
Pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentskih pristopih k študiju in lastnem učenju

Marija Javornik Krečič, Eva Konečnik Kotnik
in Simona Sternad Zabukovšek

Učiteljeva pojmovanja so vsebinsko zelo pestro in kompleksno področje, njihovo raziskovanje pa je, kot navaja M. Valenčič Zuljan (1999), potekalo na različnih nivojih (prim. Fox, 1983; Glickman, 1985; Calderhead in Robson, 1991; Winitzky, 1992; Prossner s sodel., 1994; Kember, 1997; Kember, Kwan, 2000; Glickman, Gordon in Ross-Gordon, 2005; Sullivan in Glanz, 2005). Namen pričujočega članka zato ni v podrobnih opredelitvah terminoloških poimenovanj (za to gl. Polak, 1996) niti v opredelitvah posameznih vrst ali modelov pojmovanj (za to gl. Marentič Požarnik, 1987; Polak, 1996; Valenčič Zuljan, 1999). Izhajali bomo iz *razumevanja pojmovanj* (po Valenčič Zuljan, 1999) kot osebnega, implicitnega konstrukta, ki se oblikuje v posameznikovi osebni zgodovini kot nekakšna usedlina vseh njegovih izkušenj, doživetij, spoznanj ter deluje kot kompas v posameznikovem življenju, kar se kaže v kvalitativno različnih načinih razumevanja, interpretiranja in delovanja posameznika (ibid.), in se osredotočili na prikaz empiričnih rezultatov, ki kažejo, kakšna pojmovanja imajo univerzitetni profesorji.

Teoretično ozadje

Kot smo sicer izpostavili že v definiciji pojmovanj, je terba pri teoretični opredelitvi obravnavne tematike vendarle še enkrat najprej izpostaviti, da je v okviru kognitivno-konstruktivističnega razumevanja učiteljevega poklicnega razvoja učiteljevo/posameznikovo ravnanje vodeno in utemeljeno v posameznikovem sistemu prepričanj, vrednot in principov (izhaja iz njih) (Kagan, 1992a,b; Fang, 1996). Trigwell in Prossner (1996) sta ugotovila statistično značilno povezanost med 1) pojmovanji poučevanja in pristopi k poučevanju, 2) pojmovanji poučevanja in pojmovanji učenja ter 3) pojmovanji učenja in pri-

stopi k poučevanju. Zato je *pomembno, da raziskujemo pojmovanja učiteljev/profesorjev na vseh nivojih, saj lahko tako predvidevamo, kakšen bo pouk oziroma študij*. Pred prikazom empiričnih rezultatov bomo zato najprej predstavili dva modela učenja oziroma pristopa k pouku/študiju: prvi, tradicionalni, behavioristično usmerjen model učenja in poučevanja (The Tradition Mode) ter v učenca usmerjen, kognitivno-konstruktivistični model poučevanja in učenja (The Person-Centered Mode) (Polard, 2003).

Bistvena razlika med modeloma je, da v učenca¹ usmerjeno poučevanje zahteva, da je tudi učenec odgovoren za svoje učenje, vedenje in udeležbo. Brandes in Ginnis (1992) navajata, da so učenci »lastniki svojega učenja«: lastništvo je sestavljeno iz posesti – posedovanja in odgovornosti za to posest. Učitelj naj učencem omogoča, da sprejmejo to lastništvo, ga razumejo in vedo, da pomeni odgovornost za svoje vedenje in odgovornost za napredek celotne skupine (ibid.: 28).

Tudi Rogers in Freiberg (1994) pravita, da v učenca usmerjen pouk temelji na zaupanju v učenca, da so sposobni samostojnega razmišljanja in učenja. Avtorja (ibid.) navajata glavne razlike med obema modeloma. Pri tradicionalnem pouku je učitelj imetnik znanja, ki ga prenaša prejemniku. Učenci pričakujejo besedne modrosti, med njimi in učiteljem je velika statusna razlika (učiteljeva vloga temelji na strogi avtoriteti, ne zaupa v učenca, ni demokratičnosti, prevladuje nadzor). Prevladujejo verbalne metode (razlaga, delo s tekstom), učenci nimajo možnosti aktivnega sodelovanja, izbiranja in odločanja med različnimi alternativami ter prevzemanja odgovornosti za svoje odločitve. Poudarek je predvsem na intelektualnih sposobnostih. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja je pomembna količina izkazanega znanja.

Za v učenca usmerjen pouk je pomembna sproščena razredna klima. Učitelj deli odgovornost za učenčeve učne rezultate z učenci, njihovimi starši ..., učenca vzpodbuja in dopušča, da oblikujejo samostojne učne projekte: tako se naučijo postavljati učne cilje, prevzemati odgovornost za nje ter (so)delovati v timu. Pri pouku učitelj zagotavlja pestre učne pripomočke in različne vire učenja. Pri učencih želi vzpodbuditi proces stalnega učenja, pri čemer bo učenec razumel svoje lastno učenje.

