

Učenje učenja

Vsako učenje je samouravnavno – kakšna je potemtakem vloga pedagoških delavcev

Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo
cvetka.bizjak@zrss.si

● **Povzetek:** Razvoj kompetence učenje učenja je v tem obdobju v Sloveniji ena od prioritarnih nalog. Trenutno v slovenskih šolah potekata najmanj dva projekta na to temo. Enega vodi Zavod RS za šolstvo v sodelovanju z dvaintridesetimi srednjimi šolami. V prispevku bom opisala teoretske osnove, iz katerih smo izhajali pri načrtovanju dela v projektni nalogi. Izhodišče smo našli v modelu, ki dokazuje, da učenci vzpostavijo učinkovito uravnavanje svojega učenja, če so izpolnjeni določeni pogoji. Eden od njih je, da učenec pozna strategije za učinkovito učenje. Zato smo v naši projektni nalogi razvojna prizadevanja usmerili v uporabo različnih bralnih učnih strategij pri samostojnem učenju učencev iz pisnih virov. Druga dva pogoja za vzpostavitev učinkovitega samouravnavanja učenja sta pozitivna ocena svojih zmožnosti za doseg cilja in osebni smisel, ki ga učenec vidi v učnih ciljih. To so naši izzivi za prihodnost.

Ključne besede: učenje učenja, bralne učne strategije, samouravnavanje učenja, samoevalvacija.

All learning is self-regulated – what is then the role of pedagogues when directing the learning of the students

● **Abstract:** Developing the learning to learn competence is one of the Slovenian priorities. Currently, there are at least two projects related to this topic going on in Slovenian schools. One is led by the Institute of Education (32 upper secondary schools cooperate). The article is about some theoretical basis which served as a starting point in the planning phase of the project. The model which claims that the self-regulation of one's own learning is possible under certain conditions was our point of departure. One of the previously mentioned conditions supposes that the student is familiar with different strategies for effective learning. That is why we focused on the usage of different reading strategies used when learning from written sources. The two other conditions needed for self-regulation in learning are a positive estimation of one's own abilities regarding set objectives as well as personal meaning/sense a student perceives in the learning objectives. These are our future challenges.

Key words: learning to learn, reading strategies used when learning, self-regulated learning, self-evaluation

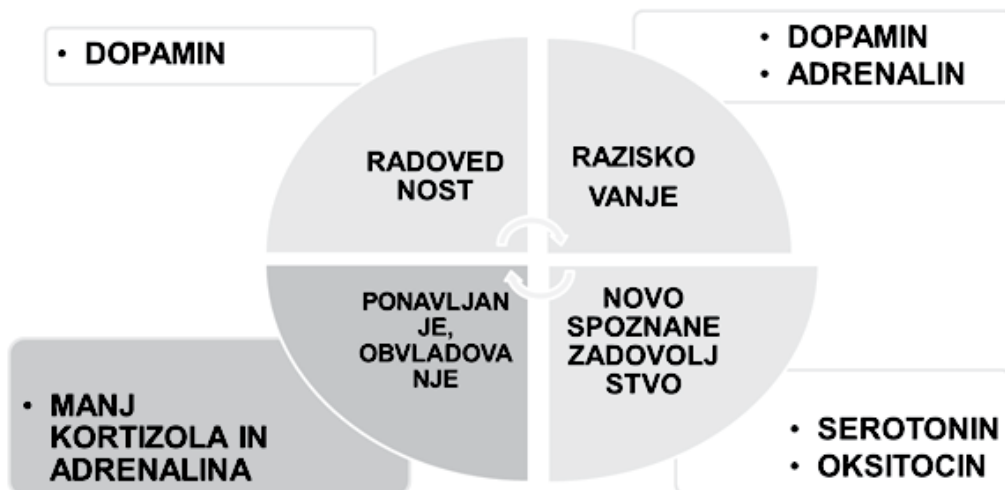
Uvod

Profesorica Nina Žuman (2012) v svoji akcijski raziskavi, s katero je spremljala učinke svojih aktivnosti za razvijanje kompetence učenje učenja, ugotavlja, da so nizke povezave med količino učenja, opravljanjem domačih nalog ter dosežki njenih učencev. Ugotovila je, da ima v razredu tudi dve skrajnosti: dijaka, ki se malo uči in ni naredil niti ene domače naloge, pa je pri preverjanju znanja dosegel osemdeset odstotkov točk, in dijake, ki so se na kontrolno nalogo pripravljali od pet do sedem dni, pa so jo kljub temu pisali negativno. Predpostavljamo, da bi do podobnih ugotovitev prišla večina slovenskih učiteljev, če bi naredila podobno analizo. Odnos med količino učenja in kakovostjo znanja je zapleten – poleg količine vloženega truda na kakovost znanja vpliva še marsikaj. V prispevku bom izpostavila dva dejavnika: značilnosti učenčeve osebnosti in kakovost procesa učenja.

Učenje v naravnih življenjskih okoliščinah in šolsko učenje

Učenje ne poteka samo v šoli, med poukom. Mnogo pomembnih stvari se ljudje naučimo v naravnih življenjskih okoliščinah. Tako učenje ni načrtno vodeno in poteka bolj ali manj spontano.

