

Recenzija

Kako uspešne so taksonomije (ciljev) kot opora učiteljem pri izboljšanju načrtovanja, poučevanja in preverjanja znanja?

Na rob prevodu revidirane Bloomove taksonomije izobraževalnih ciljev

L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2016, 333 str. Prevod Sonja Sentočnik, strokovni pregled Vladimir Milekšić, jezikovni pregled Tine Logar.

Gre za prevod revidirane izdaje taksonomije iz leta 2001, nastale kot rezultat večletnega sodelovanja močne skupine ameriških strokovnjakov in učiteljev na čelu z Andersonom in Krathwohlom. K reviziji široko uporabljane in vplivne prve izdaje iz leta 1956, ki je nastala v ekipi pod vodstvom Benjamina Blooma, je avtorje pripeljalo dejstvo, da se je v času od prve izdaje količina novih spoznanj o učenju, načrtovanju pouka in vrednotenju znanja močno povečala. Kot poudarjajo, je delo namenjeno predvsem učiteljem kot okvir za osmišljanje ciljev, za ustrezno poučevanje in vrednotenje v skladu s cilji. Namenjeno pa je tudi izobraževalcem učiteljev, sestavljavcem preizkusov znanja in tudi snovalcem izobraževalne politike in piscem učbenikov.

Prevod tako obsežnega dela ni majhna stvar, vendar naj bi se trud vsaj izplačal. »Če naj revidirana taksonomija vpliva na izobraževanje, mora dramatično vplivati na to, kako učitelji razmišljajo in delujejo,« opozarjajo avtorji (str. 6). Koliko so na naše učitelje vplivala dosedanja srečevanja s taksonomijo, naj poskusim razložiti na svojih izkušnjah. Problematika enoznačnega oblikovanja in taksonomskega razvrščanja učnih ciljev me je zanimala že od šestdesetih let dalje, ko smo celo med učitelji matematike ugotavljali, da so med njimi neverjetne razlike v presoji, kolikšen pomen dati denimo cilju rutinskega obvladanja računskih operacij v primerjavi z njihovim globljim razumevanjem in uporabo v novih situacijah. Leta 1971 sem dobila dragoceno priložnost govoriti o tem z glavnim avtorjem taksonomije ciljev Benjaminom Bloomom na seminarju FOLEB v Nemčiji. Bloom me je takoj opozoril – poleg široke uporabnosti – na pasti preveč poenostavljenega in površinskega razumevanja taksonomij v praksi. Hierarhična klasifikacija naj bi predvsem spodbudila k bolj enoznačnemu opisovanju ciljev in tudi olajšala sporazumevanje o (višjih, nižjih) ciljeh, s tem pa omogočila čim ustreznejše preverjanje, koliko učenci dosegajo zlasti spoznavno zahtevnejše cilje.

Pri Zavodu za šolstvo so nato v sedemdesetih letih izšle tri izdaje mojega prevoda in priredbe vseh treh taksonomij – poleg kognitivne tudi konativne (emocionalno-vrednostne) in psihomotorične (Marentič Požarnik 1975, 1976, 1979).¹ Seveda se je prevod opiral na prvo izdajo, obogaten pa je bil s konkretnimi primeri iz naših učnih načrtov, ki so nastajali na številnih seminarjih za učitelje, v sodelovanju s svetovalci zavoda. Nekoliko posodobljeno izdajo, v kateri sem posebej opozorila na nevarnosti šablonskega in nepremišljenega uvajanja operacionalizacije in taksonomije, je dr. Marjan Blažič vključil v zbirko Izbrana poglavja iz didaktike založbe Pedagoška obzorja (Marentič Požarnik, 1995) in s tem pomagal približati področje tudi študentom prihodnjim učiteljem, ki naj bi taksonomijo obvladali in uporabljali pri pouku, zlasti pa pri preverjanju znanja. Pozneje so bile pri nas predstavljene tudi druge taksonomije, na primer Marzanova (Rutar, Ilc 2003) ali SOLO taksonomija, povzeta po Biggsu (Marentič Požarnik, Peklaj 2002).

