

# IZKUŠENJSKO UČENJE V SLOVENSКИH GIMNAZIJAH

*Janez Kolenc*

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

## **Teoretična izhodišča**

Učni stil je za posameznika značilna kombinacija učnih strategij, ki jih običajno uporablja v večini situacij in ki so v nekaterih situacijah bolj, v drugih pa manj ustrezne (Marentič Požarnik, 1995). Dunn (1989) navaja, da učni stil vključuje individualne odgovore na svet okoli sebe. Lahko ga opredelimo kot učenčevu preferenco do učnih predmetov, npr. učenec ima neki predmet raje od drugega. Zato je pri prvem, ki ga ima raje, bolj motiviran in samostojnejši. Pri tem predmetu z manj napora doseže boljši uspeh.

Gibson in Chandler (1988) navajata, da se učenci razlikujejo po miselnih postopkih (kognitivni stil) in načinih učenja (učni stil). Zato je v učnem procesu treba upoštevati individualne (kognitivne) razlike in učne tehnike.

Poznavanje učenčevega učnega stila je za učitelja zelo pomembno, saj mu omogoča odkrivanje povsem individualnih značilnosti posameznika, njegovih načinov pridobivanja znanj ter dolgoročnega pomnjenja in prenašanja le-teh. Za učitelja je pomembno da odkrije »učenčev prevladujoči učni stil« in njegove značilnosti v primerjavi z drugimi (Marentič Požarnik, 1995). Učenec oblikuje svoj učni stil pod vplivom različnih dejavnikov, odvisno od samopodobe, inteligence, motivacije in mnogih drugih dejavnikov.

Učni stil je sestavljen iz številnih dejavnikov. Willis in Hodson (1999) navajata, če bi učitelj poznal učne stile svojih učencev, bi lažje izbral metode in oblike dela, pripomočke in stopnjo zahtevnosti obravnavane snovi. Na podlagi tega bi bilo mogoče »... pouk do neke mere prilagoditi željam in preferencam učencev ...« (Marentič Požarnik, 1995), kar bi privedlo do boljšega počutja in posredno do boljšega učnega uspeha. Pri ugotavljanju portreta učnega stila naj bi učitelj poznal in vključil naslednja spoznanja

o učencu: dispozicije, interese, odnos do okolja in značilnosti interakcij z njim ter talente.

Učni stil praviloma sestavljajo učne strategije (kombinacija kognitivnih operacij) in učne navade posameznika. Ob tem so zelo pomembni še mnogi drugi dejavniki, npr. učiteljev stil, učiteljeva sposobnost ustvarjanja učnega ozračja ter relacije med njim in učenci, zahtevnost učnega načrta, obremenjenost učencev, kulturna raven družine, individualne razlike in posameznikove osebnostne dimenzije.

### **Kolbov model učnih stilov**

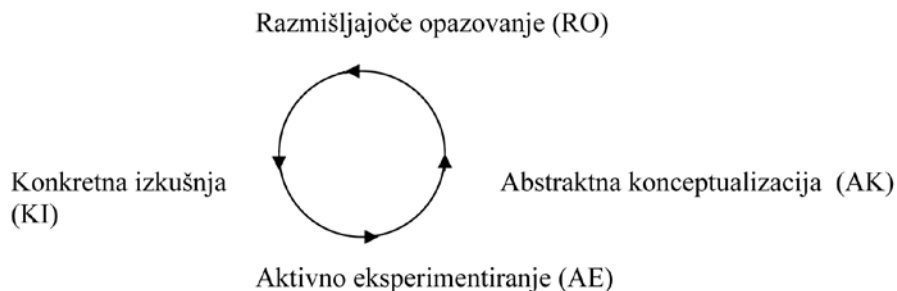
Kolb (1974, 1976, 1984) je opredelil učenje kot proces, v katerem se znanje oblikuje skozi transformacijo izkušenj. 1) Napredovanje v učenju poteka prek štirih učnih dimenzij. V osnovi tega modela je izkustveno učenje ali konkretna izkušnja. Ostale dimenzije so: razmišljajoče opazovanje, aktivno eksperimentiranje in abstraktna konceptualizacija.

Po Marentič Požarnik (1995) se Kolbovi učni stili oblikujejo pod vplivom naslednjih dejavnikov:

- osebnostnih potez (npr. ekstravertnost, intravertnost, čustvenih in emocionalnih značilnosti),
- zgodnjih izkušenj,
- izkušenj med šolanjem, zlasti srednjem in visokim,
- izbranega poklica,
- poklicne kariere.

