

Poticanje i razvoj učeničkih kompetencija za učenje - perspektiva srednjoškolskih nastavnika

Matas, Marko

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:948806>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-24**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Marko Matas

**Poticanje i razvoj učeničkih kompetencija za učenje
– perspektiva srednjoškolskih nastavnika**

Diplomski rad

Zadar, 2021.

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Poticanje i razvoj učeničkih kompetencija za učenje –
perspektiva srednjoškolskih nastavnika

Diplomski rad

Student/ica:

Marko Matas

Mentor/ica:

Doc. dr. sc. Daliborka Luketić

Zadar, 2021.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Marko Matas**, ovime izjavljujem da je moj diplomski rad pod naslovom **Poticanje i razvoj učeničkih kompetencija za učenje – perspektiva srednjoškolskih nastavnika** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 27. rujna 2021.

Sadržaj

Predgovor	i
1. Uvod	1
2. Kako se može naučiti učiti?	3
2.1. Počeci koncepta cjeloživotnog učenja.....	4
2.2. Značaj cjeloživotnog učenja.....	7
2.3. Razvoj međunarodnog okvira ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje	11
2.4. Razvoj europskog okvira ključnih kompetencija	15
2.5. Razumijevanje kompetencije „učiti kako učiti“	19
3. Metodologija istraživanja	26
3.1. Predmet istraživanja	26
3.2. Cilj istraživanja	27
3.3. Zadaci istraživanja.....	27
3.4. Metode i instrument istraživanja	28
3.5. Sudionici istraživanja	28
3.6. Postupak i tijek istraživanja.....	29
4. Analiza i interpretacija rezultata.....	29
4.1. Pojam učenja i kompetencija „učiti kako učiti“ u odgojno-obrazovnom kontekstu	29
4.2. Razvoj kompetencije za učenje kod učenika.....	32
4.3. Učenička motivacija za učenje i rad.....	34
4.4. Okolinski čimbenici i neki čimbenici razredno-nastavnog ozračja koji potiču učenje.	37
4.5. Dominantne strategije učenja i njihovo prepoznavanje koje nastavnici potiču u svom radu.....	39
4.6. Uloga domaće zadaće u kontekstu poticanja kompetencije za učenje	41
5. Zaključak	44
6. Literatura	46

7. Prilog 1 – protokol istraživanja	50
8. Sažetak i ključne riječi / Abstract & Key Words	52

Predgovor

Istraživanje i njegovo provođenje znaju biti jedan zahtjev korak, pogotovo u periodu života kad se prvi put s njima susrećemo. U mojem slučaju, ovaj diplomski rad označava dug put kojim sam prolazio kako bih kvalitetno napisao rad koji predstavlja završetak jednog od mnogih poglavlja mogega života. Taj put činila su mnoga pozitivna i negativna iskustva, ali svaki od njih donosio je svojevrsnu lekciju koja me nečemu naučila. Tema ovog diplomskog rada zapravo se i bavi takvom tematikom, stoga će mi osobno koristiti spoznaje koje sam usvojio tijekom njegovog pisanja.

Za uspjeh u pisanju rada prvenstveno sam zahvalan svojoj obitelji, koja me bezuvjetno poticala i podržavala u ovom procesu. Svojim prijateljima sam također zahvalan na svim savjetima i trenucima u kojima mi je njihova pomoć bila uistinu potrebna. Naposljetku, zahvalio bih se mentorici svog diplomskog rada na vremenu za pregledavanje svih mojih grešaka i potencijalnih kontradikcija koje sam iskazivao u pisanom obliku.

1. Uvod

Učenje je proces s kojim se redovito susrećemo. Bilo da se radi o učenju tijekom školovanja, putem raznih tečajeva ili putem vlastitih inicijativa, asocijacije na ovaj proces imaju veoma širok spektar. U kontekstu 21. stoljeća, okruženi smo informacijama različitog sadržaja na dnevnoj bazi, dok zbog procesa globalizacije i digitalizacije sadržaja možemo svjedočiti pojavama koje se događaju u bilo kojem dijelu svijeta. Zbog tih razloga, praktički je nemoguće provesti dan bez stjecanja nekih novih spoznaja. Informacije su posvuda i dostupne su nam putem pretraživanja te u par pritisaka mišem i tipkovnicom možemo pronaći odgovore na bilo kakva pitanja. Iako takva široka prisutnost informacija u gotovo svim domenama naših života donosi brojne prednosti, također time donosi nove izazove koji traže inovativna rješenja. U današnjici, od pojedinca se zahtijeva postupno više znanja i vještina koje on jednostavno ne može usvojiti samo tijekom školovanja. Stoga, sve se više zahtijeva od pojedinca da nauči upravljati informacijama te integriranjem više njih steći potpunije i jasnije odgovore na pitanja koja ga zanimaju. Drugim riječima, pojedinac mora naučiti učiti, što se danas definira u okviru kompetencije „učiti kako učiti“.

Kompetencija „učiti kako učiti“ polazi iz više okvira, ali u širokom smislu, može se reći da obuhvaća učenje novih sadržaja kritičkim sagledavanjem informacija i da podrazumijeva vlastitu inicijativu i organizaciju vremenskih i prostornih uvjeta. Pojedinac treba biti samostalan u učenju, a jedna od zadaća institucionaliziranog školovanja je da pojedinac usvoji kompetenciju „učiti kako učiti“ kako bi naknadno sam sebe naučio znanja i vještine koji su mu potrebni za budući rad. Empirijsko istraživanje ovog diplomskog rada upravo se bavi tim problemom – kako nastavnici potiču i razvijaju kompetenciju „učiti kako učiti“ kod svojih učenika. Temeljni cilj je ispitati mišljenja srednjoškolskih nastavnika o kompetenciji za učenje, djelomično kroz različite čimbenike koji mogu do određene mjere utjecati na njezin razvoj i poticanje, poput motivacije i okolinskih uvjeta odvijanja nastave, ali i zasebnih metodičkih tehnika poput domaće zadaće. Istraživanje je koncipirano da ne samo uvidi u generalan stav srednjoškolskih nastavnika o kompetenciji za učenje, već sadrži i komparativnu komponentu kojom će se usporediti njezino poticanje i razvoj s obzirom na metodiku različitih nastavnih predmeta. Međutim, prije empirijskog dijela rada, potrebno je dodatno elaborirati koncept i proces učenja te njegova različita shvaćanja. Kad se detaljnije promatra, učenje nije tako jednostavno shvatiti, pošto postoje brojna neslaganja i diskrepancije u njegovom temeljnom definiranju. Ovisno o pristupu, svaki istraživač će pridodati druge značajke tom procesu, što može otežati njegovo razumijevanje. Zbog toga, potrebno je najprije shvaćanje učenja suziti, a

zatim uspostaviti temeljni konceptualni okvir na temelju kojeg će se učenje promatrati. Pošto kompetencija „učiti kako učiti“ potječe iz međunarodnog konteksta shvaćanja učenja, učenje će se promatrati iz takve perspektive. Povijest međunarodnog shvaćanja učenja obuhvaća različita znanstvena i stručna istraživanja te određenu legislativu u okviru strateških i zakonskih dokumenata koji definiraju učenje na konkretan način. Ako se učenju pridodaje važnost na globalnoj razini, vrijedno je pogledati odakle takav pristup potječe te kako se razvijao kroz desetljeća.

2. Kako se može naučiti učiti?

Učenje se konstantno odvija u našem svakodnevnom životu. Današnje tendencije koje nastoje poticati i razvijati tzv. društvo znanja samo ukazuju na potrebu razvitka što više kompetencija od strane društava zemalja diljem svijeta. Što je najbitnije za istaknuti je da ove društvene tendencije sve više ističu važnost učenja; međutim, time se postavlja pitanje što sve učenje točno podrazumijeva. Često ga smatramo svjesnim procesom stjecanja novih znanja ili vještina. Međutim, u više prilika, ono se može događati podsvjesno ili nesvjesno, upravo zbog različitih načina prema kojima možemo usvojiti nove sadržaje. Možemo ih usvojiti u obitelji, u školi, gledanjem televizije, praćenjem članaka na internetu, pohađanjem radionica ili tečajeva i sl. Sve u svemu, učenje kao fenomen je veoma kompleksno polje do te mjere da je nemoguće se uopće složiti oko njegove definicije. Svaka znanost ili grana znanosti vidi učenje iz drukčijih perspektiva koje dominiraju u njihovim shvaćanjima tog procesa. Primjerice, Hrvatski jezični portal definira učenje kao „fenomen spoznajne sposobnosti u kojoj se stječu, organiziraju i preoblikuju činjenice s krajnjim ciljem samostalnog stvaranja zaključaka i činjenica koje iz toga proizlaze“ (URL 1). Međutim, brojni teoretičari ne bi se složili s ovako širokom definicijom. Primjerice, bihevoristi bi predložili da je učenje isključivo ponašajni proces i ništa više. Prema njima, do učenja se dolazi putem uvjetovanja isključivo vidljivog ponašanja. Ovime se u isto vrijeme ograničava i proširuje doseg shvaćanja učenja – ograničava se time što se zanemaruju unutarnji procesi, a proširuje se time što bi se bilo kakva promjena ponašanja shvaćala kao učenje. Zbog toga, često se učenje kao promjena ponašanja nadovezuje na iskustvo (Je Houwer i sur., 2013.) (Barron i sur., 2015.). S druge strane, kao predstavnik sociokulturalne teorije, Lav Vigotski daje prednost suradničkom učenju, čvrsto vjerujući da se ono odvija isključivo putem socijalne interakcije s drugima. Jedino putem interakcije, dijete može stjeći sposobnosti koje u protivnom ne može samostalno (Skupnjak, 2012.). Primjerice, u slučaju interakcije između nastavnika i učenika, nastavnikova zadaća bi bila pomagati učeniku tijekom procesa učenja kako bi razvio više kognitivne funkcije.

Teorije su raznovrsne i promatraju fenomen učenja na različite načine i kroz prizmu različitih znanstvenih pristupa. Svakako, može se zaključiti da je teško polaziti od više definicija učenja. Zbog tog razloga, iako će se učenje promatrati izvorno iz stajališta psihologije, fokus će biti prvenstveno na pedagojskim shvaćanjima i spoznajama fenomena učenja i njegovoj ulozi u kontekstu kompetencija za učenje. Međutim, s obzirom da je razvoj kompetencija strogo vezan uz odgojno-obrazovne reforme uvjetovane rapidnim napretkom globalizacije i suradnjom zemalja diljem svijeta, potrebno je sagledati takve promjene koje su

u konačnici promijenile paradigmu o obrazovanju. Polazišna točka koja je vodila identificiranju potreba za razvijanjem kompetencija – među njima i kompetencije za učenje – bila je ideja da je učenje proces koji traje cijeli život. Ovaj koncept poznatiji je pojmom cjeloživotno učenje.

2.1. Počeci koncepta cjeloživotnog učenja

Ne može se konkretno precizirati kad se pojam cjeloživotnog učenja počeo koristiti. Ideja učenja kao procesa koji se odvija kroz cijeli život već se spominjala u antičkim vremenima, konkretnije u Platonovom djelu „Država“, no pojam cjeloživotnog učenja nije bio u cirkulaciji sve do sredine 20. stoljeća (Jelić i sur., 2012.). Prema nekim izvorima, cjeloživotno učenje se spominjalo najranije još u 1950-im godinama. Međutim, značajan korak koji je vodio razvitku koncepta napravio je UNESCO 1965. godine, kad je njegova Komisija za razvoj obrazovanja odraslih počela koristiti taj pojam paralelno s pojmom trajnog obrazovanja (*permanent education*) (Lee i sur., 2008.). René Maheu, glavni ravnatelj UNESCO-a je 1968. godine u svom izvještaju prepoznao cjeloživotno učenje kao istinsko značenje modernog obrazovanja. U samom početku dokumenta, navodi se kako obrazovanje ne bi smjelo biti vezano za određenu dob te da ne bi trebalo prestati završetkom školovanja, već biti način života kojeg je potrebno razvijati. Time se, uz školsko obrazovanje, naglasila važnost obrazovanja odraslih, koje se u to vrijeme zanemarivalo. Drugim riječima, ovo se može shvatiti kao početak današnjeg shvaćanja učenja kao cjeloživotnog. Ono je prisutno u svim fazama čovjekovog života i potrebno ga je razvijati koliko je god moguće (Report of the Director General on the Activities of the Organization in 1968, 1969.). Na tom tragu, Lengrand u svojoj knjizi nadodaje i daljnje obrazlaže koncept cjeloživotnog učenja, povezujući ga s obrazovanjem odraslih, između ostalog. Prema njemu, nelogično je da odrasle osobe odustanu od učenja nakon školovanja. Njegovo obrazloženje zašto odrasli ne pokazuju interes za kasnije učenje pripisuje neprikladnim pristupima tadašnjih odgojno-obrazovnih institucija, koje u pojedinca pobuđuju strah umjesto znatiželje. Ako pojedinac završi svoje školovanje bez razvijanja načina kojima bi mogao samostalno učiti, Lengrand smatra da se time dolazi do tzv. enciklopedizma – pojedinac bi mehanički pamtiio mnoštvo nepotrebnih informacija, što ne bi smio biti cilj obrazovanja. Umjesto toga, cjeloživotno učenje treba biti prioritet, a shvaća se kao jedinstvo i ukupnost obrazovnih procesa koji se stalno odvijaju u ljudskom umu. Ono je niz specifičnih ideja, eksperimenata i postignuća koje pojedinac posjeduje ili koje je iskusio tijekom života. Cjeloživotno učenje poziva se na sam pojam obrazovanja i predstavlja ga u najpotpunijem smislu. Naime, sam koncept implicira kako je obrazovanje „živo“, tj. ono nije gotov produkt

određene dobi, već je proces koji se neprestano odvija kroz čovjekov život. Važnost učenja treba se odražavati i poticati u svakoj dobi. Iako je obrazovanje odraslih uvelike bitno, ne smije se nipošto zanemariti činjenica da se u dobi djetinjstva i adolescencije trebaju u pojedincu razviti određene temeljne spoznaje i saznanja koja će mu služiti pri nastavku učenja nakon završetka školovanja (Lengrand, 1975.).

Na problem neprikladnog obrazovanja, Edgar Faure, nekadašnji predsjednik Međunarodne komisije za razvoj obrazovanja, također je iznio svoje mišljenje koje je u skladu sa zahtjevima modernog društva. U izvještaju kojeg je proslijedio glavnom ravnatelju UNESCO-a, Faure je sažeto suzio svoj stav prema modernom obrazovanju u četiri temeljne pretpostavke. Prva je bila vezana za postojanje međunarodne zajednice koja odražava zajedničke društvene probleme, ustrajanja i trendove, bez obzira na različitost zemalja svijeta. Druga pretpostavka odnosila se na njegovu vjeru u demokraciju, u smislu da svaki čovjek ima pravo ostvariti vlastiti potencijal, a ključnu ulogu u tome igra obrazovanje koje bi trebalo biti dostupno svima i koje bi zahtijevalo nove ciljeve i metode. Treća pretpostavka spominje da je cilj razvoja potpuno ispunjenje pojedinca, koji bi trebao imati veoma razvijenu osobnost, složene oblike izražavanja i koji bi trebao djelovati u različitim sferama svog života – na razini samoga sebe, na razini člana obitelji ili zajednice, na razini građanina itd. Posljednja pretpostavka je ključna za cjeloživotno učenje jer se ono smatra kao rješenje na rastuće zahtjeve na svakog pojedinca; dakle, ono nema ograničeni period, već se razvija i koristi cijeli život. Faure se zalaže za drastičnu promjenu sustava obrazovanja. Prema njemu, potrebno je pratiti najnovija ljudska postignuća, bilo da se radi o novim konceptualnim pristupima prema različitim problematikama, ili tehnološkom napretku koji se postupno odvija sve brže. Prema njemu, zadaća međunarodne zajednice je pružiti određeni konceptualni okvir za novi pristup obrazovanju kako bi nacionalne vlade implementirale isti prikladno njihovim zemljama. (Faure i sur., 1972.). Ukratko, Faure se zalaže za potpunu demokratizaciju društva i obrazovanja. On smatra da obrazovanje treba biti dostupno svima i treba biti uvjetovano globaliziranim društvu i vjerovanju u potpuni razvoj pojedinca.

Iako se zasigurno može zaključiti da cjeloživotno učenje nije ograničeno prvim fazama ljudskog života, ipak je izrazito bitno da se njegovi temelji tada već postave. Jedno od djela koje dočarava takvu sliku o učenju pripada Jacquesu Delorsu, tadašnjem predsjedniku Međunarodne komisije za obrazovanje za 21. stoljeće. Njegovo gledište prema učenju može se uvelike nadovezati na koncept cjeloživotnog učenja. Prema njemu, učenje podrazumijeva znanje o načinima usvajanja sadržaja, tj. sposobnost učenja o tome kako učiti. U društvu gdje

obilnost sadržaja obasipa pojedinca, cilj kvalitetnog učenja je razvijanje sposobnosti koncentracije, odnosno pronalaženja sadržaja kojeg on traži u određenom trenutku. Tehničko pamćenje sadržaja i usvajanje izoliranih znanja koja su nametnuta pojedincu nije cilj učenja, već se radi o pronalasku načina usvajanja novih znanja. Učenje bi trebalo služiti kao instrument kojeg svaki pojedinac treba razviti kako bi razumio svoje okruženje te daljnje razvijao znanja i vještine koje se od njega traže. U modernom svijetu, bitno je da pojedinac razvije osjećaj užitka i radoznalosti tijekom učenja i da se tako motivira kako bi nastavio učiti tijekom cijelog svog života. Delors smatra da djeca trebaju postati „vječni prijatelji znanosti“; da razumiju suvremene znanstvene metode u bilo kakvom prikladnom obliku. Pri tome, zadaća srednjeg i visokog obrazovanja je osigurati učenicima i studentima „instrumente, koncepcije i reference koje znanstveni napredak i suvremene paradigme omogućavaju“. Iako znanstveni pristupi na neku ruku podrazumijevaju striktnu specijalizaciju za određeno područje istraživanja, važnost općeg obrazovanja ne smije se zanemariti. Između ostalog, opće obrazovanje služi kao podloga za daljnje usvajanje novih, konkretnijih znanja. Kako bi razvoj kognitivnih sposobnosti bio što učinkovitiji, pojedincu je potrebno razviti dvosmjernu interakciju između konkretnog i apstraktnog jer jedino sinergijom tih dvaju načina razmišljanja dolazi se do koherentnog razumijevanja (Delors, 1998:97-98).

