

# USPOSABLJANJE ZA VARNO VEDENJE

## Training for Safe Conduct - the Education and Learning Process

Vlasta Zabukovec\*

UDK 371.3

### Povzetek

Varnostna kultura je pojem, ki vključuje stališča, vrednote in vedenje ljudi, ki se kaže v obvezi in delovanju vsakega posameznika in vseh za bolj varno in zdravo življenje. Z izobraževalnimi programi za varnejše vedenje lahko odstranjemo notranje ovire in spreminjamo vedenje skladno s stališči. Izobraževanje vključuje učenje in poučevanje. Proces učenja je vezan na posameznika in je odvisen od njegove motivacije, spodbud, ki jih je deležen, in vaje. Poučevanje pa vključuje cilje, načrt in evalvacijo. Izobraževanje je uspešno, kadar upoštevamo interakcijo med učenjem in poučevanjem.

### Abstract

Safety culture is a term which refers to the attitudes, values and behavior of persons to be adopted and demonstrated by each individual in order to ensure a more safe and healthy life. Educational programmes can help to remove inner obstacles and change people's behaviour in accordance with their views. Education comprises learning and teaching. The process of learning depends on the individual, his motivation, feedback and exercises. Teaching, on the other hand, is comprised of aims, a plan and evaluation. The education process is successful when the interaction between learning and teaching is taken into account.

K vedenju, ki je del varnostne kulture, prispevajo znanje o varnosti, pozitivna stališča do varnega vedenja in spretnosti ter navade, pomembne za varnejše vedenje. Ponavadi se zgodi, da so pri ljudeh stališča in vrednote pozitivna, njihovo vedenje pa ni skladno z njimi. To zakonitost je treba upoštevati tudi pri izobraževanju, saj ni dovolj, da se samo prenašajo zakonitosti in spoznanja, ampak morajo nova izobraževanja potekati na konkretni ravni - na ravni vedenja. Takrat lahko bolj verjetno pričakujemo, da se bodo spremembe prenesle tudi v realno življenje.

Ko se ljudje učijo varnejšega vedenja, navadno spreminjajo stališča, odnos do teh vsebin (naravne nesreče, ekološke nesreče), ne spremeni pa se njihovo vedenje. Seveda je treba najprej spremeniti odnos do obravnavanih problemov, vendar se moramo tudi zavedati, da se spremenjen odnos ne kaže nujno v spremenjenem vedenju. Zato se je pogosto dogajalo, da so izobraževanja, ki so bila usmerjena na spoznavno področje (stališča) ali pridobivanje znanja (testi, spričevala), zelo malo prispevala k spremembi vedenja. Ker so stališča, po mnenju mnogih, sestavljena iz spoznavne, čustveno motivacijske in vedenske komponente, lahko ugotovimo, zakaj omenjeni programi niso bili učinkoviti. Zveza med znanjem in vedenjem ni enoznačna. V praksi je znano dejstvo, da večina ljudi soglaša z uporabo varnostnega pasu pri vožnji z avtomobilom in so celo prepričani, da bistveno prispeva k varnosti na cesti, vendar jih precej manj varnostni pas tudi uporablja.

### Kaj lahko dosežemo z izobraževanjem za varnejše vedenje?

Z izobraževalnimi programi lahko predvsem **odstranjujemo notranje ovire** pri spreminjanju vedenja. To pomeni, da lahko spreminjamo *stališča* (npr.: pozitiven odnos do uporabe varnostnega pasu pri vožnji z avtomobilom ali do sodelovanja v CZ), lahko razširjamo *znanje* (npr. kakšni so učinki uporabe varnostnega pasu pri vožnji z avtomobilom, katero vedenje je ustrežnejše pri reševanju v primeru naravnih nesreč), lahko spodbujamo *obveze* (npr. v naslednjem tednu se bom pri vožnji z avtomobilom redno privezoval z varnostnim pasom, vključil se bom v delo CZ). Zato se bo človek morda začel varneje vesti.

Izobraževanje je uspešnejše predvsem takrat, kadar je spreminjanje vedenja **skladno s posameznikovimi stališči** do obravnavanega problema (npr. prometne varnosti, varnosti pri naravnih nesrečah). Če ni tako, moramo najprej poskrbeti, da se spremenijo stališča posameznikov.