*Slika 1: Transformacija učnih dimenzij po Kolbu (Huddleston, 1997)*

Kolbov krog:



*Slika 2: Polarizacija učnih dimenzij (Ruble and Stout, 1991) in Kolbovi učni stili (Marentič Požarnik, 1995)*

Učni stili po Kolbu



S kombinacijo skorov na dveh dimenzijah (*slika 1*) je Kolb oblikoval naslednje učne stile: divergentni, asimilativni, konvergentni in akomodativni učni stil. Divergentni stil vključuje konkretne izkušnje in razmišljajoče opazovanje; asimilativni učni stil je sestavljen iz skorov na dimenzijah razmišljajoče opazovanje in abstraktna konceptualizacija; konvergentni učni stil oblikujeta abstraktna konceptualizacija in aktivno eksperimentiranje; akomodativni učni stil predstavljata učne sposobnosti na dimenzijah aktivno eksperimentiranje in konkretne izkušnje (po Ruble and Stout, 1991).

V nadaljevanju bomo skušali ugotoviti, ali so za naše učence značilni učni stili po citiranem modelu: če so, kateri učni stil prevladuje. Ali se učenke in učenci razlikujejo po učnih stilih?

### **Povezanost učnih stilov in samopodobe**

Samopodobo opredeljujemo kot »organizirano celoto potez, mnenj, stališč, predstav, prepričanj in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da:

- jih posameznik, v različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah, pripisuje samemu sebi,
- sestavljajo referenčni okvir, s katerim posameznik usmerja in uravnava svoje vedenje,
- so v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika in vrednostnim sistemom ožjega in širšega okolja,

- so nenehno pod vplivom obrambnih mehanizmov, ki dopuščajo v zavest le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz« (Kobal, 2001: 25).

Samopodoba je v korelaciji z uspešnostjo na različnih področjih. Učni uspeh pozitivno vpliva na samopodobo in višja samopodoba je hkrati spodbuda za doseganje uspeha.

Za učenje je zelo pomembno področje akademske samopodobe, ki vključuje 5 področij (House, 1993; po Kobal, 2000): (1) samooceno akademskih sposobnosti, (2) samopodobo, ki se nanaša na težnjo po uspehu, (3) samopodobo, ki se nanaša na matematične sposobnosti, (4) samopodobo, ki se nanaša na verbalne sposobnosti, in (5) samozaupanje v intelektualne sposobnosti. Akademsko samopodobo je po Housu mogoče pojmovati kot prediktorsko spremenljivko učne uspešnosti. »Najzanesljivejši rezultati študij so tisti, ki merijo splošno samopodobo in splošni učni uspeh, ali pa specifično akademsko samopodobo, na primer samopodobo, ki se nanaša na predmet matematika in učno uspešnost pri specifičnem področju, na primer pri matematiki« (Kobal, 2000: 123). V raziskavi, ki jo je izvedla Kobal (1995: 124) je na vzorcu 169 slovenskih srednješolcev ugotovila, »da so se gibale korelacije v pozitivni smeri od 0,19 (korelacija med zadnjo skupno oceno iz maternega jezika in samopodobo, ki se nanaša na področje reševanja problemov in ustvarjalnosti) do 0,59 (korelacija med zadnjo skupno oceno iz matematike in samopodobo, ki se nanaša na področje matematičnih sposobnosti).«

Marsh, Smith, Barnes in Butler (1983) so v študiji o merskih značilnostih SDQ potrdili hipotezo, da je učna uspešnost bolj povezana z akademskimi kot pa z neakademskimi vidiki samopodobe (po Kobal, 2000: 115). Akademsko samopodoba je povezana z uspešnejšim reševanjem nalog in izbiro ustreznih učnih strategij (Pintrich, Schunk, 1996). Učne strategije predstavljajo pomemben del učnega stila.

Predvidevamo, da je učenčeva splošna samopodoba povezana z učnim stilom. Treba bo ugotoviti, v kakšni relaciji so posamezna področja samopodobe (akademsko, verbalna in matematične sposobnosti, ki vključujejo vrsto sposobnosti, potrebnih za uspešno učenje) z učnimi stili. So učni stili povezani s posameznimi področji samopodobe ali se oblikujejo neodvisno od njih?

