

Branka Ribič Hederih

Pomen poznavanja tehnik vedenjske teorije učenja za možnost izpeljave kakovostnega pouka konstruktivistično usmerjenega učitelja

Povzetek: Konstruktivistična paradigma si vse bolj utira pot v slovenski šolski sistem. Pri tem se hote ali nehote zmanjšuje uporabna vrednost vedenjskih teorij učenja, ki so v praksi preizkušene in dokaj razširjene. Prikazali bomo smiselnost učiteljevega poznavanja obeh teorij. Pouk je dovolj kompleksen, da ne gre izvzeti ene sestavine na račun druge. V oddelčni skupnosti so učenci različnih dispozicij, izkušenj, osebnostnih lastnosti, ki jih vodijo različni nivoji aspiracij, zato se ves čas bivanja na istem prostoru med njimi ustvarja specifična socialna dinamika. Vsak učitelj je kvalitativni del teh odnosov, ki jih narekujejo konkretne situacije. Predpostavljamo, da je konstruktivistično usmerjenemu učitelju, ki pozna določene tehnike vedenjskih teorij, lažje izpeljati kakovosten pouk. Pri tem lahko ohranja strategije, ki izhajajo iz konstruktivistične paradigme, a za izgrajevanje kakovostnega pouka po potrebi uporablja spoznanja vedenjske teorije, konkretnije Skinnerjevega instrumentalnega pogojevanja.

Ključne besede: konstruktivizem, vedenjska teorija, pouk, stanje učencev, socialni odnosi.

UDK: 371.13

Strokovni prispevek

Branka Ribič Hederih, univ. dipl. psih., e-naslov: branka.hederih@guest.arnes.si

Uvod

Kritike kakovosti in trajnosti učenčevega znanja se sistematično usmerjajo na šolsko polje in rezultirajo v temeljnem vprašanju, iz katerih teorij oziroma konceptov izhaja sedanji šolski sistem. Konstruktivistična paradigma se počasi, a vztrajno širi na različnih ravneh izobraževanja. Piaget s kognitivno teorijo razvoja mišljenja utemeljuje kognitivni konstruktivizem (v Plut Pregelj 2004), Vigotski socialni konstruktivizem (prav tam), Plut Pregelj (2004) predstavi socialnopragsmatični konstruktivizem, ki izvira iz teorij Deweya in Brunerja. Konstruktivisti utemeljujejo, da »znanje ni nekaj, kar obstaja objektivno, neodvisno od tistega, ki spoznava, ampak je subjektiven konstrukt (zgradba), ki ga ustvarja vsak učeči se v procesu osmišljanja svojih izkušenj« (Marentič Požarnik, 2000, str. 17). Če bi iskali bistveno drugačna spoznanja pri opredeljevanju učenja, bi jih našli v vedenjskih teorijah. V slovenski šolski praksi so vsakdanja, vendar z uvajanjem sprememb dokaj nezaželena. V prispevku bom poskušala dokazovati, da gre pri razumevanju vedenjskih teorij za napačne predstave o možnostih uporabe določenih principov vedenjskih tehnik, kar je največkrat na račun bolj kakovostnega procesa poučevanja in učenja.

Izhodišča

Že v samem konstruktivističnem pogledu na učenje se razlikujeta, a ne bistveno, Piagetov psihološki/individualni konstruktivizem (poimenovanje v Woolfolk 2002) in socialni/situacijski konstruktivizem Vigotskega (prav tam). Piaget poudarja učenčeve izkušnje, individualno konstruirano znanje v socialnem okolju. Učenje se razvija v različnih interakcijah v povezavi s tem, kar že znamo. Poučevanje je usmerjeno na procese mišljenja za izboljševanje procesov razumevanja. Učitelj spodbuja in vodi učenčev proces mišljenja, pri čemer sledi učenčevim idejam. Vrstniki niso pogoj za spodbujanje mišljenja. Če izhajamo iz učenčeve vloge, ga umestimo med aktivnega misleca, pojasnjevalca, interpretira,

spraševalca. Vigotski gleda na znanje kot socialno konstrukcijo. Za učenca so pomembni vrstniki in odrasli. Znanje in vrednote se konstruirajo pod vplivom socialnega okolja. Za konstrukcijo učenčevega znanja so v procesih poučevanja pomembni sošolci, zato učitelj kreira pouk tako, da vključuje celoten oddelek in provocira socialne interakcije. Učiteljeva vloga ima drugačen pomen kot pri Piagetu, saj je del socialnega okolja, ki omogoča sokreiranje znanja, zato je bolj osredotočen na socialno konstruirana pojmovanja. Če izhajamo iz učenčeve vloge, je enaka kot pri Piagetovem konstruktivizmu, s tem da ga Vigotski postavi v vlogo dejavnega socialnega udeleženca (prirejeno po Woolfolk 2002, str. 310).

Von Glasersfeld (1995, po Jeriček 2004, str. 109) omenja nekatere značilnosti konstruktivističnega poučevanja: »Učitelj se mora ukvarjati s tem, kaj se dogaja v učenčevi glavi; učitelj mora poslušati učenca in na podlagi njegovih besed in dejanj ugotoviti, kakšen je njegov model konceptualne strukture; naloga učitelja je pomagati učencu spremeniti njegove konceptualne strukture; učenčeve besede in dejanja v kontekstu reševanja problemov kažejo, kaj je za učenca v tistem trenutku pomembno in smiselno, čeprav morda ni smiselno za učitelja; učitelj mora primere črpati s področij učenčevih izkušenj, v nasprotnem primeru učenca ne bodo vodili k spremembi njegovega mišljenja; bolj pomembno je, da učimo učence videti, zakaj je določen koncept ali teorija sprejeta kot znanstveno viabilna v določenem zgodovinskem kontekstu, kot pa da jo predstavljamo kot privilegirano resnico.«