Strokovnjaki ugotavljajo, da je učenje, ki poteka v naravnih življenjskih okoliščinah zelo učinkovito. V enem od priročnikov o razvoju učinkovitega učenja (Rose, Goll, 1993) sta avtorja zapisala, da se otrok od rojstva do vstopa v šolo nauči več kot študent medicine v šestih letih šolanja. In – kar je še posebno zanimivo – to »prvo fakulteto« razen redkih izjem uspešno opravijo vsi otroci. Druga značilnost tovrstnega učenja je, da ga praviloma doživljamo kot nekaj prijetnega. Narava je poskrbela, da se med reševanjem problemov v



Slika 1: Ugodje v procesu učenja (prirejeno po Bregant, 2011)

človeku poleg hormonov, ki nas opremljajo z energijo (adrenalin, kortizol), aktivirajo še hormoni dopamin, serotonin in oksitocin, ki jih imenujemo tudi hormoni sreče (slika 1). Vendar je treba poudariti, da se to dogaja samo pod določenimi pogoji.

Velika učinkovitost učenja v naravnih življenjskih okoliščinah pomeni velik izziv vsem raziskovalcem učenja in praktikom. Postavlja se vprašanje, kako usmerjati šolsko delo, da bomo ohranili pozitivne značilnosti načrtnega učenja ter ga obogatili s prednostmi spontanega.

Monique Boekaerts (2005) navaja, da je za učenje v naravnih okoliščinah značilno, da se učna situacija vzpostavi spontano in samoiniciativno - učenec se sam odloča, kaj se bo učil, kdaj in kako. Usmerjajo ga osebno pomembni cilji - otrok nekaj želi znati. Željo spremljajo različna (pozitivna) čustva in radovednost. Dopamin in adrenalin poskrbita za pozitivno doživljanje učne situacije in potrebno energijo za učenje.

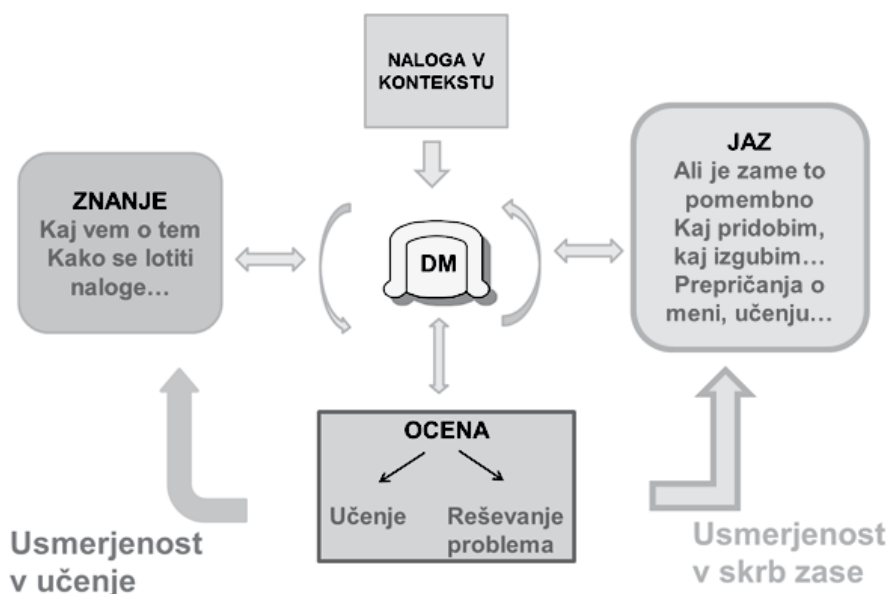
V šoli praviloma učitelj ustvarja učne situacije. Bolj ko je pouk transmissijsko naraven, manj manevrskega prostora imajo učenci, da učne cilje povežejo z osebimi. Med »strinjati se z učiteljem, da je treba znati poštrevanko« in »čutiti potrebo, da bi znal poštrevanko« je namreč precejšnja razlika. Strokovnjaki ugotavljajo (Boekaerts, 2005), da

se takrat, ko si nečesa želimo, ko čutimo potrebo, ko cilj spremljajo tudi ustrezna čustva (spodbujena s hormoni dopaminom, serotoninom, oksitocinom in hormoni, ki nas opremljajo z energijo, adrenalinom, kortizolom), ustrezno samouravnavanje učenja pojavi

spontano. Posameznik sam zavzeto išče priložnosti, v katerih se bo lahko naučil tistega, kar si želi, in sam išče tudi najbolj ustrezno pot do cilja (način učenja). Tovrstne učne situacije so praviloma avtentične in neposredno vplivajo na otrokovo življenje, zato imajo zanj osebni pomen. Spontano učenje je kumulativno; proces učenja se dogaja nenehno in se nadgrajuje. Vedno je tudi socialno umeščeno.

Monique Boekaerts (2005) ugotavlja, da v tradicionalni šoli pogosto ni zadoščeno niti eni od omenjenih značilnosti: učne epizode so razdrobljene, izkušnje so posredne, cilje postavlja učitelj. Zato je učinkovito samousmerjanje učenja v šoli težava in ga je treba razvijati načrtno.

Strokovnjaki ugotavljajo, da se takrat, ko si nečesa želimo, ko čutimo potrebo, ko cilj spremljajo tudi ustrezna čustva, ustrezno samouravnavanje učenja pojavi spontano.