## Metoda

### Hipoteze

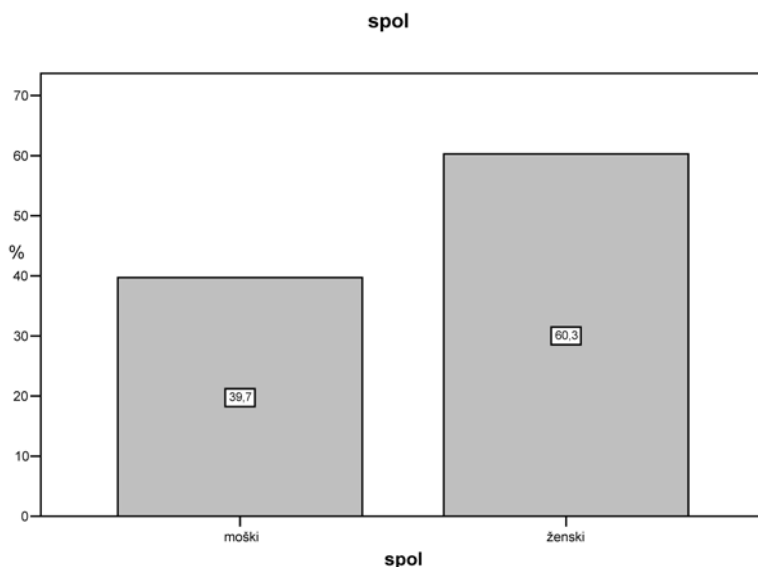
Zanimalo nas je:

- kaj je značilno za naše učence glede na citirani model,
- ali so učni slogi povezani s splošno samopodobo učencev,
- ali so učni slogi povezani s posameznimi področji samopodobe, zlasti s tistimi ki vključujejo vrsto sposobnosti za učenje in šolsko delo, kot so: akademska samopodoba, verbalna samopodoba, matematične sposobnosti.

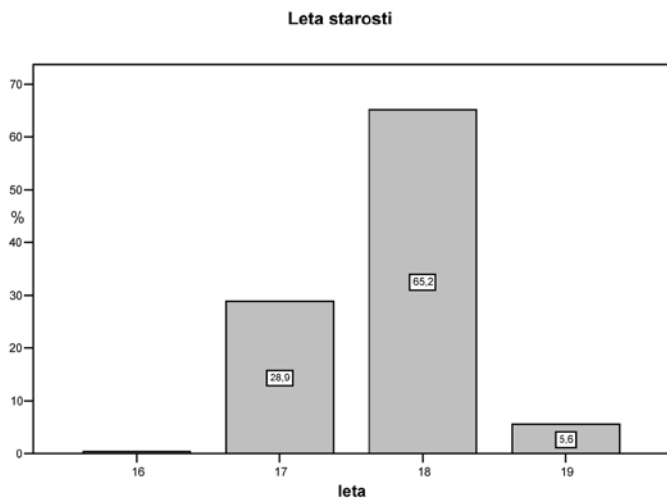
### Udeleženci

Oblikovali smo slučajni vzorec učencev četrtil letnikov gimnazij. V vzorec je bilo vključenih 287 učencev, od tega 114 (39,7 %) učencev in 173 (60,3 %) učenk (*grafikon 1*). Večina (65,2 %) jih je bila stara 18 let (187 učencev/učenk); 17 let starih je bilo 83 ali 28,9 %; 19 letnih pa 16 učencev/učenk ali le 5,6 %. Med njimi je bil tudi en šestnajstletnik (0,3 %) (*grafikon 2*).