Delors dakle smatra da je jedna od svrha obveznog obrazovanja osposobljavanje pojedinca za daljnje učenje. Prema njemu, odgojno-obrazovne institucije trebaju pojedincu pokazati puteve koji mu stoje na raspolaganju kako bi razvio vlastiti stil učenja. Međutim, učenje je prilično opširan i složen pojam te može podrazumijevati dosta obilježja. Kako bi se učenje, posebice cjeloživotno učenje, jasnije shvatilo, potrebno je pronaći određeni okvir. Primjerice, Vijeće Europe predložilo je podjelu učenja na formalno, neformalno i informalno. Podjela se temeljila na mjerama namjernosti, planiranosti i organiziranosti procesa učenja. Formalno učenje obuhvaća namjerno učenje i učenje temeljeno na određenom silabusu ili kurikulumu. Učenje se odvija u strukturiranom okruženju u kontekstu odgojno-obrazovnih institucija i odnosi se na osnovnoškolsko, srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje. Sadržaji učenja namijenjeni su učenicima kako bi se razvili prema zahtjevima društva i kulture u kojima žive. Na primjer, obrazovanje u osnovnoj školi u Hrvatskog temelji se na usvajanju općih znanja iz područja hrvatskog jezika, stranog jezika, matematike i dr. Isto tako, strukovni srednjoškolski programi nude trogodišnju izobrazbu u svrhu usvajanja specifičnih vještina za određeno zanimanje ili zanat, poput kozmetičara, trgovca, stolara, frizera itd., gdje se izbor daje pojedincu na osnovu njegovih preferencija i područja interesa. Možda najvažnija značajka formalnog učenja je stečeni certifikat pri završetku određenog stupnja obrazovanja, koji služi

kao potvrda da je pojedinac uspješno usvojio temeljni sadržaj za svoj daljnji intelektualni razvoj. S druge strane, neformalno učenje odvija se putem planiranih aktivnosti i u njemu je prisutan barem nekakav oblik potpore pri učenju. Naglasak kod programa neformalnog učenja može biti na usvajanju osnovnih vještina ili dodatnih znanja i vještina koje nisu pokrivena u formalnim kontekstima ili polaznici žele usvojiti iste zbog mogućeg propusta ili neposredne potrebe, poput povećanja vlastite zapošljivosti. Često se radi o tečajevima, poput onih za usvajanje novih jezika, ali i onih za plivanje, sviranje instrumenata itd. Naposljetku, informalno učenje je, najkraće rečeno, sveobuhvatno. Ono obuhvaća aktivnosti van organizacijskih okvira i vrlo često je nenamjerno, jer polazi od stajališta da se učenje odvija u svim različitim aspektima svakodnevnog života. Drugim riječima, putem različitih načina stječu se znanja koja često nisu svjesno usvojena, upravo zato što naglasak nije isključivo na usvajanju konkretnog, propisanog sadržaja, već na učenju iskustvom ili potrebama koje mogu, ali ne moraju pojedincu biti od značajne koristi. Primjerice, ovo se može odraziti u učenju stranog jezika prilikom dolaska u drugu državu. Ipak, na mikrorazini, informalno učenje može se odvijati putem promatranja raznih videozapisa, čitanja članaka ili neposrednog pretraživanja važnih informacija preko interneta. Ovakvim gledištem, doseg učenja je neprekidan i odvija se u svim sferama ljudskog života, a na pojedincu je da što više od toga iskoristi kako bi se prilagodio sve većim zahtjevima modernog društva (Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning, 2012.).

2.2. Značaj cjeloživotnog učenja

Cjeloživotno učenje uistinu je hvalevrijedan koncept. Ideja da se učenje odvija tijekom cijelog pojedinčevog života otvara nove perspektive i širi svijest o samoj važnosti učenja. Neupitno je da je poticanje cjeloživotnog učenja izrazito bitno. Međutim, postavlja se pitanje stvara li takvo poticanje bilo kakve značajne rezultate. Radom na dokumentaciji, Laal i suradnici došli su do zaključka da cjeloživotno učenje je trajan proces potpore koji stimulira i ojačava pojedinca da usvoji znanja, vrijednosti, vještine i spoznaje koje će mu trebati tijekom života. Uz to, cjeloživotno učenje podrazumijeva primjenu istih na samouvjeren i kreativan način, kao i zadovoljstvom u svim ulogama, okolnostima i okruženjima u kojima se može nalaziti (Laal, Salamati, 2011.). Jelić i suradnici također navode prednosti cjeloživotnog učenja u kontekstu gospodarskog rasta. Naime, ulaganjem u ljudske resurse ulaže se u gospodarski rast, a razvijanje cjeloživotnog učenja je nužno kako bi pojedinac se razvio u vremenu brzih promjena. Cjeloživotno učenje nije samo jedan od glavnih komponenata rasta i razvoja

pojedince, već služi kao i instrument kojim se promiče veća društvena jednakost, pravda, aktivni građanski angažman i civilno društvo, što doprinosi integriranijoj Europi. Obrazovni sustav mora biti odgovor na potrebe gospodarstva, a sustav cjeloživotnog učenja usmjeren je potrebama pojedinca kako bi postao aktivni subjekt vlastitog procesa učenja. Time se potiče osobni razvoj, razvoj vlastitih potencijala, povećava se zapošljivost pojedinca i potpomaže se pojedincu u pronalasku posla koji ga uistinu zanima. Cjeloživotnim učenjem pojedinac može uspješnije konkurirati na tržištu rada i time iskazati znanja i vještine koje je usvojio formalnim, neformalnim i informalnim oblicima učenja (Jelić i sur., 2012.).

Uz njih, Nordstrom i Merz navode još par prednosti cjeloživotnog učenja u kontekstu obrazovanja odraslih. Najprije, cjeloživotno učenje vodi do života koji se obogaćuje samoostvarenjem. Aktivnim sudjelovanjem u učenju, volontiranju i obrazovanju, pojedinac proširuje svoju svijest, prihvaća samoostvarenje kao svoje osobno načelo i živi višedimenzionalni život. Također, pojedincu je lakše sklopiti nova prijateljstva i stupiti u nove smislene veze. Zbog zajedničke potrebe za učenjem, pojedinac može upoznati nove ljude, sklopiti s njima prijateljstva ili veze i općenito uživati u aktivnom društvenom životu. Uz aktivni društveni život, pojedinac putem cjeloživotnog obrazovanja aktivno se uključuje pridonoseći svom društvu. Doprinosi društvu mogu biti sudjelovanja u odgojno-obrazovnim programima, putovanja svijetom ili korištenje stručnog znanja kako bi se pomoglo društvu kao jednoj smisljenoj zajednici. Bez obzira na aktivnost, neprocjenjivi intelektualni kapital kruži društvom, što može pomoći lokalnim zajednicama, udrugama, državnim službama i dr. Cjeloživotno učenje isto pomaže u prilagodbi na promjene. Često se zna dogoditi da prevladava određen strah o nepoznatom kada se u društvu pojavi neka promjena. Međutim, neprestanim učenjem i informiranjem, pojedincu postaje lakše prilagođavati se društvenim promjenama, posebice onih koji dolaze napretkom tehnologije. Nadalje, cjeloživotno učenje razvija ljudski um da bude znatiželjan i konstantno motiviran. Čim pojedinac započne određenu inicijativu za učenjem određene teme, ta želja za stalnim unapređenjem će ga intrinzično motivirati za dalje. Pojedinac isto tako postaje otvoreniji prema različitim gledištima i perspektivama s kojima se može, ali i ne mora slagati. Razvojem osjećaja tolerancije i želje za slušanjem drugih pogleda na isti problem otvara se um za dubinsko razumijevanje raznolikih tema. S tim u obzir, cjeloživotnim učenjem pojedinac postaje mudriji, u smislu da ima mogućnost bolje sagledati svoj život i shvatiti sve svoje prijašnje uspjehe i neuspjehe, zbog čega bi u konačnici mogao samog sebe bolje razumjeti. Naposljetku, cjeloživotno učenje pomaže pojedincu u potpunom razvoju njegovih prirodnih sposobnosti. S puno više slobodnog vremena u kasnijoj životnoj

dobi, pojedinac ima priliku potpunije razviti i istražiti sposobnosti koje su mu urođene (Nordstrom, Merz, 2006. navedeno u Laal, Salamati, 2011.).

U kontekstu formalnog obrazovanja, pripremanje učenika za cjeloživotno učenje može se obavljati na više načina. Vjerojatno najvažniji je pronalaženje načina za primjenom teorije u praksi, odnosno osposobljavanje za mogućnost transfera znanja. Posebice u okviru strukovnog srednjoškolskog obrazovanja, transfer znanja je izuzetno potreban. Aarkrog navodi kako je najčešći način za usvajanje praktičnih znanja kod strukovnih zanimanja putem informalnog učenja na poslu. Problem je što, iako postoje praktikumi koji su namijenjeni usvajanju praktičnih znanja i vještina, simuliranje prakse često ne dovodi do boljih rezultata. Boljim preciziranjem povezanosti između kvalifikacija potrebnih na poslu i prilika za učenje u školi i na poslu, poboljšava se sustav temeljen na cjeloživotnom učenju. Ovime se daje potpunija slika cjeloživotnog učenja kao međudjelovanja formalnog i informalnog obrazovanja (Aarkrog, 2005.). Može se zaključiti kako informalno učenje može služiti ispunjavanju praznina znanja koje formalno obrazovanje nije pokrilo tijekom svog trajanja. Međutim, kao što je već navedeno, zadaća formalnog obrazovanja je postaviti temelje koji će pojedincu služiti kao referenca u daljnjim nastojanjima učenja. Formalno obrazovanje zapravo osposobljava pojedinca za neformalno i informalno obrazovanje, a njegova kvaliteta će uvelike odrediti njihovu kvalitetu. Ukratko, naglasak u kontekstu formalnog obrazovanja treba biti na kvaliteti procesa učenja, naspram količinskom znanju i pamćenju sadržaja.

Sa svime navedenim, stekao bi se dojam da cjeloživotno učenje time utječe samo na pojedinca. Međutim, njegov doseg je puno širi. On ne obuhvaća samo pojedinca, već i njegovu zajednicu, kao i samo gospodarstvo određene zemlje. Proučavanjem novijih longitudinalnih istraživanja, Field najprije navodi gospodarski utjecaj cjeloživotnog učenja. Naime, ono izravno ima utjecaj na zaradu i zapošljivost, a pošto veće naknade i stabilnija zaposlenost pozitivno utječu na zdravlje, blagostanje i društvenost, cjeloživotno učenje također ima i neizravan utjecaj (Field, 2012.). Pogotovo u smislu zapošljivosti, cjeloživotno učenje je izuzetno važno. Prema Europskoj promatračkoj skupini za radni vijek (EurWORK), zapošljivost se definira kao kombinacija čimbenika koji pojedincu omogućuju ulazak u karijeru, ostanak u karijeri i napredovanje tijekom njegovih karijera (URL 2). Yorke naglašava kako je teško povećavati zapošljivost učenika isključivo formalnim putem. Iako postoje određeni programi na višim razinama obrazovanja koji pružaju pojedincu uvid u praksu njegovog budućeg rada, teško je maksimizirati njihov uspjeh suradnjom poslodavaca i odgojno-obrazovnih institucija u praksi. Umjesto toga, potrebno je dosljedno poticati mogućnosti učenja kako bi se stope nezaposlenosti

smanjile (Yorke, 2006.). Istraživanje koje je provela Perin nadalje je pokazalo kako poslodavci nisu u potpunosti zadovoljni svojim zaposlenicima, pogotovo što se tiče spremnosti na učenje i poduzetnost, što ukazuje na potrebu za kvalitetnijim poticanjem i pripremanjem zaposlenika za prihvaćanje cjeloživotnog učenja kao načina života (Perin, 2014.). Istraživanjima se pokazalo kako sudjelovanje u neformalnim programima učenja ima utjecaj na rast visine zarade tijekom određenog vremenskog perioda (Jenkins i sur., 2002) (Dorsett i sur. 2010). Međutim, slučaj u Rumunjskoj i u Hrvatskoj upućuje na razočaravajuću činjenicu. Naime, iako postoje pojedinci koji se obrazuju drugim programima ili tečajevima nakon školstva, oni čine vrlo malen postotak u odnosu na cijelo stanovništvo (Jukić, Ringel, 2013) (Ionela, 2012). Takva nezainteresiranost treba se zamijeniti poticanjem aktivnog sudjelovanja u društvu i njegovog funkcioniranja, kao i sudjelovanja u prilikama za neformalnim učenjem.

Spomenuto je kako financijska sigurnost i stabilnost pozitivno utječu na zdravlje i blagostanje pojedinca. Međutim, što se tiče djelovanja cjeloživotnog učenja na blagostanje pojedinca, a time i njegovu zajednicu, cjeloživotno učenje igra važnu ulogu kao jedan od najbitnijih faktora uspješnosti učenja kod odraslih. Pozitivan stav i svjesnost o sposobnosti vođenja vlastitog života predstavljaju ključne elemente za nastavak uspješnog učenja. Blagostanje obuhvaća dobro zdravlje, istaknutiji društveni i građanski angažman i jaču otpornost na vanjske izazove. Provela su se istraživanja kako bi se ispitala korelacija između učenja odraslih i blagostanja. Neka od njih ispitivala su čimbenike koji direktno utječu na blagostanje poput samoučinkovitosti, samouvjerenja ili sposobnosti stvaranja mreže potpore. Druga istraživanja su ispitivala čimbenike koji su indirektno bili vezani za blagostanje, poput zarade i zapošljivosti. U oba slučaja, rezultati su ukazali na pozitivnu korelaciju između učenja i osobnog blagostanja. U jednom od takvih istraživanja, koje je provedeno 1958. godine, ispostavilo se da je učenje imalo pozitivan učinak na ispitanike u dobi od 33 do 42, što se očitovalo prestankom pušenja ili povećanjem tjelesne aktivnosti (Field, 2012.).

U Hrvatskoj se isto može osjetiti učinak cjeloživotnog učenja. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih provela je istraživanje 2017. godine, u kojem je, između ostalog, htjela ispitati načine, motivacije, prepreke i predviđene ishode učenja ispitanika u dobnom rasponu od 25 do 65 godina. U istraživanju je bilo uključeno 2369 ispitanika, glavni motivi za učenje bili su kognitivni interes, psihosocijalna simulacija, profesionalno napredovanje i usavršavanje, druženje i socijalni kontakti, poboljšanje izgleda za pronalazak posla i formalni zahtjevi. S druge strane, najčešći ishodi koje su ispitanici izrazili su stjecanje novih poslovnih vještina, učenje sadržaja koji su duže vrijeme predmet nečijeg interesa,

stjecanje novih životnih vještina te ispunjavanje prijašnje postavljenih očekivanja. Drugi zanimljivi podatak je da je 68.8% ispitanika bilo zainteresirano za informalne oblike učenja, poput učenja od obitelji ili prijatelja, učenja iz tiskanih medija, učenja putem računala, televizija, radija, DVD-a itd. Isto tako, 31.6% ispitanika je izjavilo kako su sudjelovali u neformalnim oblicima učenja, kao što su to radionice ili seminari, praktične izobrazbe, raznoliki tečajevi ili plaćena privatna poduka (Vučić i sur., 2017.).

Dakle, u kontekstu cjeloživotnog učenja, neformalno učenje i informalno učenje igraju puno važniju ulogu kao pokazatelji osposobljenosti pojedinca za cjeloživotno učenje. Svrha formalnog obrazovanja ipak je da pojedinca osposobi za pristupanjem neformalnim i informalnim oblicima učenja. Samim time što se naglašava vrijednost neformalnog i informalnog učenja, učenici se počinju osjećati uvažanima i važnima tijekom procesa učenja određenih vještina u kontekstu školskog obrazovanja (Tudor, 2016). Međutim, iako je to činjenica i pozitivno utječe na razvoj odgojno-obrazovnog sustava, postavlja se pitanje kako se ono može izravno poticati. Neke vještine uvijek se mogu kurikulumom propisati, ali je potreban okvir na temelju kojeg se mogu donositi odluke koje će olakšati i na neki način standardizirati određene vještine ili znanja koja će učenike pripremiti za tržište rada ukoliko ih budu usvojili. Za takav pothvat bio je potreban kolektivan trud koji se najbolje mogao ostvariti suradnjom predstavnika različitih društava i kultura.

