

PSIHOLOGIJA IN PRENOVA ŠOLSKEGA SISTEMA - PRISPEVEK PSIHOLOGIJE K DVIGU KAKOVOSTI UČENJA IN POUČEVANJA*

Barica MARENTIČ POŽARNIK

Univerza v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana

Povzetek: (Pedagoška) psihologija lahko odigra pomembno vlogo pri uresničevanju kompleksnih ciljev prenove, zlasti na področju dviga kakovosti učenja in poučevanja. Vendar mora v ta namen zavestno razširiti svojo znanstveno paradigmo. To pomeni premik iz behaviorističnih v kognitivistična in humanistična pojmovanja in prenos pozornosti iz (merjenja) produktov učenja na procese in njihove nosilce. Gre tudi za vzpostavljanje dialoga in sožitja med sedaj prevladujočo kvantitativno analitično in kvalitativno, interpretativno in socialno kritično metodologijo. Končno je pomembno tudi zблиžanje privzetih teorij in tistih, ki jih v profesionalnem delovanju, zlasti v izobraževanju učiteljev, psihologij zares uporabljamo.

KLJUČNE BESEDE: paradigme, psihologija, šolska prenova, behaviorizem, kognitivizem, humanizem, pojmovanja učenja in znanja, Slovenija

Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Vloga psihologije v prenovi šolskega sistema".

Naslov/address: red. prof. dr. Barica Marentič Požarnik, Univerza v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija

PSYCHOLOGY AND THE REFORM OF THE EDUCATIONAL SYSTEM: HOW TO ENHANCE THE QUALITY OF LEARNING AND TEACHING

Barica MARENTIČ POŽARNIK

University of Ljubljana, Department of Education, Ljubljana, Slovenia

Abstract: (Educational) psychology can play an important role in achieving complex goals of the school reform, especially in the area of increasing the quality of learning and instruction. However, would require a broadening of the underlying scientific paradigm. It implies a shift from behaviorist to more cognitive-constructivist and humanistic conceptions and a shift of attention from measuring products of learning to the processes and the people involved. Also, a dialogue and a symbiosis should be created between the quantitative analytic methodology, which is dominant at present, and the qualitative, interpretative and socially critical methodology. Finally, the psychologists as professionals (teaching teachers) should try to bridge the gap between their »espoused theories« and »theories-in-use«.

KEYWORDS: psychological paradigms, school reform, behaviorism, cognitivism, humanism, conceptions of learning and instruction, psychology professionals, Slovenia

CC=3410 3430

UVOD

Povabilo k sodelovanju na simpoziju z naslovom Psihologija in prenova šolskega sistema v okviru 3. kongresa psihologov Slovenije mi je pomenilo izziv za celovitejši razmislek o prispevku psihologije, posebej še pedagoške psihologije, k velikemu nacionalnemu projektu šolske preнове. Natančnejša opredelitev te vloge terja razmislek na metaravni – kako se neka znanost opredeljuje, kam se umešča v svojih osnovnih predpostavkah o predmetu in metodah raziskovanja pa tudi, kako utemeljuje resničnost svojih spoznanj in kje vidi svoje glavne cilje in poslanstvo.

V bližnji preteklosti sem na več točkah imela »težave s prenovo in prenova težave z menoj«; ne zato, ker ne bi sprejemala njenih osnovnih ciljev, ampak ker z vidika svojega strokovnega znanja in osebne usmerjenosti presojam, da sistem ukrepov, ki so se izoblikovali, pa tudi njihovi nenameravani učinki, kot se že kažejo, ne prispevajo k doseganju teh ciljev ali pa so z njimi celo v

nasprotju. Tudi zato, ker prevladujoča pojmovanja nosilcev in sodelavcev v prenovi, kot se lahko razberejo iz dokumentov, poglobljajo razpoke in nedoslednosti med cilji, teoretičnimi spoznanji strok in dogajanjem v praksi. Pri tem pa bi lahko pomembno korektivno vlogo odigrala prav (pedagoška) psihologija. To tezo bom ilustrirala na nekaj konkretnih primerih.

