

Dr. Jana Kalin, dr. Barbara Šteh

Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija – med vizijo in realnostjo

Povzetek: Študentje, ki vstopijo na Univerzo, imajo za seboj že leta izkušenj v izobraževanju in izoblikovane določene mentalne modele učenja oz. koherentne sisteme pojmovanj o učenju in znanju, o sebi kot učencu, o učnih ciljih in nalogah, o učenju in izobraževanju na splošno, o delitvi nalog in odgovornosti do sebe in drugih udeležencev v učnem procesu (Vermunt 1993). S temi mentalnimi modeli in svojimi usmerjenostmi v učenju – osebnimi cilji, motivi, pričakovanji, dvomi ... – vstopajo v različne učne situacije in si jih v skladu z njimi tudi razlagajo. Od teh razlag in obvladovanja raznovrstnih učnih strategij je odvisno njihovo ravnanje oziroma kakovost njihovega učenja in znanja. Učiteljeve izpitne zahteve in vrednotenje znanja ter študentova ocena lastne učne uspešnosti pa povratno vplivajo na njihove mentalne modele in usmerjenosti v učenju. Poglavitni namen naše raziskave je bilo ugotoviti, kako si študentje pedagogike in andragogike razlagajo raznovrstna sporočila in zahteve visokošolskih učiteljev ter ali v štirih letih študija nastanejo kakšne spremembe v njihovih pojmovanjih znanja ter lastne in učiteljeve vloge pri osvajanju le-tega.

Ključne besede: študij, subjektivna pojmovanja, znanje, učiteljeva in študentova vloga, spreminjanje pojmovanj.

UDK: 378.147

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Jana Kalin, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, el. pošta: jana.kalin@guest.arnes.si

Dr. Barbara Šteh, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, el. pošta: barbara.steh@guest.arnes.si

1 Uvod

Temeljni namen prispevka je predstaviti ugotovitve, ali v štirih letih študija pedagogike in andragogike nastanejo kakšne spremembe v študentskih pojmovanjih znanja ter lastne in učiteljeve vloge pri osvajanju le-tega in kakšne so te spremembe. Na to seveda vplivajo tako organizacijski kot vsebinski okvirji študija, subjektivna pojmovanja študentov in profesorjev, vloga, ki jo prevzemajo študijske zahteve, ki jih postavljajo profesorji, med študijem ipd. V prispevku najprej predstavljamo temeljni organizacijski okvir delovanja univerze v Ljubljani ter študija pedagogike in andragogike, ki s svojimi značilnostmi močno določata študij in vlogo profesorjev in študentov. Temeljni vsebinski okvir našega raziskovanja temelji na kognitivno-konstruktivistični paradigmi učenja in poučevanja, ki poudarja dinamično naravo znanja, njegovo neprestano oblikovanje in rekonstruiranje. Študentje že imajo številne izkušnje z učenjem in imajo izoblikovane bolj ali manj koherentne subjektivne, implicitne teorije o učenju, znanju in poučevanju. Ključno vprašanje je, ali v času študija učitelj s svojim vplivom in izzivi uspe doseči, da jih študentje ozavestijo in začno oblikovati pojmovanja, ki temeljijo na konceptu aktivnega in konstruktivnega učenja, ter tudi rastejo v samostojne učence, ki znajo uravnati svoje učenje. To je podlaga njihovem nadaljnjemu profesionalnemu razvoju in eden od kriterijev za presojanje uspešnosti študija. S proučevanjem te problematike učitelji sami sebi postavljamo zrcalo, saj smo eden od akterjev dogajanja in eden od dejavnikov spreminjanja študentov in njihovih pojmovanj.

1.1 Kratek oris Univerze v Ljubljani in študija pedagogike in andragogike

Univerza v Ljubljani, največja in najstarejša slovenska univerza (združuje okoli 60.000 študentov), je v opredelitvi svojega temeljnega poslanstva poudarila, da je institucija, ki si prizadeva za odličnost na področju raziskovanja. Univerza v Ljubljani »goji temeljno, aplikativno in razvojno raziskovanje, pri

čemer si prizadeva dosega ti odličnost in najvišjo kakovost na vseh področjih znanosti in umetnosti« (glej: Poslanstvo Univerze v Ljubljani). V temeljnih prizadevanjih ne omenja razvijanja in doseganja »odličnosti v poučevanju«. Merila za izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev še vedno v veliki meri temeljijo na kvantiteti objavljenih znanstvenih del. Približno 25 % vseh potrebnih točk za napredovanje zajema kandidatovo pedagoško delo, a še to je v veliki meri omejeno na pisanje učbenikov in uspešno mentorsko delo na podiplomskem študiju. V zadnjem času je po pomembnosti v procesu promocij pridobilo tudi mnenje študentov o posameznem profesorju. Pozitivno mnenje študentov je obvezni sestavni del celotne dokumentacije za izvolitev. Zadnja leta se kot podlaga za pisanje tovrstnih mnenj študentov uporabljajo standardni vprašalniki, s katerimi študentje ocenjujejo nekatere vidike dela visokošolskega učitelja.

Ob tem se postavlja vprašanje, koliko si univerzitetni učitelji sploh prizadevajo za izboljšanje kakovosti svojega neposrednega dela s študenti? Koliko razmišljajo o tem, kako aktivirati študente na predavanjih? Koliko razmišljajo o svojem vplivu, ki ga imajo na študente – pa ne le z vidika posredovane vsebine, ampak tudi s svojim načinom dela, razmišljanja, dejavnega vključevanja študentov v delo, zahtevami in ocenjevanjem njihovih izdelkov in dosežkov. V prispevku se bomo omejili na odgovore študentov na nekatera od teh vprašanj, zanimivo pa bi bilo vključiti še razmišljanje profesorjev.

Filozofska fakulteta je največja članica Univerze v Ljubljani, z 8000 študenti in 550 zaposlenimi (med njimi je 230 učiteljev). Fakulteto sestavlja 21 oddelkov, ki so relativno samostojne enote, z različno dolgo zgodovino. Fakulteta pa izvaja 31 študijskih programov. Znotraj fakultete je Oddelek za pedagogiko in andragogiko eden najstarejših in najštevilčnejših oddelkov. Diplomanti oddelka so usposobljeni za raziskovanje vzgojno-izobraževalne teorije in prakse od predšolskih institucij do institucij za izobraževanje odraslih. Pridobivajo si kompetence za razvoj pedagoških in andragoških ved, reševanje vprašanj, ki se nanašajo na organizacijo in pedagoško vodenje institucij, razvoj programov, pedagoško in andragoško svetovanje. Usposablajo se za poučevanje pedagogike in andragogike, vodenje dejavnosti v šolah in drugih institucijah, organiziranje in izvajanje različnih oblik izobraževanja in usposabljanja.

Na oddelku vsako leto študira okoli 600 rednih in izrednih študentov. Program je možno vpisati kot samostojni študij ali kot dvopredmetni študij v kombinaciji s številnimi študijskimi programi znotraj in zunaj Filozofske fakultete. Izvajamo dodiplomski in podiplomski študij, ki vključuje magistrski, specialistični in doktorski študij. Vsako leto diplomira okoli sto študentov.