*Grafikon 1: Populacija po spolu*

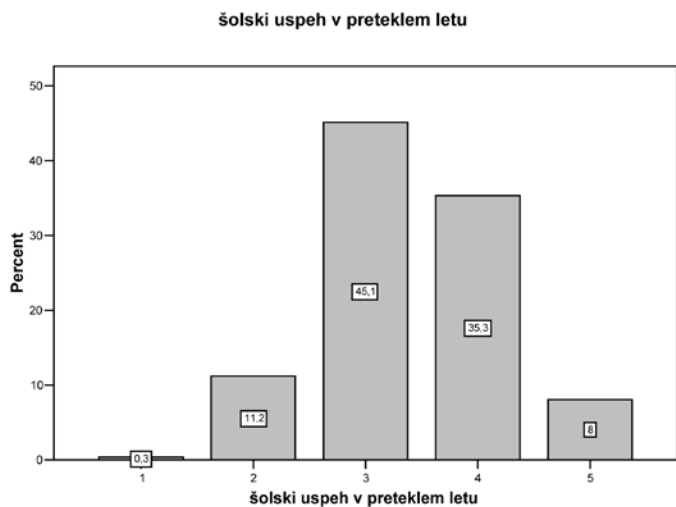


Grafikon 2: Populacija po starosti



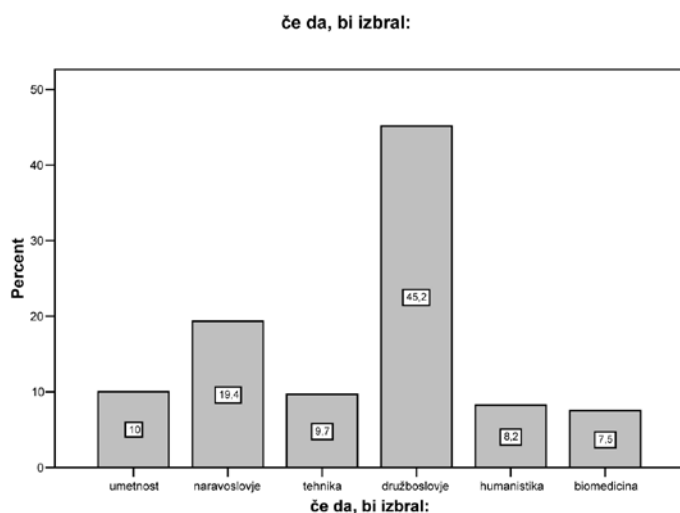
V preteklem letu je bilo največ učencev z dobrim učnim uspehom 44,9 % ali 129 učencev, s prav dobrim učnim uspehom 35,2 % (101), z odličnim 8 % ali 23 učencev in učenek. Z zadostnim učnim uspehom je bilo 11,2 % (grafikon 3).

Grafikon 3: Populacija glede na učni uspeh



Učenci iz vzorca so bili vprašani katere študijske smeri bi izbrali v nadaljnjem šolanju (*grafikon 4*). Največ jih je odgovorilo, da bi izbrali družboslovje (126), za naravoslovje bi se opredelilo 54 učencev in učenk; za umetnost 28 in tehniko 27; 44 bodočih študentov bi študiralo humanistiko (23) in biomedicino (21).

*Grafikon 4: Populacija glede nadaljevanja študija*



### *Pripomočki*

Za analizo samopodobe smo uporabili skrajšano različico vprašalnika samopodobe (SDQIII; Marsh, O'Neil, 1984), ki meri 13 področij samopodobe: matematične sposobnosti, verbalno izražanje, akademsko samopodobo, reševanje problemov in ustvarjalnost, telesne sposobnosti in šport, zunanji videz, odnose z vrstniki istega spola, odnose z vrstniki nasprotnega spola, odnose s starši, religijo, iskrenost in zanesljivost, emocionalno stabilnost in splošno samopodobo.

Zanesljivost instrumenta je bila visoka: koeficient Cronbach-alpha je znašal 0,8481, koeficient Guttman splithalf pa 0,8137.

Za analizo učnih slogov smo uporabili Kolbov vprašalnik o učnih slogih (Marentič Požarnik et. al., 1995). Zanesljivost instrumenta je bila, glede na koeficient Cronbach-alpha nizka 0,2644, merjena s koeficientom Guttman splithalf pa višja, in sicer 0,7637 kar nam omogoča določeno stopnjo interpretacije.

## Rezultati in diskusija

*Kaj je značilno za naše učence glede na citirani model*

Rezultati deskriptivne statistike (*tabela 1*) kažejo aritmetične sredine in standardne deviacije za posamezno učno dimenzijo znotraj našega vzorca. Iz rezultatov vidimo, da je za naše učence bolj značilna učna dimenzija konkretne izkušnje z aritmetično sredino 17,0352, nato pa abstraktna konceptualizacija (15,7088); nekaj nižjo aritmetično sredino ima dimenzija aktivno eksperimentiranje (15,5458), najnižjo pa razmišljajoče opazovanje (15,2183).

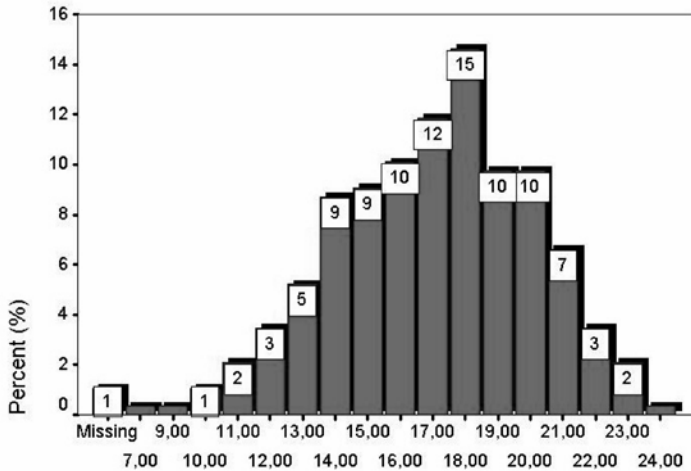
*Tabela 1: Osnovni statistični podatki za spremenljivke*