Bistvo konstruktivističnega poučevanja v kratkem povzetku opiše Marentič Požarnik (2000, str. 58) v treh točkah: »1. Najprej ugotovimo obstoječe pojme – otroške zamisli o nekem pojavu /.../; 2. Predznanje je izhodišče za načrtovanje učnega posega, ki naj rekonstruira obstoječe ideje. Pouk pogosto temelji na kognitivnem konfliktu /.../, sprožimo lahko tudi socialno kognitivni konflikt /.../; 3. Učencem je treba pomagati, da ubesedijo novo opredelitev oz. spremembe o svojih pojmih in jih tudi dokumentirajo (svoje podmene primerjajo na začetku in na koncu procesa učenja).«

Z vedenjskimi teorijami najpogosteje povezujemo klasično pogojevanje, ki izhaja iz Pavlove refleksologije, in Watsonovo shemo klasičnega behaviorizma D – O (dražljaj – odziv). Duševne pojave in s tem tudi zavest je Watson izrinil iz strokovnega znanstvenega pojmovanja. »Psihologija, kot jo vidi behaviorist, je čisto objektivna eksperimentalna veja naravne znanosti. Njun teoretični cilj je predikcija in kontrola obnašanja.« (Watson 1913, v Musek 2003 a, str. 17) Skinner (1969) je sledil Watsonovim idejam, vendar je menil, da šele posledice, ki nastanejo po odzivu, dajo vedenju pomen, ker vplivajo na operante. S tem se določene oblike vedenja povečujejo, druge zmanjšujejo. Vpliv je lahko tudi nevtralen. »Poudarjanje operantnega obnašanja pri Skinnerju je posebno zanimivo zato, ker spreminja klasično refleksološko in behavioristično pojmovanje človeka kot zgolj pasivno-reaktivnega bitja. Po operantnem modelu je človek predvsem primarno aktivno bitje, ki emitira odgovore in se ravna glede na posledice (korist), ki jih ti odgovori imajo. Tu je Skinner med behavioristi še posebno blizu pragmatični filozofiji človeka.« (Musek 1988, str. 302) Najbolj znana principa instrumentalnega (operantnega) pogojevanja sta ojačevanje in

kaznovanje. Nekemu dogodku lahko sledi pozitivno in negativno ojačevanje (uporablja se tudi izraz podkrepljevanje), ki vpliva na povečanje odzivov, torej na naraščanje vedenja (Skinner 1953, v Kazdin 1984). Pozitivno ojačevanje je lahko brezpogojno, to je povezano z zadovoljevanjem bioloških potreb, in pogojno, ki je povezano z učenjem. V procesu učenja so dražljaji, ki so imeli nevtralen vpliv in so se pojavljali z dražljaji, ki so imeli funkcijo ojačevanja, z več ponavljanji postali ojačevalci. Pri pogojnem pozitivnem ojačevanju Kaličanin (1982) opozarja na socialne ojačevalce, ki se vežejo na socialne tendence posameznika. Negativno ojačevanje vzdržujejo primarni negativni ojačevalci in sekundarni ali pogojni averzivni dražljaji. Med negativno ojačena vedenja uvrščamo tudi beg in izogibanje. Izostajanje od pouka, »špricanje«, bi Kazdin (1984) razložil z združevanjem nevtralnega dražljaja (pogojnega dražljaja) z brezpogojno averzivno situacijo (brezpogojni dražljaj). Pri tej vrsti vedenja sta prisotna klasično in instrumentalno pogojevanje. Za razliko od ojačevanja kaznovanje zmanjšuje možnost pojavljanja vedenja v prihodnje. Za kaznovanje gre, kadar po določenem vedenju odstranimo pozitivne (ugodne) ojačevalce ali dodamo neugodne (neprijetne, averzivne) ojačevalce. Musek (1988) pronicljivo ugotavlja, da je Skinner »s svojim antikonstruktivizmom nekoliko v zagati« (prav tam, str. 304), ker na vprašanje, kateri »pojav ima ojačevalni učinek, ni mogoče dati apriornega teoretskega odgovora« (prav tam, str. 303). »Razlage so lahko le subjektivne ali organizmične« (prav tam), kar je za behaviorista nesprejemljivo.

Woolfolk (2002, str. 310) opredeljuje temeljne značilnosti Skinnerjeve teorije. Pri znanju gre za fiksne oblike, ki so pod vplivom zunanjih dražljajev. Učenje poteka z vodeno vajo. Navadno poteka za razvijanje učnih navad, spretnosti, pridobivanje pojmov. Poučevanje je transmisijsko. Učitelj je upravljavec, lahko tudi supervizor, ki večinoma popravlja napačne odgovore. Vloga vrstnikov ni opredeljena. Učenec pasivno sprejema informacije, je aktivni poslušalec, ki sledi navodilom.

Pri pojasnjevanju določenih pojavov ali oblik vedenja se vedenjska teorija dopolnjuje s kognitivno. Bandurovo (1977, v Woolfolk 2002) zgodnjo razlago modelnega učenja lahko razumemo s principi instrumentalnega pogojevanja, ki jim je dodal razumevanje kognitivnih procesov: npr. pozornosti, pričakovanj, stališč. Pozneje je razširil vedenjske teorije in razvil socialno kognitivno teorijo učenja (prav tam). Košir (2002) pri predstavljanju različnih pristopov k uravnavanju vedenja v razredu ugotavlja, da zgodnejše raziskave izhajajo iz vedenjskega pristopa, v zadnjem obdobju pa tudi iz kognitivno-vedenjskega. K širjenju vedenjsko-kognitivnih pristopov je pripomogla vse bolj razširjena vedenjsko-kognitivna terapija, ki poudarja pomembnost ocene pravilnega principa pomoči. Pri opazovanju učencev ugotovimo, da so kognitivne distorzije vzrok za številne neustrezne oblike vedenja. Beck (1995) navaja nekaj značilnih miselnih napak, ki jih zasledimo tudi pri učencih: mišljenje po principu vse ali nič, diskvalifikacija ali izključitev pozitivnega, emocionalno presojanje, etiketiranje, branje misli, posploševanje, enostransko gledanje ... Kognitivne teorije se ukvarjajo z vrstami mišljenja, stopnjami v razvoju mišljenja, vlogo jezika in govora, z zaznavnimi procesi, učenjem in pomnjenjem, strategijami reševanja

problemov, metakognicijo ... Woolfolk (2002, str. 310) na primeru Andersonove informacijskoprocenčne kognitivne teorije ugotovi, da se pridobiva fiksne oblike znanja, ki so spodbujevane z zunanjimi dražljaji. Učenec pridobiva pojme, strategije, spretnosti in dejstva. Poučevanje je transmissijsko. Učitelj učence vodi k boljšemu znanju tako, da uporablja učinkovite strategije. Če ugotovi, da ima učenec zmotne predstave, ga popravi s tem, da ga usmerja k pravilnemu odgovoru. Učenec je organizator in reorganizator informacij. Zna uporabljati strategije, njegovo znanje temelji na priklicu.