Kar zadeva način izvajanja študija, je treba poudariti, da ga v veliki večini predstavljajo predavanja, v višjih letnikih je nekoliko več seminarskega dela, vaje pa imajo študentje le v okviru nekaterih predmetov. Študijska praksa obsega po dva tedna v tretjem in četrtem letniku študija. Študentje zelo pogosto navajajo, da bi potrebovali več konkretnih izkušenj iz neposredne vzgojno-izobraževalne prakse. Zelo dragocene so zato hospitacije na šolah, obiski različnih institucij in predstavitev njihovega dela.

1.2 Pojmovanja znanja ter učiteljeve in študentove vloge

Študentje, ki vstopijo na Univerzo, imajo za seboj že leta izkušenj v izobraževanju in izoblikovane določene mentalne modele učenja oz. koherentne sisteme pojmovanj o učenju in znanju, o sebi kot učencu, o učnih ciljih in nalogah, o učenju in izobraževanju na splošno, o delitvi nalog in odgovornosti na sebe in druge udeležence v učnem procesu (Vermunt 1993). S temi mentalnimi modeli in svojimi usmerjenostmi v učenju – osebnimi cilji, motivi, pričakovanji, dvomi ... – vstopajo v različne učne situacije in si jih v skladu z njimi tudi razlagajo. Od teh razlag in obvladovanja raznovrstnih učnih strategij je odvisno njihovo ravnanje oziroma kakovost njihovega učenja in znanja. Učiteljeve izpitne zahteve in vrednotenje znanja ter študentova ocena lastne učne uspešnosti pa povratno vplivajo na njihove mentalne modele in usmerjenosti v učenju. Zato nas zanima, kakšna sporočila učitelji pošiljamo svojim študentov in ali kako vplivajo na njihova že utrjena pojmovanja o znanju, učiteljevi in študentovi vlogi ter posredno seveda na kakovost učnega procesa in doseženega znanja (Biggs 1999).

Raziskava, ki jo predstavljamo v tem prispevku, je zasnovana na kognitivno-konstruktivistični paradigmi učenja in poučevanja, v okviru katere se poudarja dinamična narava znanja, njegovo neprenehno izgrajevanje in rekonstruiranje. Dahlgren (1984, str. 34) na primer nasproti kvantitativnemu in reproduktivnemu pojmovanju znanja, katerega značilnost je poznavanje zunanjih ali konkretnih karakteristik pojava, postavlja razumevanje narave pojava, ki ni mogoče brez razumevanja povezav med tem pojavom in kontekstom. Nadalje izpeljuje, da »znanje ni nič drugega kot vrsta priložnostnih, začasnih korakov v smeri tega, kar je pogosto opisano kot nedosegljivo popolno znanje v realnosti« (prav tam, str. 34). Konstruktivno učenje se torej nanaša na aktivno (re)konstrukcijo znanja; gre za poskus izgrajevanja bogatejših in kompleksnejših spominskih reprezentacij. Vermunt (1993) pri tem izpostavlja pomen dejavne vloge samega študenta in pravi, da pri konstruktivnem učenju učenci aktivno razvijajo lastno znanje z globinskim pristopom k učenju in samournavanjem učnih dejavnosti. V skladu s tem je treba preseči tradicionalno pojmovanje učenca v vlogi pasivnega sprejemnika »zlatih zrn znanja« in tradicionalno pojmovanje znanja kot dokončnih resnic, ki jih je moč kopičiti in prenašati na druge.

Simons (1997) v svojem poskusu integracije konstruktivističnih prispevkov navaja šest jedrnih značilnosti konstruktivnega učenja, glede katerih lahko zasledimo veliko skladnost med različnimi avtorji.

Konstruktivno učenje je:

1. *aktivni* proces: potrebna je mentalna aktivnost učenca, da se lahko dokoplje do določenih pomenov;
2. *konstruktivni* proces: v ožjem pomenu to pomeni, da neko novo informacijo povezujemo z drugimi, da bi jo lahko lažje razumeli in tako tudi vso kompleksnost učne snovi;
3. *kumulativni* proces: pri vsakem novem učenju izhajamo iz prejšnjega znanja oziroma gradimo na njem;

4. *k cilju usmerjen* proces: učenje bo uspešno, če se učenec zaveda vsaj nekaterih splošnih ciljev, ki jih želi doseči, in ima ustrezna pričakovanja za doseganje želenih učnih rezultatov;
5. *diagnostično*: diagnosticiranje lastnega učenja in učnih rezultatov – ali še zasledujemo učni cilj, ki smo si ga zadali;
6. *reflektivno*: ponoven razmislek o procesu učenja.

Seveda od študentov ne moremo pričakovati vsak trenutek enake mere in kakovosti mentalne aktivnosti, včasih imajo le malo prejšnjega znanja in včasih se morajo osredotočiti na podrobnosti in določene procese; nič tudi ni narobe, če se včasih prepustijo učnemu procesu brez konkretnega učnega cilja pred očmi, pa tudi nemogoče je stalno diagnosticirati in reflektirati lastni učni proces. Pomembno pa je, da se ti ključni procesi pojavljajo v učnem procesu študentov in da se učitelji zavedo, da imajo pomembno vlogo pri uspešnem vpeljevanju konstruktivnega učenja in pri učenju učenja svojih študentov.

V zvezi s konstruktivnim učenjem različni avtorji navajajo še šest značilnosti, a glede teh med njimi ni take skladnosti, zato so po Simonsu (1997) drugotnega pomena. Konstruktivno učenje je lahko tudi:

1. usmerjeno k *odkrivanju*: učenje z odkrivanjem ima zelo pomembno mesto v učnem procesu, a treba je presoditi, do katerih bistvenih vpogledov in razumevanja je smiselno voditi učence na ta način, saj zato potrebujemo veliko časa;
2. *kontekstualno*: učne vsebine je treba osmisliti in povezati z realnim življenjem. Ob tem se moramo zavedati, da je učenje lahko tudi preveč vezano na določen kontekst in da je treba doseči ravnotežje med kontekstualizacijo in dekontekstualizacijo oz. poskrbeti za ustvarjanje povezav med akcijskimi, epizodičnimi in semantičnimi reprezentacijami znanja;
3. *problemsko orientirano*: kar prispeva h kontekstualizaciji in motivaciji, krepijo se povezave med akcijskimi in semantičnimi reprezentacijami znanja, vprašanje pa je, ali je smiselno, da bi bilo vsako učenje problemsko;
4. zasnovano na *primerih*: kar prav tako prispeva h kontekstualizaciji in motivaciji, krepijo se predvsem povezave med epizodičnimi in semantičnimi reprezentacijami, vendar se znova postavlja vprašanje, ali naj bo vsako učenje zasnovano na primerih;
5. *socialno*: mnogi konstruktivisti poudarjajo socialno naravo konstruktivnega učenja, saj živimo v skupnosti. Nekateri posebej poudarjajo, da se kakovost posameznikove konstrukcije znanja med drugim izkaže v kontekstu »socialnega pogajanja o pomenu« (Driscoll 1994). Vsekakor drži, da je skupno učenje z drugimi lahko zelo učinkovito in da sodelovalno učenje vključuje principe aktivnega učenja, vendar ne gre enačiti obeh pojmov, saj je konstruktivno učenje lahko povsem individualno oziroma je v določenih fazah učenja in/ali pri določenih vsebinah potreben individualen pristop. Res pa je, kot ugotavlja **Slavin** (1997), da so predstavniki osmih držav članic OECD v svojih poročilih o primerih aktivnega učenja v praksi poročali o znatni uporabi sodelovalnega učenja;

6. *intrinzično motivirano*: seveda je zaželena intrinzična motivacija, a pogosto ni navzoča; Brophy (1988, cit. po Simons 1997) izpostavlja, da je najpomembneje, da posameznik želi najti odgovore na določena vprašanja, da mu je učenje všeč in da vztraja pri učenju tudi, ko postane dolgočasno.