2.3. Razvoj međunarodnog okvira ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje

S obzirom na već spomenute kompleksnosti pri definiranju učenja, vrlo teško je precizirati kako bi se njegova važnost i značaj mogli poticati u odgojno-obrazovnim sustavima. Štoviše, u kontekstu cjeloživotnog učenja, nedostajala je konkretnost koja bi precizirala njegov cilj, prilagođen modernim zahtjevima globalnog društva. Svijet se krajem 20. stoljeća počeo suočavati s potpuno novim izazovima. S jedne strane, neprestano brzi napredak tehnologije počeo je zahtijevati od pojedinca da se prilagođava njemu i inovacijama koje donosi. S druge strane, raznolikošću društva i procesom globalizacije, heterogenost ljudskih zajednica tražila je od pojedinca da se sporazumijeva s drugima koji se mogu uvelike razlikovati od njega. Sve u svemu, od pojedinca se očekivalo da bude svjestan međuzavisnosti društava svijeta. Pojedinač sam po sebi nije mogao sam sebe obrazovati o potpuno novim fenomenima s kojima se prvi put susretao, zbog čega je trebalo pronaći odgovor na kompleksnost takvog povijesnog razvitka. Rješenje koje se počelo javljati krajem 20. stoljeća tražilo je da se istraživanjem izvedu

kompetencije koje bi pojedinac trebao posjedovati krajem formalnog obrazovanja. Pojam „kompetencija“ prije se koristio isključivo u kontekstu strukovnog obrazovanja i izobrazbe. Međutim, uporaba tog pojma i koncepta postala je raširenija zbog temeljne promjene u paradigmi obrazovanja. Naime, zbog sve većih potreba kompetitivnog globalnog tržišta rada, obrazovanje se počelo sagledavati kao instrument pomoću kojeg se treba pripremiti pojedinca za svijet koji se rapidno mijenja oko njega. Neka od modernijih očekivanja od obrazovanja postala su (Halasz, Michel, 2014.):

- Pomoći pojedincu u suočavanju s brzim tempom promjene i zastarjelosti prijašnjih znanja i vještina. U tom smislu, cjeloživotno učenje podrazumijeva razumijevanje brzih društvenih promjena kao nove činjenice u modernom svijetu
- Pripremiti pojedinca da propitkuje posljedice promjena, umjesto da ih shvaća kao da su same sebi cilj. Pojedinac bi trebao promišljati o znanstvenim rezultatima i tehnološkim inovacijama u odnosu na njihove etičke i praktične implikacije za budućnost
- Pripremiti pojedinca da živi u digitalnom dobu. U svijetu digitalne tehnologije, od pojedinca se očekuje da zna koristiti informacijsko-komunikacijsku tehnologiju, ali i da je svjestan novih etičkih izazova izazvanih raznim oblicima društvenih mreža. Ovime je potrebno prilagoditi odgojno-obrazovnu praksu digitalnoj kulturi mladih, jer ona je put prema budućnosti
- Osvijestiti kod pojedinca opasnosti vezane za rastuće društvene nejednakosti, nove oblike društvene isključenosti, kao i iskaze ksenofobije, rasizma i netolerancije. Svrha svega toga je da se razvije društvena kohezija, mir i demokracija. Ovo se ne bi samo odnosilo na stanje među državama, već i stanja unutar samih država koje čine jednu globalnu zajednicu

Zbog takvih novih očekivanja od obrazovanja, kompetencije bi se trebale prožimati svim odgojno-obrazovnim programima općenito. Međutim, iako se pokazalo kako su kompetencije odgovor na zahtjeve globaliziranog svijeta, bilo je potrebno postaviti okvir na temelju kojeg zemlje svijeta mogu razviti i najoptimalnije modernizirati svoje odgojno-obrazovne sustave. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) pokrenula je Program za međunarodnu procjenu znanja i vještina učenika (PISA) 1997. godine, koji je za cilj imao pratiti koliko su učenici pri završetku obaveznog formalnog obrazovanja spremni za aktivno sudjelovanje u svom društvu. Drugim riječima, ispitala se praktičnost znanja i vještina koje su se prenosile učenicima. PISA se temeljila na četiri temeljne postavke. Prvo, fokus joj je bio na politici obrazovanja, u kojoj nacrt i metode izvješćivanja bile su određene potrebama vlada za stjecanje

političkih spoznaja kako bi im se pomoglo u donošenju konkretnih odluka. Drugo, u sklopu programa uveo se pojam pismenosti. Pismenost se definira kao učenikova sposobnost za učinkovito analiziranje, rezoniranje i komuniciranje tijekom procesa postavljanja, rješavanja i tumačenja problema u kontekstu problematika različitih nastavnih predmeta. Nadalje, zbog njezine relevantnosti za cjeloživotno učenje, PISA nije se samo bavila ispitivanjem kompetencija u kontekstu obrazovne politike. Također se bavila ispitivanjem unutarnjih procesa, poput učeničke motiviranosti za učenje, njihovog samopoimanja i svjesnosti o vlastitim strategijama učenja kojima se koriste. Naposljetku, sam program bio je periodičan po prirodi, zbog čega su zemlje članice mogle pratiti vlastite napretke u postizanju postavljenih ključnih zadataka učenja (*The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary, 2005.*).

Međutim, PISA se ipak više centrirala na evaluaciji učeničkih postignuća u školskim predmetima. Kompetencije koje su se kod učenika trebale razviti nadilazile su kontekst školskog obrazovanja. Zbog tog razloga, OECD je pokrenuo projekt Definiranje i odabir ključnih kompetencija (DeSeCo). Njegov cilj bio je razviti teoretski i konceptualni okvir za postavljanje ključnih kompetencija u odnosu na društveno i gospodarsko okruženje. Međutim, prije nego što bi se ključne kompetencije uopće mogle odabrati, bilo je potrebno definirati pojam kompetencije. Složilo se kako kompetencije ne podrazumijevaju samo znanja i vještine koje pojedinac posjeduje, već se isto odnose na sposobnosti postizanja rješenja na kompleksne zahtjeve, pri tome uz pomoć psihosocijalnih resursa poput vještina i stavova. Zbog toga, ministri obrazovanja OECD-a su se složili da kompetencije u sebi sadržavaju znanja, vještine, stavove i vrijednosti potrebne u određenim kontekstima. Na osnovi toga, suradnjom mnogih istraživača, stručnjaka i institucija, započet je proces identificiranja ključnih kompetencija, koje su se temeljile na njihovom teoretskom razumijevanju. Naime, svaka ključna kompetencija trebala bi pridonositi vrijednosnim ciljevima društva i pojedinaca, pomoći pojedincima u odazivanju na važne zahtjeve u različitim kontekstima i biti važna ne samo za stručnjake, već i za pojedince. Što se tiče vrijednosti koje su kompetencije trebale odražavati, društva OECD-a složila su se da vrijednosti koje kompetencije trebaju promicati su demokratičnost i postizanje održivog razvoja. Svaki pojedinac bi trebao poštivati druge, razvijati svoj potencijal i pridonositi razvoju zajednice gdje svi imaju jednake mogućnosti. S time na umu, ključne kompetencije trebale bi se postaviti i odražavati ideju takve zajednice. Svaka kompetencija pripadala je trima kategorijama. Prva kategorija bila je interaktivno korištenje alata. Alati su se mogli odnositi na tehnologiju i ljudske inovacije, ali i na društveno-kulturne elemente poput jezika. Ova kategorija podrazumijeva dovoljnu razinu razumijevanja takvih alata kako bi ih

pojedinaac mogao prilagoditi svojim potrebama. Druga kategorija – interakcija u heterogenim skupinama – zapravo je rezultat procesa globalizacije kao takvog, gdje se od pojedinca sve više očekuje da surađuje s drugima bez obzira na njihovu pozadinu. Suradnja je vrijednost koja se promiče, jer jedino se njom mogu najoptimalnije postići zajednički ciljevi. Naposljetku, pojedinac mora djelovati autonomno. On treba biti odgovoran za vlastiti život i voditi ga u skladu sa širim društvenim kontekstom. Ključna sposobnost koju pojedinac treba posjedovati je refleksivnost, jer jedino njome on može nositi se s promjenama, kritički razmišljati i iskustveno se razvijati (*The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary, 2005.*).

U konkretnijem smislu, DeSeCo temeljio se na tri glavna zadatka. Prvi zadatak bio je razviti normativne, teoretske i konceptualne temelje za definiranje i biranje ključnih kompetencija. Interdisciplinarnim znanstvenim pristupom, svrha projekta bila je da se unutar međunarodne zajednice razvije i postavi zajednički teoretski okvir za identificiranje kompetencija koje su pojedincu potrebne kako bi uspješno i odgovorno vodio svoj život. U isto vrijeme, to bi pomoglo društvu u suočavanju s trenutnim i budućim izazovima. Drugi zadatak nalagao je da je potrebno razviti referentne točke za razvoj i razumijevanje budućih pokazatelja kompetencija i za potvrđivanje pokazatelja u obrazovanju. Uz to, bilo je potrebno pružiti temelj za točnije i prikladnije interpretiranje empirijskih rezultata. Cijeli projekt bi služio kao resurs u cijelom tom procesu, ali i u razvoju i razumijevanju budućih mjera namijenjenih razvijanju novih relevantnih pokazatelja vještina i kompetencija. Drugim riječima, uz pružanje okvira za ključne kompetencije, uzima se u obzir kako će se usvajanje tih kompetencija moći vrednovati u odgojno-obrazovnim sustavima. Naposljetku, treći zadatak obazirao se na odazivanje na informacijske potrebe donositelja politika. Usporedbom obrazovnih sustava i njihovih ishoda učenja diljem svijeta, uspostavili bi se teoretski kriteriji za uspješnu evaluaciju odgojno-obrazovnih sustava i ishoda učenja u širem smislu (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), 2001.*).

Ovime se cilj formalnog obrazovanja praktički operacionalizirao, tj. poticanjem određenih kompetencija koje treba razviti, pojedinac može sam sebe osposobljavati nakon završetka formalne izobrazbe. Međutim, s obzirom da je proces cjeloživotnog učenja veoma opsežan i uvjetovan društvenom kontekstu, proizlazi zaključak da se ne mogu sve kompetencije naučiti formalnim obrazovanjem. Zbog dinamike društvenih odnosa i brzine tehnološkog napretka, s vremena na vrijeme potrebno je revidirati prijašnje i uvesti nove kompetencije koje prikladnije odgovaraju na stanje stvari u društvu. Činjenica je da se kompetencije razvijaju i mijenjaju

kroz život, što znači da pojedinac može neke kompetencije usvojiti, a neke izgubiti tijekom svog života. Ne samo to, već društveni zahtjevi mogu se u međuvremenu promijeniti dok pojedinac stari, prvenstveno zbog potencijalnih promjena u tehnologiji te društvenim i gospodarskim strukturama. U svemu tome, istraživanja iz područja razvojne psihologije pokazuju kako razvoj kompetencija nastavlja se u starijim godinama i ne prestaje završetkom adolescencije. Starenjem, pojedinac sve više razvija svoju sposobnost refleksivnosti koja je, ponovno, ključna u određivanju i kategoriziranju ključnih kompetencija. Zbog toga, važnu ulogu ima obrazovanje odraslih, koje ih može pripremiti za izazove s kojima bi se mogli susretati u toj dobi (*The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary, 2005.*).

2.4. Razvoj europskog okvira ključnih kompetencija

OECD je dakle postavio temelje i uveo koncept ključnih kompetencija koje bi služile kao podloga za moderniziranje odgojno-obrazovnih sustava diljem svijeta. Među njima, odazvala se i Europska unija krajem 20. i početkom 21. stoljeća. Pogođene prethodnim ratom i ekonomski oslabljenje nakon Drugog svjetskog rata, europske zemlje bile su u procesu razvoja tijekom perioda Hladnog rata. Tijekom tog perioda, počela se javljati ideja o jedinstvu država europskog kontinenta, što je u konačnici rezultiralo u formiranju različitih europskih zajednica kojima je cilj bio ekonomska i politička suradnja i očuvanje mira. Nakon perioda osnivanja takvih zajednica, zemlje Europe su se naposljetku složile da osnuju jednu organizaciju koja će pokrivati elemente svih sporazuma i zajednica koje su joj prethodile. Time je osnovana Europska unija, sklopljena ugovorom o Europskoj uniji u Maastrichtu 1993. godine (URL 3). Iste godine, Europska komisija je nastojala ojačati suradnju između zemalja članica kako bi dostigla nevjerojatni razvoj Sjedinjenih Američkih Država. Vijećem u Essenu 1994. godine, postavila se europska politika zapošljavanja, koja se temeljila na 5 područja djelovanja. Prema njoj, trebao bi se najprije razvijati ljudski kapital putem strukovnog obrazovanja i izobrazbe. Uz njega, trebala bi se pronaći rješenja za poboljšanje tržišta rada koje bi bilo dostupnije ženama, mladima i nezaposlenima. Nadalje, trebala bi se poboljšati učinkovitost institucija tržišta rada i pronaći prilike za novo tržište rada na razini lokalnih zajednica. Uz sve to, podnijela bi se umjerena politika plaća kako bi se potakle proizvodne investicije. Na tom tragu, potpisivanjem ugovora u Amsterdamu 1997. godine, podnijela se Europska strategija zapošljavanja i uspostavljen je Odbor za zapošljavanje koji bi se bavio njom. Ne samo to, nego zaostajanja u tehnologiji, učinci globalizacije, starije stanovništvo, barijere u unutarnjem

tržištu, ekološke brige i nekoordiniranost zemalja članica po pitanju politike zapošljavanja predstavljale su velike prepreke u daljnjem razvoju Europske unije. Zbog toga, bila je potrebna jača strategija. To je upravo bio i cilj Lisabonskog procesa, sazvanog 2000. godine, čiji je cilj bio da Europa razvije najkompetitivniju i najdinamičniju ekonomiju temeljenu na znanju kao intelektualnom kapitalu. Međutim, Lisabonskom procesu su prethodile i druge strategije s fokusom na konkretna pitanja koja su otežavala napredak europskih zemalja. Luksemburški proces 1997. godine nastojao je razviti Europsku strategiju zapošljavanja, potičući zapošljivost potencijalnih radnika, poduzetnost pojedinca kao vrijednost, prilagodljivost na dinamičnu ekonomiju i jednake mogućnosti za svih. Kardifski proces 1998. godine fokusirao se više na pitanje okoliša i probleme koje neoprezni gospodarski razvoj može izazvati. Napoljetku, Kelnski proces 1999. godine, tijekom kojeg su se nastojala poticati pregovaranja među svim strankama koji imaju veze s makroekonomskim politikama, imao je za cilj potaknuti rast i stvaranje novih poslova. Lisabonski proces je u većoj mjeri objedinio ciljeve prijašnjih strategija. Temeljio se na 3 stupa: gospodarskom, društvenom i ekološkom. Konkretnije, Lisabonski proces obratio je pozornost na sljedećih 5 područja djelovanja (The Lisbon Strategy 2000 – 2010. An analysis and evaluation of the methods used and results achieved, 2010.):

1. Tehnološki izazovi, zbog kojih bi Europska unija trebala više ulagati u informacijsko-komunikacijsku tehnologiju i digitalnu ekonomiju. Drugim riječima, trebalo se prilagoditi zahtjevima digitalnog doba i time poticati djelovanje na internetu
2. Gospodarstvo znanja, u kojem bi se broj učenika koji završavaju sekundarno obrazovanje trebao povećati, a istraživanja bolje uskladiti
3. Kompetitivnost, prema kojoj bi liberaliziranje mrežnih industrija bilo za dobrobit unutarnjeg tržišta te bi se smisao za poduzetnost trebao poticati u svemu tome
4. Financijska i makroekonomska politika, gdje tržišta rizičnog kapitala bi trebala biti daljnje ukomponirana u europsku politiku, a rast zaposlenosti i njezinih ciljeva bi se trebali poticati
5. Europski društveni model, moderniziran u smislu da se sudjelovanje u poslu potiče, a održive mirovine i društvena stabilnost garantiraju

U konačnici, iako je strategija sama po sebi smatrana uvelike ambicioznom, ona je predstavljala velik korak za zemlje članice Europske unije. Globalizacijom se postupno javljao zahtjev za unaprjeđenjem gospodarstva kojeg je Europska unija prepoznala. Na osnovu njega, prilagodila je svoju politiku prema tom novom društveno-političkom trendu. Naime, pošto se počelo težiti prema razvoju i napretku „društva znanja“, znanje se počelo shvaćati kao značajan intelektualni kapital koji bi trebao osigurati pojedincu siguran i relativno stabilan život. Takvo

stjecanje kapitala trebalo bi biti omogućeno svima, što bi značilo da borba za pravdu i protiv društvene isključenosti predstavljaju jedno od načela funkcioniranja takvog društva. S druge strane, kao aktivni sudionik cjeloživotnog učenja, pojedinac bi morao konstantno raditi na sebi, promišljati o svojim djelovanjima te razvijati nova znanja i vještine kako bi opstao u globaliziranom modernom svijetu. Kako bi se europski građani osposobili za takvo nešto, tijela Europske unije su se oslonila na odgojno-obrazovne sustave svih svojih članica, vjerujući u moć odgoja i obrazovanja. 2001. godine, Vijeće Europe predstavilo je 3 zadatka prema kojima bi se odgojno-obrazovni sustavi Europe trebali temeljiti. Kako bi obrazovanje bilo u centru gospodarskog prosperiteta i kako bi se očuvala društvena kohezija, trebalo je (Hoskins, Fredriksson, 2008.):

1. Poboljšati kvalitetu i učinkovitost sustava odgoja i obrazovanja te sustava za stručnu izobrazbu u Europskoj uniji
2. Osigurati mogućnost cjeloživotnog učenja svima
3. Otvoriti sustave odgoja i obrazovanja i sustave za stručnu izobrazbu prema vani u odnosu na ostatak svijeta

Prilagođavanje zahtjevnom međunarodnom tržištu vrlo brzo postajala je stvarnost u Europi. Sukladno tome, započet je proces identificiranja ključnih kompetencija koje bi bile prilagođene europskom društvu. Usvajanjem tih konkretnih ključnih kompetencija, pojedinac bi mogao sam sebe učiti u skladu s europskim društvenim kontekstom. Lisabonskim procesom 2000. godine, Vijeće Europe je, između ostalog, odlučilo da europski okvir za poticanje cjeloživotnog učenja treba definirati nove osnovne vještine. Ove osnovne vještine odnosile su se npr. na poznavanje stranih jezika i poticanje poduzetnosti. Europska komisija je prioritizirala „nove osnovne vještine“ i naglasila kako cjeloživotno učenje konkretno se odnosi na učenje koje traje od predškolske dobi do stare dobi tijekom ulaska u mirovinu (Hozjan, 2009.).

