

Dr. Karin Bakračević Vukman, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor,
 dr. Branka Čagran, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor in
 dr. Milena Ivanuš Grmek, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor

KOMPETENCA UČENJE UČENJA V PRENOVLJENIH GIMNAZIJSKIH UČNIH NAČRTIH

UVOD

Danes prevladujoč »razširjeni« model učenja učenja zajema razvijanje konceptualnih struktur, proceduralnih veščin, učnih strategij, samoregulatornih funkcij in motivacijskih orientacij, ne le tehnik in veščin učenja. Kompetenca učenje učenja tako povezuje kognitivne procese (reševanje problemov, kritično mišljenje, metakognicija, učinkovito procesiranje informacij itd.) z naravnostmi/stališči in prepričanji, ki vplivajo na motivacijske, socialne in emocionalne procese.

Veliko avtorjev s področja pedagoških in psiholoških raziskav *učenja učenja* ugotavlja, da je to področje neločljivo povezano s samoregulacijo učenja. Učenje je v tem kontekstu opredeljeno kot namensko, reflektivno, samosmerjeno in strateško. Njegov razvoj zahteva od učenca, da se zaveda razlogov in namena učenja, lastnih kognitivnih zmožnosti in zahtev naloge. Poleg tega naj bi bil učenec zmožen kontrole virov in reguliranja dosežka (Biggs, 1988).

Ugotovimo lahko, da je *učenje učenja* izrazito povezano z metakognicijo, ki jo, kot je že omenjeno, opredeljujemo kot znanje ali kognitivno aktivnost, ki regulira kateri koli vidik kognitivnega dogajanja (Flavell, Miller in Miller, 2002). Uvrščamo jo med miselne procese višjega reda, ki nam omogočajo načrtovanje in sledenje lastni miselni aktivnosti.

Kako razvijati metakognicijo in sposobnosti samoregulacije učenja? V odnosu do naloge, ki jo rešuje, bi se moral učenec najprej vprašati o pomenu in namenu učne naloge, oceniti njeno težavnost, novost, kompleksnost (za presojo o tem, katere vire in koliko virov, časa in truda bo treba vključiti v reševanje naloge), nato presoditi in izbrati strategije učenja ali reševanja problemov, ki najbolje ustrezajo naravi naloge in njegovim preferencam v načinu procesiranja informacij.

Prav zaradi slednjega mora učenec poznati značilnosti samega sebe. Tudi učitelj bi moral pomagati učencu pri razvoju natančnejše kognitivne samozaznave in pri presojanju tega, kar že ve, česa še ne razume, katera so njegova močna področja in tista, pri katerih bo moral za doseganje rezultatov vložiti več truda. Na podlagi izkušenj pri procesu učenja in reševanja problemov, informacij s strani pomembnih drugih in razvijajoče se sposobnosti samorefleksije se bo tako oblikovala kognitivna samopodoba.

Metakognitivna kontrola in regulacija (ali uravnavanje) lastnega učenja ali reševanja problemov vključuje predhodno in sprotno načrtovanje aktivnosti, pristopov in

strategij, preverjanje njihove ustreznosti in njihovo prilagajanje zahtevam naloge. V selekciji in evalvaciji kognitivnih nalog nas vodi k odkrivanju napak v procesu reševanja problemov, izbiri ciljev in ustreznih strategij (Bakračević Vukman, 2010).

Seveda moramo poudariti, da gre za reflektivno in strateško učenje (James idr., 2008). Posameznik torej *izbira* najustreznejše pristope in strategije, zato pri učenju učenja ne gre za to, da učenca naučimo uporabe strategij in učnih tehnik po načelu recepta. Kar lahko posredujemo učencu, je skupek veščin, navad in stališč, ki jih bo učenec izbral skladno z učno situacijo, lastnimi značilnostmi in preferencami, značilnostmi predmeta in naloge.