### Izobraževanje za varno vedenje

Izobraževanje je proces učenja in poučevanja, ki upošteva različne teorije učenja in takšno organizacijo dejavnosti, ki spodbuja učinkovito učenje.

Varnostna kultura je širok pojem, saj vključuje stališča, pričakovanja, znanje, vrednote in vedenje posameznika. S programi izobraževanja lahko vplivamo tako na stališča kot tudi na vedenje in se zavedamo možnosti, da spreminjamo samo stališča, vedenje ljudi pa ostaja nespremenjeno. Kako lahko izobraževanje sploh organiziramo oz. na kaj moramo biti pozorni, da bi bilo naše izobraževanje za varnejše vedenje tudi uspešno?

**Preglednica 1. Dejavniki učenja**  
**Table 1. Learning factors**

dejavniki učenja/ learning factors	značilnosti/ characteristics
MOTIVACIJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notranja, zunanja</li> <li>• lokus kontrole</li> </ul>
SPODBUDE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pozitivna in negativna povratna informacija</li> </ul>
VAJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktivnost</li> <li>• po delih ali v celoti</li> <li>• avtomatizacija (prenaučenost)</li> </ul>

Pogledali si bomo razliko med učenjem in poučevanjem, njuno prepletanje in dejavnike, ki ta dva procesa spodbujajo.

**Učenje** je proces, ki se odvija v posamezniku, ga sam vodi in usmerja. Pri učenju gre za spreminjanje znanja (vzroki za nesreče), spretnosti (hitra evakuacija) in navad (zdravo in varno vedenje). Upošteva tri glavne dejavnike: **motivacijo, spodbudo in vajo**.

**Poučevanje** zajema načine organiziranja učnih ur, ki ustrezajo načelom učenja.

Razlikuje se glede na to, ali želimo spreminjati znanje, spretnosti ali bolj kompleksne navade in upošteva tudi tri pomembne dejavnike učenja: motivacijo, spodbudo in vajo. Samo poučevanje vključuje: **postavljanje ciljev, oblikovanje načrta in določitev načina evalvacije.**

## Učenje varnega vedenja

Podrobneje si poglejmo, kako že omenjeni **dejavniki učenja** vplivajo na uspešnost izobraževanja. Če jih dobro poznamo, lahko nanje vplivamo, jih spreminjamo, prilagajamo in tako povečamo učinkovitost učenja, ki se kaže v razvijanju bolj varnega vedenja.

## Motivacija

To je psihični proces, ki posameznika prek dejavnosti vodi k izbranim ciljem. V poučevalni situaciji naj bi predavatelj spodbujal motivacijo, prav tako pa pričakuje, da je posameznik do določene stopnje že motiviran. Čim bolj sta obe strani skladni, manj prilagajanja je potrebno. Zato se je dobro že na začetku seznaniti s pričakovanji obeh strani.

Motivacija je lahko **notranja ali zunanja**. O notranji motivaciji govorimo takrat, kadar posameznika spodbujajo k doseganju ciljev njegovi interesi, radovednost (želja po novem znanju). Če pa je doseganje zastavljenih ciljev odvisno le od zunanjih spodbud, nagrade ali kazni (obvezna prisotnost na seminarjih), govorimo o zunanji motivaciji. Veliko bolje je, če naše vedenje vodijo notranje spodbude; tako ima naučeno trajnejšo vrednost. V učni situaciji se ponavadi prepletata obe vrsti motivacije, enkrat prevladujejo zunanje spodbude, drugič notranje. Lahko pa pri posamezniku zunanja motivacija postopno prehaja v notranjo, predvsem takrat, kadar je pri učenju uspešen in čuti zadovoljstvo ob doseganju ciljev ali pri dejavnosti. Tako lahko aktivnost in uspehi spodbujajo zadovoljstvo in razvijajo notranjo motivacijo. Tako učenje je za posameznika tudi bolj osmišljeno in omogoča večjo uporabnost naučenega.