	Spremenljivka	N	Min.	Max.	M	SD	Sploščenost	Asimetrija
UM	Učna motivacija	285	17	111	68,4	13,53	0,341	-0,070
SP1	Matematične sposobnosti	286	4	19	11,6	4,21	0,287	0,144
SP2	Verbalna samopodoba	286	4	20	16,5	4,02	-0,391	-0,205
SP3	Akademski samopodoba	286	4	23	15,4	2,98	0,626	-0,403
SP4	Ustvarjalnost	286	9	24	16,6	3,07	-0,140	-0,019
SP5	Telesne sposobnosti	286	4	24	16,4	5,00	-0,558	-0,358
SP6	Zunanji videz	286	4	24	15,9	3,88	-0,344	-0,367
SP7	Odnosi z vrstniki istega spola	286	7	24	17,2	3,02	0,341	-0,368
SP8	Odnosi z vrstniki nasprotnega spola	285	4	24	17,5	4,10	-0,039	-0,540
SP9	Odnosi s starši	286	7	24	18,5	3,34	0,409	-0,778
SP10	Religija	284	4	24	10,9	5,09	-0,618	0,430
SP11	Iskrenost	286	4	24	16,6	3,32	0,601	-0,309
SP12	Emocionalna stabilnost	285	4	24	15,6	4,04	-0,124	-0,463
SP13	Splošna samopodoba	286	4	24	17,0	4,45	0,018	-0,542
RO	Razmišljajoče opazovanje	284	8	22	15,2	3,16	-0,474	0,054
AE	Aktivno eksperimentiranje	284	6	23	15,5	3,05	0,014	-0,230
AK	Abstraktna konceptualizacija	285	8	23	15,7	2,72	-0,067	-0,018
KI	Konkretna izkušnja	284	7	24	17,0	3,03	-0,211	-0,269
SS	Samospoštovanje	287	4	40	28,9	7,26	0,329	-0,781
CS	Čustvena stabilnost	286	13	56	37,9	8,04	0,129	-0,386
E	Ekstravertnost	286	18	56	38,8	8,18	-0,462	-0,128
V	Vestnost	285	20	69	40,5	6,94	0,388	0,065
O	Odprtost	285	23	56	41,7	6,40	-0,196	-0,143
P	Prijetnost	286	20	56	42,4	6,33	0,385	-0,576



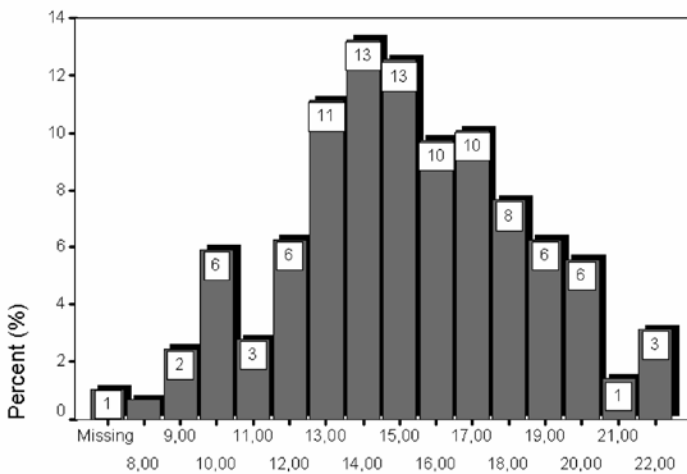
Na grafikonih (*grafikoni 5, 6, 7, 8*) so predstavljeni odstotki za vsako od štirih dimenzij.