Slika 2: Model prilagojenega učenja (Zeidner in Endler, 1996, v Boekaerts, 2005)

Učenje kot proces samousmerjanja

Zeidner in Endler (1996, v Boekaerts, 2005) sta oblikovala model prilagojenega učenja, ki pojasnjuje proces odločanja o načinu vedenja v konkretni učni situaciji.

Slika 2 prikazuje proces, v katerem posameznik v vsaki učni situaciji najprej analizira tri vrste informacij: o nalogi, o kontekstu in o sebi kot učencu.

1. Ocena učne naloge pomeni odgovore na vprašanja, kakšne vrste naloga je to, kaj zahteva od mene, kaj že vem o tem, kako jo je treba reševati ipd.

Rezultat končne ocene učne situacije je izbor ene od dveh temeljnih ciljnih naravnosti: usmerjenost v učenje in usmerjenost v skrb zase.

2. Ocena konteksta: ali imam potrebne vire za dosego učnega cilja (čas, pripomočke, pomoč), morebitne ovire, kaj se bo zgodilo, če bom uspel, in kaj, če ne bom ipd.
3. Ocena sebe kot učenca izhaja iz cele vrste prepričanj: kdo sem jaz (sem dober matematik, angleščina mi ne gre ipd.), v kolikšni meri lahko vplivam na svoje življenje (sem glavni ustvarjalec svoje usode - sem lutka v rokah usode), kdo želim biti (dober hokejist, jedrski fizik, monter centralne kurjave, ugleden zdravnik, nekdo, ki pomaga ljudem itn.), kakšno vrednost imajo zame znanje, trud, šola. V to kategorijo spadajo tudi podatki, na podlagi katerih učenec oceni, ali se mu trud spla-

ča: »Čemu vse se bom moral odpovedati, da bom dosegel učni cilj, in kaj bom pridobil - ali je cilj vreden truda?«

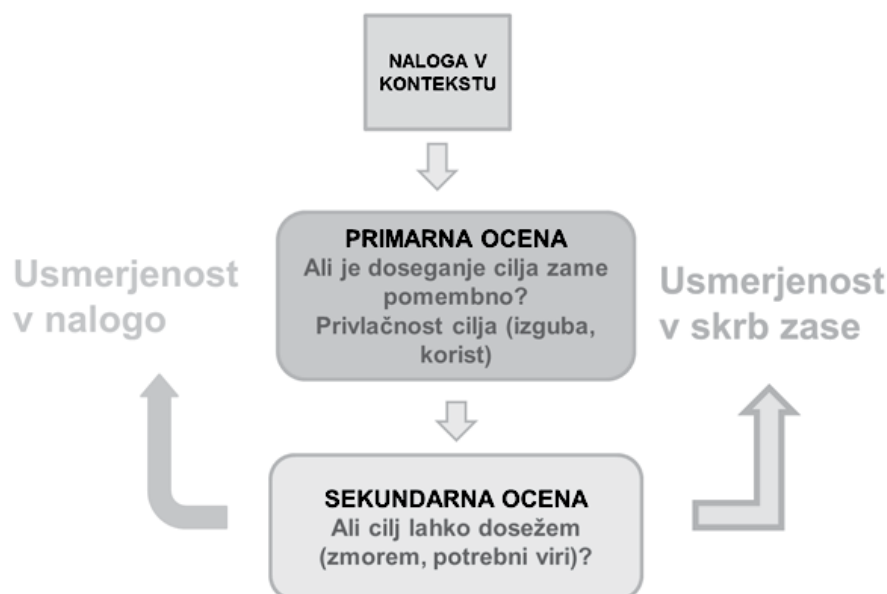
Učenec vse informacije poveže v enotno oceno. Sprejme jo v dveh korakih (slika 3).

1. Primarna ocena: odgovarja na vprašanje, ali je doseganje učnega cilja zame pomembno oz. kako pomembno je (ocena »izguba - korist«). Če je odgovor ne, do učenja ne pride. V nasprotnem primeru sledi sekundarna ocena.
2. Sekundarna ocena: odgovarja na vprašanje, ali lahko dosežem cilj. Učenec oceni vire, ki jih ima na voljo, predvsem pa svoje zmožnosti (jaz kot učenec matematike, angleščine itn.). Če je sekundarna ocena pozitivna, se aktivira usmerjenost v učenje. Cilj učenja je lahko znanje ali primerjanje z drugimi (šolska ocena). Če pa učenec oceni, da ne zmore rešiti učnega problema, išče strategije za obrambo svoje samopodobe, ki je ogrožena zaradi pričakovanega neuspeha, ali način bega iz učne situacije.

Rezultat končne ocene učne situacije je izbor ene od dveh temeljnih ciljnih naravnosti: usmerjenost v učenje in usmerjenost v skrb zase.

Usmerjenost v učenje

Učenčev cilj v konkretni učni situaciji je znati, rešiti učni problem, razviti se v strokovnjaka na določenem



Slika 3: Primarna in sekundarna ocena učne situacije (Zeidner in Endler, 1996)

področju, biti dober v nečem ipd. Značilnosti njegovega učenja so:

- pozoren je na značilnosti naloge;
- aktivira metakognitivno znanje (kako reševati nalogo);
- uživa v delu, tudi v dolgotrajnih rutinskih vajah, zato mu ni treba aktivirati volje in vso svojo energijo lahko usmeri v učenje;
- manj je odvisen od zunanjih spodbud - aktivnost je nagrada sama po sebi;
- ob oviri poveča napor, vztraja;
- uporablja lastne norme za samooceno.