Če vemo, da je učenje bolj kakovostno ob **notranji motivaciji**, si poglejmo, kako jo spodbujamo. Zelo pomembna je zanimivost vsebin. Če je izbrana vsebina zanimiva večini skupine, lahko pričakujemo večjo notranjo motivacijo. Velikokrat pa je zanimivost povezana tudi s spoznavno (miselno) ravnijo posameznikov. Če jo predavatelj dobro določi, lahko vsebine bolj približa skupini. Če skupina poslušala predavanje npr. o nujnih ukrepih pri naravnih nesrečah in je to poslušala že nekajkrat, ta vsebina za njih ne bo zanimiva. Prav tako jim je lahko nezanimiva prezahtevna vsebina. Vsebine, ki zahteva večjo stopnjo navora, kot ga zmorejo posamezniki, je za njih bolj privlačna. Za povečanje zanimivosti lahko spodbujamo učenje z odkrivanjem, ki zahteva večjo aktivnost posameznikov. Predavatelj vodi diskusijo, posamezniki sami odkrivajo bistveno idejo, jo sprejemajo in kritično ocenijo in tako prihajajo do novih odgovorov. Na ta način sprejemajo odgovornost za lastno učenje. Ob vsem tem je potrebna tudi ustrezna povratna informacija, posebej takrat, kadar rezultat ni takoj viden. Posamezniki morajo vedeti, da napredujejo v pravi smeri. Tisti, ki dobijo take spodbude, bodo pri nalogi vztrajali dalj časa in jim bo učenje bolj zanimivo ter zabavno kot tisti, ki spodbud ne dobijo. McCaughan in McKinley (1981, po Howe, 1991) sta ugotovila, da posamezniki z višjo stopnjo notranje motivacije bolj povečajo svojo motivacijo po uspehu kot po neuspehu.

Poleg tega vidika motivacije je pri izobraževanju dobro poznati **lokus kontrole** posameznikov. Pojem lokus kontrole se nanaša na posameznikovo splošno pričakovanje ob dogodkih, ki so lahko notranje ali zunanje kontrolirani

(Rotter, 1975). O notranji kontroli govorimo takrat, kadar človek verjame, da so dogodki in rezultati odvisni od njegovega vedenja in osebnostnih značilnosti. Človek z zunanjo kontrolo trdi, da na njegove dosežke vplivajo zunanji dejavniki, kot so sreča, usoda ali akcije drugih ljudi. Lokus kontrole posameznika je odvisen od njegovih preteklih izkušenj. Če posameznik verjame, da je bil uspeh rezultat njegovega truda, sposobnosti, potem bo razvijal notranji lokus kontrole in bo tudi uspešnejši.

Posamezniki, ki so manj uspešni, ponavadi vzroke za svoje neuspehe iščejo v zunanjih dejavnikih: neustrezni pogoji dela, nezanimive vsebine. Isti posamezniki iščejo tudi vzroke svojih uspehov v zunanjih dejavnikih: dobri pogoji dela, lahka snov ipd. Skratka ne verjamejo, da lahko sami vplivajo na uspeh ali neuspeh. Za učenje varnejšega vedenja je pomembnejši notranji lokus kontrole.

## Spodbude

Ljudje smo družabna bitja, zato potrebujemo stalne spodbude iz svojega okolja. Priznanja iz okolice, kot so pohvale, delo v prestižnem podjetju, sodelovanje v skupini vodilnih strokovnjakov, sodelovanje pri oblikovanju programa za varnejše vedenje, so ponavadi bolj učinkovita kot omejevanje svobode (kaznovanje). Nagrada je bolj učinkovita kot kazen. Če pohvalite vedenje posameznika bolj pogosto, kot ga grajate, boste več prispevali k razvijanju želenega vedenja. Preveliko poudarjanje napak lahko povzroči, da se posameznik izogne napačnemu vedenju, ne bo pa spodbujalo pravilnega vedenja. Vsa ta načela prihajajo iz vedenjske teorije (Skinner, 1968 po Mayer, 1995), saj je povratna informacija osnovno vodilo učenja. Spodbude morajo biti takojšnje, kar pomeni, da sledijo opravljeni aktivnosti. Če zamujajo, je njihov učinek manjši. Spodbud naj bi bilo več v začetni fazi učenja in pri tistih posameznikih, ki so zunanje motivirani. Če posameznik vedenje že obvlada, mu je že sama aktivnost dovolj velika spodbuda ("zmožen sem", "uspelo mi bo"), zato zunanje spodbude niso potrebne v tako veliki meri.