*Grafikon 5: Konkretnе izkušnje, značilne za slovenske gimnazije*



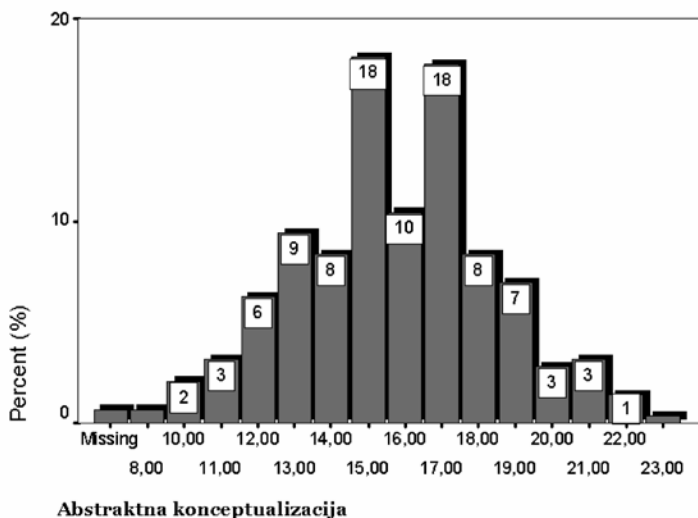
**Konkretna izkušnja**

*Grafikon 6: Razmišljajoče opazovanje, značilno za slovenske gimnazije*

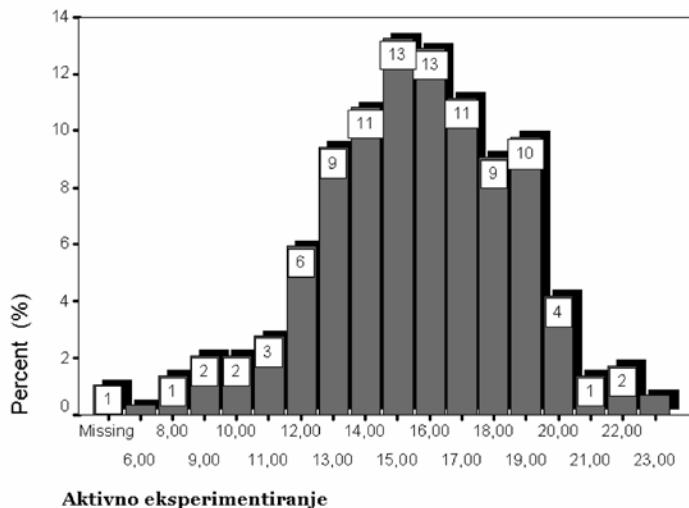


**Razmišljajoče opazovanje**

Grafikon 7: Abstraktna konceptualizacija, značilna za slovenske gimnazijce



Grafikon 8: Aktivno eksperimentiranje, značilno za slovenske gimnazijce



Kot prevladujoči učni dimenziji se kažeta abstraktna konceptualizacija in konkretne izkušnje. Iz rezultatov aritmetičnih sredin (*tabela 2*) in analize variance (*tabela 3*) ugotavljamo, da se učenci razlikujejo po spolu glede na prevladujoči učni dimenziji: dekleta se bolj nagibajo h konkretni izkušnji, fantje pa k abstraktni konceptualizaciji. Slednja je povezana z izobrazbo matere (kjer je bila Pearsonova korelacija 0,188).

Tabela 2: Aritmetična sredina in standardna deviacija glede na spol

Spremenljivka	Spol	M	Std. deviacija	Std. napaka
Samospoštovanje	moški	31,2105	6,7042	,6279
	ženski	27,4220	7,2393	,5504
Matematične sposobnosti	moški	12,1579	4,3039	,4031
	ženski	11,2616	4,1261	,3146
Religija	moški	9,6930	4,6925	,4395
	ženski	11,6529	5,2186	,4002
Iskrenost	moški	16,2719	3,2677	,3060
	ženski	16,7907	3,3495	,2554
Emocionalna stabilnost	moški	16,4474	3,6847	,3451
	ženski	15,0468	4,1781	,3195
Splošna samopodoba	moški	18,3070	4,0943	,3835
	ženski	16,2442	4,4928	,3426
Verbalna samopodoba	moški	15,6491	3,9800	,3728
	ženski	16,9884	3,9721	,3029
Akademska samopodoba	moški	15,1930	2,8218	,2643
	ženski	15,5465	3,0766	,2346
Ustvarjalnost	moški	17,2105	2,9733	,2785
	ženski	16,2907	3,0964	,2361
Telesne sposobnosti	moški	17,1754	5,2178	,4887
	ženski	15,9535	4,8145	,3671
Zunanji videz	moški	16,9123	3,6399	,3409
	ženski	15,3081	3,9252	,2993
Odnosi z vrstniki istega spola	moški	17,2193	3,0155	,2824
	ženski	17,1512	3,0321	,2312
Odnosi z vrstniki nasprotnega spola	moški	17,8421	3,8341	,3591
	ženski	17,3158	4,2682	,3264
Odnosi s starši	moški	17,9912	3,5511	,3326
	ženski	18,8488	3,1605	,2410
Aktivno eksperimentiranje	moški	15,9474	3,0968	,2900
	ženski	15,2765	3,0069	,2306
Abstraktna konceptualizacija	moški	16,4211	2,7066	,2535
	ženski	15,2339	2,6264	,2008
Konkretna izkušnja	moški	15,9474	3,0478	,2855
	ženski	17,7647	2,7996	,2147
Razmišljujoče opazovanje	moški	15,1754	3,2212	,3017
	ženski	15,2471	3,1337	,2403
Čustvena stabilnost	moški	39,7105	7,8252	,7329
	ženski	36,8256	7,9937	,6095
Ekstravertnost	moški	39,7281	8,2883	,7763
	ženski	38,1570	8,0796	,6161
Odprtost	moški	42,7699	6,3076	,5934
	ženski	41,0988	6,3941	,4875
Prijetnost	moški	42,2368	6,1992	,5806
	ženski	42,4593	6,4449	,4914
Vestnost	Moški	39,6842	7,2225	,6765
	Ženski	41,0994	6,7140	,5134

Tabela 3: Razlike po spolu glede na samospoštovanje, samopodoba, učne stile in osebnostne lastnosti (enosmerna analiza variance)

	Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	P
Samospoštovanje					
SS	986,320	1	49,450	19,946	,000***
Samopodoba					
Matematične sposobnosti	55,073	1	17,621	3,125	,078
Religija	262,138	1	25,145	10,425	,001***
Iskrenost	18,451	1	11,004	1,677	,196
Emocionalna stabilnost	134,176	1	15,907	8,435	,004***
Splošna samopodoba	291,739	1	18,824	15,498	,000***
Verbalna samopodoba	122,967	1	15,803	7,781	,006***
Akadska samopodoba	8,569	1	8,868	,966	,326
Ustvarjalnost	58,007	1	9,290	6,244	,013
Telesne sposobnosti	102,370	1	24,789	4,130	,043
Zunanji videz	176,422	1	14,549	12,126	,001***
Odnosi z vrstniki istega spola	,318	1	9,153	,035	,852
Odnosi z vrstniki nasprotnega spola	18,947	1	16,813	1,127	,289
Odnosi s starši	50,425	1	11,032	4,571	,033*
Učni stil					
Aktivno eksperimentiranje	30,715	1	9,261	3,316	,070
Abstraktna konceptualizacija	96,395	1	7,069	13,637	,000***
Konkretna izkušnja	225,375	1	8,419	26,769	,000***
Razmišljujoče opazovanje	,350	1	10,043	,035	,852
Osebnostne lastnosti					
Čustvena stabilnost	570,614	1	62,839	9,081	,003*
Ekstravertnost	169,228	1	66,638	2,539	,112
Odprtost	190,438	1	40,450	4,708	,031
Prijetnost	3,393	1	40,300	,084	,772
Vestnost	136,992	1	47,908	2,859	,092

\* razlike glede na spol so statistično pomembne ( $p < .05$ )\*\* razlike glede na spol so statistično pomembne ( $p < .01$ )\*\*\* razlike glede na spol so statistično pomembne ( $p < .001$ )

*Povezanost učnih dimenzij s splošno samopodobo*

Rezultati korelacijske analize kažejo kako so povezani posamezni vidiki samopodobe z učnimi dimenzijami. Ugotavljamo, da so vsi vidiki samopodobe v nizkih korelacijah z učnimi dimenzijami. Splošna samopodoba je v nizki in negativni korelaciji z dimenzijo konkretne izkušnje (-,020) in z dimenzijo razmišljajoče opazovanje (-,284). Lahko sklepamo, čim višjo splošno samopodobo imajo učenci, tem manj je za njih značilno učenje na osnovi konkretnih izkušenj (izkustveno učenje) in učenje z opazovanjem.

Pozitivni korelaciji vidimo med splošno samopodobo in abstraktno konceptualizacijo (,166) ter med splošno samopodobo in aktivnim eksperimentiranjem (,119). Sklepamo lahko, da je splošna samopodoba povezana s tistima dimenzijama, ki tvorita konvergentni učni stil: čim višjo samopodobo ima učenec, tem bolj je zanj značilen konvergentni učni stil. Vendar so korelacije nizke in zato ne moremo zanesljivo sklepati o vplivu učenčeve splošne samopodobe na ta učni slog.

Prevladujoča učna dimenzija (abstraktna konceptualizacija) je najbolj povezana z osebnostnimi dimenzijami, in sicer: z odprtostjo (,317); emocionalno stabilnostjo (,193); čustveno stabilnostjo (,187) ustvarjalnostjo (,170) in vestnostjo (,153).

Dimenzija aktivno eksperimentiranje je v pozitivni korelaciji z vestnostjo (,318), telesnimi sposobnostmi (,281), ekstravertnostjo (,193), odnosom s starši (,134) in odnosi z vrstniki nasprotnega spola (,119).

*Kako so povezana posamezna področja samopodobe z učnimi dimenzijami*

Ali so učni slogi povezani s posameznimi področji samopodobe, zlasti s tistimi, ki vključujejo vrsto sposobnosti za učenje in šolsko delo, kot so: akademska samopodoba, verbalna samopodoba, matematične sposobnosti (Kobal, 2001).

Rezultati kažejo, da so učne dimenzije v nizkih korelacijah z akademsko in verbalno samopodobo ter matematičnimi sposobnostmi.

Akademska samopodoba je v negativni in nizki korelaciji z dimenzijo razmišljajoče opazovanje (-,035) in v pozitivni korelaciji z dimenzijo abstraktna konceptualizacija (,170).

Verbalna samopodoba je v negativni in nizki korelaciji z dimenzijo razmišljajoče opazovanje (-,141) in aktivno eksperimentiranje (-,116). Na podlagi teh rezultatov sklepamo, čim višjo verbalno samopodobo ima

učenec, tem manj je zanj značilno učenje z opazovanjem in eksperimentiranjem.