Musek (2003b, str. 82) opozarja, da »bo potrebno razmišljati o povezavah našega obnašanja z objektivnimi vzročnimi faktorji, dražljaji, zunanjimi vplivi in fiziološkimi korelati, vedno pa bo tudi treba razmišljati o notranjih, fenomenoloških razsežnostih, o motivih, čustvih in kognicijah, ki doživljajsko in pomensko osmišljajo in razlagajo obnašanje. In vendar zunanji, objektivni pogled nikoli ne bo mogel vzpostaviti identitete z notranjim, fenomenalnim in subjektivnim.«

Pouk in opredelitev problema

Strmčnik (2003, str. 26) opredeljuje pouk kot »načrten, organiziran in smotrno vzgojno-izobraževalni proces poučevanja, učenja in vzgajanja, ki poteka znotraj koherentne učne skupine in ga usmerjajo zanj usposobljeni ljudje, v za to urejenem okolju. V ospredju je dinamična podoba, po kateri je pouk izjemno pestra, večdimenzionalna interakcija najrazličnejših subjektivnih in objektivnih, individualnih in socialnih, snovnih in osebnih učnih situacij, združenih v naslednji obrazec: Pouk = uv + su + si + ak, pri čemer predstavlja 'uv' učno vsebino ali stvari spoznavanja, 'su' stanje učencev, npr. individualne dispozicije, izkušnje, motiviranost in odnos do učenja, 'si' situacijo (kraj, čas, socialni odnosi, urnik), v kateri pouk poteka, 'ak' akcijske učne oblike in metode (D. Bosch). Dodati je treba še učitelja, ki ga avtor očitno uvršča v učno situacijo in akcijske procese.«

Problem izhaja iz omenjene opredelitve pouka, ki ga izvaja konstruktivistično usmerjen učitelj, pri čemer se omejimo na stanje učencev: (a) individualne dispozicije, (b) izkušnje, (c) motiviranost, ki jo povezujemo s socialnimi odnosi v konkretni situaciji.

Nekatere sestavine iz opredelitve bomo v neposredni obliki obšli, saj je bilo o njih veliko zapisanega. Izbira vsebin in vrsta ciljev, ki jih zasledujemo, ter učitelj sam navadno niso izbira učencev, so pa pomemben del njihovega odnosa do pouka kot obvezne dejavnosti.

Zelo kompleksna opredelitev pouka je izhodišče za premišljevanje, če konstruktivistično naravnani učitelj ne potrebuje znanja vedenjskih teorij učenja, pri čemer se bomo sklicevali predvsem na določene principe operantnega pogojevanja (po Skinnerju), saj v zborniku *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (Marentič Požarnik 2004 b) ni bilo zaslediti konstruktivnih povezav.

Konstruktivistično usmerjen učitelj lahko uporablja principe instrumentalnega pogojevanja pri pouku

Glede na vso kompleksnost pouka se usmerjamo le na določeno stanje učencev (Strmčnik 2003), ki ga povezujemo s socialno interakcijo v oddelčni skupnosti:

1. individualne dispozicije,
2. učenčeve izkušnje,
3. motiviranost.

Individualne dispozicije učencev

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v 2. členu opredeli, da so otroci s posebnimi potrebami »otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja« (Ur. l. 3/2007, z dne 12. 1. 2007).

Kavkler (2002, str. 82) ugotavlja, da se učitelji praviloma bolj »osredotočajo na potrebe razreda kot na potrebe posameznega otroka s posebnimi potrebami«, in dodaja, da učitelji »laže razumejo posebne potrebe otrok z 'vidnimi' primanjkljaji /.../, kot pa posebne potrebe otrok s 'skritimi' primanjkljaji (učne težave). Učitelji prej znižajo pričakovanja do otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami kot pa prilagodijo proces poučevanja.« (Prav tam)

Otroci z učnimi težavami potrebujejo pri učenju jasno strukturo, posredovanje vsebine po korakih in takojšnjo enoznačno povratno informacijo. Pomembno je zavedanje, da otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja niso homogena skupina (Kavkler 2002). Njihove težave so zelo specifične, zato je nujen individualiziran pristop za zmanjševanje ali odpravljanje omenjenih težav. V zadnjem desetletju se vse bolj uveljavljajo vedenjske tehnike kot sredstvo pomoči otrokom, ki imajo določene težave.

Zabukovec (1997) omenja metodo točnega poučevanja kot obliko poučevanja, ki izhaja iz vedenjske teorije. Bistvo te metode je, da se učenci učijo v majhnih skupinah določenih spretnosti ali znanja. Svojo dejavnost ponavljajo toliko časa, da dosežejo cilj. Če so med učenci velike razlike, se priporoča individualizirani pristop in prilagoditev tempa učenja.