Tudi kognitivno usmerjeni psihologi (Mayer, 1987) poudarjajo vlogo povratne informacije pri učenju in pravijo, da povratna informacija lahko pomaga pri konstrukciji znanja. Novo konstruirano znanje lahko prispeva k bolj učinkovitemu vedenju v prihodnosti. Torej, povratna informacija ne vpliva na vedenje avtomatično, ampak je odvisna od posameznikove interpretacije. Tako lahko oseba sama spremlja svoj napredek in prevzema aktivno vlogo pri pridobivanju znanja v najširšem smislu. Zagovorniki kognitivne teorije poudarjajo proces pridobivanja znanja (stališč, spretnosti). Predavatelj usmerja k dejavnosti oz. miselnim procesom, posamezniki pa jih izberejo v skladu z njihovo obstoječo konstrukcijo znanja. Vloga posameznikov pri ustvarjanju znanja je aktivna in odgovorna.

## Vaja

Vaja in ustrezna povratna informacija sta bistvena dela procesa učenja. To velja tako za psihomotorično kot kognitivno učenje, to je za osvajanje spretnosti (hitro reševanje izpod ruševin) ali osvajanje znanja (poznavanje postopravilnega stresnega sindroma) oz. miselnih spretnosti in veščin (primerjanje dveh naravnih nesreč, sklepanje o posledicah potresa, napovedovanje vedenja posameznikov po nesreči, analiziranje vedenja pri evakuaciji).

Pri psihomotoričnih nalogah (uporaba kisikove maske, uporaba zasilnega izhoda) se aktivnost najprej pokaže, nato pa se jo osvoji z vajo. Če je aktivnost zapletena, se jo osvoji po delih, nato se jo vadi skupno.

Pri kognitivnem učenju gre za urjenje pri določeni miselni nalogi. Načela so podobna kot zgoraj, bolj kompleksen miselni problem lahko razčlenimo na manjše probleme in jih rešujemo postopno.

Pri enem in drugem učenju so pomembni **odmori in sistematično odpravljanje napak**. Praviloma napredujemo šele takrat, ko je posameznik sposoben samostojno obnoviti do takrat predelano gradivo (spretnost ali znanje). Dolžina odmora, po katerem preidemo na novo vajo, je različna in jo določamo glede na izkušnje.

Pomembno načelo pri učenju je **avtomatizacija** aktivnosti, ki bi ji lahko rekli tudi prenaučenosť ("overlearning"). To pomeni, da oseba vadi določeno spretnost ali njihovo kombinacijo toliko časa, da postane avtomatizirana. Tako je spretnost bolj odporna proti pozabljanju in omogoča pravilno izvajanje tudi po določenem časovnem odmoru ali v stresni situaciji.

Pri osvajanju znanj in spretnosti se odločimo, ali se bomo učili **po delih ali v celoti**. Če se spretnosti učimo v celoti, ostanejo njihovi posamezni deli ves čas med seboj povezani. Če pa se učimo spretnosti po delih, je treba posvetiti določen čas izvajanju celote, da se posamezni deli povežejo med seboj. Zahtevnejše naloge naj bi se učili po delih, bolj preproste pa celotno. V stanju stresa je možno pojavljanje večjega števila napak, kadar aktivnosti ni povezana in avtomatizirana, torej prenaučena.

Pri učenju naj bi bili vedno **aktivni**, pasivnost prinaša bistveno slabše rezultate. Aktivno izvajanje gibov ali njihovih kombinacij, simulacije realnih situacij, predstavitev zahtevajo od posameznika veliko angažiranja in vključenosti, zato je tudi obnavljanje tako naučenih vsebin bistveno boljše; po rezultatih raziskav se ohrani približno 90 % tako naučenih spretnosti ali znanj. Aktivna vloga v diskusiji, predstavitev pogleda na problem ohranja 70 % gradiva. Pasivno, vidno sprejemanje, gledanje aktivnosti, demonstracije, razstave, gledanje filma ohranjajo 50 % prvotnih vsebin. Vse druge še bolj pasivne oblike učenja, kot so gledanje slik, poslušanje ali branje imajo zelo majhen izkoristek; zapomnimo si približno 10 do 30 % tako naučenega gradiva.