Opisani delovni model vodi v poglobljeno znanje, vztrajanje ob težavah in neuspehih. Ker učenci neuspehov ne interpretirajo osebno (kot dokaz njihove osebne neustreznosti), so zelo odporni na škodljivi stres in ne potrebujejo zunanjih spodbud. Imajo dobro razvito samousmerjanje učenja in uporabljajo kakovostne učne strategije, ki vodijo v globinsko učenje. V naši šolski kulturi opisanemu učenju pravimo, da je notranje motivirano.

Usmerjenost v skrb zase

Učenci učno situacijo doživljajo kot priložnost za samodokazovanje, primerjanje z drugimi ali kot grožnjo njihovem občutku lastne vrednosti (učim se, da se mi ne bi zgodilo, da nečesa ne bi znal; učim se, da pred drugimi ne bom izpadel kot nesposoben). Značilnosti delovnega modela:

cilji izhajajo iz:

- primerjave z drugimi: biti najboljši, ne izpasti kot nesposoben ...;
- predstave o idealnem jazu (kdo, kakšen želim biti, da bom spoštoval sam sebe in me bodo spoštovali drugi),
- razmišljanja v smislu »V tej situaciji bi moral ...«;
- učna situacija ima čustven naboj, kajti vsak neuspeh pomeni grožnjo občutku lastne vrednosti;
- uporaba norm, ki izhajajo iz primerjave z drugimi;
- velika odvisnost od povratnih informacij drugih - še posebej avtoritet.

V našem šolskem sistemu tovrstno ciljno usmerjenost podpirajo šolske ocene.

Motivacijska struktura, ki izhaja iz ciljev

Če želimo pojasniti večji del vedenja učencev v različnih učnih situacijah, moramo opisani model prilagojenega učenja dopolniti s še enim teoretskim modelom. Fryer in Elliot (2008) sta oblikovala motivacijsko strukturo, ki izhaja iz ciljev v učni situaciji.

Slika 4 pojasnjuje, da učence glede na ciljno naravnost v posamezni učni situaciji lahko razdelimo v štiri kategorije:

- dosežek - proaktivnost: to so učenci, ki si želijo znati in ocenijo, da lahko dosežejo učni cilj;
- uspeh - proaktivnost: to skupino učencev motivira želja po primerjanju z drugimi (npr. šolske ocene) in ocenijo, da zmorejo doseči učni cilj;
- uspeh - izogibanje: učencem je pomembna primerjava z drugimi, vendar ocenijo, da ne bodo zmogli;
- dosežek - izogibanje: učenci sicer želijo znati, vendar jih je strah, da ne bodo zmogli. Značilnosti teh učencev so slabo raziskane.

Če povežemo obe teoriji, dobimo tri vrste delovnih modelov, ki jih lahko opazujemo v pedagoški praksi.

- Kategorija učencev »dosežek - proaktivnost« je skladna z delovnim modelom »usmerjenost v učenje« z vsemi značilnostmi, ki smo jih že opisali. Učence, ki izberejo delovni model »skrb zase«, pa moramo razdeliti v dve kategoriji:
- učenci z delovnim modelom »skrb zase«, ki ocenijo, da bodo kos učni nalogi. Začnejo se učiti, vendar je njihov delovni model drugačen od učencev, usmerjenih v učenje. Ker ne sledijo cilju »znati«, temveč cilju »primerjati se z drugimi«, ne uporabljajo strategij, ki vodijo do poglobljenega znanja, temveč tiste, ki jih po najkrajši poti vodijo do cilja - npr. dobre ocene. Če učitelj za dobro oceno zahteva poglobljeno znanje, se po dosežkih lahko

	PROAKTIVNOST	IZOGIBANJE
DOSEŽEK	Učim se, da bi vedel, znal, rešil problem.	Učim se, da se mi ne bi zgodilo, da nečesa ne bi znal.
USPEH	Učim se, da bi dobil dobro oceno, da bi bil dober učenec.	Učim se, da ne bi dobil slabe ocene.

Slika 4: Motivacijska struktura, ki izhaja iz ciljev (Fryer, Elliot, 2008)

izenačijo s prvo kategorijo učencev. Vendar so ob neuspehih mnogo bolj ranljivi kot prva skupina učencev. Njihova prednost pred učenci iz prve skupine pa je, da se trudijo tudi takrat, ko v učni vsebini ne vidijo osebne smisla;

- c) učenci, ki ocenijo, da ne bodo kos nalogi, izberejo popolnoma drugačen delovni model. Njihov cilj ni »naučiti se«, temveč »izogniti se« ogrožujoči učni situaciji ali pa uporabiti tako obrambno vedenje, da bo učenec iz situacije izšel s čim manjšo škodo.

Model prilagojenega učenja je odlično teoretsko izhodišče za razvoj kompetence učenje učenja, saj nam osvetli ključne dejavnike učinkovitega učenja. Če jih povzamemo, bo do odločitve za učenje zaradi zanimanja za učno vsebino prišlo, če so izpolnjeni naslednji pogoji:

- učenec pozna način učenja oz. reševanja problema, ki ga bo privedel do učnega cilja;
- vsebina in/ali proces je povezana z učenčevimi osebno pomembnimi cilji;
- učenec se čuti sposobnega doseči učni cilj.