Pri pomoči otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja se pogosto uporablja eden od principov instrumentalnega pogojevanja. Oblike pomoči so izgradili terapevti, vendar izhajajo iz Skinnerjeve teorije. Pri delu v šoli je smiselno spodbujati princip ojačevanja (pogosto se uporablja tudi izraz podkrepljevanje), da bi se ohranile ali povečale oblike želenega vedenja. Pozitivno ojačevanje poveča število odzivov, ki jim sledijo zelene posledice (Kazdin 1984). Učitelj presodi, kateri ojačevalec je za posameznega otroka učinkovit. Pri tej

izbiri je pomembno poznavanje otrok, saj bo enemu otroku veliko pomenilo, če se učitelj nasmehne in potrudi učenčevo vedenje, drugemu dotik, tretjemu glasna pohvala. Kazdin (1984) in Musek (2003 a) opozarjata na napačno povezavo med pozitivnim ojačevanjem in vsakdanjim izrazom nagrada. Nagrada je lahko visoko vrednotena in je enkratna, kar navadno ne vpliva na okrepitev vedenja. Pri uporabi vedenjskih tehnik pomoči izhajamo iz dobro definiranih ciljev, ki jih lahko opredelimo kot začasne, in ko te dosežemo, postavljamo nove. Tako je lahko začasni cilj majhen korak v spremembi vedenja, ki naj bo ojačan s pohvalo (Marzano, Gaddy, Dean 2000) ali z odobravanjem socialnega okolja (Mann 1965; Kaličanin 1982; Rogers 1994).

Rotvejn Pajič (2004) se v Sloveniji med drugim ukvarja tudi z otroki s hiperkinetično motnjo. V to skupino se uvrščajo otroci, ki imajo pomanjkljivo pozornost, in/ali otroci, ki imajo težave s hiperaktivnostjo in impulzivnostjo. Kriteriji, po katerih se diagnosticirajo težave, so visoko nasičeni z dejavnostmi, ki jih zahteva delo v šoli. Rotvejn Pajič (2004, str. 131) navaja: »V šolskem obdobju je diagnozo lažje postaviti, saj vedenja, ki so bila doma sicer moteča, vendar še tolerirana, v šoli postanejo očitnejša in težje sprejemljiva. Verjetne učne težave problem še stopnjujejo, v ospredje stopijo tudi antisocialna vedenja.« Kadar gre za šolske ekskurzije, delo v naravi, eksperimente, delo v skupinah, so ti učenci še posebno težavni. Odzivajo se nepredvidljivo in zelo hitro na skoraj vsak dražljaj iz okolja. Otroci s hiperkinetično motnjo potrebujejo pomoč (strokovno pomoč terapevtov, pomoč učiteljev, učencev, staršev in vseh za otroka pomembnih ljudi). Pri individualnem skupinskem delu se uporabljajo vedenjsko-kognitivne tehnike ali samo vedenjske ali samo kognitivne. Tehnike podkrepljevanja (prav tam, str. 139) »so pomembne za utrjevanje in ohranjanje na novo naučenega pristopa. Pomembne so zlasti za učenje otrokovega samonagrajevanja – vzbujanja občutkov zadovoljstva ob uspehu, kar stopnjuje otrokovo samozaupanje, samoučinkovitost, motiviranost in pozitivno samopodobo.« Starši se v skupinah učijo tehnik za obvladovanje vedenja otrok (prav tam). To se, zaradi skladnosti reakcij okolja, ki je v stiku z otrokom, pričakuje tudi od učitelja.

Marentič Požarnik (2004) pri razumevanju konstruktivistične paradigme opozarja na »razvoj nekakšne mitologije, zasnovane na 'psevdonadželih', ki jih povzema po Windschitlu: učenci morajo biti neprestano aktivni; le učenčevo odkrivanje je konstruktivistično; ni mesta za neposredno poučevanje; vse učenčeve ideje so enako sprejemljive; ni možno veljavno ocenjevanje.« Četudi zapisano sprejemamo, je še vedno odprto vprašanje, koliko zmore učitelj zadoščiti pričakovanjem, da »se primerno odziva na pomanjkljive in napačne ideje učencev« (prav tam). Izraz »primerno« razumem kot rekonstruiranje napačnih miselnih konstruktov. V konstruktivistični paradigmi poučevanja se predpostavlja, da učitelj pozna konceptualne strukture (Glaserfeld 1995, v Jeriček 2004). Individualne dispozicije učencev so različne in kompleksnost razumevanja konceptualnih struktur, ki se pričakuje od učitelja, ne zadeva samo učencev s posebnimi potrebami, kamor so uvrščeni tudi nadarjeni učenci, ampak prav vsakega učenca. Če se osredotočim na potek pouka, je treba najprej ugotoviti učenčevo prejšnje znanje, torej obstoječe pojme in predstave o nekem pojavu. Kognitivni

konstruktivisti se umerjajo na posameznikovo znanje, prepričanja, samopodobo, skratka na notranje, psihične pojave (Woolfolk 2002). Konstruktivistično naravnani učitelj bi moral omogočiti raznovrstno predstavitev vsebine (Driscoll 1994; Marshall 1992, v Woolfolk 2002), v vsakem primeru pa dopustiti, da ima učenec možnost lastne konstrukcije znanja. Problem nastane pri učencu, ki ima učne težave in vsebine ne razume, tudi če mu jo pojasnimo z različnih perspektiv. Pristop vedenjskih teorij je preprostejši in časovno gledano učinkovitejši. Principi vedenjskih teorij niso vezani na razvojno stopnjo otrok, ker vedenjske teorije niso stopenjske. Res pa je, da uporabo ali izvedbo pravila določenega principa instrumentalnega pogojevanja prilagodimo učenčevi razvojni stopnji. Mogoče ta pristop učenca prikrajša za kreativnost, ampak učenec je prikrajšan za vsebine naslednjih učnih sklopov, če v ustreznem času ne zmore usvojiti zahtevane učne snovi, to pa vpliva na percepcijo lastnega (ne)uspeha in samopodobo.