## Poučevanje varnega vedenja

Poučevanje vključuje načine organiziranja učenja ob upoštevanju vsebine učenja (znanje, spretnosti, navade) in dejavnikov učenja (motivacijo, spodbude, vajo). Zajema določanje ciljev, načrta in proces evalvacije.

**Preglednica 2. Dejavniki poučevanja**  
**Table 2. Teaching factors**

dejavniki poučevanja/ teaching factors	značilnosti/ characteristics
CILJI	• spoznavni, psihomotorični in čustveno motivacijski cilji
NAČRT	• vsebina • izbor in razvijanje aktivnosti • načini poučevanja
EVALVACIJA	• povratna informacija o ciljih, vsebinah in načinih dela

## Cilji

Ti nam olajšajo organizacijo poučevanja in učenja. Cilji so lahko kognitivni ali miselni (novo znanje, njegova uporaba), psihomotorični (nove spretnosti) ali čustveno motivacijski (obvladovanje strahu, doživljanje stresa).

Učnim ciljem poiščemo primerne vsebine in metode dela, saj je med njimi tesna zveza. Lahko se nam zgodi, da so cilji zelo jasno postavljeni, metode in vsebine pa so popolnoma neustrezne.

Nekatere aktivnosti imajo en sam cilj, druge več, ki so lahko medsebojno povezani ali ne. V ciljih določimo, kaj mora vodja usposabljanja naučiti in kaj naj bi udeleženci na koncu obvladali. Tako udeležence s ciljem usmerimo k izvajanju dejavnosti. Dobro načrtovani so cilji, ki jih najprej predstavimo, pojasnimo, vključimo uspešne primere in razložimo načine, kako jih doseči.

Ko načrtujemo cilje, moramo uporabljati glagole s specifičnim pomenom (izbirati, reševati, analizirati) in ne tako splošnih, kot sta znati ali vedeti. Cilji, ki vključujejo konkretno dejavnost (primerjati, konstruirati, napisati, povedati), so bolj jasni in natančni.

*Primeri ciljev:*

1. S pomočjo gradiva, ki analizira vzroke nesreč v domačem okolju, naj udeleženci nesreče razvrstijo glede na njihove vzroke.
2. Ob opisih nesreč bodo udeleženci na podlagi izbranih meril (obsežnost, žrtve, materialna škoda) določili tri največje nesreče v zadnjem času.
3. S pomočjo liste požarov bodo udeleženci razvrstili požare glede na vrsto in predlagali najustreznejše načine gašenja.

## Načrt

Načrt sestavljajo: vsebina, poučevalne aktivnosti in načini poučevanja.

## Vsebina

Vsebina naj bi bila povezana z zastavljenimi cilji in metodami dela. Če želimo uskladiti cilje in izvedbo vsebin, moramo določiti potrebna znanja in spretnosti ter primerno oblikovati načrt. Treba je vedeti, ali bomo spreminjali znanje ali spretnosti; morda bomo želeli spreminjati stališča in vedenje ali pa bomo želeli vplivati na navade ali motivacijo posameznikov. Ko določamo koncepte in vsebino, moramo biti usmerjeni na znanja, ki so potrebna za doseganje zastavljenih ciljev.