Koncept razvijanja kompetence učenje učenja torej zahteva, da učitelji pomagajo učencem razvijati učne strategije in da jih navajajo oz. opogumljajo pri uporabi višjih miselnih procesov, jih podpirajo v razvoju spretnosti in stališč, potrebnih za nadaljnje uspešno učenje. Da bi lahko učitelji vzpodbujali omenjene procese in veščine, morajo najprej dobro spoznati omenjene koncepte in metode, ki omogočajo razvijanje le-teh (Bakračević Vukman idr., 2008).

Za razvijanje kompetence učenje učenja McCormick (2006) priporoča, da pritegnemo učenca k razmišljanju o ciljih in smislu učenja določene snovi, mu omogočimo samoregulacijo tempa dela, lastno organizacijo gradiv in aktivnosti ter spodbujamo metakognicijo.

Pridobljena kompetenca *učenje učenja* naj bi tako posamezniku omogočala (Amalathas, 2010):

- samostojno učenje;
- pripravljenost na učenje v različnih situacijah in vseh starostnih obdobjih;
- sposobnost učenja glede na individualne potrebe posameznika ter postavljanje in doseganje učnih ciljev;
- prilagajanje na spremembe, motivacijo za učenje novih stvari in vedenje, kako se najbolj uspešno učiti z uporabo različnih strategij in poti;
- ohranjeno zaupanje vase tudi ob neuspehih oziroma negativnih izkušnjah;
- učenje od drugih in z drugimi;
- večjo kreativnost in sposobnost refleksije lastnega učenja in dela.

Učiteljevo dopuščanje avtonomije se mora seveda spreminjati glede na starost učencev, ki jih poučuje. Pričakovali bi, da mladostnik prevzema odgovornost za svoje učenje, saj v tem razvojnem obdobju spoznavni in

socialno-emocionalni razvoj vsebuje prvine, ki mu to omogočajo. To so razvoj abstraktnega in hipotetičnega mišljenja, sposobnost načrtovanja in predvidevanje posledic odločitev, sposobnost refleksije o lastnem procesu mišljenja in učenja itd. Vzpostavlja se notranja regulacija mišljenja in učenja (Puklek Levpušček, 2001).

Za gimnazijske učne načrte danes lahko rečemo, da je v njih prisoten koncept učenja učenja oz. so prisotne posamezne prvine, ki naj bi razvijale kompetenco učenje učenja, v večji meri kognitivno (npr. kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov itd.) kot motivacijsko-emotivno komponento. Za razvijanje omenjene kompetence pa bi bilo treba učitelje še dodatno pripraviti in tako omogočiti kakovostno implementacijo teh splošnejših smernic.

NAMEN EMPIRIČNE RAZISKAVE

Rezultati, ki jih prikazujemo v nadaljevanju, so nastali v okviru ciljnoraziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«, ki sta ga financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS in Ministrstvo za šolstvo in šport (Ivanuš Grmek, M. idr., 2009).

V empirični raziskavi nas je zanimalo stališče gimnazijskih profesorjev do kompetence učenja učenja, kot je zajeta v učnih načrtih, in sicer:

- stališče do posameznih izjav, vezanih na kompetenco učenje učenja in
- stališče do kompetence v celoti.

Pri tem smo preverili obstoj razlik glede na učni predmet in delovno dobo gimnazijskih profesorjev.

METODOLOGIJA

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja.

V raziskavo smo vključili neslučajnostni priložnostni vzorec profesorjev, ki so v šolskem letu 2008/2009 poučevali v slovenskih gimnazijah ($n = 95$). Med njimi prevladujejo ženske (90,5 %). Večina jih ima univerzitetno izobrazbo (92,6 %), z visoko strokovno izobrazbo so trije (3,2 %), preostali (4,2 %) so magistri znanosti. Dobra polovica (55,8 %) v vzorcu zajetih profesorjev ima do 20 let, drugi več kot 20 let (44,2 %) delovnih izkušenj.

