

UČENJE UČENJA V TEORIJI IN PRAKSI

Tako kot pozivi k razvijanju kompetenc se tudi prizadevanja za spodbujanje konkretne kompetence učenje učenja utegnejo na prvi pogled zazdeti še ena modna muha od prakse oddaljenih teoretikov ali celo dnevne šolske politike, ki povrh vsega v zadnjih letih dobiva globalne (ali pa vsaj OECD-jeve) dimenzije.

Toda tudi budno kritično oko ne more mimo dejstva, da je pozornost na lastne procese učenja pomemben dejavnik učinkovitega učenja, kar potrjujejo tako preprosta zdravorazumska izkušnja kot številne raziskave. In če je ena od ključnih dimenzij te kompetence prav reflektivnost, bi bilo moč učenje učenja uvideti kot enega pomembnih prispevkov h kritični misli in ne kot slepo pego in še eno evrokratsko muho več.

Ne nazadnje segajo raziskave o metakogniciji desetletja v preteklost, na polje kognitivne psihologije, ki je tista veja znanosti, ki je doslej največ prispevala k znanstvenoraziskovalnemu vpogledu v procese učenja, zdaj pa ji izdatno pomaga hitro razvijajoča se nevroznanost. Žal si ti izsledki prepočasi utirajo pot na področje šolstva, saj – kot pravi kognitivni psiholog Shuell – so prakse poučevanja (pre) pogosto zasnovane na filozofskih predpostavkah (ki so povrh vsega pri praktikih celo nereflektirane) in manj na empiričnih študijah ter teoretičnem razumevanju učenja.

Prav v konceptu učenja učenja in – širše postavljeno – metakognicije se tako poraja priložnost, da se procese učenja in spoznavanja znanstveno podpre v večji meri kot doslej.

Kaj sploh je učenje učenja in kaj je metakognicija?

V uvodni razpravi dr. Sonje Pečjak najdemo opredelitev (povzeto po Zimmermanu), da je to učenje, pri katerem je učenec metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeležen. To pomeni, da ima učenec aktiven nadzor nad:

- svojim vedenjem oz. dostopi za učenje, npr. časom in prostorom, kjer se bo učil, ter socialnimi viri pomoči;
- motivacijo in emocijami, vključno z nadzorom in spremembo motivacijskih prepričanj;
- in kognicijo, kar »vključuje nadzor različnih kognitivnih strategij učenja, npr. Strategij globljega

procesiranja, ki se odražajo v boljšem učenju in dosežku učenca«.

Kot poudarja Pečjakova, je ključno, da učenci doživljajo lasten process učenja kot sistematičen proces, ki je v veliki meri pod njihovim nadzorom, kar jim omogoča, da so aktivni udeleženci lastnega učnega procesa in ne njegove žrtve.

Ali kot opredelijo v svojem prispevku učenje kot namensko, reflektivno, samousmerjeno in strateško Bakračević Vukman, Čagran in Ivanuš Grmek in povzemajo Biggsa, da razvoj učenja »zahteva od učenca, da se zaveda razlogov in namena učenja, lastnih kognitivnih zmognosti in zahtev naloge. Poleg tega naj bi bil učenec zmogel kontrole resursov in reguliranja dosežka.«

Kot še omenjajo, je učenje učenja izrazito povezano z metakognicijo, ki jo, povzemajoč klasične avtorje s tega področja, npr. Flavella, opredeljujejo kot »znanje ali kognitivno aktivnost, ki regulira kateri koli vidik kognitivnega dogajanja« in omogoča načrtovanje in sledenje lastni miselni aktivnosti.

Za praktike so seveda najbolj pomembne praktične implikacije raziskav in razvojnih prizadevanj, povezanih s spodbujanjem učenja učenja. Kaj prinašajo teoretična spoznanja in izsledki raziskav v razrede, kaj lahko od njih pridobijo učenci oz. učitelji?