Vse te značilnosti konstruktivnega učenja, še posebno jedrne, so nam lahko neke vrste smerni kazalci, ko presojamo kakovost lastnega učenja oziroma poučevanja (odvisno od vloge, v kateri smo) in načrtujemo naslednje korake, ki bi nas vodili do kakovostnih rezultatov – globljih vpogledov v določene pojave, dojemanje njihove prepletenosti, zmožnosti kritične presoje ... in navsezadnje do študenta, ki je osvojil določeno znanje in kompetence (lik diplomanta). Vedno znova se moramo torej spraševati, kakšno znanje in kompetence so dosegli naši študentje. Proučevanja so namreč pokazala, da tudi na ravni visokošolskega izobraževanja študentje pogosto ne dosežejo kakovostnega napredka v pojmovanjih bistvenih pojavov strokovnega področja svojega študija (Dahlgren 1978; Brumby 1979; Johansson idr. 1983, cit. po Dahlgren 1984; Gardner 1991; Gibbs 1992, cit. po Nightingale in O'Neil 1994). Vprašanja, ki jih zastavljamo študentom, so večinoma kvantitativne narave in le redko sežejo onkraj tega, kar je moč nerefektirano shraniti v spominu. Študentje osvojijo površinske značilnosti osrednjih pojavov in ustrezno strokovno terminologijo, ki pogosto zakrije njihovo napačno razumevanje pojavov, ne dokopljejo pa se do globljega razumevanja pojavov (dojemanja odnosov med pojavom in njegovim kontekstom). V tej raziskavi se med drugim sprašujemo, kakšna so pojmovanja študentov o znanju, vlogi učitelja in študenta – bistvenih konceptih strokovnega področja njihovega študija.

2 Namen raziskave

Poglavitni namen naše raziskave je bilo ugotoviti, kako si študentje pedagogike in andragogike razlagajo raznovrstna sporočila in zahteve visokošolskih učiteljev ter ali v štirih letih študija nastanejo kakšne spremembe v njihovih pojmovanjih znanja ter lastne in učiteljeve vloge pri osvajanju tega. V tem prispevku bomo predstavili ugotovitve na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšna pojmovanja znanja, vloge učitelja in študenta imajo študentje pedagogike?
- Ali nastajajo razlike v pogostosti zastopanosti posameznih pojmovanj med študenti 1. in 4. letnika?
- Kateri so tisti dejavniki, ki so po presoji študentov imeli poglavitni vpliv na njihovo pojmovanje znanja, vloge učitelja in študenta?
- Ali se je po mnenju študentov njihovo gledanje na bistvo znanja in vlogo učitelja/študenta med izobraževanjem spremenilo? Če se ni spremenilo, zakaj se po njihovem mnenju ni spremenilo? Če se je spremenilo, katere so bile te spremembe? Ali v zvezi s spremenjenimi pogledi so razlike med 1. in 4. letnikom študija in v čem?

- Kako kompleksne so razlage sprememb v pojmovanjih, ki jih navajajo študentje? Ali obstaja statistično pomembna povezanost med kompleksnostjo odgovorov in letnikom študija?
- Kateri so po mnenju študentov ključni dejavniki, ki so vodili k spremenjenim pogledom na bistvo znanja in vlogo učitelja/učenca?
- Ali nastajajo razlike v identificiranju ključnih dejavnikov, ki so imeli po presoji študentov pglavitni vpliv na njihova pojmovanja med študenti 1. in 4. letnika?

3 Metoda

Osnovna raziskovalna metoda je bila deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

V raziskavo smo zajeli 74 študentov pedagogike in andragogike Filozofske fakultete v Ljubljani; polovica jih je iz prvega letnika in polovica iz četrtega. Zajeti študentje v veliki večini pogosto oz. zelo pogosto obiskujejo predavanja, seminarje in vaje; polovica jih je dokaj zadovoljna s študijem, 34 % pa jih ni niti zadovoljnih niti nezadovoljnih; njihova povprečna izpitna ocena je 7,7.

Podatke smo zbrali s vprašalnikom, ki smo ga aplicirali konec študijskega leta – maja 2006. Vprašalnik vsebuje vprašanja izbirnega tipa, s katerimi smo pridobili predvsem splošne podatke o študentih, petstopenjske lestvice, s katerimi smo ugotavljali pogostost udeležbe na predavanjih, seminarjih in vajah ter stopnjo zadovoljstva s študijem, ter odprta vprašanja in nedokončane stavke, s katerimi smo skušali dobiti vpogled v njihova pojmovanja znanja, učiteljeve in študentove vloge, spreminjanje le-teh in dejavnike teh sprememb s študentove perspektive.

Za odprta vprašanja in nedokončane stavke smo se odločili, ker smo želeli dobiti avtentične konstrukte oz. izjave študentov. Pri oblikovanju kategorij smo izhajali iz njihovih odgovorov, ki smo jih najprej pregledali in poskusno razvrščali. Te razvrstitve smo primerjali s teoretičnimi koncepti, pri nekaterih vprašanjih pa tudi s klasifikacijami, ki so se potrdile v prejšnjih raziskavah, in na tej podlagi postavili kategorije.

Podatki so bili statistično obdelani v skladu z namenom in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows na osebem računalniku. Pri obdelavi podatkov smo iz omenjenega računalniškega paketa uporabili naslednje statistične postopke:

- > deskriptivna analiza spremenljivk,
- > t-test,
- > χ^2 -test oz. Kullbackov $2\hat{I}$ -preizkus, če so bile teoretične frekvence v posameznih okencih kontigenčne tabele manjše od 5.

4 Rezultati z razpravo

4.1 Pojmovanja znanja

Predvsem nas je zanimalo, kakšna so pri študentih pojmovanja znanja, na kar smo sklepali iz njihovih odgovorov na vprašanje *»Kaj je za vas bistvo znanja?«*. Pri oblikovanju kategorij smo izhajali iz njihovih odgovorov, oprli pa smo se tudi na klasifikacijo pojmovanj učenja po Martonu, Dall'Alba in Beaty (1993) ter prejšnje raziskave v slovenskem prostoru (Šteh 1998, 2000; Marentič Požarnik 1998). Že prej se nam je namreč potrdilo, da pojmovanja o učenju in znanju vsebinsko ujemajo. Pojmovanja študentov smo razvrstili v naslednje štiri kategorije, ki so razvrščene od nižjih k višjim pojmovanjem znanja, s tem da pri višjih pojmovanjih znanja še vedno lahko najdemo prvine nižjih pojmovanj:

1. Količina in trajnost znanja (17,6 % odgovorov)

V to kategorijo smo uvrščali zelo splošne in nediferencirane odgovore ter tiste, v katerih študentje poudarjajo, da se nekaj naučiš za dalj časa in ne pozabiš takoj po izpitu: *»Bistvo znanja je, da te obogati.«*, *»Da še znam nekaj po izpitu, da si razširim vedenje.«*

2. Uporaba (27 %)

V sklopu te kategorije so študentje poudarjali predvsem pomen uporabnosti znanja: *»Osvojeno znanje brez težav uporabiti v praksi in vsakdanjem življenju.«*, *»Tisto znanje, ki ga bom pozneje uporabil v praksi.«*, *»Da ga lahko preneseš oz. uporabiš v vsakdanjem življenju in na vseh področjih. Da ga znaš izkoristiti.«*

3. Razumevanje (39,2 %)

Sem smo uvrstili tiste odgovore študentov, ki eksplicitno poudarjajo pomen razumevanja: *»Da določeno učno vsebino razumem in jo znam uporabiti tudi v vsakdanjem življenju.«*, *»Razumevanje in povezovanje.«*, *»Da dobiš neki vpogled v celoto ...«*.