V vzorcu prevladujejo profesorji matematike (41,1 %), sledi število profesorjev tujih jezikov (28,4 %) in slovenščine (20,0 %) in najmanj je profesorjev geografije (10,5 %). Neuravnoteženost glede na predmet je posledica prostovoljne udeležbe profesorjev, ki so se udeležili strokovnega srečanja na Zavodu RS za šolstvo, v okviru katerega so izpolnjevali anketni vprašalnik.

Zajeti neslučajnostni vzorec profesorjev opredeljujemo na nivoju inferenčne statistične obdelave podatkov kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. Posploševanje izsledkov naše raziskave je torej vezano na

hipotetično (ne konkretno) populacijo profesorjev, podobno (po že omenjenih lastnostih) našemu vzorcu.

Podatke smo zbrali z nevednim anketiranjem profesorjev slovenskih gimnazij v času od marca do maja 2009, in sicer na strokovnih srečanjih, ki so jih vodili svetovalci Zavoda RS za šolstvo. Izpolnjene anketne vprašalnike so profesorji poslali nosilcem raziskave.

Anketni vprašalnik smo najprej sondažno uporabili na manjšem, preizkusnem vzorcu ($n = 15$), podobnem (po delovni dobi in predmetu poučevanja) definitivnemu vzorcu. Sledili so potrebni posegi (izločanje vprašanj, ki so se izkazala kot premalo jasna, specifična) za izdelavo definitivne oblike.

Anketni vprašalnik je sestavljen iz vprašanj zaprtega in odprtega tipa. Med zaprtimi vprašanji prevladujejo dihotomna vprašanja. Samostojni sklop pa predstavljajo izjave s petstopenjsko ocenjevalno lestvico (5 – se popolnoma strinjam ... 1 – se sploh ne strinjam); rezultate slednjega sklopa predstavljamo v nadaljevanju.

Preverili smo naslednje merske karakteristike vprašalnika:

- *Veljavnost* temelji na upoštevanju dosedanjih znanstvenih spoznanj (Ivanuš Grmek et al., 2007), nadalje na racionalni presoji poskusnega vprašalnika ekspertov za vsebinsko in oblikovno plat (svetovalci Zavoda RS za šolstvo). Tudi sondažno uporabo smo izrabili za njegovo izpopolnitev z vidika veljavnosti (izločili smo nejasna, dvoumna vprašanja, ki so jih anketiranci drugače razumeli kot mi – sestavljalci). Bolj natančno vprašalnika, npr. s primerjavo podatkov, pridobljenih z našim vprašalnikom, s podatki iz drugega vira, nismo mogli validirati, saj takega vira nismo imeli na voljo.
- Za določanje *zanesljivosti* (doslednosti) nismo mogli uporabiti ponavljalne metode, smo pa primerjali odgovore na vsebinsko sorodna vprašanja istih anketirancev. V prid zanesljivosti so tudi natančna navodila ter enopomenska, specifična vprašanja.
- *Objektivnost* vprašalnika smo zagotovili v fazi zbiranja podatkov, in sicer z nevednim anketiranjem, s katerim smo se izognili morebitnemu subjektivnemu vplivu anketarja na odgovarjanje, v fazi vrednotenja pa z razbiranjem odgovorov brez subjektivnega presojanja prevladujočih dihotomnih vprašanj.

Rezultate predstavljamo tabelarično in grafično. Uporabili smo: ocene parametrov osnovne deskriptivne statistike intervalnih podatkov (najmanjša – MIN in največja MAX – vrednost, aritmetična sredina – \bar{x} , standardni odklon – s , koeficient asimetrije – KA in sploščenosti – KS), aritmetično sredino numerično izraženih stopenj soglašanja (5 – popolnoma se strinjam, 1 – sploh se ne strinjam), Kolmogorov-Smirnovov preizkus normalnosti

porazdelitve intervalnih podatkov, analizo variance¹ in *t*-preizkus za preverjanje razlik glede na predmet in delovno dobo v zajetih številskih (intervalnih) spremenljivkah, η^2 (eta kvadrat) in r_{pb}^2 (kvadrat biserialnega koeficienta korelacije) kot meri velikosti učinka (Cohen, 1988).