Prenova terja premik psihološke perspektive od behaviorizma v kognitivizem in humanizem

Kurikularna prenova, ki je hkrati prenova šolskega sistema, si je ob opredelitvi obstoječih problemov in pomanjkljivosti našega šolstva zastavila ambiciozne, zahtevne cilje. Prikličimo si v spomin le nekatere (izbrala sem tiste, ki so tesneje povezani s temo v naslovu), kot so navedeni v Izhodiščih kurikularne prenove (Izhodišča kurikularne prenove, 1996, str. 13-15):

- povečati avtonomijo in strokovno odgovornost šol in učiteljev;
- doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji;
- preprečiti preobremenjenost in utrujenost učencev;
- uvajati raznolike oblike in metode dela in povečati aktivno vlogo učenca;
- spodbujati skladen telesni in duševni (spoznavni, čustveni, socialni in drugi) razvoj posameznika;
- povečati socialno integracijsko vlogo šole;
- doseči mednarodno primerljive standarde in raven znanja;
- povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja (z razvijanjem različnih strategij mišljenja, z različnimi ravni kognitivnih ciljev, z upoštevanjem predhodnega znanja in idej učencev, z omogočanjem učencem, da doživijo proces nastajanja in spreminjanja spoznanj, s problemskim pristopom in drugimi aktivnimi oblikami učenja in poučevanja, z učenjem za učenje);
- razvijati sposobnosti samostojnega ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja; usposabljanje za dovolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi in za njihovo reševanje.

Ena od pomembnih nalog (pedagoške) psihologije je gotovo strokovno prispevati k doseganju tovrstnih ciljev. Če se osredotočimo na tiste, ki neposredneje zadevajo kakovost učenja in poučevanja, vidimo, da to pomeni med drugim tudi potrebo, da se premaknemo od behavioristične v kognitivno

konstruktivistično in humanistično paradigmo v pojmovanjih učenja, znanja, poučevanja in človeka nasploh.

Gre med drugim za preseganje predpostavke, da je **učenec** »prazna steklenica«, ki jo je treba napolniti z znanjem, in upoštevanje, da je aktivno, smisel iščoče bitje (Bruner, 1985), ki na vsaki stopnji šolanja vstopa v proces s svojimi izkušnjami, predznanjem, bolj ali manj ustreznimi idejami o tem svetu, o sebi, s pričakovanji pa tudi interesi, željami, upanji in strahovi. **Znanje** ni le neka objektivna, izmerljiva danost, navedena v učnih načrtih in katalogih, ki jo učitelj »prenaša« v glave učencev, ampak rezultat osebne (in socialne) konstrukcije, pri čemer je kakovost procesa izredno pomembna za kakovost rezultata. **Učenje** ni le spominsko kopičenje in sprejemanje znanja, ampak aktiven proces izpopolnjevanja in spreminjanja obstoječih kognitivnih shem, kar najbolje poteka v dobro organiziranem dialogu, ki omogoča sproščeno in hkrati kakovostno izmenjavo in soočanje pomenov (socialni konstruktivizem, sodelovalno učenje, raziskovalno učenje – van Glasersfeld, 1995). Kakovosten spoznavni proces se odvija v tesni prepletenosti s čustvenimi in socialnimi procesi. Gre tudi za premik v pojmovanju pouka - za nujen prehod od pretežno **transmisijskega** (pouk kot posredovanje gotovih znanj) do vsaj delno **transakcijskega** pouka (pouk kot konstruktiven dialog, zastavljanje vprašanj, iskanje in reševanje problemov...) in končno do **transformacijskega** pouka (pouk kot pomoč pri spreminjanju pojmovanj in s tem samega sebe). Z drugimi besedami je to prehod od »v učitelja in znanje osredinjenega« pouka v pouk, »osredinjen v učence in učenje«.

Posamezna pojmovanja se družijo v konsistentne sklope. Patrikainen je na primer pri učiteljih empirično ugotovil zakonito povezavo med sklopi pojmovanj o znanju, učenju in človeku nasploh: če eno os v prostoru predstavlja pojmovanje znanja, ki jo omejuje objektivistično na enem in konstruktivistično pojmovanje znanja na drugem polu, drugo os – pojmovanje učenja - pa zamejujeta pola behaviorističnega in kognitivno konstruktivističnega pojmovanja učenja, potem je moč učitelje, glede na njihovo razmišljanje in praktično delovanje v razredu, razvrstil na razna mesta po kontinuumu od tehnokratskega do humanističnega pojmovanja človeka. Pri tem se povezujejo objektivistično pojmovanje znanja, behavioristično pojmovanje učenja ter tehnokratsko pojmovanje človeka v en sklop, konstruktivistično pojmovanje znanja in učenja ter humanistično pojmovanje človeka pa v drugi sklop (Patrikainen, 1999).