4. Videnje na drugačen način (16,2 %)

Za to pojmovanje je bistveno poudarjanje spremenjenega pogleda na stvari oz. da lahko na neki pojav gledamo z različnih perspektiv, da lahko znanje kritično ovrednotimo: *»Tisto znanje, ki odpira nove poglede in spreminja ali ohranja moje miselne strukture. To pa vsekakor niso faktografski podatki.«*, *»Da znam različne koncepte prenesti v realno življenje – uporabnost in hkrati na njih graditi in izpeljevati nova znanja.«*

Ti spremenjeni pogledi seveda lahko vodijo tudi v spreminjanje osebnosti – k večji samostojnosti in osvajanju določenih sposobnosti, a to sta izpostavila le dva študenta.

Iz rezultatov je razvidno, da le dobra polovica študentov (55,4 %) podaja pojmovanje znanja na višjem nivoju, s tem da je pri tem spreminjanje perspektive, razvijanja znanja in s tem spreminjanje osebnosti le skromno zastopano. Zaskrbljujoči so tudi odgovori študentov na vprašanje, kako vedo, da so dobro pripravljeni na izpit:

- 16,2 % študentov pravi, da *ne vedo* (»Ne vem.«, »Ne vem, kaj naj pričakujem na izpitu. Upam na najboljše.«);
- 9,5 % študentov se zanaša na *zunanjí nadzor* (»Ko me nekdo vpraša o izpitni snovi in znam odgovoriti.«, »/.../ To vidim šele na izpitu, ko dobim konkretna vprašanja ...«);
- 9,5 % študentov se ravna po *notranjem občutku* (»Po počutju na dan izpita. Več kot znam, bolj se počutim.«, »Ko pred izpitom nisem nervozna, ne čutim strahu.«);
- 28,4 % se jih zanaša na *količino učenja* (»Predvidevam zlasti glede na to, koliko časa posvetim učenju.«, »Ko predelam vsó literaturo, potrebno za kakšen predmet.«) in
- le 36,5 % na *razumevanje* (»/.../ če vse razumem.«, »Ko so mi stvari popolnoma jasne in lahko o tem prosto govorim.«, »Ko znam neko snov utemeljiti tudi z drugimi besedami. Imam pregled nad celotno snovjo.«).

Kar 35 % študentov *nima pravega nadzora* nad svojim učenjem, 28,4 % se zanaša na količino učenja in le 36,5 % na razumevanje. Sklepamo lahko, da večina študentov ne zna uravnnavati svojega učenja oz. se opira na površinske strategije, kot je količina učenja (Vermunt 1993). Simons (1997) pa bi rekel, da pri večini študentov ne gre za aktivno in konstruktivno učenje, saj sta dve jedrni značilnosti konstruktivnega učenja diagnosticiranje in refleksija lastnega učenja in učnih rezultatov.

Zanimalo nas je, ali se zastopanost odgovorov na ti dve vprašanji razlikuje glede na letnik študija oz. ali med študijem nastajajo določene razlike v konceptih v zvezi z znanjem, vendar med odgovori na vprašanje o bistvu znanja med študenti 1. in 4. letnika ni statistično pomembnih razlik. Res pa je, da se pokaže statistično pomembna povezava med letnikom in presojanjem svoje pripravljenosti na izpit ($2\hat{I}^1 = 7,94$, $df = 3$, $p = 0,047$): v 4. letniku je manj študentov (2,7 %), ki ne bi vedeli, da so pripravljeni na izpit, v primerjavi s študenti 1. letnika (13,5 %), v 4. letniku je nekaj več študentov, ki se zanašajo na svoj občutek in količino učenja v primerjavi s 1. letnikom (20,3 % : 17,6 %), in več študentov, ki svojo pripravljenost presojujejo po razumevanju (23% : 13,5 %). Vendar te razlike niso velike in sprašujemo se, ali to pomeni, da študentom sploh ne pošljemo dovolj sporočil o tem, kako pomembno je razumevanje znanja, ali pa se ta sporočila ne dotaknejo njihovih utrjenih konceptov o znanju in učenju in tako tudi nimajo nobenega vpliva na samo učenje. Verjetno veliko premalo naredimo za to, da bi razvili raznolike strategije učenja in da bi postali samostojni učenci. V zvezi s tem pa bi bilo treba proučiti, kako pojmujeemo svojo vlogo učitelja profesorji – ali je razvijanje študentov, da samostojno uravnnavajo svoje učenje, sploh ena od naših nalog? Poleg tega nam študentje sporočajo, da so po koncu 4. letnika manj zadovoljni ($\bar{\chi} = 3,27$, std. dev. = 0,73) s kakovostjo študija pedagogike in andragogike kot po koncu 1. letnika ($\bar{\chi} = 3,70$, std. dev. = 0,81): t-test = 2,40, $df = 72$, $p = 0,019$.

¹ Kullbackov $2\hat{I}$ -preizkus

4.2 Pojmovanja učiteljeve in študentove vloge

Pri razvrščanju odgovorov o učiteljevi vlogi smo se oprli na klasifikacijo pojmovanj poučevanja, ki jih je identificiral Fox (1983) pri visokošolskih učiteljih. Ta klasifikacija je bolj izdelana v primerjavi z ločevanjem dveh vrst pojmovanj ali usmerjenosti v poučevanju, ki jih ločujeta Kember in Gow (1994): transmisija znanja in spodbujanje učenja. Zaradi neizdelanosti konceptov študentov pa ni bilo moč razlikovati med pojmovanji na višjem nivoju – poučevanje kot odkrivanje in kot spodbujanje osebnostne rasti, saj le peščica študentov izpostavlja pomen učiteljeve vloge pri spodbujanju osebnostne rasti. Odgovore študentov v zvezi z učiteljevo vlogo smo tako razvrstili v naslednje tri kategorije, ki so hierarhično razvrščene:

1. *Prenašanje znanja in obvladovanje stroke (39,2 %)*

V sklopu tega pojmovanja študentje poudarjajo, da mora profesor znati predavati, da mora biti njegova razlaga jasna in zanimiva, da je sistematičen in da obvlada svojo stroko: »/.../ da kvalitetno posreduje učno snov.«, »/.../ da obvlada tisto kar predava in tudi študentom to predstavi na preprost in razumljiv način.«, »/.../ da čim bolj prenese svoje znanje na študente.«.