*Primeri konceptov in vsebin:*

*Primer 1: Nesreče, ki se lahko zgodijo v stanovanju ali drugih prostorih, se lahko pripetijo lastnikom, gostom ali obiskovalcem; to so nesreče v domačem okolju in jih razdelimo v devet različnih kategorij (cilj je razvrščanje nesreč v domačem okolju).*

*Primer 2: Tveganje je nekaj, kar lahko merimo, in varnost je nekaj, kar lahko presojamo (cilj je določiti razliko med tveganjem in varnostjo).*

*Primer 3: Nesreče povzročajo socialne in ekonomske posledice velikih razsežnosti (cilj je naštetih ekonomskih in socialnih posledic in določiti njihovo povezanost).*

## Izbor in razvijanje aktivnosti

Ko imamo določene cilje in vsebino oz. koncept za učenje, izberemo aktivnosti. Vsako učenje se začne najprej z zaznavo, zato je osebna izkušnja najbolj pogosta in najbolj učinkovita pot do učenja. Tako je organizem tudi fiziološko ustrezno pripravljen za učenje oz. sprejemanje informacij. Kadar neposreden stik z vsebino ni mogoč, ga lahko ustrezno nadomestijo slike, zgodbe. Po predstavitvi vsebine sledi diskusija in nato uporaba novega znanja.

Načrtovanje aktivnosti je tridelno: predstavitev, diskusija in uporaba. Predavatelj naj bi najprej predstavil novo vsebino, njene ključne pojme, nato pa naj bi udeležence vključil v diskusijo, kjer bi preverjali svoje znanje s postavljanjem

**Preglednica 3. Predstavitev učnih aktivnosti**  
**Table 3. Learning activities**

predstavitev/ presentation	diskusija/ discussion	uporaba/ application
predstaviti udeležencem izbrano vsebino	vkjučiti udeležence v diskusijo, pogovor, razpravo	spodbujati uporabo idej in konceptov
uporabimo predmete, slike, zgodbe, grafične prikaze, diagrame, filme, izkušnje, snemanja, igre vlog, odlomke iz knjig	spodbujamo postavljanje vprašanj, navajanje primerov, postavljanje problemov, upoštevanje različnih mnenj	omogočamo zastavljanje in reševanje nalog, uporabo različnih idej, razvijanje projektov

vprašanj, navajanjem primerov ali iskanjem in reševanjem problemov. Sledi uporaba novo naučenega znanja.

Ob upoštevanju zastavljenih ciljev, vsebin in aktivnosti si pogledjmo načrtovanje celotne učne aktivnosti na primeru.

Primer:

Področje: multipli vzročni koncept nesreč

**Cilji:** Po tej učni aktivnosti bodo udeleženci znali določiti multipli vzročni koncept nesreč in ga prenesti na področje varnosti; znali bodo prepoznati vzroke nesreč in zmogli načrtovati preventivo.

**Koncepti, vsebina:** Nesreče so ponavadi rezultat prepleteneosti dejavnikov posameznika, okolja in konkretne situacije. To se imenuje multiplno vzročni koncept.

**Učne aktivnosti:**

1. predstavitev: Vsakemu udeležencu razdelimo članke o nesrečah; podčrtajo naj besede, fraze in trditve, ki so povezane z vzroki nesreč; napišejo naj obrobne pripombe, če je potrebno.

2. diskusija: Vprašamo, katere besede, fraze ali trditve so podčrtali; razložijo vpliv vsake izmed njih na pojav nesreče; navajajo primere, iščejo razliknosti in podobnosti.

3. uporaba: Za vsakega izmed navedenih dejavnikov oz. vzrokov naj povedo, koliko prispeva k nesreči, pri kateri nesreči je najbolj pogost; predlagajo naj preventivne ukrepe.

## Načini poučevanja

O načinih poučevanja pri usposabljanju za varno vedenje je napisanega zelo malo, vendar lahko spoznanja z drugih področij, s kritično distanco, prenesemo tudi sem.

Ne moremo reči, da je kateri način boljši kot drug, saj ga vedno ocenjujemo v odnosu do postavljenih ciljev; vsak način ima svoje prednosti in pomanjkljivosti. Dober predavatelj bo fleksibilen, kar pomeni, da bo način prilagodil udeležencem, njihovim zmožnostim, predznanju, vsebini in trenutnim pogojem v učni situaciji. Predvsem je dobro, da predavatelj različne načine prepleta, saj s tem razbije monotonijo, ki se lahko pojavi pri uporabi samo enega načina dela. Priporoča se uporaba treh do šestih različnih pristopov. Pri izbiri načinov naj bi ves čas upoštevali zastavljene cilje.