Kakšno zvezo ima to z vlogo psihologije v prenovi? Vzemimo za primer zunanje maturitetno preverjanja in ocenjevanje, ki je, skupaj s katalogi znanja

in »pravili igre« pri vpisovanju v visokošolski študij, globlje vplivalo na kakovost učenja, pouka in znanja kot katerikoli drug prenoviteljski ukrep sam zase. Če se psihologija prvenstveno zanima in zavzame le za zagotavljanje čimbolj objektivnega in zanesljivega merjenja rezultatov, morda še za prognostične veljavnost – kot kažejo prispevki, ki so bili predstavljeni na 3. kongresu psihologov na simpoziju z naslovom 'Metodološka vprašanja slovenske mature'¹, - ne zanima pa je niti kognitivna (taksonomska) raven vprašanj, še manj pa vpliv tega preverjanja na kakovost procesov učenja in pouka (posledična veljavnost – »consequential validity«), na doživljanje in interpretacijo s strani učitelja in učencev, na obremenjenost dijakov, na strukturo učne motivacije ter druge emocionalno socialne posledice, potem lahko govorimo o behaviorističnem modelu »črne škatle«.

Matura, kot je zastavljena pri nas, krepi »izobraževanje, usmerjeno v dosežke« (»performance-driven education«), kar ima od določene kritične točke dalje izrazito negativen vpliv na kakovost procesov in ogroža doseganje kompleksnejših, zahtevnejših učnih ciljev. Zato v nekaterih državah, ki so se te nevarnosti zavedle, »rahljajo« sistem in spet namenjajo večjo pozornost (kakovostnim) procesom v primerjavi z rezultati, tudi na primer Velika Britanija, ki smo jo - vsaj površinsko posnemali pri zasnovi mature. Prav občutljivo, celovito proučevanje tega ukrepa, v kombinaciji kvantitativnih in kvalitativnih pristopov in v sodelovanju s pedagogi in drugimi strokovnjaki, opozarjanje šolskih politikov na morebitne negativne učinke, ob tem pa izobraževanje sestavljalcev katalogov in nalog bi bila »kraljevska« naloga psihologije.

Še en primer: uvajanje desetstopenjske ocenjevalne lestvice v okviru nivojskega pouka (Bucik, 1999)². Tudi tu gre za parcialen pristop; zanimanja avtorja je deležen spet le »output« procesa - ocene, dinamika ocenjevanja znanja, razpon možnih ocen in seveda metrična vprašanja. Kako pa bo ta radikalen poseg - ne le v ocenjevanje, ampak v celoten pouk in socialno tkivo šole nasploh - vplival na kakovost pouka in učenja, na poglobljanje učencev in učiteljev v manj merljive, a zato nič manj pomembne vidike pouka, na motivacijo in samopodobo učencev, na socialne odnose, klimo v razredu in na šoli glede na velikost šole, socialno sestavo in pričakovanja staršev... in s tem seveda na doseganje pomembnih ciljev, kot smo jih na začetku navedli? Kako si bodo ta ukrep razlagali učitelji, učenci in njihovi starši, kako ga bodo doživljali, kaj bo povzročil dobrega in kaj slabega? Taka vprašanja bi moral

1 Skupina prispevkov bo objavljena v eni naslednjih številki Psiholoških obzorij (op. ur.)

2 Prispevek je predstavljen v istem bloku v tej številki Psiholoških obzorij (op. ur.)

prispevek vsaj odpreti, saj ima (pedagoška) psihologija tudi na teh področjih veliko ponuditi.

Nujen premik v samorazumevanju psihologije kot znanosti

V psihologiji kot znanosti pri nas še premočno prevladuje dediščina objektivistično in kvantitativno zasnovane paradigme, navezane na empirično analitični (deskriptivni ali eksperimentalni) model raziskovanja. Človekove lastnosti so predvsem nekaj razstavljivega in objektivno, eksaktno merljivega. Pri nas, za razliko od tujine (ZDA, Vel. Britanija, Avstralija, Nemčija, Nizozemska ...), kjer je bil višek polemičnega dialoga med kvantitativno-objektivistično na eni ter med kvalitativno-interpretativno, akcijsko-raziskovalno ter kritično metodologijo na drugi strani opravljen v 70-ih in 80-ih letih in privedel do koeksistence, takega procesa ni bilo. Kaj je znanstveno, se še vedno dokazuje in legitimira skoraj izključno po kriterijih »trdih« znanosti (o tem v zvezi z nameravano evalvacijo podrobneje pišem drugje – Marentič Požarnik, 1998, 1999).

