

PRIMERJAVA POGLEDOV NA UČENJE IN POMEMBNO UČNO IZKUŠNJO MED ŠTUDENTI PEDAGOGIKE IN ANDRAGOGIKE V LJUBLJANI IN BEOGRADU

Jana Kalin in Barbara Šteh

Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

Uvod

V pričujočem prispevku predstavljamo del empiričnih ugotovitev bilateralnega projekta z naslovom »Zagotavljanje kakovosti univerzitetnega študija: vloga in odgovornost študentov in učiteljev«, ki je potekal v letih 2012 in 2013 med Oddelkom za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Oddelkom za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Beogradu. V projektu je bilo vključenih kar šest učiteljev in visokošolskih sodelavcev iz Oddelka za pedagogiko in andragogiko v Ljubljani in štirje iz Oddelka za pedagogiko v Beogradu. Eden osrednjih namenov primerjalne študije je bil dobiti vpogled v to, kako študentje 1. in 3. letnika študija pedagogike in andragogike v Ljubljani in pedagogike v Beogradu, ki so vključeni v prenovljene bolonjske programe na prvi stopnji, razumejo bistvo učenja na fakulteti. Prav tako smo ugotavljali, katera je bila za študente 3. letnika pomembna učna izkušnja v času študija in kakšen vpliv je imela. Odgovore na ta tri raziskovalna vprašanja predstavljamo v tem prispevku.

Razumevanje učenja je eden izmed osrednjih konceptov predmetnega področja pedagogike in andragogike in zanimalo nas je, ali se tekom študija spremeni in približa sodobnim znanstvenim konceptom o aktivnem in konstruktivnem učenju (Barr in Tag 1995; Driscoll 1994; Shuell, 1986; Simons 1997; Šteh 2004; Vermunt 1993). Poleg tega raziskovalci v empiričnih študijah ugotavljajo, da subjektivna pojmovanja učenja vplivajo tudi na kakovost samega učenja (Ramsden 1985; Šteh 1998; Van Rossum in Schenk 1984). Zaželen je premik k višjim pojmovanjem učenja, ker ta z večjo verjetnostjo vodijo h globinskemu pristopu k učenju. Spremembe v smeri višjih pojmovanj učenja, študentove in učiteljeve vloge pri študentih so tako lahko pokazatelj kakovosti študija, saj jasno kažejo tudi na to, da so študentje pripravljani na prevzemanje bolj odgovorne in avtonomne vloge pri študiju. Odstiranje pojmovanj učenja in analiza učnih izkušenj predstavljata torej pomembno povratno informacijo za nadaljnjo prenavo študijskih programov in uvajanje sprememb v študijski proces v prizadevanju za doseganje večje kakovosti univerzitetnega študija.

Pojmovanja učenja pri študentih pedagogike (in andragogike)¹ v Ljubljani in Beogradu

Da bi dobili vpogled v obstoječa pojmovanja učenja pri študentih, smo jih vprašali, kaj je za njih bistvo učenja na fakulteti ter jim ponudili v izbor različne opise učenja. Osnova za oblikovanje opredelitev bistva učenja je bila klasična klasifikacija pojmovanj učenja, ki jo je oblikoval pionirski avtor na tem področju Säljö (Biggs, 1990; Boulton-Lewis, Wilss & Mutch 1996; Gow & Kember 1993; Kember & Gow 1994; Marentič Požarnik 1998; Marton, Dall'Alba, Beaty 1993; Van Rossum & Schenk 1984; Vermunt & Van Rijswijk 1988), ter nadaljnje empirične ugotovitve (Marton, Dall'Alba in Beaty 1993; Polak 1996; Šteh 1998). Študentje so tako lahko izbirali med naslednjimi opisi bistva učenja:

1. Učenje kot *pridobivanje in memoriranje* znanja: da študent čim bolj razširi svoje znanje z določenega študijskega področja in ga ohrani za daljši čas.
2. Učenje kot *uporaba*: da študent pride do uporabnega znanja, ki ga bo kasneje znal uporabiti v praksi.
3. Učenje kot *razumevanje*: da študent pride do globljega razumevanja pojavov določenega predmetnega področja.
4. Učenje kot *spreminjanje pogledov*: da študent spremeni obstoječe poglede na obravnavane pojave in jih zna osvetliti iz različnih zornih kotov.
5. Učenje kot *spreminjanje osebnosti*: da študent postane samostojen pri preučevanju in izgradnji svojega znanja ter se osebno razvija.