PRIKAZ REZULTATOV IN INTERPRETACIJA

Najprej bomo predstavili analizo posameznih izjav, vezanih na kompetenco učenje učenja, nato pa analizo stališča gimnazijskih profesorjev do te kompetence, kot je zajeta v učnih načrtih.

Analiza posameznih izjav

V spodnji tabeli predstavljamo analizo posameznih izjav, vezanih na kompetenco učenje učenja, kot je zajeta v učnih načrtih. Predstavljamo jih urejene po izračunanih povprečjih numerično izraženih stopenj soglašanja.

Tabela 1: Izjave, urejene v ranžirni vrsti, po povprečni (\bar{x}) stopnji soglašanja

Rang	Izjave	\bar{x}
1	V učnem načrtu pogrešam več praktičnih navodil o tem, kako je pri pouku možno spodbujati učenje učenja.*	4,0
2	Pogrešam več izobraževanja o ključni kompetenci učenje učenja.*	3,9
3	Kompetenca učenje učenja je v učnem načrtu dovolj poudarjena.	3,4
4	Imam dovolj znanja o učenju učenja in ga lahko posredujem dijakom.	3,2
5	Iz učnega načrta se da razbrati, kako naj bi učitelji v okviru predmeta razvijali to kompetenco.	3,1

*Opomba: Označene negativne izjave smo pri izpeljavi individualnega rezultata celotne serije izjav konvertirali ($1 = 5, \dots, 5 = 1$).

Na prvem mestu profesorji izražajo potrebo po praktičnih navodilih za spodbujanje kompetence učenje učenja ($\bar{x} = 4,0$) in takoj za tem potrebo po več izobraževanja ($\bar{x} = 3,9$) o tej kompetenci. Sledijo trditve, da je ta kompetenca v učnem načrtu dovolj poudarjena ($\bar{x} = 3,4$), da imajo o učenju učenja dovolj znanja in da se da iz učnega načrta razbrati ($\bar{x} = 3,2$), kako jo naj kot učitelji pri dijakih razvijajo ($\bar{x} = 3,1$).

Ranžirna vrsta trditev torej razkriva, da se profesorji ne čutijo dovolj kompetentne za razvijanje kompetence učenje učenja. Potrebujemo več izobraževanja in več praktičnih navodil. Podatki nas opozarjajo, da je treba tej kompetenci pri izobraževanju učiteljev namenjati pomembno pozornost.

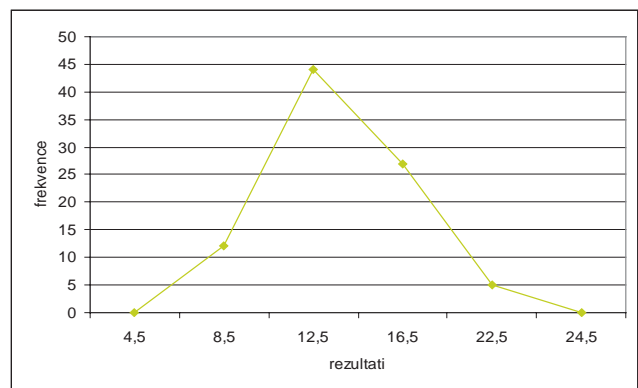
Analiza stališča profesorjev do kompetence učenje učenja v celoti

Da bi osvetlili, kakšno je splošno stališče zajetega vzorca profesorjev do te kompetence v učnih načrtih, smo na nivoju osnovne deskriptivne statistike in na nivoju inferenčne statistike analizirali še individualni rezultat na celotni seriji izjav. Izide teh analiz predstavljamo v nadaljevanju.