Tradicionalni pouk nekateri poimenujejo tudi *transmisijski ali posredovalni pouk* (prim. Valenčič Zuljan, 2002), ki ustreza pojmovanju, da je učenje preprost, aditiven proces kopičenja novih informacij in spremin-

¹ Čeprav se predstavitev empiričnih rezultatov v drugem delu članka nanaša na visokošolski oziroma univerzitetni nivo šolanja, kjer so ustaljeni izrazi študij namesto učenja in poučevanja, študent namesto učenec in profesor namesto učitelj, bomo v teoretičnem delu članka uporabljali splošne izraze pouk, učenje, poučevanje, učenec in učitelj.

janje posameznika na podlagi principa dražljaj – reakcija. Značilnosti transmissijskega pouka, ki jih povzema M. Valenčič Zuljan (ibid.), so: natančno načrtovanje učne ure, jasno in podrobno definirani učni cilji, učiteljeva glavna naloga pa je, da poskrbi za jasno, podrobno razčlenjevanje in strukturiranje učne snovi ter za zadostno količino vaj in nalog. Pomembna sta namreč zlasti urjenje in ponavljanje, vendar pogosto ostajata na ravni reprodukcije in podkrepitve uspešnih učenčevih dosežkov kot najboljšega sredstva motivacije.

Kognitivno-konstruktivistično usmerjen pouk lahko poimenujemo tudi transformacijski oziroma interakcijski pouk. Kot navaja B. Marentič Požarnik (1987: 64), izhaja iz širšega, inovativnega in dinamičnega pojmovanja učenja kot procesa progresivnega trajnega spreminjanja posameznika na osnovi izkušenj. V središče postavlja učenca in njegovo aktivnost (čustveno, kognitivno, vrednostno ...), ki jo tesno povezuje z oblikovanjem in vzpodbujanjem kognitivnega konflikta (Anderson, 1989) med učenčevimi kognitivno strukturo in novimi spoznanji: bistveno je, da učenec začuti diskrepanco med svojim znanjem, zmožnostjo in potrebnim znanjem za rešitev nekega problema.

Če povzamemo po Valenčič Zuljan (2002), so temeljne značilnosti takšnega pouka:

- osrednja pozornost je namenjena učenčevi aktivni vlogi v vseh fazah pouka, kar zahteva poglobljeno spoznavanje učencev ter izbiranje in načrtovanje problemskih vsebin in didaktičnih pristopov;
- pri obravnavi nove učne snovi učitelj veliko pozornosti namenja učenčevemu predznanju (kaj učenec že zna, kakšne so njegove izkušnje, stališča, pravilnost njegovih pojmovanj ...);
- preverjanje in ocenjevanje znanja temelji na notranji vzpodbudi, poudarja vrednost posameznika in njegovega osebnega razvoja, je procesno in podporno, temelji na: predelanem sistemu posameznikovega znanja (ne le kvaliteta znanja, temveč organiziranost, strukturiranost), ki je kontekstualno in kritično, ter na sposobnosti vrednotenja učenčevih kognitivnih in metakognitivnih spretnosti ter na sposobnosti samovrednotenja (več gl. Gipps, 1994; Rutar Ilc, 2003; Javornik Krečič, 2005);
- kvalitativen premik in razširitev tehnik preverjanja ter ocenjevanja znanja: praktično preverjanje, mape učenčevih izdelkov, samoocenjevanje ... (več v Rutar Ilc, 2003; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2004);

- učitelj vzpodbuja situacije kognitivnega konflikta ter jim nudi ustrezno podporo pri njihovem razreševanju (količino in način podpore prilagaja lastnostim in potrebam učenca ter značilnostim učne ure);
- cilj pouka je razvoj metakognitivnih sposobnosti, saj so te temelj učenčevega samostojnega in aktivnega učenja;
- učitelj mora v času pouka načrtovati tudi čas za reflektiranje in analiziranje, saj je zelo pomembno vzpodbujati medsebojno sodelovanje;
- razredna klima je sproščena, značilni so sodelovalni odnosi med učenci, napake so sestavni del učenja;
- učenci in učitelj vstopajo v pouk kot celostne učeče se osebnosti, ki s seboj prinašajo poleg intelektualnih sposobnosti tudi številna pričakovanja, pojmovanja, stališča, čustva ..., torej vse, kar sooblikuje proces učenja in vpliva na kakovost znanja.

V prvem delu smo na kratko spoznali dva modela pouka, kar lahko prenesemo tudi na raven študija. Le-ta je prav tako kot pouk lahko transmisijski oziroma posredovalni ali pa transformacijski oziroma interakcijski, saj gre v osnovi za proces pridobivanja znanja v najširšem smislu. Ključne karakteristike transmisijskega modela vodenja študijskega procesa bi tako bile: kopičenje in podajanje informacij na »ex cathedra« načine in motiviranje študija pretežno z vrednotenjem študentovih dosežkov. Ključne karakteristike transformacijskega modela vodenja študijskega procesa bi bile: ustvarjanje okoliščin, kjer lahko študent začuti diskrepanco med svojim znanjem in zmožnostjo ter potrebnim znanjem za rešitev problema, nudenje podpore pri reševanju notranjega kognitivnega konflikta pri (posameznih) študentih, ob spoštovanju njihove celostne osebnosti, spodbujanje študentovega celostnega razvoja in aktivnosti s poudarkom na reflektivnih in metakognitivnih sposobnostih.