Če je zadoščeno vsem trem pogojem, učenci učno situacijo doživljajo kot zanimivo (Boekaerts, Niemivirta, v Boekaerts 2005). Aktivira se na prvi sliki predstavljeni proces učenja s spremljajočimi hormoni, ki omogočijo, da učenec učenje doživlja kot nekaj prijetnega. V tem primeru mu ni treba aktivirati volje in lahko vso svojo energijo usmeri v učenje.

Do odločitve »skrb zase« z izborom delovnega modela »učenje zaradi ocene« bo prišlo, če so izpolnjeni isti trije pogoji, vendar pa osebno pomemben cilj ni »znati«, ampak dobiti željeno oceno oz. »primerjati se z drugimi«.

Do odločitve »skrb zase« v smislu bega iz učne situacije oz. obrambe svoje samopodobe bo prišlo, če:

Učenje učnih strategij med poukom posameznih predmetov pomeni, da se poudarek iz KAJ (naj se naučim) prenese tudi na KAKO (naj dosežem učni cilj).

- učenec ne ve, kako doseči učni cilj;
- učni cilj zanj ni osebno pomemben, vendar se ne more izogniti učni situaciji;
- ima občutek, da ne zmore doseči cilja.

V učnih situacijah, ki jih učenci razumejo na opisani način, doživljajo strah, tesnobo, napetost. Ker učenec v učnem procesu ne doseže občutka, da obvlada problem, ne pride do upada adrenalina in kortizola (slika 1). Energija, ki jo aktivirajo strah, negotovost, tesnoba, se v telesu kopiči in – če se to dogaja zelo pogosto – vodi

do škodljivega stresa z vsemi fizičnimi in psihičnimi posledicami. V taki situaciji je učenčev glavni cilj izogniti se neprijetnostim in temu cilju prilagodi svoj delovni model.

Iz obeh opisanih teoretskih modelov sledi, da vsi učenci v vsaki učni situaciji delujejo samouravnavno. Njihove odločitve izhajajo iz ocene vsake konkretne učne situacije, ki ji prilagodijo svoje cilje. Modela tudi pojasnujeta, v kakšnih primerih učenčeve odločitve ne vodijo v učenje, kljub temu pa so rezultat procesa samouravnavanja – učenec jih izbere sam.

V nadaljevanju bomo podrobneje opisali vse tri ključne dejavnike, od katerih je odvisno, ali bo učenec izbral delovni model »usmerjenost v učenje« ali »skrb zase«.

Kako naj dosežem učni cilj

Cvetka Bizjak (2005) je v analizi skupnih značilnosti pogovorov med učitelji in učenci z učnimi težavami ugotovila, da v treh četrtinah pogovorov učitelj ponudi rešitev učenčevega problema. Najpogostejša rešitev spada v kategorijo »več se uči«. Iz teh podatkov lahko izpeljemo dve interpretaciji:

1. v slovenski šolski kulturi učitelji redko spodbujajo učence k resničnemu prevzemanju odgovornosti za svoje učenje (rešitev za učenčev problem praviloma išče učitelj);
2. slovenski šolarji praviloma od učiteljev ne dobijo podrobnejših usmeritev o tem, kako naj se lotijo učenja.

Načrti razvoj kompetence učenje učenja vodi v premagovanje obeh slabosti interakcije med učiteljem in učenci. Učenje učnih strategij med poukom posameznih predmetov pomeni, da se poudarek iz KAJ (naj se naučim) prenese tudi na KAKO (naj dosežem učni cilj). Načrti razvoj metakognitivnih strategij načrtovanja, spremljanja in evalviranja svojega učenja pa vodi v učenčevo postopno prevzemanje odgovornosti

za svoje učenje, v bolj kakovostno učenje in, posledično, v boljše učne rezultate (Boekaerts, 2005).

Velik del samostojnega učenja učencev je učenje iz pisnih virov. Zato smo v projektni nalogi Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk, ki jo Zavod RS za šolstvo vodi v sodelovanju z dvaintridesetimi gimnazijami in strokovnimi šolami, tem strategijam namenili večino razvojnih prizadevanj. Osnovno izhodišče je bila knjiga Bralne učne strategije (Pečjak, Građišar, 2002).

Učitelji so se seznanili s kompleksnimi bralnimi strategijami PV3P (preleti gradivo - vprašaj se - preberi gradivo - ponovno preglej - ponovi), Paukovo metodo, VŽN (vem - želim izvedeti - naučil sem se) idr. ter z grafičnimi organizatorji (miselni vzorec, primerjalna matrika, pojmovne mreže, zaporedje dogodkov idr.). Dodali smo še strategijo skiciranja. Učitelji so pripravili učne ure, v katerih so učenci strategije uporabili pri učenju. Spoznali so postopek in smiselnost uporabe (za kakšna gradiva je kaj primerno) posameznih strategij. V teh urah so učenci dobili osebno izkušnjo o učenju posameznega predmeta s pomočjo različnih strategij. V nadaljevanju so jih učitelji usmerjali v njihovo samostojno rabo. Končni cilj učiteljevih prizadevanj je bil, da si učenci postopoma oblikujejo svoj, kakovosten slog učenja. To pomeni, da znajo izbrati in uporabiti učinkovite učne strategije, ki so skladne z njihovim osebnim učnim stilom in prilagojene naravi učnega cilja.