Koliko so vsa ta dolgoletna prizadevanja vplivala na dvig taksonomske ravni vprašanj, bodisi v razrednem dialogu bodisi pri ustnem in pisnem preverjanju pri raznih predmetih in na raznih stopnjah šolanja? O tem dosti premalo vemo; vtis, da še vedno premočno prevladujejo spominska vprašanja najnižje taksonomske stopnje, potrjujejo redke raziskave, ki jih imamo, na primer analiza vprašanj v »kontrolkah« (Skribe Dimec, 2003) – novejših žal ne poznam. Tudi taksonomska raven vprašanj med učnim pogovorom trmasto vztraja na dokaj nizki stopnji; re-produktivnih vprašanj je vseskozi nekako 80 odstotkov (več v: Marentič Požarnik 1987; Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009). Zdi se, kot da so na delu močne gravitacijske silnice, ki spoznavno raven pouka in preverjanja vseskozi vlečejo navzdol. Te bi veljalo natančneje proučiti in najti učinkovitejše vzvode za izboljšanje stanja, kot je sama strokovna literatura, katere vpliv na učiteljevo ravnanje žal ni posebno velik. Tudi naloge in vprašanja na nacionalnih preizkusih, ki segajo na višje ravni, običajno med učitelji in učenci niso dobro sprejeti. Gre za kompleksnejši problem, ki terja poglobljeno obravnavo, če želimo res »naučiti učence misliti« in uskladiti visokoleteče splošne cilje s potekom pouka in ugotavljanjem rezultatov.

Kako je s tem v visokem šolstvu? Ne gre pozabiti, da sta prva pobuda za taksonomsko razvrščanje ciljev in prva publikacija Blooma s sodelavci leta 1956 izšli iz želje, da bi se visokošolski učitelji bolje sporazumevali o kakovosti izpitnih vprašanj. Nedavno je po zaslugi CMEPIUSA izšel prevod dela Declana Kennedyja (pri nas je imel tudi dobro obiskan seminar), ki je terminologijo taksonomije prilagodil nedavnemu bolonjskemu priporočilu, da se izraz cilj (angl. objectives) spremeni v študijske izide ali dosežke (angl. outcomes) (Kennedy 2015). Težko je reči, ali to pomeni resnični napredek in koliko bo to vplivalo na naše visokošolske učitelje in njihovo izpitno kulturo. Ali bo v dolgih letih uveljavljani »aspirin« za odpravljanje tegob izobraževanja v obliki taksonomije res pomagal, da bodo izpitna preverjanja bolj celostno zajela cilje predmetov oziroma dosežke študentov (Marentič Požarnik, 2015)? Verjetno bo to v pomoč le tisti manjšini visokošolskih učiteljev, ki želijo izboljševati svoje delo s študenti in so se začeli bolj zanimati za didaktično izpopolnjevanje in tovrstno strokovno literaturo.

¹ Druga, dopolnjena izdaja, ki je obsegala 92 str., je bila izdana leta 1976, in vsebuje vse tri taksonomije, prav tako tudi tretja izdaja iz leta 1979.

Vrnimo se k najnovejšemu prevodu taksonomije. Avtorji revidirane izdaje posebej poudarjajo, da želijo dati učiteljem okvir, s pomočjo katerega bodo cilje osmislili tako, da bodo lahko razumljivi in lahko uresničljivi – in da »bodo v ta namen uporabljali razumljiv jezik« (str. 8–9) (podčrtala avtorica). Prav tu pa je eden od bistvenih problemov prevoda. Jezik je dokaj zahteven in prevod vsebuje vse preveč nepotrebnih tujk; naj jih v ponazoritev navedem samo nekaj, zlasti iz priloge B (str. 313): lociranje (znanja), reprezentiranje, subsumiranje, mapiranje, detektiranje (zakaj ne odkrivanje?), produciranje, implementiranje, diskriminiranje ali diferenciranje (zakaj ne razlikovanje?), ugotavljanje koherence, koordiniranje, generiranje (hipotez), dizajniranje. Kaj so to dekontekstualizirani in kontekstualizirani spoznavni procesi (str. 117)? Gre preprosto za to, da procese, kot so razlaganje, načrtovanje, ovrednotenje ..., vežemo na konkretne vsebine oziroma znanje, na primer: Učenec naj zna načrtovati reševanje matematičnega problema ali pa pisanje prostega spisa o dani temi. Omenjene izraze bi si lahko prihranili. Podobno neustrezno je uporabljen izraz »akademski«, ki se v slovenščini nanaša predvsem na raziskovalno oziroma visokošolsko področje, v originalu pa označuje vsakršno (šolsko, izobraževalno) področje; na primer: »kontekstualizirani procesi potekajo znotraj določenega akademskega (torej izobraževalnega) konteksta«.