Empirična raziskava

Naša študija se osredotoča na pojmovanja univerzitetnih profesorjev, in sicer smo z empirično raziskavo ugotavljali:

1. pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju;
2. pojmovanja univerzitetnih profesorjev o svojem lastnem učenju/študiju ter izpopolnjevanju.

V okviru teh dveh raziskovalnih vprašanj so nas zanimale razlike med univerzitetnimi profesorji na naravoslovno-tehničnih ter družboslovno-humanističnih študijskih smereh oziroma fakultetah.

Metodologija

Metoda in opis vzorca

Raziskava je temeljila na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja. Osnovno populacijo so predstavljali univerzitetni profesorji na Univerzi v Mariboru. Na nivoju inferenčne statistike je vzorec predstavljal enostavni slučajnostni vzorec ter je zajemal 115 univerzitetnih profesorjev: 37 univerzitetnih profesorjev naravoslovno-tehničnih fakultet (32,2 %) ter 78 univerzitetnih profesorjev (67,8 %) družboslovno-humanističnih fakultet. Glede na spol je bilo v vzorcu 50 profesorjev (43,5%) in 65 profesorice (56,5%).

Instrumentarij in zbiranje podatkov

Podatke smo zbrali z anonimnim anketnim vprašalnikom februarja 2012. Prošnjo za sodelovanje v raziskavi je preko pošte dobilo 350 slučajnostno izbranih univerzitetnih profesorjev vseh fakultet Univerze v Mariboru. Vrnjenih smo dobili 115 anketnih vprašalnikov, kar predstavlja 32,9-odstotno odzivnost.

Anketni vprašalnik je sestavljen iz *dveh sklopov štiristopenjskih deskriptivnih ocenjevalnih lestvic* (1 – popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani; 2 – bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni; 3 – bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi; 4 – popolnoma se strinjam z izjavo na desni).

V prvem sklopu (20) ocenjevalnih lestvic so profesorji ocenjevali svoje pojmovanje o študentovem pristopu k študiju, v drugem sklopu (20) ocenjevalnih lestvic pa pogled na svoje lastno učenje oz. študij in izpopolnjevanje. Pri zasnovi instrumentarija smo izhajali iz anketnega vprašalnika, uporabljenega v raziskavi Bolhuisa in Voetena (2004 in kasneje v Javornik Krečič, 2008). V trditvah smo zajeli 5 dimenzij, ki so pomembne za t. i. kognitivno-konstruktivistično usmerjen pristop k študiju (notranja regulacija učenja, znanje kot aktivna konstrukcija, skupinsko učenje, dinamični pogled na sposobnosti in toleranca do negotovosti). Oblikovali smo dvopolne trditve, kar pomeni, da so le-te opisovale dve skrajnosti (tradicionalno in kognitivno-konstruktivistično pojmovanje), anketiranci pa so morali oceniti, katera orientiranost jim je bližje.

V nadaljevanju naštevamo na podlagi faktorizacije (v raziskavi Bolhuis, Voeten, 2004) oblikovane sklope izjav profesorjev, ki kažejo na njihovo pojmovanje regulacije učenja pri študentih ter pri profesorjevem lastnem učenju. Navedene sklope izjav smo uporabili tudi v anketnem vprašalniku.

Po kriteriju *profesorjevega pogleda na regulacijo študija pri študentih tradicionalno pojmovanje študija* opredeljujejo naslednje trditve (zunanja

regulacija): študij je obveza za študente, zato lahko pričakujem težave pri motivaciji; mislim, da študenti niso sposobni samostojno delati; samo profesorjeva dolžnost je, da ocenjuje študentove študijske dosežke; študij je najbolj uspešen oziroma učinkovit, če ga vodi profesor. *Kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* profesorja na regulacijo študija pri študentih opredeljujejo naslednje trditve (notranja regulacija): študenti izgubijo motivacijo, če jim je vse natančno vnaprej predstavljeno; študenti so sposobni samostojno delati; študenti so se naučili le polovico, če ne znajo svojih študijskih dosežkov tudi ovrednotiti; študij je najbolj uspešen oziroma učinkovit, če iniciativo prevzamejo študenti.

