkosťami alebo aby výzvy vnímali ako príležitosti pre svoj vlastný rozvoj.
Pozorovanie	S pozoruje situácie presne a diferencovane.
Schopnosť reflektovať	S pravidelne spochybňuje ich postupy. S pravidelne vytvára v triede priestor na individuálnu a skupinovú reflexiu – v závislosti od situácie na to vyvíja nástroje spolu s účastníkmi samými . S si je vedomý skutočnosti, že prekážky v učení zvyčajne nemajú jedinú príčinu: využíva sebareflexiu, aby rozpoznal svoj vlastný prínos; generuje rôzne typy hypotéz a ponúka široké spektrum didakticko-metodických možností. S rozpozá a použije emocionalitu ako zdroj reflexie. S sa zamyslí nad vlastným prístupom k postojom iných ľudí.

6.4.2 Prekážky učenia a pojem odbornosti

Kľúčový bol poznatok, že prekážky vo vzdelávaní nie sú len niečím, čo sa týka niektorých účastníkov základného vzdelávania dospelých, ale v podstate aj niečím, čo ovplyvňuje aj sprostredkovateľov. Zatiaľ čo sprostredkovatelia sú aspoň čiastočne využívaní na odhaľovanie a analýzu prekážok, ktoré obmedzujú rozvoj ich účastníkov, viedlo k oveľa náročnejšiemu uvedomeniu si vlastných prekážok v

učení. Workshop prispel k tomu, že niektorí účastníci si uvedomili a priznali, že aj veľmi skúsení sprostredkovatelia môžu prispieť k blokom učenia svojimi vlastnými prekážkami.

Je to významné z viacerých hľadísk. Po prvé, je to asi najkomplexnejšia ilustrácia toho, ako veľmi záleží na postoji a sebareflexii sprostredkovateľov v základnom vzdelávaní dospelých. A hoci sebareflexia môže byť – aj keď nie celkom ľahko – preložená do rôznych druhov kompetencií, postoj je veľmi nejasný pojem. Dalo by sa to označiť za výsledok reflexie a teda určitého druhu kompetencie. Bolo by však ťažké ho ďalej kvalifikovať ako výsledok. Dalo by sa preto pridať niektoré dostatočne všeobecné kompetencie, ako je otvorenosť, flexibilita atď., aby sa postoj integroval do matice kompetencií. Keďže sa však kompetencie objavujú vo forme výkonov v konkrétnych situáciách, všeobecná exemplifikácia postojov by sa pravdepodobne rozplynula na konkrétnejšie spôsoby reagovania na zložité požiadavky. Dalo by sa tiež spoľahnúť na Le Boterfovú definíciu kompetencií a vyhlásiť postoj za jeden druh zdroja kompetencií. Avšak to, čo sa ukázalo ako zastrešenie výrazu postoj pri jeho používaní počas workshopu, malo oveľa širší rozsah významu ako v Le Boterfovom koncepte. Tak sa ukázalo, že postoj a možno do určitej miery špecifický postoj je niečo, čo sa vyžaduje od odborníkov na základné vzdelávanie dospelých, ale že to nie je ani jednoduché definovať, ani hodnotiť a rozvíjať.

Po druhé, otázka prekážok učenia súvisiacich so sprostredkovateľom otvorila cestu k ďalšiemu náročnému aspektu základného vzdelávania dospelých: odbornosť účastníkov a ako ich integrovať do plánovania a implementácie nastavení základného vzdelávania dospelých. Ukázalo sa, že priznanie existencie kompetencie a odbornosti u účastníkov je jedna vec a druhá vec je nechať to byť zdrojom pre konkrétne formovanie vzdelávacích prostredí. Vyžaduje si to vyvinúť spôsoby, ako komunikovať s účastníkmi, ktorí hovoria inými jazykmi ako sprostredkovateľ, byť ochotný čiastočne sa vzdať kontroly nad procesom učenia, zdieľať zodpovednosť, priznať si vlastné limity, resetovať ciele a plánovanie, investovať do individualizácie atď. To všetko je veľmi náročné a sprostredkovatelia, ktorí sú v odbore „nováčikovia“, na to väčšinou nie sú pripravení. Problém nie je viazaný len na človeka alebo súvisí s druhom formácie, ktorá je požadovaná alebo dostupná pre ľudí, ktorí chcú takéto kompetencie rozvíjať. Je to aj otázka spoločensko-politického statusu Základné vzdelávanie dospelých a teda koľko peňazí sa investuje do vzdelávania, programov, koncepcií, hodnotenia.

