



K U P M 2 0 1 2

VPELJEVANJE KOMPETENCE UČENJE UČENJA V POUK

mag. Darja Delač Felda

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje
Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta iz leta 2006, ULEU L394/13

- sporazumevanje v maternem jeziku,
- sporazumevanje v tujih jezikih,
- matematična kompetenca in osnovne kompetence v znanosti ter tehnologiji,
- digitalna pismenost,
- *učenje učenja*,
- socialne in državljanske kompetence,
- samoiniciativnost in podjetnost in
- kulturna zavest in izražanje.

Kompetenca učenje učenja

Key Competencies for Lifelong learning – a European Reference Framework, 2004

- je sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju,
- organizirati lastno učenje,
- učinkovito upravljati s časom in informacijami,
- razvijati zavest o lastnem učnem procesu in potrebah,
- prepoznavati priložnosti, ki so na voljo in
- sposobnost premagovati ovire za lastno učenje.

Na razvoj kompetence učenje učenja pri posamezniku odločilno vplivata motivacija in zaupanje vase.

PRAV POSEBEN POMEN UČITELJEV

- **Samo oni lahko v procesu poučevanja** razvijajo pozitivni odnos do učenja in zaupanja v lastno sposobnost.
- Učitelji so tisti, ki oblikujejo učno okolje, preverjajo in ocenjujejo znanje, oblikujejo sodelovanje in skupinsko komunikacijo »oziroma bodo po Vigotskem usmerjali v »območje prihodnjega razvoja« (Ashman in Conway, 1997, Marentič Požarnik in Cencič, 2003, povz. po Bakračević Vukman, 2010, str. 69).
- »Finski strokovnjaki opozarjajo, da pri ocenjevanju nikakor ne gre le za opazovanje rezultatov, ampak tudi za vplivanje na učenje in samopodobo učenca. Ocenjevanje daje vpogled v to, kako si učenec postavlja cilje, kako deluje in napreduje in kako pojasnjuje svoje dosežke« (Gaber idr., 2006, str. 217).

Dosedanje izkušnje v praksi

- uvajanje kompetence učenje učenja v pouk zelo težko delo

TEŽAVE

- učitelji nimajo specialnih znanj o učenju učenja,
- ne poznajo različnih učnih strategij,
- težko prestopijo prag med poučevanjem in učenjem,
- težko se vživijo v vlogo dijakov in
- ne vedo, kako bi se neposrednega poučevanja učnih strategij lotili.

Poleg tega je v šolah še vedno zelo prisotno prepričanje, da učenje učenja ni učiteljeva naloga, ali celo, da **se učenje učenja v času šolanja razvija kar samo od sebe med učnim procesom.**

Učenje učenja na Gimnaziji Kočevje (z razvojem učinkovitega modela smo se ukvarjali dobrih 10 let)

- v obvezni del Obveznih izbirnih vsebin smo uvedli 3-urni sklop Razvijanje učnih strategij
- oblikovanje skupine učiteljev in programa izobraževanja v projektu *Razvijanje učnih strategij* (Skriti zaklad pri Ministrstvu za šolstvo in šport RS – 3 leta)
- V šolskem letu 2009/2010 smo ustanovili projektno skupino, ki je v okviru ESS projekta Zavoda RS za šolstvo *Posodobitev gimnazije* pripravila pilotni projekt *Spodbujanje kompetence učenje učenja kot kroskurikularni cilj.*

- V projekt smo vključili vse dijake 1. letnika gimnazijskega programa in vse učitelje, ki so v tem šolskem letu te dijake poučevali (9 predmetnih področij).
- Raziskavo smo opravili na razvijanju bralnih učnih strategij, saj je učenje v gimnazijskem programu praviloma učenje z razumevanjem in verbalno učenje.
- Pripravili smo:
 - ✓ načrt in program usposabljanja za učitelje,
 - ✓ anketni vprašalnik za dijake *Uporaba bralnih učnih strategij*,
 - ✓ evalvacijski vprašalnik za refleksije učiteljev o sodelovanju v projektu in izvedbi ur pouka z neposrednim poučevanjem učnih strategij ter
 - ✓ evalvacijski vprašalnik za refleksije članov projektnega tima o zasnovi, poteku in učinkih projekta.

V eksperimentu je sodelovalo 62 dijakov 1. letnika gimnazijskega programa. V eksperimentalno skupino (ES) je bilo vključenih 32 dijakov, v kontrolno skupino (KS) pa 30 dijakov.

Postavili smo naslednjo splošno raziskovalno hipotezo:

HS: Eksperimentalna skupina bo pogosteje uporabljala izbrane splošne ali predmetno specifične učne strategije za samostojno učenje iz učbenikov in strokovnih gradiv pri različnih predmetih.