Po kriteriju *profesorjevega pogleda na regulacijo študija pri lastnem študiju* so za *tradicionalno pojmovanje študija* značilne naslednje trditve (zunanja regulacija): rezultati raziskav s področja poučevanja in učenja se mi zdijo uporabni le, če jih lahko apliciram na konkreten primer; največ se naučim, če imam natančna navodila; pri delu najraje sledim navodilom, ki so jih pripravili eksperti; priročniki za učitelje bi mi morali podati natančna navodila za delo, najbolje za vsako poglavje posebej. *Na kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na regulacijo lastnega študija kažejo sledeče trditve (notranja regulacija): rezultati raziskav s področja poučevanja in učenja se mi zdijo uporabni, če pridem ob njih do novih idej in mi dajo misliti; največ se naučim, če moram sam(-a), na podlagi lastnih izkušenj, ugotoviti, kako stvari delujejo; načrt in način dela si najraje pripravim sam(-a); če je v priročnikih za profesorje podana glavna ideja, si lahko sam(-a) zamislim, kako bo potekalo delo.

Po kriteriju *profesorjevega pogleda na znanje študentov na tradicionalno pojmovanje študija* opredeljujejo naslednje trditve (znanje kot reprodukcija): študentom pri študiju najbolj pomagam tako, da jim zelo precizno zastavim naloge in jim tudi povem, kako naj jih rešijo; pomembno je, da študenti znajo definicije na pamet; pomembno je, da so študenti informirani o dejstvih in jih natančno poznajo; mehanični, rutinski študij je najboljši način, da se študenti naučijo mojega predmeta. *Na kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na znanje študentov kažejo naslednje trditve (znanje kot aktivna konstrukcija): študentom prepustim, da naloge rešujejo na način, ki si ga sami izberejo; študenti morajo razumeti definicije; pomembno je, da študenti razmišljajo o nekem problemu in podajajo svoje sodbe, mnenja; uporabe znanja se ni mogoče naučiti z memoriranjem pravil in dejstev.

Po kriteriju *profesorjevega pogleda na lastno znanje tradicionalno pojmovanje študija* opredeljujejo naslednje trditve (znanje kot reprodukcija): dober profesor je tisti, ki obvlada vsebino predmeta, ki ga poučuje; študij je prejetje odgovorov; študij mi pomeni zapomnitev pojmov, princi-

pov, definicij; pomembno je samo, da znamo pravilno odgovoriti na zastavljeno vprašanje, razmišljanje o vprašanju ni pomembno. Na *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na znanje pri sebi kažejo te trditve (znanje kot aktivna konstrukcija): dober profesor je tisti, ki si želi nadaljnjega razvoja svojih sposobnosti, spretnosti, učenja in osebnostne rasti; študij je postavljanje vprašanj; pri študiju je pomembno, da gledamo na stvari z različnih zornih kotov; pomembno je, da študijska snov poraja vprašanja, o katerih je mogoče razpravljati.

Pri kriteriju *profesorjevega pogleda na (skupinski, sodelovalni) študij študentov na tradicionalno pojmovanje študija* kažejo te izjave (individualni študij): ko študenti delajo v skupinah, se običajno naučijo napačne stvari drug od drugega; metoda diskusije vzame preveč časa glede na svojo učinkovitost; študenti se najbolje naučijo snovi, ko delajo individualno; skupinsko delo je moteče, zmoti ustaljeno delo med študijskim procesom. Na *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na (skupinski, sodelovalni) študij študentov pa (sodelovalno, skupinsko učenje): študenti se dosti naučijo s tem, ko razlagajo stvari drug drugemu; ko študenti razpravljajo, vidijo učno snov z različnih perspektiv, vidikov; s skupinskim delom se študenti veliko naučijo drug od drugega; študenti so uspešnejši, če učno snov obravnavajo s skupinskim delom.

Po kriteriju *profesorjevega pogleda na (skupinski, sodelovalni) študij v povezavi z lastnim učenjem/študijem na tradicionalno pojmovanje študija* kažejo naslednje trditve (individualni študij): rešitev problema je običajno ena sama; ne verjamem, da se lahko s skupinskim delom dosti naučim; pomembno je, da vem, kako rešiti konkreten primer; preko svojega študija sem se naučil(-a), kako moram delati, in to mi zadostuje. Na *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na (skupinski, sodelovalni) študij v povezavi z lastnim študijem pa (sodelovalno, skupinsko učenje): različna mnenja, rešitve omogočajo globlji vpogled v stvari; veliko se lahko naučim s primerjanjem različnih mnenj (konfrontacijo); veliko se naučim, če opazujem, kako se drugi lotevajo reševanja nekega problema; rad(-a) vidim, kako dela moj kolega (sodelavec).

Po kriteriju *profesorjevega pogleda na sposobnosti študentov na tradicionalno pojmovanje študija* kažejo naslednje trditve (nedinamičen pogled na sposobnosti): od nekaterih študentov nikakor ne morem pričakovati napredka; za slab uspeh nekega študenta so krive njegove omejene sposobnosti; študentov med študijem ne morem osebnostno spreminjati; neuspešen študent ostane neuspešen ne glede na to, kaj storim. Na *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na sposobnosti študentov (dinamičen pogled na sposobnosti) pa: vsak stu-