Po tretie, spôsob, akým počas workshopu prebiehala konfrontácia s pojmom a fenoménom prekážok učenia, svedčí o tom, ako sa účastníci vysporiadali s teoretickým a metodickým rámcom workshopu. Samozrejme, niektorí účastníci sa zaujímali najmä o upresnenie terminológie a metodickej expertízy. Väčšina z nich však považovala teoretický a metodický rámec za štruktúru viac či menej užitočnú na získavanie praktických skúseností a rozvíjanie nápadov na riešenie praktických výziev. Získavanie vedomostí sa mohlo tlačiť viac, ako to bolo, a možno by to malo tú nevýhodu, že „zápas“ s pojmami kompetencie, spolupráca vs. súčinnosť, prekážky učenia, zámerná prax a „správna“ implementácia metódy spolupráce, ako je reflexný tím, vnútorný tím alebo prerábanie, by nebol na konci workshopu ešte „vyriešený“. Na druhej strane bol workshop zameraný na kompetencie, a teda na reflexiu praxe účastníkov. Písomný materiál ponúkol záujemcom teoretické a metodické vstupy a prevrátená trieda, ako aj otvorené plánovanie ponúkli možnosť vniesť do workshopu otázky a pripomienky. Učenie teda zahŕňa obnovené uvedomenie si zložitého rozhodnutia, do akej miery je kontrolované získavanie vedomostí dôležité pre rozvoj kompetencií.

6.4.3 Kolaboratívne učenie a samoorganizácia

Hoci boli lab-y vopred štruktúrované a dobre pripravené, účastníci mali pomerne veľa možností a rozhodnutí, ktoré museli urobiť, pokiaľ ide o sebaorganizáciu. Bola to pre nich príležitosť získať širokú škálu rôznych skúseností s nastaveniami kolaboratívneho učenia, čo považovali za výhodu. Samoorganizácia si samozrejme občas odniesla určité zdroje a pozornosť z predmetu prípadových štúdií. Ak sa však myšlienka účastníkov základného vzdelávania dospelých ako odborníkov na učenie

má brať vážne, organizácia spolupráce je kompetenciou, ktorú sprostredkovatelia v tejto oblasti musia rozvíjať. Pravidelná prítomnosť metakomunikácie počas workshopu (kontrahovanie, rozhodovanie o ďalších krokoch, vyhodnocovanie procesov, stanovovanie priorít atď.) bola preto väčšinou vnímaná ako rámec pre spoločnú výstavbu, ktorý by sa v zásade dal preniesť do praxe Základného vzdelania dospelých.

6.4.4 Heterogénna skupina účastníkov

Pilotný kurz ukázal niečo, čo vieme z výskumu o partnerskom učení: Čím kompetentnejší boli účastníci, tým viac mohli profitovať z ponúkaného rámca – alebo aspoň tým viac boli schopní pracovať na rozvoji svojich kompetencií rôznorode a štruktúrovane, zatiaľ čo pre menej skúsených účastníkov, ktorí sa nemohli spoľahnúť na štruktúrovanú reflexiu, bolo učenie iné: od prebudenia po nejaké konkrétne nápady, ktoré možno preniesť do vlastnej praxe. Väčšina z nich si uvedomila, že existujú rozdiely a že skúsenejší sprostredkovatelia majú rôznorodejšiu škálu nástrojov a perspektív na analýzu a intervenciu v náročných situáciách. Väčšina z nich to vnímala ako motiváciu k rozvoju vlastných kompetencií. Je však možné, že sa našli jeden alebo dvaja účastníci, u ktorých samotné vypočúvanie sprevádzali pochybnosti a neistota.

Na otázku, ako účastníci plánovali/očakávali „využitie“ workshopu, bola široká škála odpovedí. Keďže workshop bol „viacvrstvový“, ponúkal široké možnosti práce na jednotlivých problémoch.

6.4.5 Čo nasleduje pre „kvalitu“ základného vzdelávania dospelých

Kvalifikácia sprostredkovateľov v základnom vzdelávaní dospelých

Kompetencia je schopnosť vyrovnávať sa s konkrétnymi situáciami. Situácia je zložitejšia ako jej model alebo simulácia. Preto rozvoj kvalifikácie a kompetencií nevyhnutne zahŕňa praktické skúsenosti a súvisiacu reflexiu. Keďže samotná reflexia je ústrednou kompetenciou, musí sa rozvíjať „činením“. Kvalifikácia sprostredkovateľov v základnom vzdelávaní dospelých preto musí ponúkať príležitosti a podporu na reflexiu. V tomto ohľade je práca na prípadoch a spolupráca užitočnou súčasťou učenia sa pre sprostredkovateľov. Aj keď je koncepcia zámernej praxe vo svojej formálnej štruktúre formovaná na špecifických druhoch odbornosti (hudobný výkon, šport), môže byť užitočnou referenciou pre štruktúrovanú kombináciu skúseností alebo praxe s reflexiou. Keďže to platí nielen pre sprostredkovateľov, ale aj pre účastníkov základného vzdelávania dospelých, schopnosť štruktúrovať reflexiu musí byť braná do úvahy, pokiaľ ide o kvalifikáciu sprostredkovateľov.

Dokonca aj ten najkompetentnejší výkon sa spája so slepými miestami. Vonkajšia perspektíva môže pomôcť uvedomiť si ich. Posedenie v konkrétnych podmienkach učenia – či už ide o kolegov alebo kompetentných supervízorov – môže ponúknuť príležitosti na pochopenie a situačné učenie.