Ni treba posebej poudarjati, kakšne posledice ima lahko taka metodološka enostranost psihologije za uvajanje, spremljanje in spodbujanje preнове. Če dajemo absolutno prednost »objektivno« merljivim rezultatom in tehnikam, kot so testi znanja, vprašalniki z vnaprej predvidenimi odgovori, ki jih dajemo »poskusnim osebam« in statistično obdelujemo, so rezultati in posledice povsem drugačne, kot če enakovredno vključujemo pristope, ki omogočajo razumeti različne perspektive učiteljev, učencev, staršev, ki zajemajo kompleksno povezanost okoliščin, nameravane in tudi nenameravane učinke raznih sprememb »od zgoraj« ter tudi iniciativ »od spodaj, s strani učitelja (npr. sodelujoče opazovanje, intervjuji, pisne pripovedi, dnevniki, študije primerov, v okviru interpretativnega, akcijskega in tudi socialno kritičnega raziskovanja). Rezultati raziskav pomagajo bolje razumeti pojav in bolje delovati v praksi. Učitelji so v tem procesu partnerji, ne le »objekt« ali poskusna oseba ali »kadrovske pogoje« preнове. Za uspešno uveljavljanje namer preнове bi bilo potrebno sožitje in smotrna kombinacija obeh metodoloških modelov. Do takega sožitja seveda ne pride zlahka, saj ne gre le za racionalnologično odločitev, ampak tudi za močno utrjenost obstoječih pojmovanj ter za vprašanja moči in kontrole nad tem, kaj se ima za primerno v določeni disciplini, kaj zasluži oznako »znanstveno« in kaj ne. Gre za spremembo, v marsičem paradigmatiki preobrat v pojmovanju psihologije kot znanosti, za katero je potreben strpen dialog pa tudi širša metodološka usposobljenost psihologov.

Tudi v pojmovanju, kako spreminjati celotne šole v smeri ciljev prenove, še vedno prevladuje transmisijski model, vnašanje sprememb »od zgoraj«. Če »privzemamo« teorijo socialne psihologije, da je šola aktiven, samouravnavaoč sistem (Sahlberg, 1998), potem bi na ravni uporabe morali ob uvajanju sprememb psihologi na šolah, skupaj z drugimi svetovalnimi delavci predvsem spodbuditi ustvarjalne silnice na samih šolah, podpreti njihov lasten proces inoviranja (kot »kritični prijatelji« in svetovalci v sodelujočem oz. akcijskem raziskovanju). Na lastni šoli naj bi tudi celovito spremljali dogajanje – ne le na ravni (merjenih) dosežkov, ampak tudi na ravni kakovosti (učnih) procesov, medosebnih odnosov, motivacije, duševnega zdravja, samozavesti in spodbujanja ustvarjalnih potencialov učencev in tudi učiteljev. Šele kvalitativno raziskovanje nam omogoča globlje razumevanje delovanja ljudi v konkretnih okoliščinah in bolj smotrno podporo pozitivnim spremembam. Kritičen in odgovoren profesionallec pri tem tudi opozarja na neustrezne okoliščine, na možne negativne posledice določenih enosmernih ukrepov in terja spremembe. Skuša s svojim znanjem koristiti »tistim spodaj«, kar lahko imamo za pomemben del profesionalne etike.

(Pedagoška) psihologija kot profesija – razkorak med privzeto in uporabljano teorijo

»Kolikokrat smo učili študente, da učenci niso prazne posode, ki jih je treba napolniti z znanjem, pa smo jim predavali tako, kot da so oni prazne posode.«

To je citat našega kolege, britanskega profesorja pedagoške psihologije na londonskem Institute of Education, Sidneya Straussa, iz dela s pomenljivim naslovom »Izpoved ponovno rojenega konstruktivista« (Strauss, 1996).

(Pedagoški) psihologi delujemo tudi v praksi, na primer, ko izobražujemo učitelje in bodoče (šolske) psihologe in se torej lahko nedvomno štejejo med profesionalce. Proces profesionalnega učenja je med prvimi osvetlil Schon, ki je uveljavil koncept profesionalca kot »razmišljajočega praktika« (Schon, 1983). Pri tem je opozoril na razliko med »privzetimi teorijami« (espoused theories) in »uporabljanimi teorijami« (theories-in-use), torej tistimi, ki jih zares vsakodnevno uporabljamo v svojem profesionalnem delovanju. Menim, da kognitivno konstruktivni model učenja, prikazan na začetku, spada v tem smislu med »privzete« teorije, saj ga na splošno naša veda priznava, na tem področju imamo tudi vrsto raziskav, čeprav vezanih bolj na zgodnje otroštvo. Ali pa je to tudi teorija, ki jo uporabljamo v svojem pedagoškem delu?