dent lahko napreduje, postane bolj uspešen; razloge za študentov neuspeh je mogoče odpraviti; moja naloga je, da študentom pomagam razviti njihove potenciale; študentom, ki dosegajo slabši uspeh, lahko pomagam. Po kriteriju *profesorjevega pogleda na lastne sposobnosti na tradicionalno pojmovanje študija* (nedinamičen pogled na sposobnosti) kažejo izjave: z leti postaneš tako izkušen, da se ti ni treba več učiti; dober profesor je dober že od začetka svoje kariere, slab bo vedno ostal takšen; starega mačka ne moreš naučiti novih trikov; ko profesor pridobi izkušnje, mu ni treba spreminjati svojega dela, dela lahko po ustaljenem vzorcu. Na *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na lastne sposobnosti (dinamičen pogled na sposobnosti) pa: skozi celo svojo kariero se bom učil(-a); profesor pri svojem delu napreduje, se spreminja, tudi osebnostno raste zaradi stalnega izpopolnjevanja; nikoli nisi prestar za učenje; ko profesor pridobi izkušnje, še vedno neprestano spreminja svoje delo.

Po kriteriju *profesorjeve tolerance negotovosti v zvezi s študenti na tradicionalno pojmovanje študija* kažejo naslednje trditve (netoleranca do negotovosti): študentov ne soočam z resničnimi, vsakodnevnimi problemi, saj jih tako ali tako ne bi mogli rešiti in jih ne razumejo; študentom dajem samo naloge, ki jih bodo brez težav razumeli; napake in slabe ocene so za študente slaba novica, zato bi jih morali pred njimi obvarovati; nesmiselno je soočati študente z različnimi pogledi na stvari. Za *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* profesorja o toleranci do negotovosti v zvezi s študenti so značilna naslednja pojmovanja (toleranca do negotovosti): pomembno je, da študente soočim tudi z resničnimi, vsakodnevnimi problemi; študentom mora biti dovoljeno poskusiti stvari; iz napak in slabih ocen se učimo, študentom pri tem pomagam; študentom predstavim različne rešitve problema in razlage nekega pojava.

Po kriteriju *profesorjeve tolerance negotovosti v zvezi z lastnim delom na tradicionalno pojmovanje študija* kažejo naslednje trditve (netoleranca do negotovosti): vseh mi je, če študenti z vprašanji nakažejo, da se proces odvija v smer, ki sem si jo zamislil(-a); potek dela imam natančno določen, nič ne prepustim naključju; najraje imam, da se študijski proces odvija v smeri, ki sem jo navajen(-a); moti me, če študenti opazijo, da sem storil(-a) napako. Za *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* profesorja o toleranci do negotovosti v zvezi z lastnim delom so značilna naslednja pojmovanja (toleranca do negotovosti): vseh mi je, ko študenti zastavljajo nenavadna vprašanja; če je vse predvidljivo, je študijski proces dolgočasen; rad(-a) preizkušam nove stvari, čeprav niso vedno uspešne; ne moti me, če študenti opazijo mojo napako.

Obdelava podatkov

Podatke anketnih vprašalnikov smo statistično obdelali v skladu z namenom in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS. Zaradi neizpolnjevanja potrebnih predpostavk za rabo parametričnih testov (homogenosti varianc in normalnosti porazdelitve) smo uporabili neparametrični Mann-Whitneyjev test za ugotavljanje razlik med skupinami profesorjev glede na študijsko usmeritev, na kateri delujejo. Za ugotavljanje razlik med pojmovanji profesorjev o študiju študentov in lastnem učenju/študiju smo uporabili neparametrični Wilcoxonov test.

Prikaz rezultatov in interpretacija

Tabela 1: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v profesorskem pojmovanju študija/učenja pri študentih *glede na študijsko usmeritev, na kateri profesor deluje*.

	Študijska usmeritev	n	Povprečni rang	z	P
Regulacija učenja	Naravoslovno-tehnična	37	53,07	z = -1,113	P = 0,266
	Družboslovno-humanistična	78	60,34		
Znanje	Naravoslovno-tehnična	37	51,74	z = -1,438	P = 0,150
	Družboslovno-humanistična	78	60,97		
Skupinsko učenje	Naravoslovno-tehnična	37	57,65	z = -0,079	P = 0,937
	Družboslovno-humanistična	78	58,17		
Sposobnosti	Naravoslovno-tehnična	37	57,30	z = -0,157	P = 0,875
	Družboslovno-humanistična	78	58,33		
Toleranca do negotovosti	Naravoslovno-tehnična	37	52,00	z = -1,380	P = 0,167
	Družboslovno-humanistična	78	60,85		

Rezultati (glede na statistične preizkuse) v nobeni postavki ne izkazujejo statistično pomembnih razlik, za vzorec pa lahko rečemo, da profesorji družboslovno-humanističnih smeri pojmujejo študij pri študentih bolj v skladu s konstruktivistično-kognitivnim pristopom kot profesorji na naravoslovno-tehničnih fakultetah.

Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa pokažejo, da je statistično značilna razlika med profesorji naravoslovno-tehničnih in družboslovno-humanističnih fakultet pri pojmovanju regulacije lastnega učenja ($z = -2,119$, $P = 0,034$), in sicer profesorji družboslovno-humanističnih fakultet v večji meri vidijo učenje kot samoregulacijski proces. Višja pojmovanja teh profesorjev, kar velja sicer samo za vzorec, so izkazana tudi v vseh ostalih postavkah.