Iz Tabele 1 je razvidno, da je za večino študentov prvega letnika pedagogike (in andragogike) tako v Ljubljani (71,1 %) kot v Beogradu (73,2 %) bistvo učenja v pridobivanju uporabnega znanja. Med študenti prvega letnika obeh univerz v zastopanosti posameznih pojmovanj učenja ni statistično pomembnih razlik ($2\hat{I} = 3,13$, $n = 132$, $df = 3$, $p = 0,372$)². Statistično pomembne razlike v pojmovanju bistva učenja pa se pokažejo med študenti 3. letnika pedagogike (in andragogike) obeh univerz ($2\hat{I} = 20,822$, $n = 110$, $df = 3$, $p = 0,000$); pri izračunu smo tudi tokrat združili 3. in 4. kategorijo. Študentje tretjega letnika pedagogike in andragogike v Ljubljani nič več v večini ne razumejo bistva učenja v smislu pridobivanja uporabnega znanja. V primerjavi s študenti tretjega letnika pedagogike v Beogradu med študenti v Ljubljani naraste predvsem delež teh, ki poudarjajo, da je bistvo učenja v razumevanju in spreminjanju pogledov (10,7 % : 29,6 %) ter v osebnotnem spreminjanju (17,9 % : 38,9 %). Pri študentih pedagogike in andragogike v Ljubljani se torej od prvega do tretjega letnika pokaže premik k sodobnejšim in višjim pojmovanjem učenja. Vprašamo se lahko, ali je to le na deklarativnem nivoju, saj je obravnava različnih pojmovanj učenja in hkrati tudi spoznavanje teorij učenja del njihovega študijskega programa, ali je zares prišlo do

¹ Na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani ponujamo na prvi stopnji enoten triletni študijski program pedagogike in andragogike, na Filozofski fakulteti Univerze v Beogradu pa že na prvi stopnji izvajajo dva štiriletna ločena programa – Pedagogika in Andragogika. Z oklepajem poudarjamo, da so bili na Univerzi v Beogradu v raziskavo vključeni le študenti pedagogike.

² Pri izračunu smo zaradi majhne frekvenčne zastopanosti združili 3. in 4. kategorijo, v katerih je poudarjena globina razumevanja in spreminjanje pogledov, kar se vsebinsko nadgrajuje.

ponotranjenja višjih pojmovanj učenja in rekonstrukcije predhodnih konceptov, ki jih usmerjajo tudi pri njihovem lastnem učenju.

Tabela 1. Zastopanost pojmovanj učenja pri študentih prvega in tretjega letnika pedagogike (in andragogike) Univerze v Ljubljani in Univerze v Beogradu

Pojmovanja učenja	Univerza v Ljubljani				Univerza v Beogradu			
	1. letnik		3. letnik		1. letnik		3. letnik	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Učenje kot pridobivanje in memoriranje znanja	4	5,3	4	7,4	6	10,7	3	5,4
2. Učenje kot pridobivanje uporabnega znanja	54	71,1	13	24,1	41	73,2	37	66,1
3. Učenje kot razumevanje	1	1,3	2	3,7	0	0,0	0	0,0
4. Učenje kot spreminjanje pogledov	2	2,6	14	25,9	3	5,4	6	10,7
5. Učenje kot spreminjanje osebnosti	15	19,7	21	38,9	6	10,7	10	17,9
Skupaj	76	100,0	54	100,0	56	100,0	56	100,0

Pomembna učna izkušnja pri študentih pedagogike in (andragogike) v Ljubljani in Beogradu

V nadaljevanju nas je zanimalo, katere pozitivne učne izkušnje iz časa študija so bile za študente tretjega letnika pomembne in so imele po njihovem mnenju pomemben vpliv nanje. Zanimalo nas je, kje se je ta izkušnja zgodila – na predavanjih, seminarjih, vajah, študijski praksi ali drugje ter katere vidike sprememb študentje zaznavajo na osnovi te pomembne izkušnje. Ponudili smo jim nekatere odgovore, ki smo jih oblikovali na osnovi predhodnih odgovorov študentov na odprto vprašanje v zvezi s pomembno učno izkušnjo v preteklih raziskavah s tega področja (Kalin in Šteh 2007; Kalin in Šteh 2013; Šteh in Kalin 2008; Šteh in Kalin 2012). Študentov prvega letnika tega nismo spraševali, ker menimo, da bi po prvem letu študija težko odgovorili na vprašanje o pomembnih učnih izkušnjah in prepoznali značilnosti sprememb v svojih pogledih, pridobljenem znanju, razvoju kompetenc in podobno. Odgovori študentov o tem, kje se je pomembna učna izkušnja zgodila so navedeni v Tabeli 2.