Workshop ukázal, že odbornosť účastníkov základného vzdelávania dospelých musí byť viac než len abstraktným odkazom. Kvalifikácia sprostredkovateľov by preto mohla znamenať nastavenie „profesionálnej výmeny“ medzi sprostredkovateľmi a účastníkmi.

Základné vzdelávanie dospelých sa nie vždy uskutočňuje v špecifických prostrediach, ktoré sú takto označené. Skôr sa často stáva, že ide o „výskyt“ alebo aspekt jazykových kurzov, pracovného koučingu a odborných školení. To znamená, že nielen „sprostredkovatelia základného vzdelávania dospelých“ potrebujú kompetencie riešené v projekte Bridging Barriers. Dôležitosť otvorenosti voči neočakávaným procesom učenia, individualizácia a diferenciácia prostredia učenia, ochota osloviť účastníkov ako spolupracujúcich partnerov a kompetencia štruktúrovať reflexiu procesov učenia by sa mohla vo všeobecnosti zdôrazniť viac, ako je to zvyčajne v prípade kvalifikácie sprostredkovateľov.

Koncepty a formáty základného vzdelávania dospelých

Z toho, čo je opísané a komentované v predchádzajúcich častiach, vyplýva, že kvalita základného vzdelávania dospelých sa opiera o formáty, ktoré umožňujú individualizáciu, investovanie času do experimentovania, metakomunikáciu a reflexiu, ako je zapojenie účastníkov do konkrétneho plánovania kurzu.

Pilotný kurz a jeho reflexia tiež ukázali, že kvalita základného vzdelávania dospelých závisí od príležitosti na výmenu a spätnú väzbu, ktorú majú sprostredkovatelia k dispozícii. Ak to nie je možné „na pracovisku“, malo by to byť umožnené inými prostriedkami: spolupráciou inštitúcií, rovesníckymi skupinami, workshopami, posedeniami s externými odborníkmi atď.

A napokon zaisťuje, že základné vzdelávanie dospelých by mohlo byť niečím, čo sa odohráva v „bežnom“ kvalifikačnom prostredí, ak majú sprostredkovatelia kompetencie riešiť individuálne potreby, skúsenosti a vzdelávacie cesty.

6.5 OSOBNÁ REFLEXIA

Lea Pelosi (sprostredkovateľ)

Doplním len niekoľko ďalších poznámok

Opäť sa mi potvrdilo presvedčenie, že rozvoj kompetencií je najmä vecou praktických skúseností a rôznorodej reflexie. Rôznorodosťou mám na mysli pluralitu aspektov, ale aj riešenie neurčitosti a nejednoznačnosti, ako je možnosť porovnávať sa so slepými miestami. Táto rôznorodosť môže byť podporená štruktúrami (otázky, transparentné nastavenia atď.), ale aj výmenou a spätnou väzbou.

Pôvodne som sa zdráhal použiť model zámernej praxe ako referenciu, pretože je viazaný na kontext získavania odbornosti a excelentnosti, ktorý sa nedá ľahko porovnať s komplexom kompetencií relevantných v kontexte základného vzdelávania dospelých. Okrem toho literatúra o zámernej praxi často popisuje kvázi-lineárne procesy učenia, čo nie je to, čo poznám zo svojich skúseností so základným vzdelávaním dospelých – ani pokiaľ ide o kvalifikáciu sprostredkovateľov, ani pri získavaní základných zručností. Napriek tomu som považovala za zaujímavé previesť časti štruktúry, ktorú model navrhuje, do koncepcie pilotného kurzu a konkrétnej reflexie prípadových štúdií.

Pilotný kurz bol koncipovaný ako formát takpovediac „štruktúrovanej otvorenosti“. Boli chvíle, kedy som sa sama seba pýtala, či je prekonceptia štruktúry potrebná a či je potrebná moja rola sprostredkovateľa, alebo či by sa stalo a vyústilo všetko takto aj bez môjho príspevku. Ak vezmeme do úvahy výmenu medzi skúsenými sprostredkovateľmi, kolaboratívne učenie rovesníkov mohlo byť tiež veľmi plodné bez vopred vytvoreného rámca. Berúc do úvahy spätnú väzbu od menej skúsených účastníkov, myslím si, že bolo užitočné ponúknuť základnú štruktúru otvorenej transformácii a situačnej adaptácii, pretože im to umožnilo delegovať časť zodpovednosti (celoorganizáciu) a zamerať sa viac na obsah. Z tohto hľadiska bol pilotný kurz cennou skúsenosťou pri uvažovaní o druhoch alebo rozsahu štruktúry reflektívneho a kolaboratívneho učenia za rôznych okolností.

Znova som si uvedomil, aké množstvo kompetencií je potrebné na plánovanie a implementáciu komplexných vzdelávacích prostredí v základnom vzdelávaní dospelých a ako tieto kompetencie často nie sú uznávané z hľadiska pracovných podmienok alebo nie sú explicitne riešené v kvalifikačných formátoch.

bridging



barriers