Tabela 2: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v profesorskem pojmovanju lastnega študija/učenja *glede na študijsko usmeritev*.

	Študijska usmeritev	n	Povprečni rang	z	P
Regulacija učenja	Naravoslovno-tehnična	37	48,55	z = -2,119	P = 0,034
	Družboslovno-humanistična	78	62,48		
Znanje	Naravoslovno-tehnična	37	54,68	z = -0,749	P = 0,454
	Družboslovno-humanistična	78	59,58		
Skupinsko učenje	Naravoslovno-tehnična	37	52,35	z = -1,273	P = 0,203
	Družboslovno-humanistična	78	60,68		
Sposobnosti	Naravoslovno-tehnična	37	57,41	z = -0,148	P = 0,883
	Družboslovno-humanistična	78	58,28		
Toleranca do negotovosti	Naravoslovno-tehnična	37	51,15	z = -1,535	P = 0,125
	Družboslovno-humanistična	78	61,25		

Tabela 3: Izidi Wilcoxonovega preizkusa razlik v profesorskem pojmovanju lastnega učenja/študija in študija pri študentih.

		n	Povprečni rang	z	P
Regulacija učenja	študentov pristop k študiju	115	53,39	z = -7,333	P = 0,000
	lastno učenje/študij	115	31,15		
Znanje	študentov pristop k študiju	115	56,77	z = -8,174	P = 0,000
	lastno učenje/študij	115	27,10		
Skupinsko učenje	študentov pristop k študiju	115	44,74	z = -2,153	P = 0,031
	lastno učenje/študij	115	42,79		
Sposobnosti	študentov pristop k študiju	115	45,72	z = -8,513	P = 0,000
	lastno učenje/študij	115	35,00		
Toleranca do negotovosti	študentov pristop k študiju	115	26,83	z = -28,552	P = 0,000
	lastno učenje/študij	115	55,61		

Izidi statističnih preizkusov v vseh petih postavkah kažejo statistično značilne razlike med profesorskimi pojmovanji lastnega in študentovega učenja, in sicer profesorji v primerih vseh postavk, z izjemo tolerance do negotovosti, svoje učenje v manjši meri pojmujejo v skladu s kognitivno-konstruktivističnim pristopom. Rezultati so nasprotni ugotovitvam v nekaterih drugih študijah (Javornik Krečič, 2008), ki so raziskovale pojmovanja pri osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljih, saj so te pokazale, da učitelji bolj tradicionalno, transmissijsko gledajo na učenje pri svojih učencih, na svoje učenje pa bolj kognitivno-konstruktivistično. Rezultat

naše raziskave med univerzitetnimi učitelji je lahko posledica tradicionalnih načinov vodenja študijskega procesa, ki so ga kot študenti doživeli sedanjí univerzitetni profesorji; zaradi tega so transmissijski vzorci učenja oz. študija pustili pečat v njihovem osebnem stilu učenja. Po drugi strani je lahko njihova razvita raziskovalna plat poklicnega dela (ki je morda ne enačijo s procesom študija v klasičnem pomenu besede) spontano spodbudila v njih konstruktivistično naravnost v pojmovanju učenja oz. študija, ki jo sedaj pričakujejo in želijo razviti pri svojih študentih. Zanimiva je zadnja postavka, toleranca do negotovosti, kjer pa profesorji lastno učenje vrednotijo veliko višje kot učenje študentov, kar izraža precej nezaupanja do študentov.

Diskusija in zaključek

V prispevku, kjer smo poudarili pomembnost raziskovanja učiteljevih pojmovanj na vseh nivojih šolanja, saj so učiteljeva pojmovanja izražena v njegovih ravnanjih, smo se osredotočili na empirične rezultate, ki analizirajo pojmovanja univerzitetnih profesorjev. Na splošno lahko rečemo, da so pojmovanja univerzitetnih profesorjev družboslovno-humanističnih fakultet (zaradi neizkazanja statistično pomembnih razlik med skupinama večina rezultatov velja sicer samo za raziskovalni vzorec) v večji meri v skladu s konstruktivistično-kognitivnim pristopom kot pojmovanja univerzitetnih profesorjev naravoslovja in tehnike. Če pogledamo podrobneje:

Glede pojmovanja regulacije učenja: univerzitetni profesorji na družboslovno-humanističnih fakultetah učenje v večji meri kot profesorji naravoslovja in tehnike pojmujejo kot samoregulacijski proces. In zakaj je pomembno, da učitelji učenje pojmujejo kot samoregulacijski proces? Raziskave (Pintrich, Marx, Boyle, 1993; Hofer, Yu, Pintrich, 1998) kažejo, da zahtevnejše, ko je učenje (zlasti je to vidno npr. pri problemskem pouku), večja, ko je potreba po miselnem in čustvenem angažiranju učencev, bolj pride do izraza konstrukt o izvoru kontrole. Učenci, ki sprejmejo notranji nadzor in menijo, da lahko vplivajo in kontrolirajo svoj proces učenja, se bolje izkažejo v učnih situacijah in so bolj angažirani pri razreševanju neskladja med prejšnjim znanjem in novimi situacijami.