Iako prilično optimistično očekivanje, europski građani trebali bi biti osposobljeni putem konkretnih kompetencija koje moraju steći tijekom formalnog obrazovanja. Radom radnih skupina, koje su za cilj imale identificirati potrebe europskog tržišta, proizašle su specifične ključne kompetencije koje bi odgojno-obrazovne institucije trebale poticati. Temeljem rezultata njihovog rada, Vijeće Europe i Europski parlament iznijeli su 8 ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje u prosincu 2006. godine (Hoskins, Fredriksson, 2008.). U kontekstu Europske unije, ključne kompetencije se shvaćaju kao kompetencije koje su pojedincu potrebne za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, društvenu inkluziju i zaposlenost. One su

sljedeće (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, 2006.):

1. Komuniciranje na materinskom jeziku
2. Komuniciranje na stranom jeziku
3. Matematička, znanstvena i tehnološka kompetencija
4. Digitalna kompetencija
5. Učiti kako učiti
6. Društvena i građanska kompetencija
7. Inicijativnost i poduzetnost
8. Kulturna svijest i izražavanje

Fokus je, dakle, na usvajanju kompetencija iz različitih područja, odnosno tema. Takve teme su kritičko mišljenje, kreativnost, inicijativnost, rješavanje problema, procjena rizika, donošenje odluka te konstruktivno upravljanje emocijama. Sve su one od velike važnosti za ključne kompetencije. Međutim, što je veoma zanimljivo kod razumijevanja ovih kompetencija je njihova usporedba s onima koje su donesene 2018. godine. Kao svjedok vremena, potreba za pregledom i preinačivanjem ključnih kompetencija rezultirala je iz brzih promjena društva u intervalu između 2006. i 2018. godine. Promjene u njihovom identificiranju indiciraju potrebe novijih vremena. U prijedlogu Vijeća Europe 2018. godine, ključne kompetencije su se jasnije definirale kao dio europskog referentnog okvira. Prema dokumentu, kompetencije se razgraničavaju na (Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, 2018.):

- znanja koja se sastoje od činjenica i oblika, koncepata, ideja i teorija koje su već razvijene i podržavaju razumijevanje određenog područja ili predmeta
- vještine koje se definiraju kao sposobnost i kapacitet za izvođenjem procesa i korištenjem postojećeg znanja kako bi se postigli rezultati
- stavove koji opisuju dispoziciju i načine razmišljanja prilikom djelovanja ili reagiranja na ideje, ljude ili situacije

Svrha ključnih kompetencija se u određenom stupnju proširila. One se shvaćaju kao kompetencije koje su pojedincu potrebne za osobno ispunjenje i razvoj, zapošljivost, društvenu inkluziju, održiv način života, uspješan život u mirnim društvima, zdravo upravljanje životom i aktivno građanstvo. Puno veći fokus daje se optimalnom načinu života pojedinca kako bi u isto vrijeme povećao svoje prilike za posao. Uzimajući to u obzir, prema Vijeću Europe,

revizidirane kompetencije su sljedeće (Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, 2018.):

1. Pismenost
2. Višejezičnost
3. Matematička kompetencija i kompetencija u znanosti, tehnologiji i inženjerstvu
4. Digitalna kompetencija
5. Osobna i društvena kompetencija te kompetencija „učiti kako učiti“
6. Građanska kompetencija
7. Poduzetnost
8. Kulturna svijest i izražavanje

Kao što je već naglašeno, navedene kompetencije su rezultat istraživanja stanovništva Europske unije i vrednovanja uspjeha učenika, kao i promjena zahtjeva tržišta rada. Više poslova radi na automatizaciji, a tehnologija igra puno veću ulogu u svim sferama rada i života za razliku od 2006. godine. Zbog toga, društvene, građanske i poduzetne kompetencije naglašavaju se još više kako bi pojedinac ustrajao u potražnji za poslom i uspio se prilagoditi još većoj dinamici društva nego prije. Nadalje, međunarodne ankete koje je provodio OECD i njegovi programi pokazale su kako velik broj adolescenata i odraslih nije dovoljno razvio osnovne vještine. One se odnose na probleme u čitanju te vještinama u matematici i znanosti. U nekim državama vrlo malen broj odraslih posjeduje barem najnižu razinu pismenost i računanja, dok u nekim zemljama članicama Europske unije dobar broj stanovništva iskazuje vrlo slabe digitalne vještine. Kao reakcija na to, potrebno je ulagati u osnovne vještine puno više nego prije. Kako bi se taj problem riješio, potrebno je da je obrazovanje visokokvalitetno i da obuhvaća izvannastavne aktivnosti i širok pristup razvoju kompetencija. Uz to je potrebno istražiti nove načine učenja s obzirom na digitalizaciju društva u kojem se današnji svijet nalazi. U kontekstu gospodarstva znanja, potrebno je razvijati vještine poput rješavanja problema, kritičkog mišljenja, spremnosti za suradnju, kreativnosti, računalnog razmišljanja i samoregulacije. Njihovim poticanjem, dolazi se do novih ideja i inovacija koji pokreću daljnji razvoj društva (Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, 2018.).

2.5. Razumijevanje kompetencije „učiti kako učiti“

Među ključnim kompetencijama, na neki način se ističe kompetencija „učiti kako učiti“. Međutim, kako bi se ona mogla definirati? Delors je još u svome djelu smatrao kako je svrha obrazovanja podučavanje pojedinca kako učiti (Delors, 1998.). Dapače, teoretičari poput

Vigotskog, Piageta i Deweya su isto zalagali se za koncept učenja o učenju, no bili su na tragu prema onome što ova kompetencija sve predstavlja. Naime, kompetencija „učiti kako učiti“ dosta se veže uz druge koncepte, među kojima je metakognicija (Rožman, Koren, 2013.). Prije svega, učenje se shvaća kao jedan kognitivni proces preko kojega usvajamo nove informacije. Međutim, pojedinac koji je kompetentan za učenje nema samo kognitivne vještine, već i one metakognitivne. Metakognitivne vještine su one koje se odnose na vlastito znanje o postojećim kognitivnim vještinama. Dakle, one su za jednu razinu iznad kognitivnih vještina. U takvom smislu, kompetencija „učiti kako učiti“ dosta se nadovezuje na koncept samoregulacije učenja. Samoregulirani učenici su oni učenici koji imaju razvijena određena znanja, vještine i stavove koje im pospješuju buduće učenje. Naglasak je na tome da pojedinac aktivno sudjeluje u cijelom tom procesu i nastoji postići ciljeve učenje koje je on sam sebi postavio. Samoregulacija učenja podrazumijeva pojedinčevu sposobnost praćenja vlastitog procesa učenja dok se ono odvija i kasnijeg promišljanja o korisnosti novousvojenog sadržaja. Međutim, metakognitivne vještine nisu jedini čimbenik pomoću kojeg pojedinac može samoregulirati vlastito učenje. Ulogu isto imaju učenikova motiviranost za učenje, njegova vjerovanja te afektivne reakcije na specifične okoline i kontekste u kojima se učenje može odvijati. Maksimalan učinak postižu učenici koji su intrinzično motivirani za učenje, dakle takve učenike zadovoljava znatiželja za učenjem nečeg novog i unutarnja važnost učenja. Isto tako, pojedinac koji samoregulira svoje učenje je svjestan svojih strategija učenja pomoću kojih on stječe nove spoznaje. Preduvjet svemu tome je pozitivno samopoimanje i zdrava razina samopoštovanja, pomoću kojih pojedinac vidi i koristi svoje prednosti koje posjeduje (Sorić, 2014.).

Postoje brojni okviri gledanja na fenomen samoregulacije učenja. Zimmerman nudi model samoregulacije učenja na temelju socijalno-kognitivnih teorija. Prema njemu, samoregulacija učenja odvija se u tri glavne faze, a to su faza promišljanja, faza kontrole izvedbe i faza refleksije. Prije početka samog procesa učenja, pojedinac analizira zadatak pred sobom, postavlja si ciljeve i očekivanja od učenja, a motivirajućim vjerovanjima daje si podršku kako bi mogao uspješno započeti. U fazi kontrole izvedbe, pojedinac aktivno motri tijekom svoga učenja. On se fokusira na zadatak, ali u isto vrijeme uzima u obzir određene aspekte svoje izvedbe procesa, uvjete u kojima se učenje odvija i moguće posljedice koje bi oni mogli izazvati. Treća i posljednja faza je faza refleksije nakon učenja. U njoj, pojedinac se samoprocjenjuje i procjenjuje korisnost i postignuće usvajanjem novog sadržaja. Učenik može biti zadovoljan ili nezadovoljan svojom izvedbom, kao što može biti zadovoljan ili nezadovoljan relevantnošću sadržaja koju je možda očekivao prije učenja. Bitno je napomenuti kako Zimmerman faze samoregulacije učenja smatra cikličnima. Drugim riječima, svaka faza refleksije za učenje

jednog sadržaja ima učinak na fazu promišljanja glede pripremanja za učenje novog sadržaja. Ideja je da, ponavljanjem tih cikličnih faza, pojedinac stalno poboljšava svoje vještine samoreguliranja svog učenja. Također, na osnovu određenih aspekata samoregulacije učenja, ona može se podijeliti na (Sorić, 2014.):

1. Osobnu samoregulaciju, koja se odnosi na unutarnje procese koje pojedinac koristi kako bi pratio i prilagođavao strategije učenja
2. Ponašajnu samoregulaciju, koja se odnosi na procese praćenja i prilagođavanja raznovrsnih obrazaca ponašanja
3. Okolinsku samoregulaciju, koja se odnosi na proces praćenja i prilagođavanja okolinskih uvjeta u kojima se učenje odvija

Kompetencija „učiti kako učiti“ po tome podrazumijeva niz svjesnih procesa učenja koji pomažu pojedincu u što učinkovitijem usvajanju sadržaja koji bi mu mogli biti od neposredne koristi.

Zanimljiv pristup je u finskom obrazovanju, koji komponira elemente samoregulacije učenja. Naime, radi se o fenomenološkom pristupu učenju temeljenom na istraživanju, kojim se potiče kreativnost i kritičko razmišljanje. On uključuje smisleno učenje u kojem učenik zauzima aktivnu ulogu. S obzirom na 21. stoljeće, gdje informacijska pismenost je puno potrebnija nego prije, ovakav pristup nudi rješenje za takav problem. Nakupljanje činjeničnih znanja je bitno razviti, ali sigurno nije dovoljno kako bi učenici uistinu razvili kompetenciju „učiti kako učiti“. Ovakav model učenja postavlja 3 glavne točke na kojima se bazira, a među kojima je učiti kako učiti. Naime, učiti kako učiti podrazumijeva par stvari. Najprije, učeniku mora biti dozvoljeno imati svoj stav u procesu učenja. Zapravo, on treba slobodno izražavati svoja mišljenja i iskustva, donositi informirane odluke te preuzimati odgovornost za vlastito učenje. Također, od učenika se očekuje da upravlja vlastitim procesom učenja, a za to mu se moraju pružiti alati koji će mu u tome pomoći. On treba doseći visoke razine samopoštovanja i samoučinkovitosti i imati pozitivna iskustva sa svojim vještinama. Isto treba znati samostalno evaluirati svoje metakognitivne vještine, pomoću kojih može sagledati trenutna znanja i vještine. Učenik ovim pristupom pronalazi vlastite prednosti i napreduje na temelju njih, a u isto vrijeme razvija navike i vlastite strategije učenja. U tome, treba razviti tzv. epistemičku kogniciju – vjerovanja o znanju i načinima na kojima se nova znanja mogu usvojiti. U svemu tome, učenik mora biti usmjeren prema cilju zadataka koji su mu postavljeni ili koje on sebi postavlja. U kontekstu nastave, od učenika se može zatražiti da piše pozitivan životopis različitih vještina, pomoću kojeg može spoznati vlastite sposobnosti. Kako bi učenik razvio

svoju sposobnost učenja, učeniku se treba pomoći kako bi vizualizirao svoje navike učenja, a proces učenja u svemu tome treba biti što vidljiviji kako bi ga donekle mogao percipirati. Naposljetku, potrebno je izbjegavati rodne i etničke stereotipe u učionici te poticati njihovo nekorištenje. Etiketiranjem učenika na temelju zastarjelih vjerovanja vezanih za takve kategorije samo sputava i ograničava njegovo učenje. Uz to, veoma je bitno izbjegavati korištenje koncepta stila učenja, kojeg autorica smatra urbanim mitom. Naime, vjerovanjem da svaki pojedinac ima predodređeni stil učenja samo umanjuje učenikov potencijal i mogućnost da napreduje na više od jednog načina (Lonka, 2018.).

U smislu europskog shvaćanja ove kompetencije, potrebno je sagledati definicije ove kompetencije i njezine promjene u 2006. i 2018. godini. U sklopu ključnih kompetencija iz 2006. godine, kompetencija „učiti kako učiti“ opisuje se kao kompetencija koja podržava sve aktivnosti učenja, a pri tome se definira kao sposobnost praćenja i ustrajanja u učenju te organizacije vlastitog učenja. Pri tome, podrazumijeva se da pojedinac učinkovito upravlja svojim vremenom i informacijama, individualno i grupno. Kompetencija dakle uključuje svjesnost o procesu učenja i vlastitim potrebama, identificiranje mogućih prilika učenja i sposobnost rješavanja problema kako bi taj proces bio uspješan. Ona također podrazumijeva stjecanje, procesiranje i asimiliranje novih znanja i vještina, kao i kvalitetno praćenje samog procesa. Kompetentan pojedinac je angažiran i nadograđuje prijašnje spoznaje i životna iskustva kako bi koristio i primijenio znanja i vještine u različitim kontekstima. To se može odnositi na situacije kod kuće, na poslu, u obrazovanju i stručnoj izobrazbi. Motivacija i samouvjerenost igraju ključnu ulogu u usvajanju te kompetencije. Kako bi se kompetencija najbolje razvila, pojedinac mora posjedovati neka osnovna znanja, vještine i stavove. Primjerice, u kontekstu posla i karijere, pojedinac mora poznavati potrebne kompetencije, znanja, vještine i kvalifikacije. U svim slučajevima, pojedinac treba znati i razumjeti vlastite strategije učenja, prednosti i mane svojih vještina i kvalifikacija te biti sposoban pronaći prilike za obrazovanjem i izobrazbi kao i mogućoj pomoći i podršci u tom procesu. U kontekstu ove kompetencije, pojedinac isto treba posjedovati neke od osnovnih vještina poput pismenosti, računanja i vještina u informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji. Pojedinac treba prikladno upravljati svojim obrascima ponašanja u učenju, karijeri i poslovnom kontekstu, a pri tom ustrajati u tome, održavati koncentraciju na duže periode te kritički razmatrati svrhe i ciljeve učenja. Isto tako, implicira se vremenska posvećenost za samodisciplinirano samostalno učenje, ali i zajednički rad koji može biti dio tog procesa, svjesnost o prednostima heterogenih skupina te dijeljenje naučenog sadržaja. Pojedinac bi trebao znati organizirati vlastito učenje, evaluirati svoje radove te tražiti savjete, informacije i podršku kad je to potrebno (Recommendation of

the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, 2006.).

U cijelom tom procesu, pozitivan stav je potreban. Pozitivan stav uključuje motivaciju i samouvjerenost za dosljednim i uspješnim učenjem tijekom života. Stav usmjeren na rješavanje problema doprinosi procesu učenja i pojedinčevoj sposobnosti da se nosi s preprekama i time se mijenja. Bitni elementi pozitivnog stava su želja za primjenom prijašnjih spoznaja i životnih iskustava te znatiželja za potragom za prilikama za učenje i primjenu učenja u različite životne kontekste. Prema takvom shvaćanju ove kompetencije, naglasak se daje metakognitivnim i afektivnim komponentama učenja. Metakognitivno, pojedinac zna kad treba usvojiti nove sadržaje i nadograđivati prijašnja znanja te zna kako upravljati procesom svog učenja. Ne samo to, već pojedinac koji je kompetentan zna primjenjivati ta znanja u praksi kako bi ih uspješno iskoristio. Također se uvažavaju neki afektivni faktori, poput pozitivnog stava, koji uključuje motivaciju i samouvjerenost tijekom učenja. Oni se shvaćaju kao podloga kako bi pojedinac mogao biti svjestan procesa učenja i aktivno djelovati na njegov tijek. Drugim riječima, metakognitivne komponente učenja uvjetovane su afektivnim komponentama. Naposljetku, iako se spominje važnost timskog rada i sporazumijevanja s drugima, ova definicija kompetencije „učiti kako učiti“ slabo se dotiče važnosti socijalne interakcije i njezine uloge u učenju. Fokus je više na interakciji kao transakciji informacija koja opet samo služi učenju (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, 2006.).

U kontekstu revidiranih ključnih kompetencija 2018. godine, može se primijetiti jedna razlika. Naime, kompetencija „učiti kako učiti“ više nije samostalna, već uključuje osobnu i društvenu sferu – osobna i društvena kompetencija te kompetencija „učiti kako učiti“. Rezultat toga je da se kompetencija više ne gleda kao sposobnost izoliranog razmišljanja i promišljanja, već zahtijeva određenu holističnost ljudske osobnosti. Ljudi su, između ostalog, društvena bića. Kompetencija se definira kao sposobnost za samorefleksiju, učinkovito upravljanje vremenom i informacijama, konstruktivan rad s drugima, upornost i nadziranje vlastitim učenjem i karijerom. Ona uključuje sposobnost rješavanja nedoumica i kompleksnosti s kojima se pojedinac može susretati, učenje kako učiti, brigu o vlastitom tjelesnom i emocionalnom blagostanju i održavanje tjelesnog i mentalnog zdravlja. Uz to, važna je sposobnost vođenja zdravog života usmjerenog na budućnost, empatiju i rješavanje sukoba u inkluzivnom i podržavajućem kontekstu. Za uspješne interpersonalne odnose i društvenu uključenost, potrebno je razumjeti pravila ponašanja i komunikacije koja su općeprihvaćena u različitim

društvima i okruženjima. Kompetencija u svojoj dubini zahtijeva znanje o komponentama zdravog uma, tijela i načina života. Ova kompetencija, kao nadopuna njezinom prethodnom shvaćanju, uključuje poznavanje vlastitih potreba za razvoj kompetencija, učinkovito vođenje društvenih odnosa te iskazivanje tolerancije prema drugačijim gledištima. Kompetencija se temelji na pozitivnom stavu koji se odnosi na pojedinčevo učenje i njegovo osobno, društveno i tjelesno blagostanje. Još se navodi kako kompetencija implicira poštovanje različitosti drugih i njihovih potreba i sposobnost nadvladavanja predrasuda i posezanja za kompromisom. Doseg ove objedinjene kompetencije je sada puno širi, jer ne obuhvaća samo učenje kao izoliran proces, već ga stavlja u kontekst ljudskog fizičkog i psihičkog zdravlja. Isto se smatra kako tolerancija i solidarnost su izrazito bitne u svemu tome, jer pojedinac će se često sporazumijevati s osobama drugih mišljenja i kultura, zbog čega je ključno da on razumije takve različitosti. Istina je da uspješno učenje treba svjesnu samoregulaciju, no ono se ne događa u vakuumu. Značajne su situacije koje su vodile do tog procesa, ali i društvena okolina u kojoj se učenje odvija. Pojedinac treba posjedovati i iskazivati svoju toleranciju i empatiju kako bi s drugim pojedincima stvorio osjećaj zajedništva. Kolektivnim trudom, više pojedinaca može puno brže i učinkovitije postići određene zajedničke ciljeve. (Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, 2018.). Na službenoj stranici Europske komisije, može se uočiti kako se ista kompetencija preimenovala i rezultirala novim nazivom – interpersonalne vještine i sposobnost usvajanja novih kompetencija. Ovakvom diskrepancijom u nazivlju samo se dokazuje kako kompetencija za učenje ima velik značaj za usvajanje drugih kompetencija, ako ne i njezina ključnost u cijelom tom procesu (URL 4).