Učenčeve izkušnje

Ko gre za otrokove izkušnje, ne moremo mimo Piagetove teorije razvoja mišljenja. Okolje ima zelo pomembno vlogo, saj omogoča procesa asimilacije in akomodacije. Kadar se obstoječe strukture ne skladajo z informacijami iz okolja, nastaja kognitivni konflikt, ki posameznika miselno aktivira, da lahko znova vzpostavi proces ekvibracije (Woolfolk 2007). Učitelj mora poskrbeti, da problemi, ki jih učenci rešujejo, niso preenostavni in da jih ne urijo le v temeljnih pojmih ali spretnostih. Konstruktivistični pristopi omogočajo kompleksno učno okolje in izvirne naloge (Driscoll 1994; Marshall 1992, v Woolfolk 2002). Iz konstruktivističnih perspektiv izhaja, naj se učenci učijo v kompleksnem učnem okolju, ki učenca usmerja v več aktivnosti različnih težavnostnih stopenj, kjer pridobiva v izvirnih nalogah praktične izkušnje, ki jih bo uporabljal v realnem svetu (Brown 1990; Needles in Knapp 1994; Resnick 1987, v Woolfolk 2002). Učenci pri delu s kompleksnimi problemi potrebujejo pomoč na več ravneh. Iskanje ustreznih virov je spretnost, ki se je je treba priučiti. Učenci pa potrebujejo pomoč tudi, kadar je treba večji problem razgraditi na več manjših, da se po korakih doseže celota. Nekateri učenci se v situacijah, ki so premalo strukturirane, ne znajdejo. Učenci imajo težave tudi z razvijanjem nekaterih spretnosti.

Smiselnost uporabe vedenjskih principov učenja je upravičena, če gre za otrokovo korist. Dejstvo je, da nekateri otroci ne zmorejo konstruirati novih pojmov. Pri tem potrebujejo posameznika, ki jih vodi. Spodbujanje je princip instrumentalnega pogojevanja. Učenca lahko spodbujamo k učenju nove dejavnosti, ki je do tedaj ni poznal. Spodbude so dražljaji, dogodki, ki učencu pomagajo, da sploh začne reakcijo. Ko s spodbujanjem dosežemo odziv, ga ojačamo (Kazdin 1984). Brez spodbude bi se odziv pojavil naključno ali pa nikoli.

Nekateri otroci imajo parcialne izkušnje, ki jih ne znajo povezati v novo celoto. Zabukovec (1997) povezuje princip oblike s ciljem vedenja. »V kolikor je cilj jasen, spodbujamo in iščemo vedenje, ki pripelje do takšnega cilja /.../. Na vsakem koraku učenja naj sledi povratna informacija učitelja. Recimo, da si

učenec želi naučiti igrati določeno skladbo na klavirju. Poznan mu je cilj, kako naj skladbo zaigra. Zato se lahko loti skladbe po delih, po vsakem mu učitelj posreduje povratno informacijo. Princip oblike doseže, ko zaigra celotno skladbo.« Ko bo skladbo obvladal, bo lahko ustvarjal variacije na to temo. Podobno je tudi z drugimi vrstami znanja. Učenec mora poznati nekaj dejstev, pravil, zakonitosti, pa četudi so pridobljene s pomočjo vedenjskih tehnik, da bi lahko pozneje konstruiral svoja predvidevanja in strategije.

Pri izkustvenem delu v oddelku bi morali vsi učenci imeti možnost lastne izkušnje z nalogami, ki so neposredno povezane z izkušnjami iz njihovega okolja (Labinowicz 1989; Jaušovec 1983). Vigotski (1983) veliko bolj kot Piaget poudarja pomen socialnega okolja za razvoj mišljenja in govora. Piaget daje prednost vrstnikom, Vigotski pa tako vrstnikom kot tudi pomembnim odraslim. Ob tem so za otroka pomembni odrasli učitelji ali tisti, ki ponujajo otroku ravno prav velik izziv, da zmorejo s pomočjo socialne interakcije konstruirati procese mišljenja. Socialni konstruktivisti sledijo prepričanjem Vigotskega (Woolfolk 2002), da socialna interakcija in pogajanja omogočajo razvijanje višjih spoznavnih procesov. Socialna pogajanja razvijajo procese učenja, ki vključujejo sodelovanje z drugimi in upoštevanje drugačnih perspektiv (prav tam).

Otrokove izkušnje pogosto izhajajo iz neposredne situacije v razredu, v kateri gre za vrsto socialnih interakcij. Socialno okolje je lahko spodbujevalni dejavnik, ki učencu omogoča nenehno interakcijo, komunikacijo, kreativnost ali pa sproža obrambno vedenje, ki se kaže v umiku, pasivnosti, nesodelovanju ne glede na to, koliko učenec zna. »Učenje je najučinkovitejše, kadar učenca niti najmanj ne skrbi, da bo izpostavljen nasilju, zasmehovanju, poniževanju, karanju, da bo izpuščen ali pozabljen. Osnovna pravila, ki jih določimo skupaj z učenci in se jih dosledno držimo, lahko zagotavljajo pozitivne vzorce vedenja, ki temeljijo na poslušanju in odsotnosti zasmehovanja.« (Ginnis 2004, str. 28) Konstruktivistične teorije se s tem problemom ne ukvarjajo. Čeprav je vedenje predmet proučevanja vedenjskih teorij, zadeva tudi konstruktivistično naravnane učitelja.

Učenec ima določene izkušnje s sošolci in z učiteljem. »Konstruktivizem pripisuje učitelju odločilno vlogo pri uresničevanju samoaktivnega učenja. Učitelj mora ustvariti pogoje za procese učenja, vzpodbudno okolje in vzpodbudno socialno ozračje, da bi lahko sprožil procese dejavnega, samostojnega pridobivanja spoznanj. Da bi učitelj lahko izvajal take procese, mora imeti posebne kvalitete in strategije delovanja: fleksibilnost, odprtost, strpnost, sposobnost vzbuditi zanimanje in navdušenje, izvirnost, pripravljenost upoštevati drugačna stališča in mnenja.« (Špoljar 2004, str. 66) Če učitelj ne ustvari varnega okolja, kjer bi se učenci lahko pogovarjali brez neprimernih opazk, slabšalnih tonov, potem v taki socialni interakciji vlada manjšina, ki izkazuje bolj agresivne oblike vedenja nad večino, ki se brez znanja socialnih spretnosti podreja.