Najnižja (in negativna) korelacija je med matematičnimi sposobnostmi in dimenzijo konkretne izkušnje (-,144); iz tega lahko sklepamo, čim boljše matematične sposobnosti ima učenec, tem manj je zanj značilno izkustveno učenje (ali učenje na podlagi konkretnih izkušenj). Jarvis (po Huddleston, 1997) je svojo kritiko modela izkustvenega učenja podprl prav z ugotovitvami, da se zapletenih matematičnih znanj in formulacij ne more naučiti z izkustvenim učenjem.

Na podlagi rezultatov analize lahko sklepamo, da so akademska in verbalna samopodoba ter matematične sposobnosti v pozitivni korelaciji za učno dimenzijo abstraktna konceptualizacija, za katero je značilno, da je prevladujoča dimenzija pri naših učencih. Korelacija med abstraktno konceptualizacijo je najvišja z akademsko samopodobo (,170), nato z matematičnimi sposobnostmi (,156) in z verbalno samopodobo (,140).

## Sklep

Glede na naše rezultate ne moremo zanesljivo sklepati o oblikovanju učnih stilov po modelu izkustvenega učenja.

Glede na aritmetične sredine sta se pokazali kot prevladujoči učni dimenziji konkretne izkušnje in abstraktna konceptualizacija: prva je bila bolj značilna za dekleta, druga za fante.

Rezultati korelacij s splošno, akademsko, verbalno samopodobo in matematičnimi sposobnostmi pa so pokazali povezanost področij samopodobe z dimenzijo abstraktna konceptualizacija. Splošna samopodoba je tudi povezana z aktivnim eksperimentiranjem.

Dimenziji pa sta v korelaciji z osebnostnimi značilnostmi, in sicer: z odprtostjo, emocionalno stabilnostjo, čustveno stabilnostjo, ustvarjalnostjo in vestnostjo ter s telesnimi sposobnostmi, ekstravertnostjo, odnosom s starši in odnosi z vrstniki nasprotnega spola.

Prevladujoči dimenziji sta osnova konvergentnemu učnemu stilu, vendar zaradi nizkih korelacij ne moremo sklepati, da je ta učni stil značilen za naše učence.

Na oblikovanje učnih stilov vpliva vrsta dejavnikov, zlasti pa narava in zahtevnost učnega procesa v gimnazijah: učenec si mora pri učenju različnih predmetov izbirati zelo različne učne strategije, ki so zasnovane na njegovih kognitivnih sposobnostih in v katerega so vključene tudi učne navade ter interakcije z okoljem. Potreba po izbiri in spreminjanju učnih stra-

tegiј glede na učno področje in oblike dela (individualno, skupinsko) je eden od razlogov, ki pojasnjuje, zakaj učni stili niso nekaj konstantnega in zakaj model izkustvenega učenja (po Kolbu) ni značilen za naše učence.

Zato menimo, da je model dejansko bolj uporaben v dialoške, kot v diagnostične ali prognostične namene (Marentič Požarnik et al., 1995).

## Opombe

- [1] Tematizacijo izkušenskega učenja in njegovo uporabo v pedagoški praksi glej: Novak, Bogomir (2002). *Experiential Learning in Slovenian School*. V: *The School Field*, Volume (2002), XIII, 8, 81–107. Mednarodna organizacija ICEL prireja vsako leto mednarodna znanstvena srečanja prav na teorijo in prakso izkušenskega učenja. Leta 2002 je bil takšen kongres tudi v Ljubljani z naslovom »Experiential learning: cultural and ethical dilemmas«.

## Literatura

- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London. Routledge (2. izdaja).
- Jarvis, P. et al. (1998). *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in Later Life*. London: Kogan Page
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal, D. (2001). *Temeljni dejavniki učenja in motivacije za učenje v šoli* (Raziskovalno poročilo). Ljubljana. Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, D., Lebarič N., Kolenc J. (2004). Relation between self-concept, motivation for education and academic achievement: Slovenian case, *Studia psychologica*, 46 (2), 105–126.
- Kobal Grum, D., Kolenc J., Lebarič N., Žalec B. (2004). *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo: interdisciplinarni pristop*. Ljubljana: Študentska založba.
- Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marsh, H. W., O' Neill, R. (1984). Self-description questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21 (2), 153–174.
- Pintrich, R. P., Schunk, H. D. (1996). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. Ohio: Prentice Hall.

Ruble, T.L. and Stout, D. E. (1991). Reliability, classification stability and response-set bias of alternate forms of the learning style inventory (LSI-1985). *Educational and Psychological Measurement*, 51, 2, 481-489.