

KATERE UČNE STRATEGIJE UPORABLJAJO ODRASLI IN KAKO SPODBUJAMO NJIHOVO UPORABO?

Uvod

V zadnjih letih se avtorji, ki se ukvarjajo s področjem učenja, vedno bolj usmerjajo na proučevanje vloge učenca (mladega ali starega) kot aktivnega udeleženca v procesu izobraževanja. Ta težnja je bila deloma posledica trendov v stroki, deloma pa tudi odziv politike na vse hitrejši tehnološki in družbeni razvoj, ki od posameznika zahtevata hitro prilaganje spremembam in pridobivanje novega znanja. Na to opozarjajo tudi v priporočilih o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (Priporočilo evropskega parlamenta in sveta, 2006). Delovna skupina Evropske komisije je opredelila osem ključnih kompetenc, ki bodo posamezniku v pomoč pri prilagajanju hitro spreminjajočemu se svetu (prav tam, str. 13). Med temi navaja tudi kompetenco »učenje učenja« kot sposobnost organiziranja in usmerjanja lastnega učenja, učinkovitega upravljanja s časom pri učenju, pridobivanja, obdelave in sprejemanje novega znanja za uporabo novega znanja in spretnosti v različnih življenjskih okoljih (prav tam, str. 16). Kot še poudarjajo v dokumentu, zahteva ta kompetenca od posameznika poznavanje in razumevanje učnih strategij, ki mu najbolj ustrezajo, prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja in kvalifikacij ter da zna poiskati priložnosti za izobraževanje, usposabljanje in nasvete in/ali podporo, ki so mu na voljo (Priporočilo evropskega parlamenta in sveta, 2006, str. 16). Z vidika pedagoške psihologije se ta kompetenca še najbolj ujema s konceptom samoregulacijskega učenja oz. uporabe učnih strategij.

S psihološkega vidika lahko na zanimanje za učne strategije gledamo kot na naravni proces prehoda od vedenjskega h kognitivnemu pogledu na učenje. Vedenjski pristop temelji na tem, kako podajanje učne snovi vpliva na vedenje. V nasprotju s tem pa se kognitivni pristop osredotoča predvsem na razumevanje, kako se informacije procesirajo in strukturirajo v spominu. Kognitivni pristop je vplival na pogled na učenje kot dejavni proces, ki se dogaja v učencu in na katerega učenec vpliva. S tega vidika učni dosežki niso odvisni samo od učiteljevega načina podajanja snovi, temveč tudi od načina procesiranja teh informacij. Na izide učenja lahko torej vplivajo (1) strategije poučevanja (na kakšen način učitelj predstavi snov) in (2) učne strategije (kako učenec organizira ali predela gradivo).

Učne strategije

V psihološki literaturi pojem kognitivnih strategij zadeva aktivnosti, ki jih učenec opravlja, da bi dosegel določen učni cilj ali rešil učno nalogo. V najboljšem primeru so torej kognitivne učne strategije uporabljene namerno, izbrane so glede na zahteve naloge in vsebujejo kognitivne spretnosti ter motivacijo. C. Weinstein in Mayer (1986) definirata učne strategije kot »vedenje in misli, s katerimi skuša učenec dejavno vplivati na proces vkodiranja informacij med učenjem« (prav tam, str. 315). Cilj vsake učne strategije je torej vplivanje na motivacijska in čustvena stanja ali na način, na katerega učenec izbira, pridobiva, organizira ali integrira novo znanje. Na zavestno uporabo učnih strategij opozarja tudi B. Marentič Požarnik, ki je učne strategije definirala kot »zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih

¹² doc. dr. Marko Radovan, Univerza v Ljubljani, FF

učnih dejavnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije« (Marentič Požarnik 2000, str. 167). V tej definiciji je torej večja pozornost namenjena usmerjenosti v cilj in motivacijske dejavnike. Strategije deli na spoznavne (npr. kako si zapomniti, strukturirati) in materialne (npr. kako delati zapiske).