Za motenje poteka pouka je dovolj, da izkazuje oblike motečega vedenja le en učenec. Lahko bi ga odstranili iz učilnice, kar je učinkovito za izvajanje pouka, je pa zelo sporno dejanje. Priporoča se uporaba principa pogojevanja, po katerem nezaželeno in nesprejemljivo obliko vedenja zamenjamo za zaželeno,

sprejemljivejšo. Sliši se preprosto, a ni. Navadno nekdo iz okolja (učitelj, učenec, učenčevi starši) intervenira, ko gre za težave, ki zadevajo celotno oddelčno skupnost, zato jo vključimo v program pomoči motečemu učencu. Po natančno določenih postopkih, ki jih vsi učenci oddelka poznajo, pomagajo pri preoblikovanju tistega dela sošolčevega vedenja, ki je moteč. Ne gre za spreminjanje osebnosti. Socialno okolje ustreznjšo obliko vedenja ojačuje z več pozitivnih interakcij, kar prej motečemu učencu sporoča, da se splača obvladovati. Učence spodbujamo, da ojačujejo pozitivne oblike vedenja tako dolgo, da sedaj ne več motečemu učencu preidejo v navado.

Med učenci je lahko posameznik, ki neprenehoma sega v besedo. Če učitelj s primernim tonom učenca prosi, naj omogoči drugim, da delajo, najbrž ne bo sprememb. Če učitelj ne reagira, obstaja velika verjetnost, da se bo učenec naveličal, umiril. Vendar je pomembno, da učenec razume, da ga učitelj ignorira. Gre za princip ugašanja. Neojačan odziv se kaže v zmanjševanju oblik vedenja (Kazdin 1984). Če se učitelj razjezi na učenca in povzdigne glas, se bo vedenje za tisti trenutek prekinilo. Če učenec učiteljevo reakcijo doživi kot kazen, bo prenehal s tem vedenjem. Če pa jo doživi kot sprejemanje pozornosti, je to pozitivno ojačevanje v socialnem pomenu. Otroci, ki so željni pozornosti, velikokrat tvegajo slabo voljo učitelja in sošolcev, samo da bi bili opaženi. Če učitelj pravilno razume učenčeve odzive, ne bo čakal, da vsako uro učenec moti dogajanje pri pouku, ampak bo učenca aktiviral tako, da te pozornosti med poukom ne bo potreboval, ali pa bo motečih oblik vedenja bistveno manj, kar je uspeh. Za vsak individualni napredek je treba učence pohvaliti, tako jih usmerjamo v sprejemljive oblike vedenje, hkrati pa pohvale ugodno vplivajo na socialno klimo v oddelčni skupnosti.

Učitelj učence spodbuja, da sodelujejo pri dejavnostih v razredu. Teh je pri konstruktivistično naravnem poučevanju veliko. Dobra oblika omogočanja socialnih in kognitivnih interakcij v razredu je sodelovalno učenje. Zabukovec (1997) omenja pomen sodelovalnega učenja. Le-to »omogoča, da se tako boljši kot slabši učenci dalj časa pogovarjajo o vsebini in izmenjujejo izkušnje« (prav tam, str. 379), kar je značilnost konstruktivističnega poučevanja, in dodaja, da je sodelovalno učenje »tudi okrepitev vedenja v smislu socialne vloge (nekaj vem, drugi me poslušajo, znam povedati). Tak način dela povečuje kompetentnost, pozitivno socialno dogajanje (pozornost, poslušanje, prepoznavanje) in lahko pripelje v prijetno izkušnjo« (prav tam), kar je del ojačevanja.

Zmotna so spoznanja, da človek obliko vedenja, ki se jih je naučil v eni situaciji, ne zna prenašati na enake. Princip generalizacije dražljajev in generalizacije odzivov uči prav podobnega odzivanja na enake vrste dražljajev in različne vrste odzivanja na enak dražljaj (Kazdin 1984).

Motiviranost

Palmer (2005) predstavlja konstruktivistični pogled na učenje in ugotavlja, da je motivacija odločilnega pomena pri konstrukciji znanja. Pri poučevanju si želimo, da bi učenca spodbujala notranja motivacija, ki pozitivno vpliva na

kognitivne in afektivne procese, saj omogoča zadovoljstvo in visoke rezultate tudi dolgoročno. Deci in drugi (2001, v Palmer 2005) ugotavljajo, da je notranja motivacija učinkovitejša, ko gre za vzdrževanje znanja in dosežkov. Marentič Požarnik (2004 a) navaja raziskavo s slovenskega kulturnega področja, narejeno na vzorcu študentov in dijakov, v kateri ugotavlja, da je med učenci, usmerjenimi v smisel, prisotna notranja motivacija. Prav tako ugotavlja, da je pri učencih, ki so umerjeni v reprodukcijo, prisotna zunanja motivacija.

Notranja motivacija izvira iz radovednosti, interesa. Interesi so lahko povezani z osebnostnimi lastnostmi, lahko pa so sproženi glede na situacijo, v kateri smo. Učiteljev način poučevanja lahko spodbudi zanimanje za vsebino. Ali bo učenec dejaven ali ne, pa je kljub vsemu odvisno od učenca, in ne od učitelja. Učitelj glede na učne cilje izbere ustrezno metodo, ki učence smiselno aktivira. Nekaterne metode so zaživele tudi v slovenskem šolskem prostoru (ur. Rupnik Vec 2005). Kadar pri konstruktivistično naravnem pouku učitelj učencem pripravi učni list, ki ima zelo vodene dejavnosti ali strukturirane naloge, je zašel v način poučevanja, ki se mu je hotel na začetku izogniti. Vsaka metoda, ki spodbuja učence k dejavnostim v razredu, še ne zagotavlja konstruktivistično naravnega pouka (Plut Pregelj 2004). Učenca, ki je dejaven zaradi notranje motivacije, vodi želja po znanju. Znanje se preverja in ocenjuje. Drugačen učni pristop zahteva drugačno preverjanje in ocenjevanje znanja (Rutar Ilc, v Rupnik Vec 2005). Prav oblike nalog pri preverjanju ali ocenjevanju učencu predstavljajo tisto povratno informacijo, ki ga ojačuje v neki obliki vedenja (pravilo instrumentalnega pogojevanja). Če učenec presodi, da so naloge za preverjanje in ocenjevanje v neskladju s procesi poučevanja, bo spremenil odnos do pouka, kar bo vplivalo na vedenje. Od situacije in posameznega učenca je odvisno, ali se bo bolj ali manj trudil.