Tabela 2: Kje se je po mnenju študentov tretjega letnika pedagogike (in andragogike) Univerze v Ljubljani in Univerze v Beogradu zgodila pomembna učna izkušnja

Pomembna učna izkušnja	Univerza v Ljubljani		Univerza v Beogradu	
	f	f %	f	f %
Na predavanjih	10	18,5	19	33,9
Na vajah	5	9,3	8	14,3
Na študijski praksi	34	63,0	2	3,6
Pri organiziranih obiskih inštitucij	1	1,9	10	17,9
Pri samostojnem študiju literature	2	3,7	1	1,8
Pri skupnem delu s kolegi na projektih, seminarjih ipd.	1	1,9	11	19,6
Na konzultacijah oz. govorilih urah	/	/	1	1,8
Drugje	1	1,9	4	7,1
Skupaj	54	100,0	56	100,0

Pokazale so se statistično pomembne razlike med študenti Univerze v Beogradu in Ljubljani glede odgovora, kje se zgodila pomembna učna izkušnja ($\chi^2 = 47,034$, $n = 110$, $df = 3$, $p = 0,000$). Razlike v odgovorih med beograjskimi in ljubljanskimi študenti so v določeni meri odraz razlik v zasnovanosti študija na obeh univerzah. Na univerzi v Beogradu so študentje deležni študijske prakse šele v 6. semestru 3. letnika in 8. semestru 4. letnika po dva tedna, na univerzi v Ljubljani pa so študentje na praksi že v zimskem semestru 2. in 3. letnika, prav tako po dva tedna, kar predstavlja po odgovorih študentov v velikem deležu tisto izkušnjo, ki je pomembno vplivala nanje iz različnih razlogov. Kar 63 % študentov Univerze v Ljubljani izpostavlja študijsko prakso kot pomembno učno izkušnjo. Poleg tega predstavljajo za študente ljubljanske univerze pomembno učno izkušnjo tudi predavanja – tako odgovarja 18,5 % študentov. Predavanja so po pogostosti največkrat izbran odgovor za pomembno učno izkušnjo v skupini beograjskih študentov – tako jih odgovarja 33,9 %; temu pa sledijo učne izkušnje, ki so se zgodile pri skupnem delu s kolegi na projektih, seminarjih ipd. – 19,6 % in pri organiziranih obiskih inštitucij – 17,9 %. Slednja dva odgovora sta med študenti univerze v Ljubljani izbrana samo po enkrat. Zanimivo je, da se je predvsem za študente univerze v Beogradu najbolj pomembna učna izkušnja zgodila na predavanjih – to nam je lahko spodbuda k odgovornemu in kakovostnemu izvajanju predavanj, k vključevanju različnih načinov dela tudi med predavanji, pri zagotavljanju najvišje možne kakovosti tega neposrednega (in na univerzi še vedno prevladujočega) načina dela s študenti.

Zanimalo nas je tudi, kakšen vpliv te pomembne učne izkušnje študentje prepoznajo pri sebi, kako označujejo to, kar se je spremenilo oz. na kaj je pomembna učna izkušnja vplivala. Ponudili smo jim raznolike odgovore, med katerimi so lahko izbrali največ tri, ki najbolj veljajo za njihovo konkretno učno izkušnjo.

Tabela 3: Deleži odgovorov študentov tretjega letnika pedagogike (in andragogike) Univerze v Ljubljani in Univerze v Beogradu o tem, kaj se je spremenilo na osnovi pomembne učne izkušnje iz časa študija

Prepoznane spremembe na osnovi učne izkušnje	Univerza v Ljubljani		Univerza v Beogradu	
	f	f %*	f	f %*
Spoznanje o uporabnosti teorije pri reševanju konkretnih praktičnih problemov	19	35,2	16	28,6
Pridobivanje novih izkušenj s konkretnim delom	18	33,3	16	28,6
Preizkušanje sebe v konkretnih situacijah	20	37,0	15	26,8
Razvijanje različnih kompetenc, pomembnih za poklicno delo	19	35,2	17	30,4
Spoznanje, kaj je potrebno za dobro pripravo na poučevanje in izvedbo učne ure (delavnice ipd.)	6	11,1	7	12,5
Pridobivanje izkušnje individualnega dela z učenci	11	20,4	2	3,6
Učenje z drugimi in od drugih v skupinskih diskusijah	1	1,9	11	19,6
Gledanje na vsebino z različnih vidikov	9	16,7	12	21,4
Poglobljanje teoretičnega znanja	3	5,6	5	8,9
Spreminjanje svojih pogledov, stališč	11	20,4	13	23,2
Povečanje motivacije za študij	13	24,1	27	48,2
Spoznavanje uporabnosti študija	11	20,4	7	12,5
Spoznavanje dela pedagoga/andragoga v praksi	13	24,1	10	17,9
Drugo	0	0,0	1	1,8