Že v prejšnji, prevodni številki revije, namenjeni poučevanju za razumevanje in učenju z razumevanjem, je na več mestih mogoče razbrati – kar v tej številki ponovno izpostavi Pečjakova, da bolj razvite metakognitivne sposobnosti prispevajo k boljшему razumevanju in posledično k večji učni uspešnosti. Tako npr. so raziskave, ki jih v prejšnji številki navajajo Bransford in drugi, pokazale, da je učenje najbolj učinkovito, ko se ljudje posvetijo »premišljenemu postopku«, ki vključuje aktivno nadzorovanje lastne učne izkušnje. Učni transfer se lahko izrecno izboljša, če učencem pomagamo, da se bolj zavedajo sebe kot učencev, ki aktivno nadzorujejo svoje učne strategije in vire ter vrednotijo svojo pripravljenost za določen test.

McInerney in McInerney (2002) pa v svoji taksonomiji učnih strategij med metakognitivne strategije uvrščata strategije načrtovanja, spremljanja in usmerjanja. Slednje drugi raziskovalci obravnavajo v sklopu strategij spremljanja.

K strategijam načrtovanja spada:

- izbiranje učnega cilja, ki mu bo sledil učenec;
- prelet učnega gradiva, pri katerem dobi prvi pregled na gradivom, ki naj bi ga usvojil;
- postavljanje vprašanj o gradivu, ki se mu postavi jo ob preletu, z namenom aktiviranja predznanja o obravnavani temi.

Strategije spremljanja, ki naj bi jih učenec uporabljal med učenjem, vključujejo:

- samostestiranje (preverjanje učenca pri sebi, ali napreduje v pravi smeri reševanja naloge);
- usmerjanje pozornosti (zavestno osredotočanje misli na učno gradivo) in
- strategije reševanja testov (da sproti preverja, ali pravilno rešuje test).

Strategije usmerjanja omogočajo učencu v procesu učenja, da:

- prilagaja hitrost branja učnemu gradivu (upočasni

Nadzorovanje lastne učne izkušnje med drugim vključuje iskanje in uporabo povratnih informacij o posameznikovem napredku. Številne študije pa potrjujejo ugotovitev, da se učni transfer izboljšuje tudi s tem, da učencem pomagamo prepoznavati potencialne posledice tega, česar se učijo.

V zadnjih desetletjih so zato razvili številne strategije in tehnike, s pomočjo katerih je moč razvijati in krepiti zmožnost za učenje učenja. Vzajemno oz. recipročno poučevanje npr. prispeva k učenju branja, program proceduralnega pospeševanja je namenjen spodbujanju pisanja. Reševanju matematičnih problemov služijo hevrstične metode Schoenfelda in Polye. Podobne, vse pogostejše elektronsko izpopolnjene metode so razvite tudi na področju poučevanja in učenja fizike (program »miselnih orodij« za simulacijo fizikalnih eksperimentov) in biologije. Skupno jim je, da zajemajo modeliranje, usmerjanje in »odranje«, pa tudi skupno reševanje problemov, razpravljanje na ravni celotnega razreda in v manjših skupinah.

Strategije učenja učenja so tako lahko predmetno specifične, lahko pa so tudi tako splošne, da jih je moč uporabiti pri učenju različnih predmetov oz. pri katerem koli učenju. Tudi pri nas je izšel priročnik (predstavljen v rubriki ocene in informacije), ki učitelje in učence usmerja v to, kaj vse je moč na premišljen in načrten način narediti že v fazi priprave na učenje, pred učenjem, med njim in z refleksijo. Priprava pogojev, usmerjanje pozornosti, urjenje spomina in povečevanje natančnosti, premišljena izbira informacij, razporejanje dejavnosti, organiziranje časa, reflektiranje napak itd. je samo nekaj vzvodov za učinkovitejše učenje, ki jih lahko uporabijo učenci, učitelji ali svetovalni delavci pa jih pri tem podprejo.

Kot pišejo Bransford in sodelavci, te strategije vključujejo učence kot aktivne udeležence učenja in usmerjajo njihovo pozornost na kritične elemente, spodbujajo abstrahiranje splošnih tem ali postopkov ter jim omogočajo presojanje lastnega napredovanja k razumevanju.