Potek raziskave

- Raziskava je potekala trinajst mesecev v petih fazah, in sicer:
- 1. faza je trajala od maja do avgusta 2009 in je obsegala oblikovanje projektne tima in intenzivno načrtovanje pilotnega projekta,
- 2. faza je trajala od septembra do oktobra 2009 in je obsegala oblikovanje eksperimentalne in kontrolne skupine dijakov ter različne oblike izobraževanja oziroma pripravljanja učiteljev eksperimentalne skupine na eksperiment, v okviru katerih so bila organizirana predavanja, delavnice in delovni razgovori,

- 3. faza je obsegala izvedbo prvega empiričnega snemanja – začetno zbiranje podatkov z anketnim vprašalnikom (november 2009),
- 4. faza je trajala od novembra 2009 do marca 2010; v tem času je bil vpeljan eksperimentalni faktor v eksperimentalno skupino,
- 5. faza je potekala v juniju 2010 in je obsegala izvedbo drugega empiričnega snemanja – končno zbiranje podatkov z anketnim vprašalnikom.

Obdelava podatkov

- Za ugotavljanje veljavnosti hipoteze smo uporabili vprašalnik *Uporaba bralnih učnih strategij*, ki smo ga za namen raziskave izdelali sodelujoči v projektu. Zbrane podatke smo obdelali s programom za statistične obdelave SPSS 20.0.
- Zanesljivost vprašalnika izračunamo v SPSS-u s testom zanesljivosti - Cronbachov koeficient α znašal 0,868. Ker je bila njegova vrednost večja kot 0,8, smo zaključili, da je vprašalnik dovolj zanesljiv.
- Za ugotavljanje razlik v pogostosti uporabe izbranih učnih bralnih strategij med dijaki eksperimentalne in kontrolne skupine na začetku in koncu eksperimenta smo uporabili *t*-preizkus.

Osnovni statistični parametri pred začetkom in po zaključku eksperimenta (maksimalna vsota je 135 točk)

		Vsota točk pred začetkom eksperimenta	Vsota točk po zaključku eksperimenta
ES	Arimetrična sredina	80,1333	72,1875
	N	30	32
	Standardni odklon	18,04350	15,86523
KS	Arimetrična sredina	85,7586	68,6667
	N	29	30
	Standardni odklon	14,50284	18,43971
Skupaj	Arimetrična sredina	82,8983	70,4839
	N	59	62
	Standardni odklon	16,50360	17,10885

- Vidimo, da sta se obe skupini dijakov, ES in KS, pred začetkom projekta glede pogostosti uporabe bralnih učnih strategij zelo visoko ocenili (več kot 60 % točk), kontrolna skupina celo za 3,7 % točk več kot eksperimentalna.
- Zanimivo je, da se je ob drugem merjenju pogostost uporabe učnih strategij pri obeh skupinah zmanjšala: pri eksperimentalni skupini za 5,9 % maksimalne vsote točk, pri kontrolni skupini pa celo za 12,6 % maksimalne vsote točk.

Na rezultate upada pri obeh skupinah so lahko vplivala naslednja dejstva:

- ob prihodu v srednjo šolo so dijaki polni samozaupanja o tem, kako obvladajo učenje in bralno učne strategije, ob koncu leta pa ugotovijo, da teh strategij v resnici ne obvladajo,
- vprašalnik lahko meri načine učenja, ki jih dijaki v resnici sploh ne uporabljajo in se jim predstavljene strategije ne zdijo uporabne,
- drugo merjenje je bilo izvedeno prepozno, tik pred koncem pouka.

Kljub vsemu pa je očitno, da je upad pogostosti uporabe v eksperimentalni skupini neprimerno manjši, kar je seveda lahko posledica izvajanja projekta.

t-preizkus

- razlike med ES in KS v pogostosti uporabe učnih strategij ob prvem merjenju niso statistično pomembne
- razlike med ES in KS v pogostosti uporabe učnih strategij ob drugem merjenju tudi niso statistično pomembne
- razlike med prvim in drugim merjenjem v ES v pogostosti uporabe učnih strategij niso statistično pomembne

t-preizkus

- razlike med prvim in drugim merjenjem v KS v pogostosti uporabe učnih strategij so statistično pomembne

<i>t</i>	Prostostne stopnje	Raven statistične pomembnosti	Aritmetična sredina	Standardna napaka
4,699	28	0,000	17,62069	20,19444

ZAKLJUČEK

Z raziskavo smo nedvomno potrdili vpliv poučevanja bralnih učnih strategij, ki smo si jih zastavili v projektu, na uporabo le-teh pri samostojnem učenju iz učbenikov.

S tem smo dokazali, da so dijaki, katerim so bile učno bralne strategije predstavljene pri pouku in uporabljene v praksi, o učenju učenja razmišljali pozitivno in skupaj z učitelji posameznih predmetov razmišljali o lastnem učenju.

Poudariti je potrebno, da se morajo učitelji za poučevanje učnih strategij dodatno usposobiti.

Zelo pomembno pa je tudi to, da začnejo učitelji razumeti izvore učnih težav, se začnejo zanimati zanje in doumejo, da gre ob nastalih učnih težavah lahko tudi za neizoblikovano kompetenco učenje učenja ob vstopu v srednjo šolo.