Glede pojmovanja znanja: tudi pri teh pojmovanjih so pojmovanja profesorjev družboslovja in humanistike višja, profesorji naravoslovja in tehnike znanje v večji meri pojmujejo kot kategorijo, ki jo je mogoče nespremenjeno neposredno prenašati na učence. To je lahko povezano s samo študijsko vsebino, saj področje družboslovja morda vendarle dopušča več možnosti, interpretacij, medtem ko sta naravoslovje in tehnika bolj eksaktni vedi. Kljub temu ta ugotovitev odpira vprašanje, ali so profesor-

ji še vedno preveč usmerjeni v vsebino predmeta in ali dovolj uresničujejo kompetenčne imperATIVE študija. Podobne rezultate in vprašanja je odprla tudi študija Konečnik Kotnik, Javornik Krečič (2011, 17–18) na primeru osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev. Pomembno je izpostaviti, da učiteljevo pojmovanje znanja ne sooblikuje samo njegovega pojmovanja učenja in načina učenja, temveč tudi njegovo pojmovanje pouka in strategijo poučevanja, s čimer pomembno oblikuje pojmovanja tudi pri svojih učencih.

Glede pojmovanja učenja: profesorji naravoslovja in tehnike učenje v večji meri pojmujejo kot individualni proces. Pomanjkanje skupinskega učenja in aktivnosti ter rutiniranje dela lahko vodita, kot navaja Resman (2005: 86), v konzervativizmu pri pouku oziroma študiju, ki se kaže v tem, da profesor:

- zelo zaupa v osebno (individualno) izkušnjo in je skeptičen do raziskav, za katere ne ve, kakšne spremembe mu lahko povzročijo, in zato ni naklonjen spremembam;
- bolj ceni kratkoročne kot dolgoročne cilje;
- zadovoljuje se z uspehom pri posamezni učni uri in pri posameznih študentih ter se nagiba h kulturi »preživetja« (ibid.).

Rezultati so na tem področju morda nekoliko presenetljivi, če upoštevamo, da imajo običajno naravoslovno-tehnični predmeti veliko projektnega, skupinskega dela. Ključ je lahko v nekoliko manj interpretativni vsebini, ki postavlja skupinski proces v manj pomembno luč. Po drugi strani pa lahko rutiniramo tudi skupinski proces, če sta odsotni refleksija in metakognitivni procesi ter tako rutinirani skupinski proces ni bistveno drugačen od individualnega procesa.

Glede pojmovanja sposobnosti: ta pojmovanja imajo pomembno vlogo pri izbiri strategije učenja in poučevanja. Rezultati raziskave kažejo, da so profesorji družboslovja in humanistike bolj dinamični v pojmovanju sposobnosti (nasproti statičnemu pojmovanju sposobnosti), kar pomeni, da ti učitelji z dinamičnim pogledom na sposobnosti iščejo, dopuščajo in ustvarjajo različne poti za učenje. Tudi takšen rezultat lahko deloma razložimo s samo vsebino študijskega področja, kot smo že navedli na dveh mestih v našem besedilu.

Glede torelance do negotovosti: to je pomembno, ker se učitelji z nižjim pragom tolerance do konfliktov in negotovosti pri svojem delu bolj poslužujejo metod, strategij, ki so že ustaljene, so jih navajeni, vendar ne stimulirajo samostojnega učenja – po naši raziskavi to v večji meri počno profesorji naravoslovja in tehnike.

Glede primerjave proforsorskih pojmovanj lastnega in študentovega učenja: izkazalo se je, da profesorji pri večini postavk višje pojmujejo učen-

je pri študentih, s čimer zaznavamo evolucijski prehod med transmisijsko naravnanimi in konstruktivistično naravnanimi načini študijskega dela, kar je lahko logična posledica raziskovalne naravnosti poklica.

Rezultati so vsekakor zanimivi in lahko predstavljajo izhodišče za nadaljnje raziskovanje. Če ob koncu izpostavimo še enkrat, sta skupni ugotovitvi številnih raziskav učenčevih in učiteljevih pojmovanj: potreba (1) po njihovem spoznavanju in potreba (2) po priložnostih (npr. pri organizaciji učnega procesa, pri strokovnem izpopolnjevanju ...) za rekonstrukcijo teh pojmovanj in s tem tudi učiteljevih ravnanj. Zato je ugotavljanje pojmovanj pomembno, kot izpostavljata Valenčič Zuljan (1999) in Šteh (1998, 2000), tako za učitelja (posameznika), saj mu pomeni pomoč pri ozaveščanju o njegovih pojmovanjih, pojmovanjih njegovih učencev – gre torej za refleksijo in načrtovanje pedagoške akcije ter pomeni spodbudo za poklicni razvoj posameznega učitelja, hkrati pa je pomembno tudi na širši raziskovalni ravni, saj pomeni prizadevanje za sintetiziranje in posplošitev spoznanj, na podlagi katerih je mogoče oblikovati ustrezne pogoje za poklicni razvoj učiteljev.