S malo konkretnije strane, pitanje je kako se tako opširna kompetencija zapravo može mjeriti. Na tom tragu, Europska mreža za politiku evaluacije obrazovnog sustava predložila je istraživački okvir Europskoj komisiji 2006. godine. On se temeljio na tri instrumenta koja su se prije njega koristila. Prvi instrument nastao je kao rezultat brojnih istraživanja koje je Sveučilište u Helsinkiju provelo u okviru projekta *Life as Learning* (LEARN). Na temelju toga, finski Nacionalni odbor za obrazovanje je u suradnji s istraživačkom skupinom 1995. godine razvio test za mjerenje kompetencije „učiti kako učiti“. Njihov okvir sastojao se od tri dominantna elementa: vjerovanja vezana za kontekst, vjerovanja vezana za samopoimanje i kompetencije za učenje. Vjerovanja vezana za kontekst uključivala su društvene okvire i percipiranu podršku za učenje na formalnoj, neformalnoj i informalnoj razini. Vjerovanja vezana za samopoimanje podrazumijevala su motivaciju za učenje, vjerovanja o upravljanju nad djelovanjem, akademsko samopoimanje u školi, naklonost zadacima, samoprocjenjivanje i usmjerenost budućnosti. Naposljetku, kompetencije za učenje obuhvaćale su domenu učenja,

domenu rezoniranja, upravljanje učenjem i afektivnu samoregulaciju. Drugi bitni instrument bio je test za mjerenje međupredmetnih vještina, kojeg je razvilo Sveučilište u Amsterdamu. U usporedbi nizozemskog jezgrovnog kurikulumu s teoretskim podjelama općih vještina, proizašlo je osam međupredmetnih vještina. Međupredmetne vještine koje su mjerili bile su sljedeće: provođenje promatranja, odabir i sortiranje informacija, sumiranje i zaključivanje, iznošenje vlastitog mišljenja, prepoznavanje vjerovanja i vrijednosti u vlastitim i tuđim mišljenjima i djelovanjima, raspoznavanje mišljenja od činjenica, zajednički rad na zadacima i procjenjivanje vlastitog rada. Zadnji instrument koji je utjecao na razvoj europskog istraživačkog okvira bio je Inventar za učinkovito cjeloživotno učenje (*Effective Lifelong Learning Inventory*), kojeg je razvilo Sveučilište u Bristolu. Namjena instrumenta bila je poboljšati učinkovitost učenja mjerenjem tzv. moći učenja kod pojedinih učenika. ELLI se temeljio na sedam čimbenika, a to su usmjerenost na rast, kritička znatiželja, stvaranje značenja, zavisnost i krhkost, kreativnost, odnos/međuzavisnost i strateška svijest (Hoskins, Fredriksson, 2008.).

Prema njima, predloženi europski istraživački okvir kompetencije „učiti kako učiti“ polazio je od pretpostavke da se kompetencija sastoji od dvije glavne dimenzije: kognitivne i afektivne. Kognitivna dimenzija sastojala se od četiri komponente: identificiranje teze, korištenje pravila, testiranje pravila i korištenje mentalnih alata. S druge strane, afektivna dimenzija sadržavala je pet komponenti: motiviranost za učenje, strategije učenja i usmjerenost prema promjeni, akademsko samopoimanje i samopoštovanje, okolinu za učenje, percipiranu podršku od ljubavnog partnera i odnos prema učenju. (Hoskins, Fredriksson, 2008). Uz njih, iako nije komponenta navedenog istraživačkog okvira, neizmjernu korist i značaj u današnjim odgojno-obrazovnim sustavima sigurno ima domaća zadaća. Može se reći da je ona izravno povezana s razvijanjem kompetencije „učiti kako učiti“, jer ona pomaže učeniku u mnogočemu. Naime, glavni ciljevi domaće zadaće su: usvojiti pozitivne navike koje u sebi sadrže samodisciplinu i upravljanje vremenom, razviti inicijativu i samostalan rad, razviti smisao za vlastitu odgovornost u učenju, razviti istraživačke vještine (npr. pronalažanje, organiziranje i skraćivanje informacija) i naučiti koristiti knjižnice i druge resurse za daljnje proučavanje (Milbourne, Haury, 1999.). Zbog toga, ne smije se zanemariti njezina važnost u današnjem svijetu. Općenito gledajući, kompetencija „učiti kako učiti“ obuhvaća mnogo stvari. Iako je učenje samo po sebi kognitivan proces, vještine znanja o vlastitom učenju, znanjima i vještinama nadilaze tu razinu. Kompetencija „učiti kako učiti“ zahtijeva razvijenost metakognitivnih vještina. Sposobnost nadziranja vlastitog procesa učenja, svjesnost da se proces učenja odvija i koncept pružanja povratnih informacija samom sebi bitne su vještine

koje pojedinac treba razviti kako bi dosegao svoje samoostvarenje. S druge strane, afektivni elementi čine jednako vrijedan dio ove kompetencije, a oni se više odnose na pojedinčevu sliku o samom sebi, njegovu razinu motiviranosti i njegov odnos s okolinom. Reklo bi se da bez razvijene afektivne sfere, pojedinac nije uopće u mogućnosti razviti metakognitivne vještine, zbog čega se može uočiti određena međuzavisnost ovih dviju dimenzija.

3. Metodologija istraživanja

3.1. Predmet istraživanja

Činjenica je da se kompetencija „učiti kako učiti“ smatra jednim od ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, što ukazuje na njezinu iznimnu važnost u današnjem svijetu. Europska mreža za politiku evaluacije obrazovnog sustava je 2006. predložila istraživački okvir Europskoj komisiji. Prema njima, polazi se od pretpostavke da se kompetencija „učiti kako učiti“ sastoji od dvije glavne dimenzije: kognitivne i afektivne. Kognitivna dimenzija sastoji se od četiri komponente: identificiranje teze, korištenje pravila, testiranje pravila i korištenje mentalnih alata. S druge strane, afektivna dimenzija sadrži pet komponenti: motiviranost za učenje, strategije učenja i orijentacija prema promjeni, akademsko samopoimanje i samopoštovanje, okolina za učenje, percipirana podrška od ljubavnog partnera

i odnos s učenjem. Kasnije, Centar za istraživanje obrazovanja i cjeloživotnog učenja predložio je dodatnu dimenziju – metakognitivnu – koja obuhvaća znanje o vlastitom znanju, tj. metakognitivne zadatke promatranja, metakognitivnu točnost i metakognitivnu samouvjerenost (Hoskins, Fredriksson, 2008).

Za svrhu ovog istraživanja, promatrat će se pretežito afektivna dimenzija europskog okvira za mjerenje kompetencija za učenje, uz par preinaka s obzirom da je usmjerenost istraživanja na nastavničko gledište i procjenu razvoja kompetencije učenja kod učenika. Dakle, predmet ovog istraživanja je ispitivanje razvoja afektivne dimenzije i odrednica kompetencije „učiti kako učiti“, s gledišta srednjoškolskih nastavnika.

3.2. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenja srednjoškolskih nastavnika o kompetenciji „učiti kako učiti“, odnosno njezin razvoj i poticanje kod učenika. U ovom radu, želi se saznati kako nastavnici zapravo shvaćaju proces učenja te kakvo shvaćanje imaju o kompetenciji za učenje u okviru njihove nastave. Također, želi se vidjeti kako nastavnici potiču usvajanje kompetencija učenja tijekom nastavnog rada. Kako bi se ostvario postavljeni cilj, srednjoškolske nastavnike će se ispitati kroz odrednice koncepta kompetencije „učiti kako učiti“, poput motiviranosti učenika, okoline za učenje, strategija učenja kod učenika i slično, koje će biti operacionalizirane kroz pripadajuće varijable. Putem njih, može se dobiti potpunija slika o poticanju i razvoju kompetencije za učenje.

3.3. Zadaci istraživanja

Uzimajući u obzir postavljeni predmet istraživanja, postavljeni cilj istraživanja pretpostavlja sljedeće zadatke istraživanja:

1. Ispitati i utvrditi na koji način srednjoškolski nastavnici razumijevaju i tumače pojam učenja i na koji način razumijevaju kompetenciju „učiti kako učiti“ u odgojno-obrazovnom kontekstu
2. Ispitati i analizirati u kojoj mjeri i na koji način srednjoškolski nastavnici potiču razvoj kompetencije za učenje kod svojih učenika
3. Ispitati i analizirati pogled srednjoškolskih nastavnika na učeničku motivaciju za učenje i rad

4. Ispitati i identificirati okolinske čimbenike i neke čimbenike razredno-nastavnog ozračja koji potiču učenje
5. Ispitati nastavničko gledište na dominantne strategije učenja i njihovo prepoznavanje koje potiču u svom radu
6. Ispitati koju ulogu srednjoškolski nastavnici vide u domaćoj zadaći u kontekstu poticanja kompetencije za učenje

3.4. Metode i instrument istraživanja

S obzirom da je cilj ovog istraživanja ispitivanje percepcija srednjoškolskih nastavnika, istraživanje će koristiti kvalitativni pristup. Glavna metoda ovog istraživanja je intervju, točnije polustrukturirani intervju. Intervju kao takav smatra se najpogodnijom metodom za ovakvo istraživanje, s obzirom da se neposredno želi saznati mišljenje nastavnika o kompetenciji „učiti kako učiti“. Intervju će biti polustrukturiran kako bi se osigurao fleksibilniji pristup istraživanju. Polustrukturirani intervju omogućuje postavljanje potpitanja, kao i pojašnjavanja prijašnje pripremljenih pitanja.

Instrument istraživanja je protokol polustrukturiranog intervjua (Prilog 1) namijenjen ispitivanju srednjoškolskih nastavnika o poticanju i razvijanju kompetencija za učenje kod njihovih učenika. Protokol istraživanja sastavljen je u skladu s postavljenim zadacima. Putem pitanja, dobilo bi se što više podataka koji bi što bliže dostigli cilj ovog istraživanja.

3.5. Sudionici istraživanja

S obzirom da se ovaj rad bavi percepcijom srednjoškolskih nastavnika, nastavnici srednjih škola predstavljaju glavne sudionike ovog istraživanja. Prema Piagetovoj teoriji kognitivnog razvoja, pojedinac počinje razvijati apstraktno mišljenje od 11. godine života. Pošto bi učenici srednjih škola već trebali donekle vladati apstraktnim rezoniranjem i razmišljanjem, moguće je sagledati njihovu razvijenost kompetencije za učenje iz perspektive njihovih nastavnika. S tim u obzir, u istraživanju će sudjelovati nastavnici srednjoškolskog obrazovanja, koji će se do neke mjere razlikovati po metodičkom području, odnosno nastavnom predmetu kojeg predaju u svojim školama.

3.6. Postupak i tijek istraživanja

Prvotno bilo je zamišljeno uključiti 10 sudionika u istraživanje, odnosno 5 sudionika iz humanističkog područja i 5 sudionika iz društvenog područja. Međutim, zbog otežanih okolnosti, poglavito pandemije bolesti COVID-19 i svih izazova koje je donijela, uspjelo se stupiti u kontakt samo sa 6 sudionika na području Zadarske županije. Od njih, 5 sudionika su nastavnici engleskog jezika, a 1 sudionik je nastavnik povijesti.

Sagledavanjem perspektiva humanističkih i društvenih područja, koji se ovom slučaju odražavaju u razlikama između metodike nastave engleskog jezika i metodike nastave povijesti, steći će se raznolikija i bogatija percepcija nastavnika o razvoju i poticanju kompetencije „učiti kako učiti“. Predviđeno trajanje individualnih ispitivanja bit će prosječno između 60 minuta i 90 minuta, ovisno o svakom pojedinom sudioniku i preciznosti samih odgovora koje će pružati na prethodno postavljena pitanja.

4. Analiza i interpretacija rezultata

4.1. Pojam učenja i kompetencija „učiti kako učiti“ u odgojno-obrazovnom kontekstu

Učenje kao univerzalan proces je veoma kompleksan po pitanju preciziranja njegovog značenja. Sudionici istraživanja ponudili su svoja gledišta na temelju njihovih dugogodišnjih iskustava u nastavi. Bez obzira na školski predmet, svi sudionici izjasnili su se da je učenje proces usvajanja određenih znanja i/ili vještina. Međutim, takav proces usvajanja ima različite svrhe: neki su pridodali važnost motivirajućeg pristupa učenju i aktivan stav kao preduvjet za učenje, neki su naglasili kako je ključan aspekt učenja sposobnost primjene usvojenih znanja i vještina, dok su neki ipak istaknuli da je učenje cjeloživotan proces. Samo je jedan sudionik u potpunosti učenje opisao kao *“svaki naš dan, bez obzira na to što je tema . . . mislim da je cijeli život učenje”* (S4), dok je drugi sudionik spomenuo cjeloživotnost učenja kao samo jedan od njegovih aspekta, uz shvaćanje učenja putem modeliranja i putem dvosmjerne interakcije

između nastavnika i učenika. Asocijacije na učenje bile su raznolike, što svakako ukazuje na različitost pogleda nastavnika na proces učenja kao takav. Zabava, trud, upornost, iskustvo, nove spoznaje, zadovoljstvo, knjiga, usmjerenost učeniku, razgovor, intrinzična motivacija i intelektualna dimenzija čovjekove osobnosti tek su neke od njih. Dvoje sudionika iz nastave engleskog jezika iskazalo je mišljenje da asociranje učenja na konkretne koncepte i pojme ovisi o nekim čimbenicima. Jedan od njih asocijacije o učenju stavio je u određeni dijakronički kontekst: „*kad se sjetim pojma učenja iz svoga doba i do prije 5-6 godina . . . činjenice su bile bitnije od onoga što misliš . . . mislim da tada škola nije bila ta koja te gurala da ti razmišljaš . . . sada, ja se nadam da ćemo se truditi . . . da [učenici] povezuju predmete na primjer . . . svi su ishodi usmjereni na [učenika], a ne na što ću ja raditi*“ (S2). Drugi nastavnik engleskog jezika asocijacije je svrstao u okvir dobi učenika – za starije učenike, učenje asocira s kritičkim razmišljanjem, dok za mlađe učenike učenje asocira s približavanjem određenoj tematici. Sudionik iz nastave povijesti, s druge strane, nudi do neke mjere fundamentalno različite ideje i asocijacije koje odgovaraju metodici povijesti, poput uzročno-posljedične veze, kronologije, kontekstualiziranja i kontinuiteta u smislu praćenja i vrednovanja napretka.

Po pitanju konkretne definicije učenja, polovica sudionika se slaže kako je učenje proces usvajanja znanja i/ili vještina, od kojih neki pridodaju učenju njegov cjeloživotni aspekt, a neki primjenjivost usvojenih znanja. Dvoje sudionika učenje definira isključivo kao proces stjecanja spoznaja koji traje cijeli život, a jedan sudionik konkretnije definira učenje kao „*bilo što što dovodi do promjene u ponašanju i razmišljanju*“ (S3). Kad bi se sagledalo nastavničko shvaćanje učenja u kontekstu nastave, svi sudionici se slažu kako je na nastavi potrebno usmjeriti se na učenika, odnosno pomoći mu usvojiti određene spoznaje i naučiti ga učiti s razumijevanjem. Nastavnikova uloga u takvoj paradigmi se temelji na postavljanju uzora učenicima te moderiranju procesa učenja i praćenju učeničkog napretka tijekom nastave, što je u skladu s današnjim tendencijama ka formativnom naspram sumativnom vrednovanju učeničkih postignuća. Razlike među predmetima, pa čak i unutar jednog predmeta koje pojedini nastavnici iskazuju u ovom slučaju, mogu se do neke mjere primijetiti. U slučaju nastave engleskog jezika, generalna tendencija je isključivo prema smislenom učenju, odnosno učenju s razumijevanjem. Jedan od sudionika naglasio je podsvjesnost procesa učenja kod učenika te da, što se tiče kvalificiranosti nastavnika, „*jedna faza učenja je formalno obrazovanje, a druga faza ti je kad počne praksa, kad počneš raditi*“ (S4), indicirajući na razliku među teorijskim znanjima koje se stječu tijekom obrazovanja te znanjima i vještinama koje se jedino mogu stjeći praksom – „*teorija je uvijek neki pomoćni alat, nekako da znaš gdje se nalaziš . . .*“ (S4). Drugi sudionik iz nastave engleskog jezika naglasio je kako je to rezultat promjene paradigme

poučavanja. Kolektivno gledano, različitim metodama i pristupima – poput projektnih aktivnosti, kreativnosti prezentiranog sadržaja, razvijanja samorefleksije, pojašnjavanja i oprimjerivanja sadržaja – nastoji se približiti sadržaj engleskog jezika na učenicima pristupačan i otvoren način, u kojem njihova aktivnost se ne samo očekuje, već i aktivno potiče. U slučaju nastave povijesti, situacija je u manjoj mjeri drugačija, ali dovoljno drugačija da se primijeti glavna razlika u metodici nastave engleskog jezika i metodici nastave povijesti. Naime, u nastavi povijesti *„jedan dio je reprodukcija znanja, reprodukcija činjenica. To je nešto za što sam ranije rekao da nije dobro, ali to je neophodno, dakle prenošenje informacija. To je nešto što možemo omogućiti na više načina“* (S6), među kojima su frontalna nastava i rad na izvoru na temelju kojega učenici razvijaju određena znanja i vještine. Frontalan pristup nastavi nastoji se napustiti, dok se fokus više stavlja na izdvajanje bitnih činjenica radom na izvorima, spoznavanjem izvora koji vode do takvih činjenica te shvaćanjem činjenica kao povezanih, a ne izoliranih jedinica spoznavanja. Često se pamćenje činjenica povezuje s tradicionalnim tzv. *ex cathedra* pristupom metodici nastave, gdje isključivo nastavnik predstavlja novi sadržaj, a učenik ga treba reproducirati bez obzira na njegovu razinu razumijevanja istog. U sudionikovo nastavi povijesti, nastoji se učiniti da to bude što rjeđi slučaj. Slikovitim prikazom nadodaje kako sagledavanje samo jednog događaja u ljudskoj povijesti je dugačak proces, s obzirom da je potrebno uzeti u obzir sve pozadinske čimbenike koji su utjecali i do neke mjere ga uzrokovali te posljedice koje je takav događaj imao nakon njegovog trajanja.