Če se učenec trudi zaradi ocene, staršev, učiteljev in potrebuje zunanje podkrepitve, gre za zunanjo motivacijo. Zunanjo motivacijo se povezuje z ojačevanjem in kaznovanjem. Skinner (1969) je opredelil princip kaznovanja, vendar ga je odsvetoval. Močno priporoča pozitivno ojačevanje. S primerom pojasnjuje, da se učenec, ki je kaznovan, ker se ni učil, mogoče bo učil, mogoče pa se bo izogibal šole, mogoče bo uničeval šolsko lastnino ..., skratka, ne moremo predvideti oblike vedenja. Priporoča preoblikovanje šolskega sistema, da se učence pozitivno ojačuje za njihova dejanja (Skinner 2008), ker to prinaša bistvene spremembe. Principi pogojevanja, ki se uporabljajo za motiviranje učencev, so zaželeni le, ko učenca priučimo določenih oblik vedenja ali spretnosti, zaradi katerih se mu poveča zanimanje za določeno vsebino, to pa pomeni, da smo z zunanjimi spodbujevalci dosegli notranjo motivacijo.

Zunanja motivacija je relativen prediktor otrokovega vedenja. Četudi učencem ponudimo nagrado, ni nujno, da se bodo ugodno odzvali. Rotter (v Mandić 1989) je predvidljivost določenega vedenja formuliral: Frekvenca določenega vedenja se bo povečala, če pretekle in sedanje izkušnje sugerirajo, da bo po odzivu prisotna nagrada. Za vmesno nagrajevanje se v šolah uporablja tehnika žetoniranja. Učenec je za v naprej določene korake, ki jih naredi, nagrajen. Nižja oblika nagrade (žeton) lahko zamenja višjo (npr. igranje na računalnik) (Kazdin

1984). Pri žetoniranju je pomembno, da poteka omejen čas, je zelo natančno načrtovan princip, vloga nagrad je zasledovanje jasno opredeljenega cilja. Pri žetoniranju je nujno določiti, kdo nagrajuje, katero vedenje, v katerem času. Če tehnike ne uporabljamo pravilno, ni učinkovita. Učenec se ne trudi, četudi bi bil nagrajen. Pri tej vrsti nagrad je treba oceniti, kaj je ojačevalec. Vsak učenec se ne odziva enako na nagrado.

Ryan (2000, v Hockenbury in Hockenbury 2007) ugotavlja, da je večina dejavnosti v našem vsakdanjem življenju spodbujena z zunanjo motivacijo. Učno manj uspešni učenci potrebujejo zunanjo spodbudo, saj jih stimulira k dejavnosti. Učno uspešni učenci pa se prijavljajo na tekmovanja različnih vrst znanja, ker želijo ugotoviti, kam se med vrstniki uvrščajo, marsikdo pa tudi zato, da dobi priznanje in potrdilo, ki ga bo lahko priložil vlogi za štipendijo. Ryan in Deci (v Hockenbury in Hockenbury 2007) dokazujeta, da ljudje različne motive, ki jih spodbujajo zunanji dejavniki, ponotranjimo in jih integriramo v izgrajevanje lastne identitete in vrednot. Woolfolk (2002) kritično ocenjuje, da je opredeljevanje izvorov posameznikove dejavnosti samo z razlago zunanje ali samo notranje motivacije ».../ preveč v smislu 'vse ali nič'. Naše aktivnosti se gibljejo vzdolž kontinuuma od popolnoma neodvisnega odločanja zanje (notranji lokus kontrole/notranja motivacija) do popolnoma determiniranih s strani drugih (zunanji lokus kontrole/zunanja motivacija).« (Prav tam, str. 320) Od učencev ne moremo pričakovati, da bodo ves čas notranje motivirani. V določenih situacijah je zunanja spodbuda in podpora nujna. »Učitelj mora spodbujati in vzgajati notranjo motivacijo, hkrati pa zagotoviti, da zunanja motivacija prav tako podpira učenje.« (Brophy 1988; Deci, Koestner in Ryan 1999; Ryan in Deci 1996, v prav tam, str. 321)

Pečjak, Košir (2002) razlagata, kako vedenjske teorije pojmujejo samoregulacijsko učenje. Med področji samoregulacije, ki jih razlagajo predstavniki vedenjskih teorij, je za nas pomembno področje učnih dosežkov. Zagovorniki vedenjskih teorij ne zanikajo obstoja notranjih procesov, ampak jih razlagajo po istih shemah kot vedenje. Učenec se odziva na zunanje dražljaje tako, da uravnava notranje odzive (nadzoruje samega sebe), da bi dosegel podkrepitev. Med ključnimi procesi samoregulacijskega učenja so »spremljanje samega sebe; samopoučevanje s pisnimi ali verbalnimi navodili, ki si jih daje posameznik, samovrednotenje s primerjavo lastnega dosežka z določenim standardom; samoojačevanje« (Pečjak, Košir 2002, str. 143). Učenec potrebuje učitelja kot model, ki učencu demonstrira, kako regulirati učni proces. Učitelj je tudi zunanja podkrepitev, ki jo učenec, ki se uči samoregulacije, potrebuje. S samoregulacijskim učenjem se ukvarjajo tudi socialno kognitivne teorije.

Palmer (2005) navaja možnosti, ki jih ima učitelj konstruktivist, da ustvarja spodbudno učno okolje, oblikuje naloge, ki so učencem izziv, uporablja tehnike poučevanja, ki spodbujajo več različnih dejavnosti, hkrati pa meni, da je zelo malo raziskav v konstruktivizmu usmerjenih na proučevanje motivacijskega dejavnika. Principi instrumentalnega pogojevanja so usmerjeni v neposredne dejavnosti, kjer gre za ojačevanje ustreznih odzivov oziroma ugašanje neustreznih.