Strauss meni, da imamo univerzitetni profesorji neustrezne predstave o tem, kakšni »mentalni modeli« otrokove duševnosti prevladujejo v glavah naših študentov, (bodočih) učiteljev, in zato tudi neustrezno poučujemo pedagoško psihologijo. Pri nas je kar nekaj raziskav o mentalnih modelih v glavah (bodočih) učiteljev (Polak, 1996; Steh Kure, 1998; Valenčič Zuljan, 1999). Na teoretični ravni vemo tudi kar precej o tem, kako pomagati, da pomanjkljive modele spremenijo, izpopolnijo. Toda, ali smo se res poslovlili od transmissijskega modela in obravnavanja naših študentov pa tudi učiteljev kot »praznih steklenic« in s tem v skladu dovolj dosledno uveljavljamo izkustveno, sodelovalno, problemsko, projektno itd. učenje? Trdim, da je bil pomembnejši premik narejen le pri izobraževanju razrednih učiteljev in še tu in tam, ne pa v celoti. Dokler pa mi sami, ki izobražujemo učitelje in šolske svetovalne delavce, tega premika ne naredimo, je iluzorno pričakovati, da bo do njega spontano v veliki meri prišlo v praksi.

NAMESTO ZAKLJUČKA

Po čem se bo čez 10 ali 20 let presojal prispevek psihologije k slovenski šolski prenovi?

Če naj psihologija bistveno pripomore k uresničevanju ciljev prenove (izboljšanje kakovosti znanja, učenja in življenja v najširšem pomenu, omogočanje razvoja otrokovih potencialov, ustrezna priprava na življenje v kompleksni družbi prihodnosti ...), mora narediti paradigmatični premik od pretežno behavioristične, kvantitativno analitične in objektivistične paradigme »tehnične racionalnosti« (izdelovanje preciznih tehnik za merjenje posamičnih sestavin, zlasti produktov sistema) v celoviteje kognitivno konstruktivno, humanistično, kvalitativno, socialno-kritično zasnovano smer, tako v teoriji in metodologiji kot v profesionalnem (izobraževalnem, svetovalnem, razvojno raziskovalnem ...) delovanju. Tak premik ni lahek, je pa možen. Zelo težak pa postane, če obstoječa paradigma hote ali nehotе podpira »skrivni kurikulum« celotne prenove.

LITERATURA

- Bruner, J. (1985). *Models of the Learner. Educational Researcher, June.*
- Bucik, V. (1999). *Ocenjevanje pri nivojskem pouku – odprta vprašanja. [Assessment in the setting model of instruction]. 3. kongres psihologov Slovenije. Zbornik povzetkov, 46.*

- van Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. V L.P Steffe in J. Gale (Ur.), *Constructivism in Education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne preнове (prvi del) [How important are the existing conceptions of knowledge, learning and teaching for the success of curricular reform]. *Sodobna pedagogika*, 49 (3), 244-262.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Evalvacija – kakšna, za koga, čemu? [Evaluation – what kind, for whom and why?]. *Sodobna pedagogika*, 50, (4), 20-36.
- Patrikainen, R. (1999). *Conception of man, conception of knowledge, and conception of learning in primary teacher's pedagogical thinking*. Paper on 9th Biennial ISATT Conference, Dublin.
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje* [Subjective theories of teachers and student teachers of different subjects and experiences]. Magistrsko delo [Unpublished MA thesis]. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Sahlberg, P. (1998). Who would help a teacher – the teacher in changing schools. *The School Field*, 9, 33-52.
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Strauss, S. (1996). Confession of a born-again constructivist. *Educational Psychologist*, 31 (1), 15-21.
- Šteh Kure, B. (1998). *Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih* [Interrelation of the knowledge and learning comprehension in teachers and students]. Magistrsko delo [Unpublished MA thesis]. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. [The cognitive model of professional development of future classroom teachers]. Doktorska disertacija [Unpublished PhD thesis]. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Izhodišča kurikularne preнове [Foundations of the curricular reform] (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