Kognitivne učne strategije lahko razvrščamo po številnih merilih. Najbolj splošna delitev je na površinske in globinske. Ta delitev je seveda povezana tudi z odnosom učenca do učenja — ali se uči bolj poglobljeno, z razumevanjem in refleksijo ali pa na pamet. Obstajajo pa tudi bolj kompleksne delitve. B. Marentič Požarnik (2000, str. 168) deli strategije glede na namen, predmet in predmetno področje ter starost učencev. Strategije lahko opredelimo tudi po vsebini informacij, ki jih želi učenec razumeti in se jih naučiti (npr. Lewisov 1996; po Pečjak in Gradišar 2002, str. 75). Eno izmed pogosto uporabljenih meril za razvrščanje strategij je še časovno merilo, ki se nanaša na to, kdaj med učenjem učenec strategije uporablja. Po tem merilu delimo strategije v: strategije pred branjem, strategije med branjem in strategije po branju (Pečjak in Gradišar 2002, str. 77). Najbrž najbolj priljubljena klasifikacija strategij pa je tista, ki sta jo ustvarila že omenjena Weinstein in Mayer (1986). Avtorja ločujeta med strategijami ponavljanja, elaboracije, organizacije (prav tam, str. 316).

Samo seznanjenost učencev s tem, kako se neka strategija uporablja, nikakor ne zagotavlja, da učenci razumejo njene prednosti in vedo, kdaj jo je primerno uporabiti. V zvezi s tem govorimo o metakogniciji, ki zajema usmerjanje in upravljanje svojega učenja in je ena najpomembnejših sestavin kompetence »učenje učenja«. To razumevanje je izredno pomembno z vidika motiviranosti za nadaljnjo uporabo naučenih strategij. Področje metakognicije se deli na dve splošni kategoriji: kognitivno spremljanje (tj. kaj kdo ve o svojem mišljenju) in kognitivna regulacija (tj. kako kdo uporablja to znanje, da bi uravnaval svoje mišljenje), tudi metakognitivne strategije pa najpogosteje razvrščamo v tri sklope: strategije načrtovanja (zajemajo dejavnosti, kot so postavljanje ciljev za učenje, pregledovanje/preletavanje besedila pred branjem in razčlenjevanje naloge), strategije nadziranja (ocenjevanje učinkovitosti uporabe različnih strategij, ohranjanje pozornosti, preverjanje razumevanja ipd.) in strategije uravnavanja/evalvacije (ocenitev procesa in dosežkov učenja). Kadar delajo učenci to zavestno, pravimo, da svoje učenje dejavno uravnavajo.

Uporaba učnih strategij in starost

Z vidika razumevanja učenja odraslih je seveda zanimivo pogledati, katere učne strategije uporabljajo odrasli in koliko se te strategije razlikujejo od uporabe strategij mlajših učencev. Uporaba učnih strategij pri učenju ne narašča samodejno s starostjo. Čeprav sta fizični in kognitivni razvoj pomembna, so ključnega pomena za uporabo učnih strategij značilnosti učnega okolja in učenčeva motiviranost (Zimmerman, 1998). Učno okolje lahko spodbuja ali pa tudi zavira uporabo učnih strategij, kadar učencu ne dopušča izbire in nadzora med učenjem. Pomembni dejavniki so tudi učna klima (bolj sodelovalna/bolj tekmovalna) in načini ocenjevanja oz. učiteljevo pojmovanje znanja. Rezultati v zvezi z uporabo učnih strategij načeloma potrjujejo, da starejši študenti bolj kakor mlajši uporabljajo (poglobljene) učne strategije (Justice in Dornan 2001; Moos in Azevedo 2008; Pintrich in Zusho 2002; Radovan 2009).