Izkušnje učiteljev kažejo (refleksije učiteljev v spletni učilnici), da je bilo tovrstno učenje za polovico do tretjino učencev dragoceno. Rezultati spremljave so bili na prvi pogled paradoksalni: med učenci, ki so v svojih refleksijah zapisali, da svojih učnih navad ne bodo spreminjali, so bili pogosto učno šibkejši učenci; več posluha za spremembo so imeli uspešni učenci. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi tuji raziskovalci (Boekaerts, 2002). Kljub navidezni paradoksalnosti so rezultati logični. Uporaba kakovostnih načinov učenja od učenca zahteva večjo osredinjenost, več napora. Učenci pa so pripravljeni vlagati več napora samo, če so za učenje motivirani in verjamejo, da lahko dosežejo napredek. Trije temeljni vidiki kompetence učenje učenja - kognitivni, motivacijski in metakognitivni - so med seboj neločljivo prepleteni.

Učitelji so ugotavljali (refleksije učiteljev v spletni učilnici), da imajo mnogi učenci še v srednji šoli velike težave s povzemanjem bistva (iskanje ključnih besed, postavljanje vprašanj o prebranem ipd.) v besedilu. Čeprav mnogi osnovnošolski učitelji poročajo, da učence seznanjajo s temeljnimi strategijami učenja iz pisnih virov, pa očitno ta cilj do konca osnovne šole pri mnogih učencih še ni dosežen. Zato je treba s tovrstnimi prizadevanji nadaljevati tudi v srednji šoli.

Bralne učne strategije so pomemben del učnih strategij, še zdaleč pa ne vse. Na primer, učenja jezika si ne moremo predstavljati brez pogovora, učenja veščin ne brez praktičnega dela. Omeniti pa moramo še učne in miselne strategije za doseganje višjih taksonomskih

stopenj znanja, kot npr. ustvarjalno in kritično mišljenje. Marsikaj iz tega nabora strategij v slovenski šolski praksi že obstaja in bi bilo vredno ponuditi vsem učencem. To so naši izzivi v nadaljevanju projektne naloge.

Ali je učni cilj pomemben zame

Zeidner in Endler (1996) v svojem modelu prilagojenega učenja ugotavljata, da se učenec odloči za delovni model »usmerjenost v učenje« samo v primeru, če je odgovor na gornje vprašanje pritrdilen.

Raziskovalci (Boekaerts, 2005) so osebno pomembnost učnega cilja merili z vprašanjem: »Koliko žepninam si se pripravljen odpovedati za doseg učnega cilja?«

Osebni pomen se lahko nanaša na učno vsebino ali na način dela (učenja). Učenci do obojega vzpostavljajo osebni odnos. Izhodišča za vrednotenje osebne pomembnosti učnih ciljev in načinov učenja so zelo osebna in zato različna.

Nekatera področja, ki imajo za posameznika osebni pomen, imenujemo interesi. Ti so tesno povezani z njegovo identiteto. Del osebnostne identitete je poklicna identiteta, ki odgovarja na vprašanje, s katerim delom oz. znanjem bom dosegel samostojnost odraslega

Rezultati spremljave so bili na prvi pogled paradoksalni: med učenci, ki so v svojih refleksijah zapisali, da svojih učnih navad ne bodo spreminjali, so bili pogosto učno šibkejši učenci; več posluha za spremembo so imeli uspešni učenci.

(tudi finančno). Bolj kot so učni cilji skladni z učenčevimi življenjskimi cilji, lažje bo do njih vzpostavil osebno pomemben odnos. Vendar v obdobju šolanja otroci in mladostniki svojo identiteto šele oblikujejo in na prej omenjeno identitetno vprašanje pogosto še nimajo odgovora. Spodbujanje učencev, da v učnih ciljih posameznega predmeta poskušajo najti osebni smisel, je hkrati tudi pomoč učitelja pri oblikovanju učenčeve identitete.

Zato je zelo pomembno, kako učitelj predstavi učne cilje posameznega tematskega sklopa. Če jih preprosto prebere iz učnega načrta, učencem ne bo olajšal iskanja osebnega smisla, saj so tam zapisani v zelo strokovnem jeziku. Če pa jih prilagodi tako, da bodo postali bolj življenjski in bližji učenčevim interesom, je večja verjetnost, da jih bodo učenci zmogli osmisлити. Obstaja tudi možnost, da učitelj učence povabi k razmisleku >

o tem, zakaj bi bilo dobro, da bi dosegli neki konkreten učni cilj. V tem primeru bodo učenci sami poskusili poiskati osebni pomen učnih ciljev. Ena od možnosti je tudi, da učenci, ki jih konkretna učna vsebina še posebno zanima, ostalim opišejo, v čem vidijo njen pomen.

Didaktiki so razvili celo vrsto motivacijskih strategij – od avtentičnega pouka, vključevanja informacijske tehnologije v pouk do učenja v skupini vrstnikov, ki je zelo značilno za spontano učenje. Širok nabor didaktičnih motivacijskih strategij je zajet v modelu »pozornost – pomembnost – zaupanje – zadovoljstvo« (PPZZ, angl. ARKS) (Driscoll, 1993, v Marentič Požarnik, 2002). S spretno uporabo navedenih strategij učitelj lahko spodbudi zanimanje za učno vsebino pri mnogih učencih.