Literatura

- Anderson, L. M. (1989). Classroom Instruction. V: Reynolds, M. C. (ur.) *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Oxford: Pergamon, 85–101.
- Bolhuis, S., Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' conception of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(1), 77–98.
- Brandes, D., Ginns, P. (1992). *A Guide to Student-centered Learning*, Trowbridge: Simon & Schuster Education.
- Calderhead, J., Robson, M. (1991). Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1–8.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47–65.
- Fox, D. 1983. Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151–163.
- Gipps, V. C. (1994). *Beyond Testing: Toward a Theory of Educational Assessment*, London: The Falmer Press.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of teaching: A developmental approach*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., Ross-Gordon, J.M. (2005). *The basic guide to supervision and teaching leadership*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Hofer, B. K., Yu, S. L., Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. V: Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (ur.). *Self-Regulated Learning; From Teaching to Self-Reflective Practice*, New York: The Guildford Press, 57–85.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2004). Zahteve učiteljev pri ocenjevanju znanja in razširjenost avtentičnih oblik ocenjevanja znanja v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 58–69.
- Javornik Krečič, M. (2005). Ocenjevanje znanja z vidika izsledkov empirične raziskave: kako se z leti šolanja spreminjajo značilnosti ocenjevanja znanja in zahteve učitelja pri ocenjevanju?. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 73–81.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*, Ljubljana: I2.
- Kagan, D. M. (1992a). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90.
- Kagan, D. M. (1992b). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *American Educational Research Journal*, 2, 129–169.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualization of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.
- Kember, D., Kwan, D. K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(4), 469–490.
- Konečnik Kotnik, E., Javornik Krečič, M. (2011). Spodbujanje multikulturalnosti pri učencih. *Geografija v šoli*, XX/2011.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*, Ljubljana: DZS.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., Boyle, R. A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of the Educational Research*, 63(2), 167–199.
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pollard, A. (2003). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-informed Professional Practice*, London, New York: Continuum.
- Prossner, M., Trigwell, K., Taylor, P. (1994). A Phenomenographic Study of Academics' Conceptions of Science Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217–231.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80–95.

- Rogers, C. G., Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn*, New York: Mcmillan Publishing Company.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju* (K novi kulturi pouka), Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sullivan, S., Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching*, Los Angeles, CA: Corwin Press.
- Šteh, B. (1998). *Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Šteh-Kure, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Doktorsko delo. Ljubljana: FF.
- Trigwell, K., Prosser, M. (1996). Changing Approaches to Teaching: A Relational Perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–285.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Pojmovanja znanja pri bodočih učiteljih. *Andragoška spoznanja*, 7(2), 16–23.
- Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17 (3/4), 3–12.
- Winitzky, N. (1992). Structure and Process in Thinking about Classroom Management: An Exploratory Study of Prospective Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 1–14.

In its curricular and legislative bases the Slovenian educational system takes the areas of discovering and working with gifted students into account, yet on the implementation level some shortcomings in the realisation of their potential are revealed.

Key words: giftedness, talent, school legislation, school systems, comparative analysis.

Marija Javornik Krečič, Eva Konečnik Kotnik in Simona Sternad Zabukovšek

Pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju in lastnem učenju

Članek predstavlja rezultate empirične raziskave, izvedene februarja 2012 na Univerzi v Mariboru, v kateri smo analizirali najprej pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju, nadalje pa pojmovanja, ki jih imajo univerzitetni profesorji glede lastnega učenja in izpopolnjevanja. Pri tem smo se osredotočili na razlike v pojmovanjih med univerzitetnimi profesorji na družboslovno-humanističnih in naravoslovno-tehničnih fakultetah oziroma študijskih usmeritvah.

Gljučne besede: univerzitetni profesorji, pristopi k študiju, učenje, profesorjeva pojmovanja, kognitivno-konstruktivističen pouk, transmisivni pouk.

University teachers conceptions of student's and their own learning

The article focuses on researching teachers' thoughts and concepts about the study of their students and also about their own study (learning). In the second part of the article, we present the results of empirical research conducted in February 2012 on University of Maribor. We focus on the differences in the conceptions of university teachers of their student's and their own learning between professors at social and professors at natural faculties.

Key words: university teachers, teacher perceptions, teacher conceptions, learning, transmission, process-oriented instruction.

Eva Klemenčič

Protirealistične teorije znanja

V članku se osredotočam na protirealistične teorije znanja, pri čemer skušam prikazati različne tipe protirealizma. Protirealistične teorije znanja (oziroma socialni konstruktivizem kot eden izmed tipov protirealizma) ne priznavajo tega, da je realnost od nas neodvisna. Če realnost od nas ni neodvisna, torej tudi znanje ne more obstajati neodvisno od nas. In to je