Če želimo udeležencem zgolj predstaviti določena spoznanja, zakonitosti, lahko to naredimo s **predavanjem, gostovanjem strokovnjaka ali s posebnim poročilom**. Pri teh načinih spodbujamo enosmerno komunikacijo, zato so ustrežnejši pri večji skupini udeležencev in ko smo časovno omejeni. Če želimo predavanje, gostovanje strokovnjaka ali predstavitev poročila popestriti ali približati, lahko uporabimo slikovno ali video gradivo, postavljamo vprašanja ali spodbujamo diskusijo. To izvajanje naj ne bo predolgo, saj je pozornost poslušalcev kratka in odkrenljiva, predvsem zaradi njihove manjše aktivnosti.

Če želimo med udeleženci **spodbujati njihovo aktivnost, razmišljanje, iskanje različnih možnosti, z dokazi podprto**

**odločanje ipd.**, lahko izberemo naslednje načine: **izjave "strinjanja-nestrinjanja", diskusijo in panelno diskusijo**.

**Izjave "strinjanja - nestrinjanja"** lahko uporabimo takrat, kadar je vsebina že v jedru sporna, saj lahko skupino razdelimo v manjše podskupine, kjer iščejo dokaze za svoje razmišljanje, možnosti, odločitve. Vodja na koncu predstavi ustrežnejše odgovore in jih utemelji.

Pri **diskusiji** izbere vodja osrednjo temo, določi smer pogovora in ga usmerja. Na koncu diskusije naj bi skupina odgovorila na zastavljen problem.

Pri **panelni diskusiji** spodbujamo predstavitev izbrane vsebine z različnih zornih kotov. Panelna diskusija zahteva dobro poznavanje problema, zato lahko delo poteka v manjših skupinah in se tako tudi predstavi.

Če želimo čimbolj **celostno učenje s poudarkom na razvijanju posameznih veščin, spretnosti in znanja**, se lahko odločimo za **igro vlog ali študijo primera**.

**Igra vlog** omogoča udeležencem, da osvajajo znanje, spretnosti, stališča iz neposredne izkušnje. Za tak način učenja morajo biti motivirani, igrane situacije naj bi bile povezane z realnostjo, predvsem pa z učno vsebino. Scenarij in vloge morajo biti jasne; vloga vodje je povezovati igrano vsebino s konkretnim znanjem, veščinami, spretnostmi in stališči.

**Študija primera** je ponavadi problemska situacija, ki lahko vodi v diskusijo ali analiziranje pomembnih elementov učne vsebine. Udeležencem lahko pomaga povezati vsebino z realno situacijo. Pri tem poudarja razliko med "stariim" znanjem, preteklimi izkušnjami in novejšim znanjem. Študija primera je lahko podlaga za diskusijo; lahko je v obliki pisne naloge ali slikovnega gradiva. Vodja mora voditi diskusijo ali analizo v skladu z zastavljenimi cilji.

## Evalvacija

Proces evalvacije vključuje preverjanje in ocenjevanje zastavljenih ciljev (znanja, spretnosti, stališč) in hkrati tudi oceno ustreznosti uporabljenih metod in načinov dela. Taka povratna informacija posamezniku pove, v kolikšni meri je dosegel zastavljene cilje, hkrati pa tudi predavatelju, koliko so bile uporabljene metode primerne in katere bi v prihodnje lahko uporabil.

Doyle (1983) pravi, da so pri učenju štiri vrste nalog:

a) **spominske naloge**, kjer preverjamo obnavljanje naučenega (podatki, dejavniki nesreč)

b) **proceduralne naloge**, kjer posamezniki pokažejo potrebne postopke (evakuacija ob potresu, reševanje izpod ruševin)

c) **naloge razumevanja**, kjer se znanje preoblikuje z reševanjem problemov ali načrtovanjem (reševanje v primeru kombinirane naravne nesreče - poplave in plazovi)

č) **naloge presojanja**, kjer posamezniki dajejo sodbe o izbranih rešitvah (ocena uspešnosti izbranega načina reševanja v primeru reševanja izpod snežnega plazov).