2. *Oblikovanje študentov (37,8 %)*

Pri tem pojmovanju gre za to, da študentje bolj poudarjajo učiteljevo osredotočenost na študente, ki jih mora naučiti, motivirati, a pri tem učitelj ohranja dominantno vlogo: »/.../ študentom pomaga, da bi lažje osvojili in razumeli snov.«, »/.../ poda napotke, kako znanje uporabiti v praksi.«, »/.../ je sam za zgled študentom.«, »/.../ zna pritegniti pozornost študentov in jo tudi vzdržuje.«.

3. *Aktiviranje študentov (23 %)*

Gre za to, da študentje poudarjajo, da je učiteljeva vloga, da jih čim aktivneje vključi v učni proces, da jih spodbuja pri izražanju njihovih idej in mnenj ter jih tudi upošteva: »/.../ usmerja študenta po poti znanja – da sam pride do znanja.«, »/.../ razumljivo poda snov, vključi v sodelovanje tudi študente, jih miselno aktivira.«, »/.../ študenta usmerja k razmišljanju in lastni aktivnosti in mu tako pomaga priti do kvalitetnega znanja.«.

Sedaj pa si oglejmo še, kako so opredelili svojo vlogo:

1. *Sprejemanje znanja in učenje (41,9 %)*

V sklopu tega pojmovanja študentje izpostavljajo predvsem, da je dolžnost študenta, da pridno izpolnjuje svoje dolžnosti, da obiskuje predavanja in da čim več odnese od predavanja ter da se pridno nauči, kar zahteva profesor: »/.../ osvoji predpisano snov, da jo bo pozneje, ko bo sam učitelj, posredoval naprej.«, »/.../ sprejme informacije, ki mu jih učitelj ponuja.«, »/.../ opravlja svoje dolžnosti, se uči, hodi na predavanja /.../.«.

2. *Sodelovanje (29,7 %)*

Študentje že izpostavljajo pomen svojega sodelovanja ali kakšno učno dejavnost, ki kaže na aktivnejše miselno sodelovanje, kot je le pridno poslušanje, delanje zapiskov in memoriranje: »/.../ obiskuje predavanja

in poskuša razbrati ključne točke, na katere se nanaša okvir / snov izpitnega predmeta.«, »/... / razume, zakaj se uči.«, »/... / sodeluje in je aktiven /... /«, »/... / se poglobi v učno snov, jo razume.«

3. *Prevzemanje iniciative in odgovornosti (28,4 %)*

Gre za to, da študentje svojo vlogo vidijo tudi v prevzemanju svoje iniciative in odgovornosti ali da poudarjajo svoj osebni razvoj: *»/... / je pripravljen študirati, raziskovati, vztrajati in biti pripravljen spremeniti sebe, se spoznati.«, »/... / prevzema odgovornost za svoje znanje, ki ga bo potreboval v praksi, kar pomeni, da mora sam razmišljati, biti aktiven, reševati vprašanja.«*

Ti odgovori študentov kažejo, da le manjši del študentov prevzema odgovornost za lasten študij. Le 8,1 % vseh študentov je izrazilo najvišji pojmovanji vloge učitelja in študenta. Zamisliti se moramo predvsem nad tem, da se pri tem odgovori študentov 1. in 4. letnika statistično pomembno ne razlikujejo. Pošiljamo jim sporočila, ki so v skladu s tradicionalno vlogo učitelja, ki mora predvsem vse zelo jasno razložiti in obvladati svojo stroko, in študenta, ki se mora vse to čim natančneje naučiti in pokazati na izpitu.

Pokazala se je statistično pomembna povezava med pojmovanjem znanja in razumevanjem lastne vloge ($2\hat{I} = 14,33$, $df = 6$, $p = 0,026$); predvsem se pokaže tendenca, da večina študentov, ki izražajo pojmovanje znanja na nižji ravni, tudi svojo vlogo vidijo predvsem kot vlogo »pridnega študenta«; tisti študentje, ki pojmujejo znanje kot razumevanje, pa vidijo svojo vlogo v sodelovanju ali prevzemanju iniciative in odgovornosti; zanimivo pa je, da so odgovori študentov, ki pojmujejo znanje kot spreminjanje pogledov, razpršeni.

4.3 *Dejavniki, ki so imeli po presoji študentov poglobiten vpliv na njihova pojmovanja*

Na odprto vprašanje o dejavnikih, ki so imeli poglobiten vpliv na pojmovanja o znanju, učiteljevi in študentovi vlogi, so študenti navajali raznolike dejavnike. Na podlagi odprtih odgovorov smo oblikovali šest kategorij.

1. *Vzgoja doma, okolje, šola, vrstniki (12,5 %)*

V to kategorijo smo uvrstili odgovore, kot so: *»vzgoja in odnos mojih staršev do izobrazbe«, »sistem izobraževanja v Sloveniji«, »okolje in šola«, »pogovori z vrstniki«*. Gre za zelo splošne in nediferencirane odgovore, v katerih odseva navajanje določenih preteklih izkušenj, a ob tem ne prepoznajo oz. ne navedejo podrobnejše razlage vpliva posameznega dejavnika.

2. *Lastna stališča in prepričanja (6,9 %)*

Ta vrsta dejavnikov lahko zelo močno vpliva na posameznikovo ravnanje in vedenje, vendar so navedeni odgovori na zelo površni ravni, na primer: *»moje lastno mnenje«, »z leti sem se prepričala, da je fakulteta ustanova, ki uči za življenje«, »/... / moje mnenje, da se študentje vse preveč spuščajo v teorije (kar zahtevajo učitelji); ko pa pridejo na delovno mesto, ne znajo reševati problemov«*. Vprašanje je, koliko študentje sploh prepoznavajo vpliv tega dejavnika na njihova pojmovanja.

3. *Izkušnje* (nediferencirani odgovori) (30,6 %)

Med vsemi navedenimi dejavniki so bile najpogosteje navedene lastne izkušnje, na primer: »izkušnje pri študiju«, »izkušnje vseh let šolanja, prijetne in manj prijetne«, »izkušnje z različnimi predavatelji, oblikami izobraževanja«. Odgovori so zelo splošni in nedoločni, nič ne povedo o kakovosti te izkušnje, ne pojasnijo, v čem so izkušnje vplivale na njihova pojmovanja.

4. *Pridobljeno teoretično znanje* (16,7 %)

Na tretjem mestu po pogostosti so študentje navajali teoretično znanje, ki so ga pridobili med študijem, na primer: »teorija, ki smo jo obravnavali«, »spoznavanje novih teorij«, »vsebina študija posameznih predmetov«. To kaže, da deloma prepoznavajo vpliv pridobljenega znanja tudi na spreminjanje pogledov in pojmovanj.

5. *Profesorji in njihov način dela* (20,8 %)

Zelo pogosto so študentje navajali kot dejavnike sprememb profesorje: njihov odnos do študentov, predmeta, različne pristope in zahteve različnih profesorjev. Poleg tega pa navajajo tudi način dela pri predmetu, učne pristope in študijsko prakso (»predavanja, odprte diskusije pri različnih predmetih«, »študijska praksa, ki ti lahko da drugačen pogled na študij in znanje«). Nekaj najznačilnejših odgovorov: »Profesor s svojim nastopom (zahtevami) in s predavano snovjo. Saj nam pokažejo in povejo, kdo je učitelj in kdo študent, in kakšna je vloga, ki jo imata.«; »Določeni predmeti in profesorji so pri meni zbudili željo po branju. Poglavitna pri učitelju se mi zdi njegova odprtost za študente (interes!).«; »Pri profesorjih, ki gojijo spoštljiv in pozitiven odnos do študentov, se študentje ne glede na težavnost snovi lažje in uspešneje učijo njegovega predmeta.«.