Tabela 2: Ocene parametrov osnovne deskriptivne statistike in izid Kolmogorov-Smirnovovega testa (K-S-testa) normalnosti porazdelitve individualnega rezultata merjenja stališča do kompetence učenje učenja v celoti

Najmanjša vrednost (MIN)	5	
Največja vrednost (MAX)	22	
Aritmetična sredina (\bar{x})	13,750	
Standardni odklon (s)	3,007	
Koeficient variacije (KV%)	21,9	
Koeficient asimetrije (KA)	0,309	
Koeficient sploščenosti (KS)	0,273	
Izid K-S-testa	Z	1,046
	P	0,224

Iz table 2 razberemo, da so rezultati precej razpršeni, segajo od 5 do 22 (možen razpon od 5 do 25), pri čemer znaša delež aritmetične sredine ($\bar{x} = 13,750$), ki ga zavzema standardni odklon ($s = 3,007$) 21,9 %. Sicer pa distribucija statistično značilno ne odstopa od normalne porazdelitve ($P = 0,224$), kar potrjujeta tudi koeficienta ($KA = 0,309$, $KS = 0,273$) in ponazarja naslednja slika.



Slika 1: Frekvenčna distribucija individualnih rezultatov merjenja stališča do kompetence učenje učenja v celoti

Individualni rezultati torej razkrivajo, da so profesorji dokaj zadržani v odnosu do kompetence učenje učenja,

¹ V primeru, ko predpostavka o homogenosti varianc ni bila upravičena, smo uporabili Welchovo aproksimativno metodo.

kakor je zastopana v učnem načrtu predmeta, ki ga poučuje, ter lastne usposobljenosti za razvijanje omenjene kompetence pri dijakih. Razvoju le-te nikakor ne nasprotujejo, a za višjo, nadpovprečno stopnjo soglašanja najverjetneje nimajo zadovoljive strokovne podlage. Če ponovimo, profesorji potrebujejo več relevantnega izobraževanja s področja učenja učenja, pa tudi več konkretnih strokovnih smernic za delo pri pouku.

Tabela 3: Izid analize variance individualnega rezultata merjenja stališč do kompetence učenje učenja glede na predmet

Predmet	\bar{x}	s	Izid preizkusa homog. varianc		Izid preizkusa razlik aritmet. sredin		Mera velikosti učinka η^2
			F	P	F	P	
SLJ	13,294	3,236	2,979	0,036	2,127	0,119	0,100
MAT	13,559	1,910					
TJ	14,963	3,447					
GEO	11,900	3,510					

Glede na to, da predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ($P = 0,036$), se sklicujemo na izid Welchove aproksimativne metode. Ta kaže, da v stališču profesorjev do kompetence učenje učenja glede na predmet ni statistično značilne razlike ($F = 2,127$, $P = 0,119$). Velja pa opozoriti na η^2 kot mero velikosti učinka ($\eta^2 = 0,100$), ki je v skladu z uveljavljenimi smernicami (Cohen, 1988) že blizu opredeljene obstoja velikega ($\eta^2 = 0,138$) učinka predmeta.

Za kakšno razliko gre, kažejo aritmetične sredine. Profesorji tujega jezika izražajo najbolj pozitivno stališče ($\bar{x} = 14,963$), takoj za njimi sledijo profesorji matematike ($\bar{x} = 13,559$) in slovenščine ($\bar{x} = 13,294$), profesorji geografije pa so glede na druge s svojim povprečjem $\bar{x} = 11,900$ na zadnjem mestu. To so torej tisti, če ponovimo, ki najbolj pogrešajo praktična navodila ter izobraževanje, vezano na razvoj te kompetence pri učencih.