Sklep

V članku ne opredeljujemo bistva celotne konstruktivistične paradigme in tudi ne vseh principov oziroma tehnik vedenjskih teorij. Poskušali smo povezati teoretična okvira s praktično uporabo dopolnjujočih se znanj, ki se izkazujeja v bolj kakovostnem pouku. Pouk je enkratna in neponovljiva dejavnost. Pri delu z ljudmi nam ne bo nikoli uspelo nadzorovati vseh dejavnikov, še posebno, če poteka dejavnost v naravnem okolju. Učitelj predvideva, kako bo pouk potekal, vendar je lažje predvideti didaktične zakonitosti učne ure kot pa medosebno dinamiko v oddelku.

V šoli potekata dva za učenčev razvoj pomembna procesa: vzgojni in izobraževalni. Učitelj posee oba procesa, zato ne gre izključevati prvega ali drugega. »Vedno bo obstajalo zanimanje tako za objektivno obnašanje, kot za doživljanje, tako za kavzalno sistemski kot fenomenalni, pomenski in smiselno-stni vidik človekove osebnosti.« (Musek 2003 b, str. 81) Konstruktivistično naravnani učitelj mora prav tako uravnavati odnose v razredu, pomagati učencem, ki imajo drugačne zmožnosti dojemanja učne snovi, drugačne izkušnje. Pri tem mu znanje in poznavanje principov učenja, ki so del vedenjskih teorij, lahko le koristi. Učitelj, ki omogoča več vrst učenja in uporablja znanje različnih teorij, ne izgublja svoje »identitete konstruktivističnega učitelja« (op. R. H.), ampak s primerno in ustrezno uporabo tehnik, predvidevam, da občasno, lahko pomaga urejati celotno kompleksnost poučevanja.

Literatura

- Beck, J. (1995). *Cognitive Therapy – Basics and Beyond*. New York: The Guilford Press.
- Ginnis, P. (2004). *Učitelj – sam svoj mojster*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Hockenbury, D. H., Hockenbury, S. E. (2007). *Discovering Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Jaušovec, N. (1983). *Problemski pouk in razvijanje ustvarjalnosti*. Maribor: Pedagoška akademija.
- Jeriček, H. (2004). *Posledice konstruktivizma pri delu z ljudmi*. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 97–113.
- Kaličanin, P. (1982). *Bihevioralna terapija*. Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga.
- Kavkler, M. (2002). *Zakonsko opredeljene oblike pomoči otrokom in mladostnikom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 81–86.
- Kazdin, A. E. (1984). *Behavior Modification in Applied Settings*. Chicago: The Dorsey Press.
- Košir, K. (2002). *Teorije samouravnavanja vedenja v razredu*. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3, str. 192–206.

- Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: DZS.
- Mandić, S. (1989). *Motivacija za školski uspjeh*. Zagreb: Školske novine.
- Mann, J. (1965). *Changing Human Behavior*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Marentič Požarnik, B. (2004 a). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, št. 1, 55, str. 8–22.
- Marentič Požarnik, B. (ur.) (2004 b). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marzano, J. R., Gaddy, B. B., Dean, C. (2000). *What Works in Classroom Instruction*. McRel.
- Musek, J. (2003 a). *Zgodovina psihologije*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Musek, J. (2003 b). Identiteta psihologije, psihološke paradigme in konstruktivizem: perspektiva socialne paradigme v psihologiji. *Psihološka obzorja*, 12, 3, str. 79–92.
- Musek, J. (1988). *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pečjak, S. Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Palmer, D. (2005). A Motivational View of Constructivist-informed Teaching. *International Journal of Science Education*, 27, št. 15, str. 1853–1881.
- Plut Pregelj, L. (2004). *Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca*. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 17–41.
- Rutar Ilc, C. (2005). *Učenciljni in procesni pristop – Izhodišče za didaktično prenovu gimnazij*. V: Rupnik Vec, T. (ur.). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rupnik Vec, T. (2005). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rogers, B. (1994). *Behaviour Recovery*. Acer.
- Rotvejn Pajič, L. (2004). *Vedenjsko kognitivni principi v terapiji otrok s hiperkinetično motnjo*. V: Anić, N. (ur.). *Prispevki iz vedenjsko kognitivne terapije*. Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo Slovenije in Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. London: Penguin Books.
- Skinner, B. F. (1969). *Nauka i ljudsko ponašanje*. Cetinje: Obod.
- Skinner, B. F. (2008). *A Brief Survey of Operant Behavior*. Dostopno na spletu: <http://www.bfskinner.org/brief-survey.html>.
- Strmčnik, F. (2003). *Pouk*. V: Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F., *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 24–50.
- Špoljar, K. (2004). *Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi*. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 63–69.
- Varma, V. P. (1993). *Management of Behaviour in Schools*. London, New York: Longman.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston, NY, San Francisco: Pearson Education, Inc.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zabukovec, V. (1997). Teorije poučevanja. *Sodobna pedagogika*, 7–8, str. 376–394.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ur. l., št. 3/2007.

Branka RIBIČ HEDERIH

THE IMPORTANCE OF KNOWING THE TECHNIQUES OF THE BEHAVIOURAL LEARNING THEORY FOR THE POSSIBILITY OF QUALITATIVE TEACHING OF CONSTRUCTIVISTICALLY ORIENTED TEACHERS

Abstract: The constructivistic paradigm is ploughing its way into the Slovenian school system. Meanwhile, the applicable value of behavioural learning theories, which have been tested in practice and considerably spread, is being decreased intentionally or unintentionally. We are going to show the meaning of teacher's knowledge of both theories. Since giving lessons is a complex activity, we should not exclude one ingredient because of another. In a class, there are pupils of different dispositions, experience and personal characteristics, which are directed by different levels of aspirations. Therefore, during pupils' existence in the same place, specific social dynamics is created. Every teacher represents a qualitative part of these relations, dictated by concrete situations. We suppose that a constructivistically oriented teacher who knows certain techniques of behavioural theories has more possibilities for conducting qualitative lessons. The conclusions are derived from practical and theoretical findings.

Key words: constructivism, behavioural theory, lessons, pupils' condition, social relations.