6. *Aktivna vloga študenta, osebni razvoj* (12,5 %)

Samo 12,5 % študentov je med dejavniki sprememb v pojmovanjih navedlo odgovore, ki poudarjajo pomembnost neposredne reflektirane izkušnje med študijem, aktivnega sodelovanja v procesu pridobivanja znanja, prepletanje učiteljevega in študentovega dela in svojo osebno rast in razvoj: »tudi sama sem udeležena v procesu učenja in občutim vlogo študenta; kar se naučiš in znaš, vpliva na tvoje mišljenje«; »ko aktivno sodelujem, ko sem pri učenju kreativna in samostojna, se hitreje in učinkoviteje učim; to pomeni, da je moje znanje trajnejše in uporabnejše«; »pri učenju morata biti aktivna oba – učence z vprašanji, sodelovanjem, učitelj z usmerjanjem in pomočjo«; »v osnovni in srednji šoli se nisem kaj dosti resnično učila in znanje je bilo le kratkotrajno pomnjenje nekih podatkov; med študijem sem spoznavala sebe, svoj stil učenja in bistvo znanja, vedenja; s tem sem tudi sproti vedno bolj spoznavala, čutila, vedela, kaj in kako bi lahko profesorji bolje zastavili študij svojega predmeta«.

4.4 Spreminjanje pojmovanj

Zanimalo nas je, ali so se pogledi študentov na bistvo znanja in vlogo učitelja/študenta pri osvajanju le-tega med izobraževanjem spremenili?

V celotnem vzorcu jih 37,8 % odgovarja nikalno in 62,2 % pritrdilno. V 1. letniku je nikalnih odgovorov precej več (56,8 %) kot v 4. letniku (18,9 %). V 4. letniku kar 81,1 % študentov navaja, da so se njihovi pogledi med izobraževanjem spremenili. Razlika je statistično pomembna na ravni $p = 0,001$ ($\chi^2 = 11,26$, $df = 1$, $p = 0,001$).

Med utemeljitvami, *zakaj se njihovo gledanje ni spremenilo*, so v celotnem vzorcu navajali odgovore, iz katerih smo oblikovali štiri kategorije:

1. *negativna izkušnja, »vdanost v usodo« (30,8 %)*
»ker je celoten šolski sistem tak, da gre le za pridobivanje čim več znanja in ne za razumevanje le-tega«; »vedno je isto – učiti se je treba za izpit, profesorji pa te ne motivirajo za kaj več«; »vedno je bilo tako – učitelj predava in ti absorbiraš njegovo znanje«; »še vedno se učim zato, da bi čim bolje opravila izpit«; »še vedno se učim samo, kadar je treba in kar je treba«; »profesorji zahtevajo samo reprodukcijo znanja«;
2. *soodgovornost za učenje, aktivnost (34,6 %)*
»vedno sem poskušala med poukom, na predavanjih, vajah, seminarjih ... sodelovati in izražati svoje mnenje«; »od nekdaj sem mnenja, da se učim zase in ne za druge, učitelj pa me vodi na poti do znanja«; »zame je bilo vedno pomembno znanje«;
3. *še nimam izkušenj (»študiram komaj prvo leto«) (15,4 %)*
4. *pojmovanje ostaja enako, a ne pojasnijo, kakšno je (19,2 %)*
»že prej sem bil mnenja, da je znanje pomembno«; »določene stvari sem delal že v srednji šoli«; »ves čas pojmujem bistvo znanja in vloge enako«.

Razlike glede na letnik študija niso statistično pomembne. Rezultati pa kažejo, da v 4. letniku študentje ne navajajo več razloga, da nimajo izkušenj, ki ga v 1. letniku omenjajo v 21,1 %. V 4. letniku je najpogostejši odgovor, da pojmovanja ostajajo enaka, a ne pojasnijo, kakšna so (42,9 %), medtem ko sta prva in druga kategorija omenjeni v enakem obsegu (28,6 %).

Tisti študentje, ki so odgovorili, da so se njihovi pogledi na bistvo znanja in vlogo učitelja/učenca med izobraževanjem spremenili, so med *opisom te spremembe* navajali tri vidike sprememb:

1. *v pojmovanjih učenja in znanja od učenja za oceno k učenju za znanje, uporabo, prihodnji poklic (39,5 %): »na začetku študija sem učenje pojmovala kot memoriranje, zdaj pa kot osvajanje neke veščine, ki je še ne obvladam«; »na začetku se učiš bolj za oceno, ne uvidiš še smisla«; »v prvem letniku sem želela vse izpite čim prej opraviti; učenje je bilo zato manj poglobljeno, ocene posledično slabše; v višjih letnikih sem se bolj posvečala učenju in poglobljanju v literaturo; ne učim se več zaradi izpitov ali testov, ampak zato, da jaz nekaj znam, vem«;*
2. *v vlogi učitelja od tistega, ki podaja znanje, do pomočnika, ki omogoča, da sam osvojiš znanje (14 %): »teorije so pokazale, kako se znanje posreduje na načine, ki jih nisem poznala«; »tudi vlogo učitelja zdaj gledam drugače; vidim, da vloga učitelja ni tako enostavna in jasna, kot se mi je zdelo, ko sem bila še v osnovni ali srednji šoli«;*
3. *v vlogi študenta, ki postaja bolj kritičen zaradi pridobljenega znanja, bolj*

motiviran in poglobljen pri študiju; ki poudarja svojo aktivnost in svojo soodgovornost za študij (30,2 %): »opazila sem, da je pomembno kritično gledati na stvari in snov: ne sprejemem več vsega, kar slišim, kot sem nekoč«; »spoznala sem, da je ključnega pomena medsebojno sodelovanje in ne samo frontalno posredovanje znanja. Tudi kot študentka sem se zavedala svoje vloge za učenje in nadaljnjo vlogo, ki me čaka«; »od študenta samega je odvisno, koliko in kaj se bo naučil«;

4. kompleksnejši odgovori pa zajemajo več zgornjih vidikov (16,3 %): »znanje naj ne bi bilo več splošno, ampak konkretno, aktualno, povezano s konkretno realnostjo; vloga učitelja: da ni več le posredovalec znanja, ki ga tako lahko prebereš v literaturi; vloga učenca: da vsako informacijo ne le osvoji, ampak jo prenese v življenje in poklic (transfer)«; »da je učenec glavni člen, od katerega je odvisno, koliko se bo naučil: da je bistvo učitelja, da svoje znanje posreduje in učencem omogoči, da se sami odločijo, ali bodo to sprejeli ali razvili drugačne poglede«.

Glede na letnik študija razlike v odgovorih niso statistično pomembne ($2\hat{I} = 4,68$, $df = 3$, $p = 0,208$). Kljub temu pa se kaže, da pri študentih v 1. letniku v primerjavi s 4. letnikom močno prevladujejo odgovori, ki zadevajo spremembo pojmovanj učenja in znanja (60 % : 28,6 %). V 4. letniku pa je najpogostejši odgovor, da se je spremenil pogled na vlogo študenta (35,7 % v 4. letniku in 20 % v 1. letniku). Zanimiva je tudi primerjava števila kompleksnejših odgovorov, ki jih je v 1. letniku 6,7 %, v 4. letniku pa 21,4 %, kar jih uvršča na tretje mesto po pogostosti odgovorov med študenti 4. letnika. Pri študentih 4. letnika je na zadnjem mestu po pogostosti odgovor, da se je spremenilo pojmovanje vloge učitelja (14,3 %).