Generalno u kontekstu nastave, obrazovni ishodi predstavljaju okvire koje nastavnik treba pratiti i koji sveukupno predstavljaju idealnog učenika – produkta svih ishoda. S druge strane, proces učenja koji vodi do obrazovnih ishoda isto predstavlja izrazito bitan aspekt nastave. S gledišta svih sudionika, može se reći da se proces i ishod smatraju jednako važnima ili se procesu pridodaje više pažnje. U slučajevima u kojima se proces i ishod smatraju ekvivalentnima u važnosti, sudionici spominju kako aktivnosti (proces) koje angažiraju učenike su potrebne da bi se moglo doći do ciljeva (ishoda). Ishodi predstavljaju okvire djelovanja, a kao što jedan od sudionika naglašava, *„jedina greška je ako ti u jednom satu sebi postaviš puno ishoda. Ne više od dva, eventualno tri, onda ćeš [ishode] ostvariti . . . nama [će] aktivnosti u tom procesu, koje će slijediti jedna drugu, dovesti do ishoda“* (S2). Štoviše, jedan sudionik naglašava kako ishodi predstavljaju dugoročan cilj, dok proces kao način prezentiranja sadržaja predstavlja krakoročan cilj. U slučajevima gdje su nastavnici više fokusirani na proces, jedan sudionik ističe kako proces treba biti fleksibilan i prilagodljiv dobi učenika, a da je ishod tek krajnji cilj kojeg je procesom potrebno ostvariti.

4.2. Razvoj kompetencije za učenje kod učenika

Kako bi učenje kod učenika bilo kvalitetno, iznimno je važno razviti, odnosno potaknuti razvoj kompetencije „učiti kako učiti“. Odgovori sudionika se razilaze po pitanju konkretnih načina njezinog poticanja, no generalno se može reći da su aktivan stav i usmjerenost na učenika zajednička točka svima njima. Sudionik iz nastave povijesti to posebno naglašava time što ukazuje na neprimjenjivost tradicionalnog pristupa koji se temelji na izreci „povijest je učiteljica života“, smatrajući ga zastarjelim zbog opterećenosti činjenicama koji ne iziskuje preveliku potrebu za dubljim učeničkim razumijevanjem sadržaja. Veći fokus trebao bi biti na „[povezivanju] sa suvremenim svijetom . . . primjerice, uspoređujemo Krapinskog pračovjeka s današnjim čovjekom“ (S6) jer time učenici mogu lakše percipirati povijesne fenomene, a u isto vrijeme razvijaju kritičko razmišljanje. Primjerice, u slučaju njemačkog pristupa metodici nastave povijesti, sudionik objašnjava da se kreće od bližih događaja ljudske povijesti prema davnijim, upravo zbog toga što učenicima u tako ranoj dobi je lakše razumjeti takve događaje. Jedan od sudionika iz nastave engleskog jezika također ističe važnost povezivanja ne samo sa sadašnjošću, već ističe važnost međupredmetnog povezivanja: „*uvijek pronađem neke informacije, neki video, neki članak, nešto što se nedavno dogodilo . . . što je povezano, tako da uvijek nastojim da [učenici] povezuju. Druga stvar, nastojim povezati ono što rade u drugim predmetima . . . nastojim da na taj način, kroz tu povezanost predmeta pokažem kako je sve zapravo u životu povezano, a drugo, da im to bude zanimljivo*“ (S3), indicirajući na potrebu za holističnim pristupom nastavi koji ne polazi od gledišta u kojem su školski predmeti izolirane jedinice, već dijelovi jedne veće cjeline koji djeluju zajedno. Drugi sudionici istaknuli su kako kompetencija za učenje potiče se time što nastavnik treba pratiti učeničko razumijevanje sadržaja i pomoći ukoliko se suočavaju s problemima. Također se spominje podučavanje rubrika za ocjenjivanje i njihovo sudjelovanje u njezinom kreiranju u svrhu da se učenike nauči kako se njihova postignuća konkretno evaluiraju. Učenje istraživanjem isto se ističe, s obzirom da polazi od pretpostavke da učenici se praktički sami obrazuju o engleskom jeziku time što imaju pristup internetu i videoigrama. Isti sudionik ovakav fenomen objašnjava time da je bitno „*procijeniti koliko učenici znaju i onda, ako su već putem igrice ili nečeg drugog na podsvjesnoj razini usvojili određena znanja, pokažeš im što je to i onda imaš više prostora za kreativan rad. Za istraživanje i za kreativan rad*“ (S4). Dakle, nastavnikova zadaća je prepoznati podsvjesno usvojene aspekte jezika i poticati ih tijekom nastave putem implementacije zanimljivih, poticajnih aktivnosti kako bi učenici postali svjesniji svojih znanja. Posljednji istaknut način

poticanja kompetencije za učenje je domaći rad, kojeg ističe jedan sudionik iz nastave engleskog jezika.

Međutim, kompetencija za učenje je ipak širok pojam, zbog čega se postavljaju sastavnice koje preciziraju područja u kojima je potrebno djelovati kako bi učenici naučili učiti. Velik broj sudionika stavlja informacijsku pismenost – sposobnost izdvajanja bitnih informacija – kao jednu od sastavnica ove kompetencije, ističući kontekst 21. stoljeća, u kojem je svaki pojedinac u svakom trenutku okružen mnoštvom informacija o svakojakim temama. Također se podjednako ističe sposobnost povezivanja sa suvremenim kontekstom i/ili vlastitim iskustvima kao jedna od sastavnica. Višedimenzionalno razmišljanje je također zajednička točka sudionicima, tj. sagledavanje problema iz više različitih perspektiva te pronalaženje prednosti i mana svakog od njih, bez obzira što se s njima učenik ne mora složiti. Sudionici smatraju motiviranost isto veoma bitnom u razvijanju kompetencije za učenje, od kojih jedan postavlja ulogu nastavnika kao motivatora koji treba znati što motivira njegove učenike. Samorefleksija se isto smatra bitnom u kontekstu učenja engleskog jezika, u smislu da učenici *„moraju dobro razmisliti o sebi . . . to je ono što radimo kad pišu test i nakon toga radimo analizu i onda oni trebaju vidjeti gdje su oni pogriješili i na čemu trebaju raditi“* (S3). Neke od ostalih, ali međusobno nepovezanih sastavnica koje su sudionici istaknuli uključuju komunikativnost, primjenu znanja, nastavničku empatiju, upravljanje vremenom, poštivanje prijašnje postavljene pravila i kvalitetno čitanje teksta. U nastavi povijesti, ističe se sposobnost promatranja dugoročnih posljedica, sposobnost uspoređivanja dvaju razdoblja ljudske povijesti te razumijevanje duha vremena određenog povijesnog razdoblja.

Na tragu aktivnosti koje nastavnici koriste, sudionici su spomenuli nekoliko tehnika koje smatraju bitnima kako bi učenici učili sadržaj s razumijevanjem. Bez razlike u školskim predmetima, učenička rasprava i debata na određenu temu najviše se spominju jer razvijaju kritičko razmišljanje kod učenika. Slično tome, otvorena komunikacija isto se treba prožimati nastavom kako bi se učenici osjećali prihvaćenima i voljnima za komuniciranje. Projektne aktivnosti, slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem, upoznavanje s različitim načinima vrednovanja i kolaborativni oblici učenja također zauzimaju mjesto kao takve tehnike koje sudionici smatraju bitnima za njihove učenike. Kompetencija za učenje podrazumijeva određeni stupanj samostalnosti pojedinca, u smislu da je sposoban na vlastiti način naučiti sadržaj koji on sebi smatra potrebnim. Bez istaknute razlike u školskim predmetima, sudionici istraživanja nudili su mišljenja koja su općenito gravirala ili prema ulogama nastavnika ili ulogama učenika. Iz perspektive uloge nastavnika, isticali su kako nastavnik treba pružiti

podršku, povratne informacije i ispravke na učeničke pogreške, imati kreativan pristup nastavi, poticati učenje istraživanjem, razvijati učenje na temelju perceptibilnih iskustava, minimalno intervenirati u proces učenja osim ako je njegova pomoć potrebna te dobro postaviti i objasniti zadatke učenicima. Iz perspektive uloge učenika, samostalni učenik treba biti inicijativan, kreativan, intrinzično motiviran, marljiv, upoznat s vlastitim ulogama tijekom realizacije nastave, upoznat s vlastitim prednostima i nedostacima, informacijski pismen, svjestan svojih ciljeva i načina njihovog postizanja te treba iskazivati misli i osjećaje, kritički preispitivati sadržaj i obrazlagati vlastite odgovore na nastavnikova pitanja.

4.3. Učenička motivacija za učenje i rad

Kako bi učenici tijekom nastave obavljali zadatke, ipak je potrebna određena razina motivacije. Motivacija se shvaća kao bilo kakav poticaj zbog kojeg pojedinac djeluje ili obavlja neku aktivnost. U kontekstu nastave, ona je iznimno bitna i praktički iziskuje inovativne pristupe nastavi. Sudionici se razilaze po pitanju njihovih shvaćanja motivacije. U veoma generalnom smislu, svi nastavnici motivaciju shvaćaju u pozitivnom svjetlu i smještaju je u okvir interesa kojeg učenici iskazuju. Međutim, prilikom obrazlaganja njihovih mišljenja o motivaciji, svaki nastavnik pruža vlastito stajalište. U nastavi engleskog jezika, dva sudionika spominju intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Jedan sudionik ističe važnost međupredmetnog povezivanja i korištenja edukativnih aplikacija kao motivatora te objašnjava kako je *„unutrašnja motivacija [njegov] dugoročni cilj. Međutim, to se ne može postići tijekom jednog sata . . . a vanjska motivacija je kratkoročna na nastavi, dakle na samom satu“* (S3). Drugi sudionik se slaže po tom pitanju, u smislu da ekstrinzičnu motiviranost ne smatra najkvalitetnijim načinom motiviranja svojih učenika, ali pošto obrazovni sustav temelji se na ocjenama, u konačnici smatra da je ocjena najbolji motivator za njegove učenike. Isti sudionik također spominje kako je činjenica da je engleski jezik obvezni predmet državne mature motivator sam po sebi te naglašava kako nema potrebe za dodatnim motiviranjem učenika jer je razina motivacije u većini okolnosti vrlo visoka. Od tehnika motiviranja ističe odabir teme i način prezentiranja, pogotovo gramatike, koja često može biti najmanje zanimljiva učenicima. Posljednji sudionik iz nastave engleskog jezika ipak spominje kako je teško motivirati učenike, pogotovo ako je nastava na daljinu, ali da je u svemu bitan pristup samog nastavnika, koji mora biti kvalitetan. Prema njemu, takav pristup podrazumijeva *„smisao za humor . . . da učitelj ima nekakav relaksiran, kvalitetan i zdrav smisao za humor i da zna situaciju; kako nekom dosjetkom razbiti neku dosadu i motivirati [učenike] na to da se odradi zadatak bilo kakve vrste*

. . . naravno da [nastavnik] dobro prenosi znanje, da pokušava uvijek obraditi lekciju na neki drugi način . . . faktor iznenađenja. Svaki sat, nešto drugo“ (S4). U nastavi povijesti, sudionik motivaciju shvaća putem sposobnosti učenika da poveže povijesne događaje s vlastitim iskustvima i u kontekstu afiniteta koje učenici imaju prema određenim povijesnim razdobljima. Konkretno gledano, sudionik ističe kako učenike najviše zanimaju događaji 19. stoljeća, koji se spominju i obrađivaju tek u posljednjem razredu srednje škole.

Kako bi se stekla što jasnija slika nastavničke percepcije motivacije, svakako je korisno vidjeti kako svaki nastavnik percipira idealnog, motiviranog učenika. Takav učenik može se shvatiti kao polazišna točka koja u pozadini utječe na nastavničko motiviranje kao aspekt metodike nastave. Više od pola sudionika dijeli mišljenje da motivirani učenik uvijek postavlja pitanja i aktivno sudjeluje na nastavi. Pola sudionika istaknulo je intrinzičnu motiviranost kao jedan važan indikator u njihovoj slici motiviranog učenika, dok je nešto manje od pola sudionika reklo kako motivirani učenik pokazuje interes za dodatnim znanjima i samostalno obrađuje dodatni sadržaj koji nije predviđen kurikulumom. Dva sudionika su isto tako istaknula kako motivirani učenik pokazuje želju za novim te donosi nove, inovativne ideje tijekom nastave. Konkretno u nastavi povijesti, sudionik spominje kako motivirani učenici znaju započeti debate sa svojim kolegama na određenu temu – primjerice, u jednom slučaju, učenici „*imali su debatu 'Tko je krivac za Prvi svjetski rat?' i dobili su materijale, izvore, transkripte s kraja 1913. godine . . .*“ (S6) što je pokazalo da učenici jesu sposobni voditi argumentiranu raspravu ukoliko ih netko za takvo nešto zainteresira, bilo da se radi o nastavniku ili – u ovom slučaju – motiviranom učeniku. S druge strane, u nastavi engleskog jezika, motivirani učenik pokazuje samouvjerenost u govoru. Prema dva sudionika, glavna nastavnikova dužnost je da zadaci budu kreativni, da školski sat bude zanimljiv te da, u slučaju učenika s intelektualnim poteškoćama, nastavnik uskladi i prilagodi sadržaj njima. Posljednji sudionik ističe kako prestroga disciplina zapravo inhibira potencijalnu aktivnost učenika i stoga je potrebno razvijati ozračje u kojem svatko se može izraziti na engleskom jeziku.

Suprotnost motivaciji je demotivacija, a ona se često povezuje s pojmom nezainteresiranosti. U kontekstu nastave, nastavnici koreliraju nezainteresiranost za predmet i razinu motivacije za učenjem. Dva sudionika – od kojih je jedan nastavnik povijesti, dok je drugi nastavnik engleskog jezika – spominju kako je takva povezanost bliska, jedan sudionik smatra kako je ona umjerena, dok polovica nudi vlastite percepcije o nezainteresiranosti kao takvoj ili pronalaze druge uzroke nezainteresiranosti. Nastavnici koji usko povezuju nezainteresiranost i razinu motivacije spominju različite izazove s kojima se susreću, ovisno o

njihovom predmetu. Jedan sudionik iz nastave engleskog jezika iznosi česte slučajeve s učenicima koji pogrešno smatraju kako su usvojili potrebna znanja i vještine na engleskom jeziku – unatoč rezultatima koji ukazuju na drugačije zaključke – te učenike koji su skloni rezigniranju ukoliko im određeni aspekti sadržaja postanu prezahtjevni. Drugi sudionik iz nastave istog predmeta spominje sličan problem, ali odnoseći se isključivo na učenike koji se pripremaju za državnu maturu. Sudionik navodi kako je problem „*to što oni misle da trebaju učiti samo ono što im treba za maturu i ne žele promijeniti sebe i ispraviti greške koje ponavljaju jer ‘oni sve već znaju’, ‘ne treba im više vježbe’*“ (S1). S druge strane, sudionik iz nastave povijesti spominje problem u kojem „*što je manje motivacije, to je više tehničkog učenja, to je više učenje na silu . . . ima to smisla . . . to često može završiti odličnom ocjenom. Problem je što to nije primjenjivo kasnije*“ (S6). Sudionik koji je ukazao na umjerenu povezanost nezainteresiranosti i razine motivacije kod učenika naglašava važnost usvajanja praktičnih znanja te slučajeve s maturantima, koji su načelno usmjereni samo na određene aspekte engleskog jezika s obzirom na zadatke s kojima se učenici često susreću na državnoj maturi. Od sudionika koji su pružili vlastita objašnjenja nezainteresiranosti, jedan od njih posebno je istaknuo važnost i utjecaj obiteljskog odgoja na zainteresiranost učenika te da „*motivacija nažalost nema baš puno veze s predmetom, osobom, razredom koliko se [učenici] unutar njom borbom nose . . .*“ (S2), odnoseći se na psihološke faktore koji svakom učeniku mogu voditi do demotivacije i nezainteresiranosti. Drugi sudionik spominje kako su svi učenici od samog početka nezainteresirani te je izrazito važno da je nastavnikova uloga potaknuti učenike odabirom tema koje su im sklonije te dinamičnim i spontanim pristupom svakom školskom satu.

Što se tiče najboljeg motiviranja učenika, nastavnici se razilaze po tom pitanju. Sudionik iz nastave povijesti spominje kako je učenička motivacija za poviješću kao nastavnim predmetom osobna preferencija, ali svejedno ističe kako poticanje učenika da povezuju događaje i fenomene s osobnim iskustvima je najbolji način motiviranja učenika. U slučaju nastave engleskog jezika, dva sudionika su istaknula kako je bitno individualizirati nastavu i da jedan način motiviranja koji bi mogao biti učinkovit za jedan razred ne mora nužno biti učinkovit za drugi razred – drugim riječima, negira se postojanje univerzalnog načina motiviranja. Jedan sudionik naglašava kako je bitno izbjeći "*šabloniziranje nastave*" (S4), odnosno suhoparnost i organiziranje nastave po predodređenoj formuli, pošto zainteresiranje učenika je prioritet svakog nastavnog sata. Drugi sudionik spominje individualan razgovor s učenikom kao najbolji način motiviranja jer nastavnikova uloga je pomoći učeniku ukoliko on zaostaje u usvajanju sadržaja. Također ističe kako treba roditelje uključiti u takvu

komunikaciju, voditi otvorenu komunikaciju s učenicima, posjedovati empatiju prema učeničkim poteškoćama i problemima te pravovremeno intervenirati ukoliko se pokaže potreba. Posljednji sudionik kombinira intrinzično i ekstrinzično motiviranje kako bi se učenicima dosljedno održavao interes tijekom nastavnog sata, dok negativna ocjena se uzima obzir tek kada učenik ne pokazuje nikakav interes. Sudionik ne hvali takav pristup motiviranju, ali zbog prirode hrvatskog obrazovnog sustava, pokazuje se učinkovitim jer učenici od najranije dobi nauče važnost brojčanog ocjenjivanja, zbog čega negativna ocjena se u tom slučaju shvaća veoma ozbiljnom i time utječe na promjenu načina razmišljanja kod učenika.