Najbolj pa je z vidika razumevanja celote problematično poimenovanje za poučevanje in učenje tako osnovnih kategorij, kot so vrste znanja: faktografsko, konceptualno, proceduralno in metakognitivno.

Zanimivo bi bilo povprašati učitelje raznih predmetov, kaj si pod temi izrazi predstavljajo, in jih zaprositi za konkretne primere. Pri faktografskem verjetno ne bi bilo težav – gre za spominsko, reproduktivno znanje, poznavanje dejstev in podatkov (vedeti kaj); pri proceduralnem (uveljavlja se tudi izraz procesno) gre za obvladanje miselnih in drugih postopkov ali spretnosti (vedeti kako). Kaj pa je to konceptualno znanje? V prevodu je opredeljeno kot »znanje o kategorijah in klasifikacijah kot pomemben vidik razvijanja ekspertnosti v neki akademski [sic!] disciplini« (str. 72). Kot se izkaže, ne gre za nič drugega kot za poznavanje pojmov v nekem predmetu; učenje pojmov pa pomeni največji del šolskega učenja. V besedilu so za ilustracijo navedeni pojmi, kot so toplota, svetloba pa literarne zvrsti, besedne vrste, geološka obdobja, geometrijski liki, ki jih učenec usvoji na podlagi tipičnih in netipičnih primerov, tako da zna potem uvrščati in poimenovati tudi nove primere. »Navajanje primerov vključuje identificiranje značilnosti, ki opredeljujejo splošni koncept ali načelo (npr. enakokraki trikotnik mora imeti dve enako dolgi stranici) [...]« S tem ko prevod v celotno besedilo namesto izraza »pojem« vnaša izraz »koncept« ali »načelo« in ob tem še konceptualno znanje, vnaša zmedo v že tako občutljivo področje poimenovanja vrst znanja. »Koncept« pomeni v slovenščini »zamisli«, medtem ko angleški izraz »concept« prevajamo kot »pojem«, kot navajajo tudi angleško-slovenski slovarji. Zanimivo pa je, da to ni edini primer; »koncepte« v pomenu pojmov in »konceptualne mape« v pomenu pojmovnih mrež najdemo tudi v drugih naših strokovnih besedilih in bi bil že čas, da to razčistimo.

Predstavljeni primeri iz prakse so zanimivi, saj na konkretnih učnih enotah opisujejo ves proces od postavljanja ciljev prek didaktičnih pristopov vse do vrednotenja oz. ocenjevanja. So pa izraz posebnosti ameriške kulture, zgodovine in poučevanja.

Naj končam. Spoštovanja vreden je napor prevajalke, ki se je lotila tako obsežnega dela, ki bo določenemu krogu strokovnjakov gotovo dobrodošlo. Imelo pa bi širšo uporabno vrednost, če bi bila večja pozornost posvečena strokovno-jezikovni plati. Nepotrebna in pogosto neustrezna uporaba tujk, kar je žal ušlo tako strokovnemu kot jezikovnemu pregledu, je precejšnja ovira širjenju pomembnega sporočila med tiste že tako ne preveč številne učitelje, ki skušajo izboljševati svojo učno prakso na podlagi spoznanj iz strokovne literature.

Ddr. Barica Marentič Požarnik

Viri

- Kennedy, D. (2015). *Pisanje in uporaba učnih izidov. Praktični vodnik*. Maribor: Univerza, Ljubljana: CMEPIUS. 109 str. (prevod originala iz l. 2007).
- Marentič Požarnik, B. (1975, 1976, 1979). *Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk*. Zbirka Sodobno pedagoško delo. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS, 38 str.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1995). *Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 5–80.
- Marentič Požarnik, B. (2015). Bloomova taksonomija. Aspirin za tegobe današnjega izobraževanja. Po več desetletjih še zmeraj živa in priporočljiva za učitelje na vseh stopnjah šolanja. Šolski razgledi, LXVI, št. 11 (5. junij 2015).
- Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: CPI FF.
- Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skribe Dimec, D. (2004). Nekaj o tem, kar moramo vedeti o sestavljanju pisnih preizkusov znanja. *Naravoslovna solnica*, let. 8, št. 3, 6–10.