Poleg vsebinske analize smo pri tem vprašanju vrednotili še kompleksnost odgovorov in jih razvrstili v dve kategoriji: enostavni, površinski in kompleksni, globinski odgovori.

V celotnem vzorcu je enostavnih odgovorov 60,5 %, kompleksnejših pa 39,5 %; študentje 1. letnika navajajo le 20 % kompleksnejših odgovorov ($f = 3$), študentje 4. letnika pa točno polovico (50 %). Razlika je statistično pomembna ($2\hat{I} = 3,88$, $df = 1$, $p = 0,049$). Z leti študija torej narašča pogostost navajanja kompleksnejših odgovorov. Vprašanje pa je, koliko so to le zaželeni odgovori in koliko so se zares spremenila tudi njihova implicitna pojmovanja in konkretni pristopi k študiju.

Zanimalo nas je tudi, kako se kompleksnost študentove razlage spremembe v pojmovanjih znanja, učiteljeve in študentove vloge povezuje s pojmovanji, ki jih navajajo. Pokaže se le statistično pomembna povezava med pojmovanji znanja in kompleksnostjo študentove razlage spremembe ($2\hat{I} = 8,36$, $df = 3$, $p = 0,039$). Pokaže se, da študentje z nižjimi pojmovanji znanja večinoma opišejo enostavno spremembo, tisti, ki pojmujejo znanje na nivoju razumevanja, pa pogosteje podajo kompleksen opis spremembe. Zanimivo pa je, da 5 študentov (11,6 %), ki poda pojmovanje znanja kot spreminjanje pogleda, opiše enostavno spremembo. Po drugi strani pa se pokaže tudi to, da nihče, ki ne zna presoditi, ali je pripravljen na izpit, ni opisal kompleksne spremembe.

Ključni dejavniki, ki so prispevali k spremembam pojmovanj po mnenju študentov

Študentje so identificirali raznolike dejavnike, ki so po njihovem mnenju prispevali k spremembam njihovih pojmovanj. Nekateri so navedli enega samega, mnogi so jih našteali kar nekaj. Na podlagi odgovorov smo oblikovali tele kategorije:

1. *način dela na fakulteti: »predavanja, pogovori o določenih temah«;*
2. *profesorji s svojim odnosom in načinom dela: »drugačen pristop učitelja do dela, odnos učiteljev do študentov in do predmeta«, »nekateri dobri profesorji, ki ti kažejo smer, ki je vredna truda in človeka«, »menjavanje profesorjev«, »stik s profesorji«;*
3. *sošolci, kolegi in okolje: »diskusije s sošolci, aktivnost drugih študentov, ki spodbujajo samostojno delo«, »način življenja, drugačen pristop k učenju v družbi«;*
4. *osebni razvoj, dozorevanje: »razvoj osebnosti, odraščanje, večja odgovornost v svojem življenju«, »resnična radovednost in predanost pedagogiki«, »moje zanimanje za predmet«;*
5. *vsebina študija, pridobljeno znanje: »velika količina pridobljenega znanja«, »moje dosedanje vedenje o znanju, učiteljevi in študentovi vlogi«, »pripravljanje na izpit«;*
6. *literatura, študijski viri: »osebni študij literature«, »literatura za izpit«;*
7. *konkretne izkušnje: »nastopi, hospitacije, študijska praksa«, »lastne izkušnje in izkušnje kolegic«, »sama sem bila postavljena v vlogo učiteljice (npr. pri predstavitvi seminarja, nastopih)«, »izkustvo pri seminarjih, predavanjih, vajah«.*

Dejavnik sprememb	1. letnik		4. letnik		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
Način dela	2	9,5	2	3,7	4	5,3
Profesorji	6	28,6	14	26	20	26,7
Sošolci, okolje	6	28,6	3	5,6	9	12
Osebnostni razvoj	3	14,3	9	16,7	12	16
Vsebina študija, znanje	4	19	12	22,2	16	21,3
Literatura	/	/	4	7,4	4	5,3
Konkretne izkušnje	/	/	10	18,5	10	13,3
Skupaj	21	100	54	100	75	100

Med študenti 1. letnika je na to vprašanje odgovorila le tretjina; tisti, ki so odgovorili, pa so najpogosteje navedli, da so na njihove spremembe pojmovanj vplivali profesorji in sošolci, kolegi. Med študenti 4. letnika pa najdemo kot najpogostejši dejavnik sprememb profesorje in vsebino študija oz. znanje, pridobljeno med študijem. Prvošolci sploh ne omenjajo vpliva študijske literature in konkretnih izkušenj v času študija. Zadnji dejavnik je na tretjem mestu po pogostosti med četrtošolci – ob tem je pomembno poudariti, da imajo študentje prvo študijsko prakso šele v 3. letniku; v 1. letniku pa so tudi deležni določenih vaj, predstavitev seminarjev ipd., a očitno tega niso doživeli toliko, da bi to prepoznali kot enega od dejavnikov spreminjanja njihovih pojmovanj.

5 Sklepi

Rezultati študije so pomembno sporočilo učiteljem teh študentov – morda sprožilec refleksije lastne vloge in poučevanja, kar je podlaga za nadaljnje korake v smeri spodbujanja procesa učenja pri študentih in njihovega osamosvajanja (stimulacija učnih aktivnosti in procesov uravnavanja učenja). Podobno kot taki sprožilci refleksije lastne prakse učiteljev delujejo opisi dobre in slabe učne izkušnje njihovih študentov med visokošolskim izobraževanjem, kot ugotavljata Marentič Požarnik in Šteh (2004).

Ugotavljamo, da le dobra polovica študentov (55,4 %) podaja pojmovanje znanja na višjem nivoju, s tem da je pri tem spreminjanje perspektive, razvijanje znanja in s tem spreminjanje osebnosti le skromno zastopano. Kar 35 % študentov *nima pravega nadzora* nad svojim učenjem, 28,4 % se zanaša na količino učenja in le 36,5 % na razumevanje. Sklepamo lahko, da večina študentov ne zna uravnati svojega učenja oz. se opira na površinske strategije, kot je količina učenja.

Ob teh rezultatih se sprašujemo, koliko študentom sporočamo, kako pomembno je razumevanje znanja oz. ali prizadevanja profesorjev v tej smeri pri študentih sploh dosežejo svoj namen? Verjetno učitelji vse premalo vidimo svojo vlogo tudi pri razvoju študijskih strategij, nikakor pa ne delamo načrtno v tej smeri. Ta vprašanja bi bilo zanimivo raziskati med univerzitetnimi profesorji. Vendar je celoten sistem univerzitetnega študija bolj osredotočen na vsebino kot pa na pridobivanje raznolikih kompetenc za uravnavanje svojega študija in razvijanje učinkovitih strategij soočanja z novim znanjem.