4.4. Okolinski čimbenici i neki čimbenici razredno-nastavnog ozračja koji potiču učenje

Tijekom procesa učenja u kontekstu nastave, do neke mjere bitni su i fizički uvjeti u kojima se ona odvija – u ovom slučaju, učionica kao glavni prostor za učenje. Svi sudionici složili su se s tom tvrdnjom, dok su neki od njih izrazili kako učionica može igrati bitnu ulogu u stvaranju ugodne atmosfere u kojoj se učenici mogu osjećati dobrodošlo. Po pitanju detalja, većina je istaknula kako je važan raspored sjedenja koji potiče kolaborativne oblike učenja. S druge strane, neki sudionici su istaknuli kako prostor konkretno utječe na motiviranost učenika te kako je nastava u učionici nezamjenjiva. Specifično gledajući na nastavu engleskog jezika, jedan od sudionika ističe kako učionica treba odražavati duh engleskog jezika, u smislu da „*kad [učenici] uđu u učionicu engleskog jezika . . . onda bi se osjećali drugačije nego u učionici povijesti umjetnosti. Ovako su učionica povijesti umjetnosti i engleskog identične*“ (S4). Dakle, različitost svakog školskog predmeta zahtijeva drugačije prostorno uređenje koje bi poticalo učenike i dalo im do znanja odmah pri ulasku o kakvom se školskom predmetu radi. Drugi sudionik iz nastave engleskog jezika naglasio je da „*ništa nikada neće zamijeniti živu riječ i odnos u razredu . . .*“ (S2) pošto učionica je učenicima prostor za koji već imaju razvijene određene asocijacije koje ih do neke mjere povezuju s njom.

Po pitanju detalja koje nastavnici mogu uzimati u obzir, dva sudionika – jedan iz nastave engleskog jezika, drugi iz nastave povijesti – naglasila su kako nemaju vlastitu učionicu, već dijele istu prostoriju s više kolega koji predaju različite nastavne predmete, što otežava realizaciju takvih detalja. Međutim, svejedno su uspjeli neke ideje implementirati. U slučaju engleskog jezika, jedan sudionik naglasio je kako ima „*jedan kutak za English Reading Club na panou i . . . kutak u knjižnici gdje [učenici] mogu doći pogledati, razgledati i tako*“ (S3) kako bi potaknuo i razvijao vještine čitanja kod učenika koje to uistinu zanima. Nepovezanost

isključivo za učionicu kao prostor na koji nastavnik može direktno utjecati ukazuje na potrebitost i važnost suradnje s ostalim školskim djelatnicima – u ovom slučaju, školskim knjižničarima. Sudionik također je izrazio želju za policama s knjigama, učeničkim lektirama na zidu, posterima, udobnim sjedalnicama i aparatom za kavu. U slučaju povijesti, sudionik je spomenuo kako na jednom od zidova dijeljene učionice stoje slike povijesnih osoba, što je jedini detalj koji čini povijesni kutak u učionici. Sudionik isto izražava želju za dodatnim detaljima, specifičnije uređajem za trodimenzionalni ispis materijala, koji bi mogao biti praktičan i prikladan kao sredstvo motiviranja učenika zornim prikazivanjem povijesnih artefakata. Štoviše, druga dva sudionika iz nastave engleskog jezika naglasila su kako nemaju preveliku slobodu u odabiru detalja, spominjući striktnost zadanog prostora i manjka sredstava koji se ulažu u sustav srednjoškolskog obrazovanja. Međutim, izrazili su želju za više kreativnosti i šarolikijom učionicom, a specifično za postere, raznobojne plakate, udobne sjedalice, nastavnički kabinet i tehnološku opremu koja može biti korisna kao pomoć u realizaciji zabavnih, poticajnih aktivnosti za učenike. Preostala dva sudionika nisu se suočavala s prethodnim problemima vezanih za prostorno uređenje učionice. Osim položaja učeničkih sjedalice, istaknute su oglasne ploče i edukativni učenički radovi. Jedan od sudionika naglasio je kako, u njegovoj učionici, svaki detalj zasebno utječe na učenike i kako je bitno stvoriti „ležernu, ali radnu atmosferu“ (S2).

Naposljetku, razredno-nastavno ozračje je jednako bitan čimbenik u razvijanju specifičnog učeničkog stava ili načina ponašanja. Nevezano za predmet, svi sudionici su se izjasnili kako je od iznimne važnosti stvoriti pozitivno ozračje u kojem prevladava otvorena komunikacija i suradnički stav, sve u svrhu ohrabrivanja učenika da aktivno sudjeluju tijekom nastave kako ona ne bi imala isključivo frontalan pristup tijekom svog trajanja. Kad se sagledava nastava engleskog jezika, dvoje sudionika posebno je istaknulo kako je također potrebno postaviti pravila ponašanja u samom početku kako bi učenici njih dosljedno pratili i poštovali. Jedan od njih dodatno je elaborirao kako je potrebno biti striktniji u prvom polugodištu prvog razreda i tek kad učenici usvoje pravila ponašanja, može se započeti sa stvaranjem opuštenijeg razredno-nastavnog ozračja. Ostali načini ponašanja i stavovi koje su sudionici zasebno spominjali su pristojnost i ljubaznost, kritički stav, smisao za humor, osjećaj sigurnosti i osjećaj povjerenja. Još jedan sudionik iz nastave engleskog jezika nadodaje kako nastavnik treba „*primjerom pomoći*“ (S5) te da „*nevezano za dob . . . općenito očekuješ da su mlađi ljudi slobodoumniji ili pristupačniji, ali to ti je valjda značajka karaktera, jer očekuješ da ako je neki kolega mlađi, da će biti otvoreniji ili pristupačniji, ali ne bude uvijek tako, tako da meni bi bilo strašno da meni moji učenici ne mogu pristupiti*“ (S5) po čemu samo naglašava

važnost razvijanja i poticanja ozračja u kojemu učenici se ne boje tražiti pomoć od nastavnika, bez obzira na njihovu dob.

4.5. Dominantne strategije učenja i njihovo prepoznavanje koje nastavnici potiču u svom radu

Biti kompetentan u učenju zahtijeva da pojedinac posjeduje određene strategije učenja koje bi razvio u skladu s vlastitim potrebama i afinitetima. Ipak je jedna od zadaća osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja pripremiti učenike za cjeloživotno učenje, a osvješćivanje strategija učenja kod učenika predstavlja bitan korak u cijelom procesu. Prilikom upita o svjesnosti sudionika o postojanju više načina za usvajanjem istog sadržaja, svi su se nastavnici složili. Primjeri koje su nastavnici engleskog jezika pružili su uključivali učenje putem kvizova, pjesama, igara i učenje putem informacijsko-komunikacijske tehnologije, čitanje s razumijevanjem, sažimanje, učenje istraživanjem, oprimjerivanje te metoda "pokušaja i pogrešaka" koju sudionik u pitanju smatra najboljom za učeničkim pronalaskom vlastitih strategija učenja. Neki su nastavnici odgovor na upit smjestili u kontekst darovitosti učenika – kojima se pružaju napredniji zadaci – i slučajeva učenika s intelektualnim poteškoćama – kojima se pružaju drugačiji materijali i tipovi zadataka. Dva sudionika su izrazila relativnost korištenja različitih načina učenja – jedan od njih je to izrazio u okviru obrazovnih ishoda – „načini usvajanja sadržaja ovise o samim sadržajima . . . dakle koji je sam cilj, koji je sam ishod nastavne jedinice . . .“ (S3) – dok je drugi to izrazio u okviru različitosti grupne dinamike koju svaki razred ima – „dinamika grupe je ta koja ti u principu diktira način rada. Znači, u nekoj grupi neke stvari idu brže, u nekoj grupi sporije i ono što je 1.a shvatio odmah, 1.b je shvatio kasnije . . . ti si taj koji tu moraš naći načina kako da znanje preneseš“ (S5). U nastavi povijesti, praćenje multimedijalnog sadržaja uz smjernice, popraćeno analizom te čitanje književnih djela, nakon kojih se analizira društvena situacija sudionik smatra najčešćim načinima usvajanja sadržaja koje potiče tijekom nastavnog sata. Što se tiče najmanje preferiranih načina usvajanja sadržaja, bez obzira na školski predmet, svi nastavnici su se složili da je frontalan pristup nastavi pristup s najslabijim rezultatima, vjerojatno zbog osjećaja dosade koji učenicima otežava usvajanje sadržaja.

Prilikom ispitivanja osobnog mišljenja o učeničkim načinima učenja, nastavnici su nudili različite odgovore: dnevna redovitost i organiziranost, učenje istraživanjem, zdrava znatiželja, razumijevanje usvojenosti vokabulara u nastavi engleskog jezika te konkretiziranje

apstraktnog sadržaja i ispitivanje uzroka, a u slučaju nastave povijesti, promatranje posljedica povijesnih događaja. Što se tiče uloge nastavnika u promicanju određenih načina učenja kod učenika, jedan sudionik iz nastave engleskog jezika istaknuo je potrebu za individualiziranjem nastave i manjim brojem učenika u razredu: „ . . . iskreno, čak više preferiram ove razrede gdje imam 19 učenika ili 15. To mi je idealna brojka, da svakom stignem dovoljno se posvetiti, da svakog dovoljno dobro upoznam, da svatko od njih da svoj maksimum“, s čime se na sličan način slaže drugi sudionik koji smatra da „ne možeš 45 minuta efektivno raditi. Ne možeš, po meni. Tko radi 45 minuta od prve do zadnje minute, tu nešto ne štima“ (S4). Osim broja učenika, relativno kratko trajanje školskog sata utječe na kvalitetu individualiziranja nastave, što indicira na činjenicu da postoji određeni razmjer između trajanja školskog sata i broja učenika. Posljednji sudionik iz nastave engleskog jezika spominje kako nastavnik treba pružiti dodatne mogućnosti koje nadilaze minimalnu količinu znanja koja se od učenika očekuje.

Po pitanju strategija učenja koje sudionici zagovaraju, mogu se uočiti slični pristupi nastavnika. Neovisno o predmetu, pola sudionika istaknulo je izdvajanje bitnih i ključnih informacija kao jednu od strategija učenja, dok su dva sudionika istaknula samorefleksiju, odnosno postavljanje pitanja samom sebi – simulacija dijaloga između nastavnika i učenika. Četiri sudionika izjasnila su se da nastavnik ne bi trebao nametati vlastite strategije učenja, već eventualno pomoći učenicima i usmjeriti ih u pronalasku vlastitih strategija. Naposljetku, dva sudionika su se složila da koriste glazbu kao jedno od sredstava učenja zbog pozitivnog psihološkog učinka. Ovisno o predmetu, sudionik iz nastave povijesti zagovara korištenje multimedijalnih sadržaja i interaktivnih materijala, dok nastavnici engleskog jezika često zagovaraju ponavljanje i parafraziranje sadržaja od strane učenika, poticanje dubljih odgovora, kontroliranje brzine govora i korištenje umnih mapi. Jedan od sudionika istaknuo je individualni pristup pri poticanju strategija učenja, ističući da „ . . . pustiš jednom, pustiš drugi put, ali kad vidiš da se [greška] ponavlja, trebaš intervenirati. Moj posao je da [učenike] naučim“ (S5). Dakle, nastavnikova intervencija u nekim slučajevima je potrebna, ali tek kad određeni učenik radi iste greške bez pokazivanja znakova napretka.

Naposljetku, većina sudionika je u sličnom smislu izrazila mišljenje da ne upućuju učenike da uče na jedan konkretan način, već da učenici trebaju biti potaknuti da uče na svoj način. Nastavnik eventualno nudi savjete ili smjernice, ali ne smije generalizirati. U sličnom smislu, nastavnici nisu primijetili da potiču određene strategije više od drugih, osim jednog sudionika koji takvu preferenciju atribuirao najnovijoj obrazovnoj reformi, u kojoj nastavnici su se slabo educirali o novom pristupu podučavanja koji se od njih zahtijeva. Naposljetku, isti

sudionik kaže kako su „*najbitniji rezultati koji pokazuju uspjeh*“ (S2), bez obzira na strategije koje učenici mogu koristiti kako bi došli do takvih rezultata.

4.6. Uloga domaće zadaće u kontekstu poticanja kompetencije za učenje

Jedna od najprepoznatljivijih, gotovo univerzalnih, sastavnica nastavnog rada je domaća zadaća, čija uloga i cilj mogu se različito shvatiti. U slučaju sudionika ovog istraživanja, bez obzira na nastavni predmet, većina njih slaže se da je uloga domaće zadaće ponoviti usvojeni sadržaj i kristalizirati ga u dugoročno pamćenje, uz preduvjet da im je on zanimljiv i zahtijeva više od repetiranja zadataka obrađenih tijekom nastave. Dva sudionika naglasila su kako domaća zadaća je i trebala bi biti samostalan učenički rad, dok su se druga dva sudionika složila kako je domaća zadaća prvenstveno povratna informacija nastavniku kao prikaz učeničkog napretka i postignuća, jer, riječima jednog od sudionika iz nastave engleskog jezika, „*redovan trening donosi siguran uspjeh*“ (S1). U isto vrijeme, domaća zadaća je povratna informacija samim učenicima, koji putem nje mogu uočiti aspekte jezika koje trebaju dodatno uvježbati te aspekte jezika koje razumijevaju. Konačan cilj domaće zadaće je, prema nekim sudionicima, uspjeti povezati sadržaj i pronaći određeni smisao u njemu, dok neki se više baziraju na određenim osobinama učenika i ističu razvijanje osjećaja odgovornosti.

Po pitanju redovitosti zadavanja domaće zadaće, pola sudionika naglasilo je kako domaću zadaću zadaje svaki ili gotovo svaki sat, među kojima neki od njih ističu kako je usklađuju sa sadržajem te kako uzimaju u obzir opterećenja drugih školskih predmeta, zbog čega nema potrebe količinski zadavati previše zadataka. Na tom tragu, neki sudionici iz nastave engleskog jezika zbog tog istog razloga objasnili su kako ne zadaju domaću zadaću često, već su se izjasnili da im je najbitnije da učenici koriste jezik s razumijevanjem i da se barem prisjete usvojenog sadržaja. S druge strane, sudionik iz nastave povijesti spomenuo je kako domaću zadaću zadaje „*po potrebi . . . da nije svaki sat, odnosno nije svaki tjedan, ali je barem u 50-60% situacija, ako mogu precizirati*“ (S6). Isti sudionik elaborira dimenziju trajanja same domaće zadaće, koja ne mora nužno biti riješena do idućeg nastavnog sata: „. . . [*domaća zadaća*] može trajati i duže razdoblje, dakle tijekom jednog polugodišnjeg razdoblja . . .“ (S6) ukoliko zadatak zahtijeva više vremena i truda i kako bi na taj način učenici mogli organizirati vlastito vrijeme.

Kad se priča o domaćoj zadaći, raspravljanje o njezinoj primarnoj svrsi je obično diskutabilna tema i ovisi o mišljenju pojedinog nastavnika. Bez izražene razlike u odgovorima

s obzirom na nastavni predmet, nekima ona do neke mjere predstavlja minimalan udio učeničke aktivnosti, dok nekima ona služi kako bi se zapravo maksimizirao učenički angažman i zalaganje na nastavi. Diskutabilnost ovakve teme uočava se u odgovorima sudionika. Naime, pola njih se izjasnilo kako domaćom zadaćom žele maksimizirati učeničko zalaganje za njihov predmet. Glavno obrazloženje takvog vida prema domaćoj zadaći je da se smatra sredstvom osamostaljivanja učenika, koji bi preko nje trebali pokazati kako znaju riješiti zadatke koje su prethodno rješavali uz pomoć nastavnika tijekom školskog sata. Drugim riječima, učenik uspješnim rješavanjem domaće zadaće pokazuje kako zna primijeniti prethodno usvojena znanja tijekom nastave. Domaća zadaća isto bi trebala biti do neke mjere odraz učeničkog postignuća, jer pomoću nje nastavnik bi stekao uvid u napredak svakog učenika. Međutim, jedan od sudionika iz nastave engleskog jezika to smatra idealnim scenarijem koji možda nije u praksi ostvariv, smatrajući da bi „. . . *trebala biti isključivo individualni rad, znači samostalan rad, ali je to nešto što je van mog nadzora. Mislim, ja ne mogu nadzirati je li taj učenik ili učenica tu zadaću napisao sam ili je prepisao od nekoga, tako da ne mogu na to utjecati*“ (S5). Sudionik iz nastave povijesti po tom pitanju nije se složio, već je pronašao rješenje putem radnih zadataka koji se obavljaju van njihovih domova te koji zahtijevaju od učenika da dokažu svoju prisutnost na terenu. Što se tiče nastave engleskog jezika, jedan sudionik je zaključio kako ona predstavlja minimalni udio učeničkog samostalnog rada, jednostavno smatrajući kako sposobnost rješavanja domaće zadaće predstavlja dokaz da učenik razumije usvojeni sadržaj. Jedan sudionik zalaže se za kombinaciju – u smislu da je ona u nekim aspektima minimalan udio rada, ali s ciljem maksimalnog angažiranja učenika. Naposljetku, jedan sudionik nije se mogao izjasniti i odabrali jednu od opcija, već je opisao kako domaća zadaća predstavlja „*zatvaranje kruga*“ (S4), odnosno upotpunjavanje i u isto vrijeme zaključivanje usvojenog sadržaja, naglašavajući kako je nastavnikova dužnost da takvo nešto osigura, dok je dužnost učenika priznati ukoliko mu domaća zadaća nije jasna.