Če sklenemo: v stališču profesorjev do kompetence učenje učenja, zajete v učnem načrtu, obstajajo razlike glede na predmet. Na podlagi naših rezultatov smemo govoriti o dveh skupinah. O eni, v kateri prevladuje mnenje, da je ta kompetenca v učnem načrtu dovolj poudarjena, in drugi z nižjo oceno večine omenjenih karakteristik ter z mnenjem, da v učnih načrtih primanjkuje praktičnih navodil o razvijanju učenja učenja in nujnosti dodatnega izobraževanja na tem področju (profesorji geografije). Omeniti velja, da so profesorji geografije precej kritično ocenili umeščenost omenjene kompetence v učni načrt, medtem ko so lastno poznavanje področja učenja učenja ocenili kot bolj ustrezno kot npr. profesorji matematike in slovenščine.

Poglejmo še rezultate preverjanja vloge delovne dobe.

Tabela 4: Izid t-preizkusa razlik v individualnem rezultatu na lestvici glede na delovno dobo

Delovna doba	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin		Velikost učinka r^2_{pb}
			F	P	t	P	
0–20 let	14,102	3,016					
Več kot 20 let	13,308	2,975	0,160	0,691	1,235	0,220	0,017

V tem primeru je predpostavka o homogenosti varianc upravičena ($P = 0,691$), razlika med aritmetičnima sredinama pa statistično ni značilna ($t = 1,235$, $P = 0,220$); velikost učinka je, opirajoč se na že omenjene smernice (Cohen, 1988), majhna ($r^2_{pb} = 0,017$).

Profesorji z različno delovno dobo imajo torej dokaj homogeno stališče do kompetence učenje učenja v učnem načrtu. Kakor kažejo povprečja, pa so tisti z delovno dobo do 20 let, torej mlajši, nekoliko bolj pozitivni v ocenjevanju omenjenih postavk kot starejši profesorji. Ob dejstvu, da je kompetenca učenje učenja ena izmed tistih, ki jih narekujejo zahteve sedanjosti in prihodnosti, in da se mlajši nekoliko lažje prilagajajo novostim in spremembam, je ugotovljena prednost razumljiva.

Rezultati analize individualnega rezultata serije izjav, vezanih na razvoj kompetence učenje učenja, potrjujejo zadržanost profesorjev do prevzema te odgovorne naloge. Pri čemer slednje bolj velja za profesorje geografije (ki izražajo predvsem potrebo po izčrpnih navodilih in kakovostnejši predstavitvi kompetence učenje učenja v učnih načrtih, pa tudi dodatnem izobraževanju) in tiste z več let delovnih izkušenj.

SKLEP

Na temelju pridobljenih rezultatov raziskave ugotavljamo, da so v prenovljenih učnih načrtih v ospredju aktivnosti, ki prispevajo k razvoju kognitivne komponente kompetence učenja učenja, precej manj pa je takih, ki bi razvijale motivacijsko-emocionalni sklop učenja učenja (Ivanuš Grmek, M. et al., 2009). Ne smemo namreč pozabiti, da modernejši koncept te kompetence ne zajema le kognitivnih sposobnosti in spretnosti, ampak so bistvenega pomena tudi motivacijske in čustvene komponente. Smo pa med posameznimi učnimi načrti zasledili nekaj razlik. Medtem ko najdemo v nekaterih učnih načrtih vrsto dejavnosti za razvijanje kompetence učenje učenja pri mladostnikih (npr. učni načrt za matematiko vsebuje postavke: dijaki načrtujejo lastni proces učenja, se spremljajo in usmerjajo v procesu učenja ter evalvirajo lastni učni proces, reflektirajo lastno znanje, sodelujejo pri pogovorih o ocenjevanju znanja, razvijajo metakognicijo, razvijajo obvladovanje čustev – samoregulacijo

itd.), je v drugih učnih načrtih takih dejavnosti manj. Rezultati analize izjav, vezanih na stališče profesorjev do kompetence učenje učenja v učnih načrtih, pa kažejo, da se profesorji ne čutijo dovolj kompetentne za razvijanje

tako odgovorne naloge. Potrebovali bi predvsem več izobraževanja in več praktičnih navodil. Slednje še zlasti velja za profesorje geografije in profesorje z več kot 20 leti delovnih izkušenj.