Študentje vidijo vlogo profesorja v veliki večini v prenašanju znanja in obvladovanju svoje stroke (39,2 %) ter v vlogi oblikovalca študentov (37,8 %). Samo 23 % jih navaja odgovore, da je vloga profesorja v aktiviranju študentov. Odgovori v veliki meri nakazujejo tradicionalno pojmovanje vloge učitelja. To potrjuje ugotovitev, da svojo vlogo študentje v največji meri vidijo kot sprejemanje znanja in učenje posredovane učne snovi (41,9 %). Le 8,1 % vseh študentov je izrazilo najvišji pojmovanje vloge učitelja in študenta. Pri tem je zaskrbljujoče, da se odgovori študentov 1. in 4. letnika statistično pomembno ne razlikujejo, kar govori v prid prejšnjim trditvam, da profesorji (pre)malo naredimo za njihova drugačna pojmovanja in bolj kakovosten študij.

Kot statistično pomembna se je pokazala povezava med pojmovanjem znanja in razumevanjem lastne vloge študenta: pokazala se je tendenca, da večina študentov, ki izraža pojmovanje znanja na nižji ravni, tudi svojo vlogo vidi predvsem kot vlogo »pridnega študenta«; tisti študentje, ki pojmujejo znanje kot razumevanje, pa vidijo svojo vlogo v sodelovanju ali v prevzemanju iniciative in odgovornosti.

Med dejavniki, ki so po presoji študentov imeli poglobitni vpliv na njihova pojmovanja vloge študenta in učitelja ter na pojmovanja znanja, učenja in poučevanja, so na prvem mestu navajali izkušnje (30,6 %), vendar je ta odgovor zelo splošen in nediferenciran. To nakazuje na to, da študentje zelo redko reflektirajo študijski proces in ga skušajo izboljšati. Petina odgovorov

(20,8 %) se je nanašala na profesorje in njihov način dela ter poudarjala pomen neposrednega stika študentov s profesorji. Majhen delež tega odgovora opozarja na to, da imajo učitelji premajhno vlogo oz. ne izkoristijo možnosti, ki jih imajo. Samo 12,5 % študentov je med dejavniki sprememb v pojmovanjih navedlo odgovore, ki poudarjajo pomembnost neposredne reflektirane izkušnje med študijem in aktivnega sodelovanja v procesu pridobivanja znanja.

Največji delež sprememb v pojmovanjih (39,5 %), ki so jih študentje opazili pri sebi in jih predvsem navajajo študentje 1. letnika, je na področju sprememb pojmovanja učenja in znanja (od učenja za oceno k učenju za znanje, uporabo, prihodnji poklic) – in na področju pojmovanj vloge študenta (30,2 %), ki vključuje večjo kritičnost zaradi pridobljenega znanja, večjo motiviranost, poglobljenost pri študiju, lastno aktivnost in soodgovornost študenta za študij. Slednji odgovor je pogostejši pri študentih 4. letnika. Vendar rezultati nakazujejo, da so vse te spremembe v veliki meri le na verbalni ravni, saj redki študentje dajejo konsistentne in kompleksne odgovore. Pred učitelji ostaja temeljni izziv, kako deklarativno raven znanja o tem, »kako naj bi bilo«, prenesti v konkretno vsakdanjo situacijo učenja in poučevanja in v sprejemanje novih vlog. Hkrati pa bi to pomenilo tudi, da je potrebna sprememba temeljnega pojmovanja vloge univerzitetnega profesorja, ki bi sebe moral vse bolj videti še v kakšni drugi vlogi, kot je samo posredovalec znanja. Študentje vidijo kot ključni dejavnik sprememb prav profesorje. Za doseganje tega cilja bi bilo pomembno tudi prevladujoča predavanja nadomestiti z več interaktivnega dela in diskusij s študenti, vajami, z omogočanjem več priložnosti za dejavno sooblikovanje študijskega procesa. Driscollova (1994) poudarja, da je doseganje višjih učnih ciljev, kot so reševanje problemov, razvoj sklepanja in kritičnega mišljenja ter aktivna uporaba znanja, povezano z zagotavljanjem določenih učnih pogojev in metod:

- kompleksnega učnega okolja, ki omogoča avtentične aktivnosti,
- sodelovalnega učenja,
- raznolikih načinov predstavitve,
- vzgojo refleksivnosti in
- k študentu usmerjenega poučevanja.

Vendar v sedanjem sistemu več štejejo znanstvene objave kot kakovost neposrednega dela s študenti. Prvi kriterij je seveda tudi lažje izmerljiv. V prizadevanju za doseganje cilja »odličnosti v poučevanju« bo očitno potrebno še veliko sprememb in raznolikih prizadevanj. Ne gre zapostaviti dejstva, ki ga potrjuje tudi mnenje študentov, da so profesorji sami pomemben dejavnik sprememb, ki so se zgodile v njihovih pojmovanjih.

Literatura

- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University, What Student Does*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Dahlgren, L. O. (1984). *Outcomes of Learning*. Chapter two. V: Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (ur.), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8, št. 2, str. 151–163.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Kember, D., Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65, št. 1, str. 58–74.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). *Sodobna pedagogika*, 49, št. 3, str. 244–261.
- Marentič Požarnik, B., Šteh, B. (2004). Students' perceptions of teaching/learning situation as a trigger for reflection in staff development courses. Paper presented at the European Conference on educational Research, University of Crete, 22–25 September, 2004. This document was added to the Education-line database on 28 October 2004: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003740.htm>.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19, str. 277–300.
- Nightingale, P., O'Neil, M. (1994). *Achieving Quality Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Poslanstvo Univerze v Ljubljani. Dostopno na: <http://www.uni-lj.si/Univerza/poslanstvo.asp>; dne 1. 9. 2006.
- Simons, P. R. J. (1997). Definitions and Theories of Active Learning. V: Stern, D., Huber, G. L. (urednika), *Active Learning for Students and Teachers, Reports from Eight Countries OECD*. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 19–39.
- Slavin, R. (1997). Co-operative learning among students. V: Stern, D., Huber, G. L. (urednika), *Active Learning for Students and Teachers, Reports from Eight Countries OECD*. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 159–173.
- Šteh, B. (1998). *Sovpĺivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Šteh, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Vermunt, J. D. H. M. (1993). *Constructive learning in higher education*. V: Koppen, J. K. & Webler, W. D., *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education*. Amsterdam: Thesis Publishers.

KALIN Jana, Ph.D., ŠTEH Barbara, Ph.D.

THE CHANGE IN THE UNDERSTANDING OF KNOWLEDGE, ROLES OF THE TEACHER AND THE STUDENT DURING STUDIES – BETWEEN VISION AND REALITY

Abstract: Students entering university have had years of experience in education and formed certain mental models of learning or coherent systems of understandings about learning and knowledge about themselves as students, about education goals and duties, about learning and education in general, about the division of tasks and responsibilities to themselves and other participants in the education process (Vermunt 1993). With these mental models and their orientations in learning – personal goals, motives, expectations, doubts etc. – they enter different education situations and explain them to themselves accordingly. These explanations and the mastering of various learning strategies influence their conduct and the quality of their learning and knowledge. The teacher's examination requirements and assessment of knowledge, and the student's own learning success, in turn influences their mental models and orientations in learning. The main purpose of our research was to find how the students of pedagogy and adult education understand the various messages and requirements of university teachers and whether, during the four years of their studies, there are any changes in their understanding of the knowledge and their own and the teacher's role in acquiring it.

Keywords: studies, subjective understandings, knowledge, teacher's and student's role, changing in understanding.