Zmožnost učenčevega samousmerjanja svoje motivacije lahko gradimo z načrtnim razvojem strategij samomotiviranja. Uporabne so takrat, ko se motiviranost ne pojavi spontano iz osebnega interesa. Takrat je treba aktivirati voljo. Po navedbah raziskovalcev je zelo učinkovita strategija samookrepite (predstavljanje negativnih in pozitivnih posledic uspeha oz. neuspeha), ki pomembno izboljša učno učinkovitost (Lavery, 2008, v Pečjak, 2012).

Ali zmorem doseči učni cilj

Prva slika, ki opisuje hormonske odzive v procesu reševanja problema, nam pokaže, da je upad kortizola in adrenalina (hormona, ki organizem opremljata z energijo, ki je potrebna za reševanje problema) povezan z občutkom obvladovanja učne situacije. Ko posameznik oceni, da je pri učenju uspešen, se organizem umiri in se lahko spočije. Če pa do uspeha pri učenju ne pride, se količina obeh hormonov povečuje še naprej in začne izčrpavati organizem, kar vodi v škodljivi stres. Občutek »zmorem rešiti problem« je eden od ključnih dejavnikov, ki odloča, ali bo učenec učno situacijo občutil kot grožnjo (strah) ali izziv (radovednost).

Prepričanja o lastni zmožnosti so posledica:

- preteklih izkušenj z reševanjem podobnih problemov – ta dejavnik ima daleč najmočnejši vpliv (Bandura, 2003),
- povratnih informacij pomembnih drugih,
- primerjanja z drugimi.

Tovrstne osebne ocene so lahko zelo specifične in spremenljive glede na vrsto učnega problema in značilnosti učnega konteksta (npr. nekdo je lahko zelo samozavesten pri teku, pri igrah z žogo pa ima občutek, da ne zmore). Iz posameznih izkušenj se sčasoma razvijejo posplošeni vzorci razmišljanja o lastnih zmožnostih, ki pomembno vplivajo na izbor delovnega modela v učni situaciji. Opazni so že pri otrocih, starih de-

set let (Day idr., 1993). Iz rezultatov raziskovanj načinov, kako si posameznik razlaga dogodke, se je razvila teorija atribucije. Še posebno skrbno so strokovnjaki raziskovali, kako si posameznik razloži vzroke za svoj uspeh ali neuspeh. Rotter (1966 v Day idr., 1993) je ugotovil, da ljudi lahko razdelimo v dve kategoriji:

1. posamezniki z zunanjim mestom nadzora: dogodke doživljajo kot neodvisne od njihove lastne aktivnosti, kot nekaj, na kar ne morejo vplivati, ker so dejavniki, ki vplivajo na uspeh, zelo kompleksni in neobvladljivi. Uspeh razumejo kot naključje, srečo, usodo ali vpliv pomembnih drugih. Za učence, ki samega sebe razumejo tako, so značilne te razlage šolskih neuspehov: »Učitelj me ne mara, preveč kontrolnih naenkrat, učitelj ne zna razlagati, snov je pretežka ipd.« Zato v problemskih situacijah ostajajo pasivni ali se jim izognejo, ker so prepričani, da sami ne morejo napraviti nič. Vedenju, ki je posledica izrazitega zunanjega središča nadzora, pravimo naučena nemoč;
2. posamezniki z notranjim mestom nadzora: ta skupina ljudi dogodke v okolju doživlja kot odvisne od njihove lastne aktivnosti ali njihovih lastnosti. Prepričani so, da lahko vplivajo na dogodke, da so soustvarjalci svojih priložnosti za uspeh in da je v veliki meri od njih odvisno, ali bodo pri reševanju problemov uspešni ali ne. Ker jih vodi prepričanje, da zmorejo reševati svoje težave, poskušajo te aktivno reševati. Tipične razlage njihovih šolskih neuspehov so: »Premalo sem se učil, nisem imel prepisane vse učne snovi, reševanja se nisem lotil na pravi način ipd.«

Čustva napetosti in strahu v šoli bolj ali manj pogosto doživlja vsak učenec. Razlikujejo se po tem, kako jih poskušajo obvladovati. Učinkovitih strategij samoobvladovanja strahu se je mogoče naučiti. Strategijo samokrepite (Lavery, 2008, v Pečjak, 2012) smo že omenili, dodajmo pa še:

- spodbuden samogovor: »Saj vem, da mi bo uspelo. Tudi zadnjič me je bilo strah, pa se je vse izteklo dobro ...«;
- defenzivni pesimizem: posameznik si zastavi nižje cilje, kot jih je sposoben doseči. Razmišlja v smislu: »Bolje, da pričakujem manj in sem kasneje veselo presenečen, kot da si postavim visoke cilje in sem potem razočaran.« Postavi si tako nizke cilje, da je prepričan, da jih bo dosegel, zato ga ni strah neuspeha. Kljub temu pa v učenje vloži veliko kakovostnega napora, zato defenzivni pesimizem uvrščamo med konstruktivne strategije samouravnavanja napetosti in strahu.

Poleg omenjenih strategij konstruktivnega samoobvladovanja strahu in napetosti pa ljudje uporabljajo še množico nekonstruktivnih. Cilj teh strategij ni reševanje problema, temveč zmanjšanje napetosti in ohranjanje občutka lastne vrednosti. Omenimo nekatere najpogostejše.