Pintrich in Zusho (2002, str. 250) navajata, da mnoge raziskave ugotavljajo, da učenci z razvojem postajajo vse bolj strateški ter sposobni uporabljati tudi bolj kompleksne kognitivne in metakognitivne strategije. To potrujeta tudi D. Moos in Azevedo (2008), ki sta ugotovila, da so študenti z več predznanja pogosteje uporabljali samoregulativne procese, kot sta načrtovanje in spremljanje. Skladne temu so tudi druge raziskave, v katerih so primerjali

uporabo strategij po starosti (npr. Justice in Dornan 2001; Radovan 2009). V obeh raziskavah poročajo o večji uporabi kognitivnih in metakognitivnih strategij starejših (odraslih) študentov v primerjavi z mlajšimi. E. Justice in T. Dornan (2001) sta primerjali starostni skupini tradicionalnih (18-23 let) in netradicionalnih (24-64 let) študentov in ugotovili veliko povezanost kompleksnejših učnih strategij z naraščanjem starosti. Radovan (2009) ugotavlja statistično pomembne povezanosti med uporabo učnih strategij in starostjo na skoraj vseh dimenzijah (prav tam, str. 139). Te povezave so še posebno vidne pri uporabi elaboracijskih strategij, strategij organizacije časa in metakognitivnih strategij. Vprašanje, ki se seveda postavlja, je, kateri je glavni dejavnik, ki je vplival na večjo uporabo učnih strategij pri starejših učencih — ali so to dejavniki učitelja ali dejavniki učenca oz. udeleženca?

Dejavniki, ki spodbujajo uporabo učnih strategij

Majhna uporaba učnih strategij je pogosto posledica nepoznavanja. S tega vidika je najenostavnejši ukrep vpeljava krajših tečajev, na katerih bi učencem (dijakom, študentom, udeležencem) predstavili različne učne strategije, njihovo uporabo in koristnost. Raziskave kažejo, da je uporaba študijskih strategij pogosto odvisna tudi usmerjenosti študija oz. načina ocenjevanja (npr. Radovan 2009). Takrat, ko se zahteva predvsem faktografsko znanje, omejeno na poznavanje definicij in postopkov, se pri učencih oblikuje zunanja motivacija in uporaba »površinskih« učnih strategij. Glede na izpeljavo programa in ocenjevanje znanja bi bilo zato treba v študiju marsikaj spremeniti: da bi ta (kjer je to možno) manj spodbujal preverjanje dejstev, bolj pa usmerjal v razmišljanje in poglobljanje. Divergentna vprašanja ali alternativne oblike ocenjevanja bi vsekakor pripomogle k drugačni motivaciji in pogostejši uporabi »poglobljenih« učnih strategij.

Paris in Paris (2001) povzemata več načel, ki naj bi jih učitelj upošteval pri spodbujanju samoregulacijskega učenja oz. večji uporabi učnih strategij. Najprej opozarjata na spodbujanje refleksije pri učencu o naravi učenja in spoznavanju sebe (npr. analiza učnih stilov in strategij, ocenjevanje lastnega procesa učenja ipd.). Prav tako opozarjata na pomembnost uravnavanja samega učenja s postavljanjem primernih ciljev in ustreznega načrtovanja učenja. Učitelj pa naj bi spodbujal refleksijo o procesu učenja ter večjo uporabo učnih strategij z metodami, ki narekujejo večjo aktivnost in avtonomnost učencev.

Literatura

- Justice, E. M. in Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51, št. 3, str. 236-249.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Moos, D. C. in Azevedo, R. (2008). Self-regulated learning with hypermedia: the role of prior domain knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 33, št. 2, str. 270-298.
- Paris, S. G. in Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, št. 2, str. 89-101.
- Pečjak, S. in Gradišar, M. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pintrich, P. R., in Zusho, A. (2002). The development of academic selfregulation: The role of cognitive and motivational factors. V: A. Wigfield in J. S. Eccles (ur.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, str. 250-284.
- Priporočilo evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006, o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. L 394/10, SL, Uradni list Evropske unije 30. 12. 2006, (2006/962/ES), <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF> (19. 12. 2010).

- Radovan, M. (2009). *Značilnosti motivacije in samoregulativnega učenja v izobraževanju na daljavo* (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Weinstein, C. E. in Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. V: M. Wittrock (ur.). *Handbook of research on teaching* (3. izd.). New York: Macmillan, str. 315-327.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. V: B. J. Zimmerman in D. H. Schunk (ur.). *Self-regulated learning: From teacher to self-reflective practice*. New York: The Guilford press, str. 1-19.