Glede na to, kakšne cilje smo si izbrali, prilagodimo način preverjanja.

Meister (1992) loči med bolj in manj strukturiranimi naloga-mi. Bolj strukturirane zahtevajo od posameznikov, da upoštevajo točno določeno zaporedje (evakuacija ob vžigu vnetljivih snovi). Tu je možna ena pravilna rešitev, zato je tudi odgovor en sam. Ocenimo ga kot pravilnega ali nepravilnega. Manj strukturirane naloge so tiste, ki nimajo vnaprej točno določenih zaporedij, zato tudi ni možen en sam odgovor. Pravilen odgovor je tisti, ki v večji meri upošteva vse dejavnike problema (reševalne akcije pri kombiniranih naravnih nesrečah - poplave in plazovi).

Na podlagi analize različnih raziskav s področja evalvacije učnega procesa so ugotovili, da se vedenje predavateljev razlikuje glede na zastavljene cilje. Predavatelji, ki so pri posameznikih načrtovali in spodbujali nižje miselne procese (spomin, proceduralno znanje), pogosteje uporabljajo kratke potrditve odgovorov, prikimavanje (odkimavanje), kratke spodbude (še kaj?), kratke usmeritve (ja, v tej smeri). Tisti, ki so načrtovali višje miselne cilje (razumevanje, ocenjevanje), so uporabljali bolj kompleksne spodbude pri odgovarjanju posameznikov. Tako učenje ne temelji na načelih asociativnega učenja, ampak gradi in razširja znanje posameznikov. Spodbude predavateljev so bolj **kompleksne** (poiščite nasprotni vidik), bolj pogosto pri vrednotenju naučenega **povezujejo** (povežite osnovne elemente obeh problemskih situacij), **poudarjajo nelogičnosti, iščejo nasprotja** s ciljem najti ustrežnejše rešitve, **znanje povezujejo** v "modele", "okvire", tako da se vidijo odnosi med elementi problemske situacije.

## Sklep

Tudi na področju varnostne kulture se vedno bolj uveljavlja ideja o stalnem in celostnem izobraževanju za varnejše vedenje. Številne raziskave so pokazale, da se le ustrezno izobraženi in usposobljeni posamezniki lahko uspešno spoprimejo z nesrečami in njenimi posledicami.

Prispevek naj bi pomagal spoznati proces izobraževanja, njegove značilnosti in dejavnike uspešnosti ter pomagal sprejeti odgovornost za lastno učenje in spreminjanje svojega vedenja za zagotavljanje večje varnosti.

## Literatura

1. Cvetek S. (1993), Visokošolski kurikulum. Maribor: Dialog d.o.o.
2. Gardner G.T., Stern P.C. (1996), Educational Interventions: Changing Attitudes and Providing Information v: Environmental Problems and Human Behavior. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
3. Gibbs G., Habeshaw S., Gibbs G. (1988), 53 Interesting Things To Do in Your Lectures. Bristol: Tehnical and Educational Services Ltd.
4. Habeshaw S., Habeshaw T., Gibbs G. (1988), 53 Interesting Things To Do in Your Seminars and Tutorials. Bristol: Tehnical and Educational Services Ltd.
5. Hewstone M., Stroebe W., Codol J.P., Stephenson G.M. (1989), Introduction to Social Psychology. Oxford-Cambridge: Basil Blackwell.
6. Jensen A.D., Chilberg J.C. (1991), Small Group Communication. Belmont: Wadsworth Publishing Company. 5.
7. Lens W. (1995), Motivation and Learning v: International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education (second edition), Anderson L.W. (edit.). Oxford, New York, Tokyo: Elsevier Science Ltd.
8. Marentič Požarnik B. (1991), Uspešna komunikacija na predavanjih in seminarjih (gradivo za delavnico iz visokošolske didaktike). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
9. Mayer R.E. (1995), Feedback v: International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education (second edition), Anderson L.W. (edit.). Oxford, New York, Tokyo: Elsevier Science Ltd.
10. Zahorik J.A. (1995), Evaluating v: International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education (second edition), Anderson L.W. (edit.). Oxford, New York, Tokyo: Elsevier Science Ltd.