Zato tudi v tej številki teorijo »kanaliziramo« v prakso. Tako Pečjakova predstavi nekaj strategij učenja učenja za individualno delo (samopoučevanje s samonavodili, samospraševanje, vrinjena vprašanja, samorazlaganje in razmišljanje na glas) in za delo v skupinah (recipročnega

spraševanja in recipročnega poučevanja), Ažmanova pa piše o spoznavnih stilih. Način, kako posameznik po navadi pristopa k različnim nalogam, situacijam in dogodkom, močno vpliva na odločanje, reševanje problemov, zaznavanje in učenje. Poznavanje učnih stilov pa ima pomembne implikacije za poučevanje.

Pomembna ugotovitev raziskovalcev učenja je, da na učenčevo vztrajanje pri reševanju nalog oz. odnos do učenja med drugim vpliva to, ali je naravnani k dosežkom ali k učenju. Učenci, ki so naravnani k učenju, imajo radi nove izzive; tiste, ki so naravnani k dosežkom, pa bolj skrbijo morebitne napake kot pa učenje. Kultura naravnavanja na dosežke in tekomovalnost torej ni ravno najbolj spodbudna za krepitev t. i. notranje motivacije.

V našem šolskem prostoru je v zadnjih letih vzniknilo kar nekaj prepričljivih praks, tako na ravni posameznih šol (med najbolj znanimi in prodornimi sta bili na tem področju Gimnazija Kočevje in Gimnazija Vič) kot na ravni systemske strategije. Tako je v zadnji ESS-perspektivi Šola za ravnatelje na čelu konzorcija več partnerjev spodbudila razširjanje te prakse na veliko množico šol. Cvetka Bizjak pa je na Zavodu RS za šolstvo po načelih učeče se skupnosti začela z intenzivno podporo skoraj tridesetim gimnazijam v okviru projekta Posodobitev gimnazij. Nekaj rezultatov tega projekta je predstavljenih tudi v pričujoči številki.

Na srečo se – kot so raziskale Bakračević Vukman, Čagran in Ivanuš Grmek – tudi v prenovljenih učnih načrtih večkrat pojavljajo aktivnosti, ki prispevajo k razvoju kognitivne kompetence učenja učenja; manj pa je takih, ki bi razvijale motivacijsko-emocionalni sklop učenja učenja.

Nedvoumno pa rezultati omenjenih raziskovalk kažejo, da profesorji želijo in potrebujejo več izobraževanja s področja učenja učenja ter več praktičnih navodil za razvijanje omenjene kompetence pri učencih. K temu upamo, da bodo prispevali tudi pričujoča številka revije, posvečena tej temi, predvsem pa številne pobude, prakse in projekti, ki so zaživel v zadnjih letih in ki jih predstavljamo na tem mestu.

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

hitrost ob težjem gradivu in hitro prebere ali preleti manj pomembne dele besedila, npr. drobni tisk);

- znova prebere dele učnega gradiva, ki ga morda ni dobro razumel ali pa si ga želi dobro zapomniti;
- pregleda prebrano (npr. po končanem učenju še enkrat preleti vse odebeljeno tiskane besede, ki predstavljajo ključne pojme učne snovi, ali preleti grafične prikaze, pregleda slike ipd.).

Različnim opredelitvam pa je skupno to, da procesi nadzora/kontrole vključujejo začetno analizo, kaj narediti,

načrtovanje za izvedbo aktivnosti, evalvacijo uporabnosti načrta in po potrebi modifikacijo začetnega načrta ter spremljanje in usmerjanje učnega procesa.

Treba je poudariti, da sta obe metakognitivni strukturi – znanje o učenju in regulacija učnega procesa med seboj neločljivo povezani. Swanson (1990) je pri učencih 5. in 6. razreda ugotovil, da deklarativno znanje o učenju spodbuja regulacijo reševanja problemov. Pri tem avtor poudarja, da metakognitivno znanje lahko kompenzira nižje intelektualne sposobnosti ali slabše predznanje učenca. Ugotovil je, da so učenci z več metakognitivnega