- Povečanje kvantitete navora. Posameznik se zelo trudi, vendar ne dela pravih stvari - tistih, ki bi ga privedle do uspeha. Npr. učenec lahko prepisuje zapiske, kopira učno gradivo, se uči »na pamet«.
- Nekonstruktivno iskanje pomoči. Kadar mu pri učenju nekdo pomaga, je učenčev cilj čim prej in s čim manj navora dobiti pravi odgovor, hitro rešitev brez globljega razumevanja.
- Opustitev naloge kot čustvena odločitev. Učenec opusti učenje in to dejanje razume kot osebno razvrednotenje, kot dokaz svoje nekompetentnosti. Te občutke pogosto skuša prikriti z različnimi obrambnimi mehanizmi (racionalizacija, zanikanje itd.).
- Samooviranje. Učenec uporablja strategije, za katere dobro ve, da ga ne bodo privedle do cilja. Najpogostejši sta:
 - zmanjšanje navora: učenec se premalo uči;
 - odlašanje.

Tako lahko neuspeh (v katerega je prepričan) pripiše neustreznim učnim strategijam in ne svoji nesposobnosti.

Tovrstno vedenje učencev odrasli pogosto razumejo zelo površno: »Učenec je nemotiviran, nima delovnih navad ipd.«

Na razvoj samoocene »zmorem« pri učencih ima učitelj velik vpliv. Omenili smo že, da je najmočnejši dejavnik razvoja ocene o lastnih zmogljivostih osebna izkušnja. Učitelj ima največ možnosti, da učenca vodi do izkušnje zmorem, tj. do uspeha. Vendar izkušnje kažejo, da pri posameznikih, ki imajo že oblikovano prepričanje, da nečesa ne zmorejo, pogosto sama izkušnja uspeha ni dovolj. Ti učenci tudi pozitivno izkušnjo interpretirajo v skladu s svojim prepričanjem, da ne zmorejo. Npr. svoj uspeh pripišejo sreči, dobri volji učitelja, lahki nalogi ipd. V takih primerih potrebujejo učitelja, ki jim pomaga do drugačnih interpreta-

cij. Monique Boekaerts (2002) ugotavlja, da se učenci, ki so prepričani, da ne zmorejo, o tem nočejo pogovarjati, prav tako odklanjajo pomoč in ne želijo vlagati dodatnega navora v učenje. Izgubili so povezavo med lastnim trudom in uspehom. V takih primerih priporoča, da učitelj začne dosledno izpostavljati napredek učenca (če je resničen). Postopoma bo učenec pripravljen na globlji razmislek, na pogovor in spremembo svojega načina učenja.

Sklep

Učenje učenja ima v slovenskih šolah že dolgo tradicijo. Praviloma se z razvojem učinkovitih načinov učenja ukvarjajo šolski svetovalni delavci. Pripravljajo različne delavnice, tečaje, razredne ure ipd. Slabost tovrstnih dejavnosti je, da potekajo ločeno od pouka posameznih predmetov, zato so neusklajene z zahtevami posameznih učiteljev in njihovim slogom poučevanja. Posledično je vpliv teh prizadevanj na način učenja učencev majhen.

Vizija razvojne skupine ZRSŠ, ki vodi projektno nalogo Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk, je, da bi vsaka šola postopoma oblikovala načrt razvoja kompetence učenje učenja v obliki medpredmetne povezave na ravni šole. Izvajali bi ga vsi pedagoški delavci. V tem načrtu bi imela svojo vlogo tudi svetovalna služba, vendar samo kot eden od dejavnikov, ki usklajeno sodeluje z učitelji.

Izkušnje iz dela v projektni nalogi kažejo, da ima v teh prizadevanjih šolska svetovalna služba zelo pomembno vlogo. Zaradi svojega strokovnega znanja in izkušenj na tem področju je nepogrešljiv pomočnik učiteljem pri razvoju strategij dela v razredu. Rezultati razvojnega dela projektnih timov v prvih dveh letih so spodbudni. So dokaz, da smo na pravi poti.

Literatura

1. Bandura, A. (2003). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.
2. Bizjak, C. (2005). Značilnosti svetovalnega odnosa v slovenski šolski kulturi. (magistrsko delo). Ljubljana: FDV.
3. Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. Geneva: UNESCO.
4. Boekaerts, M. (ur.), Pintrich, P. R. in Zeidner, M. (2005). Handbook of self-regulation. New York: Academic Press.
5. Bregant, T. (2011). Nevrofiziološke osnove učinkovitega učenja otrok in mladostnikov - za učitelje, ki si želijo in upajo biti učenci. V Nolimal, F., Fleksibilni predmetnik in aktualni izzivi osnovne šole (str. 46). Ljubljana: ZRSŠ.
6. Day, C., Calderhead, J. in Denicolo, P. (1993). Research on teacher thinking. London: The Falmer Press.
7. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
8. Pečjak, S. (2012). Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja. Vzgoja in izobraževanje, 6/12 (v tisku).
9. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: ZRSŠ.
10. Rose, C., Goll, L., R. (1993). Umetnost učenja. Ljubljana: Tangram.
11. Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2008). Motivation and self-regulated Learning. New York: Taylor & Francis Group.
12. Žuman, N. (2012). Kritična analiza učenja pri kemiji. Vzgoja in izobraževanje, 6/12 (v tisku).
13. Spletna stran: <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=5776> (5. 11. 2012).