Domaća zadaća može se manifestirati u obliku raznolikih zadataka, od kojih svaki od njih može se fokusirati na različite vještine koje nastavnik želi razviti. U nastavi engleskog jezika, sudionici načelno se slažu kako su aktivnosti pisanja najčešći tipovi zadataka kojima se koriste, pogotovo eseji. Većinom se preferencija prema takvim tipovima zadataka objašnjava činjenicom da je pisanje eseja sastavni dio državne mature iz engleskog jezika, zbog čega nastavnici esej smatraju neizbježnim dijelom domaće zadaće tijekom posljednjih godina srednjih škola. Osim što se u eseju ocjenjuje koherentnost i kohezija sadržaja, ona na isti način nastavniku daje uvid u učeničko razumijevanje gramatike. Također, jedan sudionik objašnjava kako „*najčešće [zadaje] pismo ili sastavak . . . mišljenje da napišu o tome što oni smatraju da*

je ekološki problem ili kako bi oni riješili nešto, gdje opet potičem kritičko razmišljanje . . .“ (S3). Osim razumijevanja načina pisanja sadržaja, sudionik smatra da učenici podjednako trebaju kritički razmišljati o zadanim okvirnim temama i izraziti vlastita stajališta o njima. Drugi sudionik iskazuje potrebu za kreativnim zadacima: *„najviše volim kad mogu dati taj neki kreativni zadatak za domaći rad, onda znači da sam sve uspjela napraviti na satu, da smo zaokružili cjelinu i onda da to bude . . . kratka priča, kratki opis, neko istraživanje, rezimiranje, a ako smo neku temu dobro obradili, neki esej ili nešto slično . . .“* (S4). Drugi zadaci koje je manji broj sudionika nastave engleskog jezika istaknulo su zadaci uvježbavanja gramatike. U nastavi povijesti, situacija je poprilično drugačija, Naime, sudionik ističe, primjerice, kako učenici trebaju u gradu Zadru pronaći određene povijesne objekte kao dio domaće zadaće te uslikati se ispred njega kako bi dokazali da su bili na tom mjestu. Kao jedan od primjera, sudionik navodi da učenici *„prošetaju do crkve Svete Marije i da pročitaju što piše na zvoniku . . . trebali bi otići napraviti selfie kako bi dokazali da su sami otišli te da nisu prepisali od drugih . . . [prije toga] dao sam im zadatak da pronađu Sedmoglavu hidru u Zadru, da postoji negdje na prostoru Poluotoka i da im neću reći gdje se nalazi, nego da je pronađu, ali da je u sklopu [gradskih] bedema“* (S6). Isto tako ističe kako može zadavati i projektne aktivnosti dužeg vremenskog trajanja koje zahtijevaju više truda od učenika. Na primjer, to su često prezentacije koje se baziraju na obrađivanju određenih knjiga ili članaka, gdje učenici imaju priliku iskazati i pritom razvijati svoje prezentacijske vještine.

5. Zaključak

Ovaj diplomski rad promatrao je kompetenciju "učiti kako učiti" u okviru cjeloživotnog učenja. Međunarodne organizacije poput UNESCO-a i OECD-a prepoznale su važnost učenja kao procesa koji traje tokom cijelog života i tako se paradigma učenja i obrazovanja počela mijenjati od sredine 20. stoljeća pa na dalje. Razlozi tome su svakojaki. U kontekstu tog perioda, svijet se oporavljao nakon dugotrajnog Drugog svjetskog rata i tendencije su bile prema održavanju mira i sprječavanju budućih sličnih sukoba. Time se ojačala ideja za isticanjem međunarodne dimenzije ljudskog djelovanja, zbog čega su nastale brojne organizacije koje su poticale međusobnu suradnju među zemljama različitih kultura. Proces globalizacije je tako započeo i od tada se rapidno odvija u suvremenom svijetu i time današnja društva su dinamična do te mjere da se svakakve promjene i inovacije pojavljuju na dnevnoj bazi. Razvojem interneta i posljedičnim procesom digitalizacije informacija, svatko danas može pristupiti milijardama sadržaja raznih tematika. Međutim, iako je takva raširenost informacija donijela određene benefite, isto tako je donijela svakakve izazove. Rastuće globalno tržište rada počelo je zahtijevati sve više od svakodnevnog pojedinca. Ideja da je dovoljno završiti formalno obrazovanje kako bi se pojedinac zaposlio počela se postupno napuštati. Umjesto toga, danas se od pojedinca očekuje da sudjeluje u svakakvim oblicima neformalnog i informalnog obrazovanja, odnosno da prihvati cjeloživotnost učenja kao načelo kojim treba postupati.

Međutim, cjeloživotno učenje je širok pojam sam po sebi. Kako bi se ono lakše preciziralo i kako bi se usmjerilo nacionalne odgojno-obrazovne programe na njegovo poticanje, bilo je potrebno odrediti njegove sastavnice. Sastavnice cjeloživotnog učenja očituju se u obliku ključnih kompetencija, za koje se smatra da ih pojedinac treba usvojiti kako bi uspješno bio spreman za buduće poslove i profesije. U kontekstu Europske unije, temeljem Lisabonskog procesa 2001. godine, doneseno je osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje su 2018. godine bile revidirane, jasnije elaborirane i prilagođene novim potrebama društava. Među njima je kompetencija "učiti kako učiti", koja obuhvaća više dimenzija. Pojam koji se često veže za ovu kompetenciju je samoregulacija učenja. Samoregulacija učenja odnosi

se na sposobnost pojedinca da organizira vlastito vrijeme, osigura prostor za učenje, monitorira vlastiti proces učenja i da putem refleksije sam sebi pruža povratne informacije kako bi budući pokušaji učenja bili još uspješniji.

Prema odgovoru sudionika empirijskog istraživanja ovog diplomskog rada, može se zaključiti kako učenje zaista ima različita shvaćanja, ne samo temeljem znanstvenih pristupa, već i temeljem subjektivnog mišljenja svakog nastavnika. U kontekstu kompetencije "učiti kako učiti", može se primijetiti dosta značajki suvremenog pristupa učenju te samoregulacije učenja. Samorefleksija, kritičko razmišljanje i informacijska pismenost samo su neke od njih. Sudionici u veoma dosta aspekata dijele mišljenja, u nekim situacijama čak i ako se radi o metodi različitih nastavnih predmeta, poput engleskog jezika i povijesti. Može se uočiti tendencija za pristupom koji je usmjeren na učenika, koji učenicima nastoji pomoći da samostalno uče i koji se temelji na razvoju samoodgovornosti i samostalne aktivnosti. To je upravo i jedan od ciljeva formalnog obrazovanja – da pojedinac bude spreman naučiti sam sebe kada mu je to potrebno.

Ovaj rad je dodatno ukazao na potrebu za češćim promatranjem učenja kao procesa u kontekstu nastave. Pogotovo nakon donošenja najnovnije obrazovne reforme, u Hrvatskoj se može primijetiti postupna promjena paradigme poučavanja. Jedan od sudionika čak je istaknuo kako je prije bio cilj obrazovanja očekivati od učenika da upamte što više informacija i kako bi time bili produkt učenja. S druge strane spektra, suvremeni pristup učenju i poučavanju naginje formativnom vrednovanju učeničkih postignuća, fokusu na procesu naspram produktu učenja i na razvoju aktivnog učeničkog stava. On se može primijetiti u odgovorima sudionika, koji su dosljedno isticali aktivan stav kod učenika kao pozitivnu osobinu koju u svojoj nastavi nastoje potaknuti. Iako fizički uvjeti odvijanja nastave u nekim slučajevima nisu poticajni za kolaborativne oblike učenja i motivirajući za stvaranje ugodnog ozračja, sudionici ističu kako čak i uz takve uvjete uspiju pronaći načine da zainteresiraju svoje učenike i da im osiguraju pozitivno razredno-nastavno ozračje putem otvorene i dvosmjerne interakcije. Zbog tih razloga, iako ovo istraživanje pruža pogled od tek nekoliko nastavnika srednje škole, potrebno je provesti buduća istraživanja kako bi se daljnje uočili potencijalni napreci ili zaostaci ovakvog pristupa nastavi.

6. Literatura

Knjige i članci:

1. Aarkrog, V. (2005), Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Learning*, 21(2): 137-147.
2. Barron, A. B., Hebets, E. A., Cleland, T. A., Fitzpatrick, C. L., Hauber, M. E., Stevens, J. R. (2015.), Embracing multiple definitions of learning. *Trends in Neurosciences*, 38(7): 405-407.
3. De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., Moors, A. (2013.), What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20(4): 631–642.
4. Delors, J. (1998), *Učenje : blago u nama : izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
5. Dorsett, R., Weale, M., Lui, S. (2010.), *Economic Benefits of Lifelong Learning*. London: The Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies.
6. Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., Champion Ward, F. (1972.), *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
7. Field, J. (2010.), *Lifelong Learning*. Stirling: University of Stirling.
8. Field, J. (2012.), Is Lifelong Learning Making a Difference? Research-Based Evidence on the Impact of Adult Learning. U: Aspin, D., Chapman, J., Evans, K., Bagnall, R. (Ur.), *Second International Handbook of Lifelong Learning*, Dordrecht: Springer, 887-897.
9. Halász, G., Michel, A. (2011.), Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3): 289-304.
10. Hoskins, B., Fredriksson, U. (2008.), *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* Ispra: Publications Office of the European Union.

11. Hozjan, D. (2009.), Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. *European journal of vocational training*, 46(1): 196-207.
12. Ionela, A. M. (2012.), The role of lifelong learning in the growth of employment and labour efficiency. The case of Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46: 4399-4403
13. Jelić, P., Martić Kuran, L., Bosnić, I. (2012.), *Značaj cjeloživotnog učenja s osvrtom na financiranje iz fondova Europske unije*. Knin: Veleučilište Marko Marulić u Kninu.
14. Jenkins, A., Vignoles, A., Wolf, A., Galindo-Rueda, F. (2002.), *The Determinants and Effects of Lifelong Learning*. London: Centre for the Economics of Education.
15. Jukić, R., Ringel, J. (2013.), Cjeloživotno učenje - put ka budućnosti. *Andragoški glasnik*, 17(1): 25-35.
16. Laal, M., Salamati, P. (2012.), Lifelong learning: why do we need it?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31: 399-403.
17. Lee, M., Thayer, T., Na'im, M. (2008.), The evolution of the European Union's lifelong learning policies: an institutional perspective. *Comparative Education*, 44(4): 445-463.
18. Lengrand, P. (1975.), *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: UNESCO.
19. Lonka, K. (2018.), *Phenomenal Learning from Finland*. Helsinki: EDITA.
20. Milbourne, L. A., Haury, D. L. (1999.), Why Is Homework Important?. *The ERIC Review*, 6(2): 11-12.
21. Perin, V. (2014.), Cjeloživotno učenje s aspekta poslodavca. *Andragoški glasnik*, 18(2): 61-67.
22. Rožman, L., Koren, A. (2013.), Learning to learn as a key competence and setting learning goals. U: Dermol, V, Trunk Širca, N., Dakovic, G. (Ur.), *Active Citizenship by Knowledge Management & Innovation: Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference 2013*, Zadar: ToKnowPress, 1211-1218.
23. Skupnjak, D. (2012.), Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja. *Život i škola*, 28(2): 219-229.
24. Sorić, I. (2014), *Samoregulacija učenja : možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

25. Tudor, S. L. (2016.), The role of non-formal and informal education in competences training - transversal competences. U: *ECAI 2016 - International Conference – 8th Edition*, Ploiesti: Institute of Electrical and Electronics Engineers, 423-429.
26. Vučić, M., Piljek Žiljak, O., Vučić, N. (2017.), *Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj 2017*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
27. Yorke, M. (2006.), *Employability in higher education: what it is – what it is not*. York: The Higher Education Academy.

Zakonski i strateški dokumenti:

1. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012.), *Official Journal of the European Union*, Europska unija.
2. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018.), *Official Journal of the European Union*, Europska unija.
3. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) (2002.), *Swiss Federal Statistical Office*, Neuchatel.
4. The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary (2005.), *OECD*, Paris.
5. The Lisbon Strategy 2000 – 2010. An analysis and evaluation of the methods used and results achieved, *Directorate General for Internal Policies*, Europska unija.
6. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006.), *Official Journal of the European Union*, Europska unija.
7. Report of the Director General on the Activities of the Organization in 1968 (1969.), *UNESCO*, Paris.

Mrežni izvori:

1. URL 1: Hrvatski jezični portal, <http://hjp.znanje.hr/> (16.1.2021.)

2. URL 2: European Observatory of Working Life- EurWORK, <https://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork> (16.1.2021.)
3. URL 3: European Union, <https://europa.eu/> (16.1.2021.)
4. URL 4: Obrazovanje i izobrazba, <https://ec.europa.eu/education/> (16.1.2021.)

7. Prilog 1 – protokol istraživanja

1. Što je za Vas učenje?
2. Kakve ideje povezujete s učenjem? Kakve asocijacije dobivate kad se sjetite tog pojma?
3. Kako biste svojim riječima definirali pojam učenja?
4. Možete li opisati što učenje predstavlja u kontekstu Vaše nastave?
5. Tijekom nastavnog rada, možete li procijeniti u kojoj mjeri ste usmjereni na ishod učenja, a u kojoj na proces učenja koji dovodi do tih ishoda?

6. Na koji način potičete kompetenciju za učenje?
7. Po Vama, koje su sastavnice kompetencije za učenje? Koje od njih smatrate najvažnijima? Zašto ih tako smatrate?
8. Koristite li određene tehnike tijekom nastave koje zahtijevaju da učenici opišu svoje razumijevanje određenog nastavnog sadržaja?
9. Što je za Vas samostalnost u učenju? Kako mislite da se ona ostvaruje?

10. Kako shvaćate učeničku motivaciju u kontekstu nastave Vašeg predmeta?
11. Kako biste svojim riječima opisali jednog motiviranog učenika?
12. Prema Vašem mišljenju, u kakvoj su vezi nezainteresiranost za predmet i razina motivacije za učenjem koju iskazuju učenici? S kojim se izazovima susrećete po tom pitanju?
13. Prema Vama i Vašim iskustvima, koji je najbolji način za motiviranje učenika?

14. Prema Vašem mišljenju, ima li prostor neki značaj za učenje u kontekstu učionice u kojoj obavljate nastavu?
15. Kako organizirate svoju učionicu kao prostor za učenje? Uzimate li u obzir neke detalje koji često znaju promaknuti?

16. Potičete li određen stav ili način ponašanja koji smatrate da bi pozitivno utjecao na tok nastave?

17. Mislite li da postoji više načina za usvajanjem istog sadržaja? Možete li nabrojati neke od njih?

18. Prema Vama, na koji način bi učenici trebali učiti?

19. Koje strategije učenje zagovarate? Zašto ih zagovarate?

20. Jeste li slučajno primijetili da potičete određene strategije učenja više od drugih?

21. Upućivate li učenike da uče na jedan konkretan način ili ih prepuštate da sami uče na svoj način?

22. Što je za Vas uloga domaće zadaće za učenike? Što smatrate da postižete njom?

23. Koliko planirate i zadajete domaću zadaću učenicima?

24. Određujete li domaćom zadaćom neki minimalni udio samostalnog učeničkog rada ili želite maskimizirati učeničko zalaganje za Vaš predmet?

25. Kakve tipove zadataka često zadajete u domaćoj zadaći? Jeste li primijetili da preferirate neke od njih više od drugih?

8. Sažetak i ključne riječi / Summary & Key Words

Razvoj i poticanje učeničkih kompetencija za učenje – perspektiva srednjoškolskih nastavnika

Sredinom 20. stoljeća, počinje se javljati tendencija prema shvaćanju učenja kao cjeloživotnog procesa povodom globalizacije. U okviru cjeloživotnog učenja, izvode se ključne kompetencije koje bi trebale pripremiti pojedinca za samostalno usvajanje novih znanja i vještina. Jedna od tih kompetencija je kompetencija "učiti kako učiti", koja se gleda preko različitih čimbenika koji utječu na proces učenja te koja se odnosi na sposobnost pojedinca da organizira vlastito vrijeme i da u osnovi bude sam svoj učitelj. U empirijskom dijelu rada, intervjuirano je nekoliko srednjoškolskih nastavnika koji pružaju vlastita mišljenja i stavove o ovoj kompetenciji. Analizom podataka, uočavaju se brojne sličnosti, ali i razlike u shvaćanju učenja i kompetencije "učiti kako učiti". Međutim, načelno može se reći kako je u ovom slučaju generalan stav da se nastavnik treba usmjeriti učeniku, njegovim potrebama i procesu učenja naspram produktu učenja. Odgovorima na različita pitanja intervjuja, srednjoškolski nastavnici naglašavaju važnost aktivnog i kritičkog stava kod učenika, što indicira trend suvremene paradigme učenja i poučavanja.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, ključne kompetencije, kompetencija "učiti kako učiti", srednjoškolski nastavnici

Development and Encouragement of Learners' Learning Competences – Perspective of Secondary School Teachers

Since the mid 20th century, there has been a tendency towards viewing learning as a lifelong process due to globalization. In the lifelong learning framework, key competences have been identified, which should prepare an individual to independently acquire new skills and knowledge. One of these competences is the learning to learn competence, which is viewed through different factors which influence the learning process, and which refers to an individual's ability to organize their own time and essentially be their own teacher. In the empirical part of this paper, several secondary school teachers were interviewed in order to provide their own opinions and attitudes towards this competence. In the data analysis, one can notice many similarities, but also many differences in understanding learning and the learning to learn competence. In this case, however, it can be chiefly said that the general attitude is that

the focus should be on the learner, their needs and the process of learning as opposed to the product of learning. While answering different questions during their interviews, secondary school teachers emphasize the importance of active and critical learner attitude, which indicate the trend of contemporary learning and teaching paradigm.

Key words: learning to learn competence, lifelong learning, key competences, secondary school teachers