LITERATURA

Amalathas, Evangeline (2010). *Learning to learn in further education: Effective practice in England and abroad*. CfBT: Campaign for Learning.

Bakračević Vukman, Karin (2010). Psihološki korelati učenja učenja: študije metakognicije in samoregulacije. Maribor: Zora

Bakračević Vukman, Karin, Goriup, Jana, Jaušovec, Norbert., Ivanuš - Grmek, Milena, Klanjšek, Rudi, Licardo, Marta in Kreslin, Maja (2008). *EU pre-pilot study on Learning to learn: national report Slovenia*. European Commission: Directorate for Education and Culture

Biggs, John (1988). Approaches to learning and to essay writing. V: R. Schmeck (ur.). *Learning strategies and learning style*. New York, Plenum Press, 185–228.

Cohen, Jacob 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. izd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, John. H., Miller, Patricia H. in Miller, Scott. A. (2002). *Cognitive development*. New York: Pearson Education Inc.

Ivanuš Grmek, Milena, Bakračević Vukman, Karin, Cencič, Majda, Čagran, Branka, Javornik Krečič, Marija, Schmidt, Majda, Žakelj, Amalija (2009). *Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa - koncepti načrtovanja kurikula*. Zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta. Maribor: Pedagoška fakulteta.

James, Mary, McCormick, Robert, Black, Paul, Carmichael, Patrick, Drummond, Mary-Jane idr. (2008). *Improving learning how to learn*. Routledge: London and New York.

McCormick, Robert (2006). Learning to learn: learning, teachers and schools. V: U. Fredriksson in B. Hoskins (ur.), *Research Network on Learning to learn: Second Network Meeting Report*, Ispra: CRELL, 38–46.

Puklek Levpušček, Melita (2001). Doživljanje vedenja učiteljev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje pri različno starih mladostnikih. *Psihološka obzorja*, 10, 49–61.

POVZETEK

Kompetenca učenje učenja povezuje kognitivne procese (reševanje problemov, kritično mišljenje, metakognicija, učinkovito procesiranje informacij itd.) z naravnostmi/stališči in prepričanji, ki vplivajo na motivacijske, socialne in emocionalne procese.

Koncept razvijanja kompetence učenje učenja torej zahteva, da učitelji pomagajo učencem razvijati učne strategije in da jih navajajo oz. opogumljajo pri uporabi višjih miselnih procesov, jih podpirajo v razvoju spretnosti in stališč, potrebnih za nadaljnje uspešno učenje.

Na temelju pridobljenih rezultatov ugotavljamo, da so v prenovljenih učnih načrtih v ospredju aktivnosti, ki prispevajo k razvoju kognitivne komponente kompetence učenje učenja, precej manj pa je takih, ki bi razvijale motivacijsko-emocionalni sklop učenje učenja.

Rezultati kažejo tudi, da profesorji želijo in potrebujejo več izobraževanja s področja učenja učenja in več praktičnih navodil za razvijanje omenjene kompetence pri učencih in dijakih.

Ključne besede: gimnazija, učni načrti, kompetenca učenje učenja, učitelji

ABSTRACT

The competence of learning to learn links the cognitive processes (problem solving, critical thinking, metacognition, efficient information processing etc.) with attitudes and beliefs that affect motivation, social and emotional processes.

Thus, the concept of developing the competence of learning to learn requires that the teachers help their pupils to develop the learning strategies and accustom and encourage them to apply higher order thinking processes, support them at developing skills and attitudes required for further successful learning.

Based on gained results we can ascertain that the revised curricula contain activities, which contribute to the development of the cognitive component of learning to learn, less present are the activities developing the motivational-emotional component of learning to learn.

The results also show that the teachers wish and need more education from the field of learning to learn and more practical instructions for development of the mentioned competence.

Key words: grammar school, curricula, learning to learn competence, teachers