Opomba: f%* – delež odgovorov glede na število študentov, ki so odgovarjali na to vprašanje; vsak študent je lahko izbral do tri opisane spremembe (Univerza v Beogradu: n = 56; Univerza v Ljubljani: n = 54)

Študentje Univerze v Beogradu so najpogosteje izbrali odgovor, da je pomembna učna izkušnja v času študija povečala njihovo motivacijo za študij (48,2 %), temu sledi odgovor, da je bilo pomembno razvijanje različnih kompetenc, pomembnih za poklicno delo (30,4 %), ki mu sledita po pogostosti enakovredno izbrana dva vidika – spoznanje o uporabnosti teorije pri reševanju konkretnih praktičnih problemov in pridobivanje novih izkušenj s konkretnim delom (s po 28,6 %). Medtem so študentje Univerze v Ljubljani najpogosteje izbrali odgovor, da je pomembna študijska izkušnja predstavljala preizkušanje sebe v konkretnih situacijah (37 %); temu sledita po pogostosti enakovredno izbrana odgovora, da so pridobili spoznanje o uporabnosti teorije pri reševanju konkretnih praktičnih problemov in razvijanje različnih kompetenc, pomembnih za poklicno delo (vsak odgovor je izbralo 35,2 % študentov). Ti odgovori so v veliki povezanosti s pomembno učno izkušnjo, ki se je med ljubljanskimi študenti v veliki meri zgodila prav v času študijske prakse, kjer imajo študentje priložnost videti konkretno delo in se preizkusiti v nekaterih tipičnih situacijah, v katerih deluje pedagog oz. andragog. Precej velik razkorak med študenti ljubljanske in beograjske univerze lahko zaznamo pri nekaterih postavkah, kot so npr: pridobivanje izkušnje individualnega dela z učenci, učenje z drugimi in od drugih v skupinskih diskusijah ter povečanje motivacije za študij. Pri teh odgovorih gre za statistično pomembne razlike med študenti Univerze v Beogradu in Univerze v Ljubljani. Pridobivanje izkušnje individualnega dela z učenci so močno poudarjali študentje Univerze v Ljubljani; učenje z drugimi v skupinskih diskusijah in povečanje motivacije za študij pa močno izstopajo po številu izbir med beograjskimi študenti. Odgovore beograjskih študentov je moč razumeti v kontekstu odgovora, kje se je zgodila pomembna učna izkušnja, kjer močno

izpostavljajo pomembnost predavanj, skupinskega dela s kolegi na projektih in seminarjih ter obiske inštitucij za vzgojno-izobraževalno delo. Vsi ti načini dela se očitno odražajo tudi v povečanju motivacije za študij med beograjskimi študenti.

Izzivi in vprašanja, ki se zastavljajo

Empirične ugotovitve potrjujejo, da si velja prizadevati v smeri načrtovanja in oblikovanja učnih situacij, ki bodo študentom omogočale aktivno in odgovorno vključevanje v študijski proces. Odgovore na vprašanje, kako zasnovati take učne situacije, ki bodo spodbudile kakovostno učenje študentov, pa je potrebno iskati vedno znova, ob konkretnih učnih ciljih, študentih in vseh drugih okoliščinah. Še zlasti pomembno je, da jim nudimo ustrezne izzive in podporo pri povezovanju teorije in prakse (učne naloge, kjer morajo analizirati primere iz prakse na osnovi različnih teoretičnih perspektiv, načrtovati ukrepe v praksi na osnovi različnih teoretičnih izhodišč, ipd.) in pri skupnem delu – sodelovalnem učenju. Poleg prizadevanja v smeri razvijanja poklicnih kompetenc, pa je ključno vprašanje, na kakšen način naj delamo in sodelujemo s študenti, da se bodo razvili v strokovnjake, sposobne nadaljnega učenja in rasti v odgovornosti do vseh, s katerimi bodo delali in profesionalno sodelovali.

Literatura

- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to learning - A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13–25.
- Biggs, J. (1990). Teaching for desired learning outcomes. Learning, teaching, or both? V: N. J. Entwistle (ur.). *Handbook of Educational Ideas and Practices* (str. 681–693). New York: Routledge.
- Boulton-Lewis, G. M., Wilss, L., & Mutch, S. (1996). Teachers and adult learners: their knowledge of their own learning and implications for teaching. *Higher Education*, 32, 89–106.
- Driscoll, M.P. (1994). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20–33.
- Kalin, J., & Šteh, B. (2007). Changes in the conceptions of knowledge, teacher and student roles during studies – between vision and reality. *Sodobna pedagogika*, 58(1), 10–28.
- Kalin, J., & Šteh, B. (2013). Students' perspectives on significant and ideal learning experiences: a challenge for the professional development of university teachers. Paper presented at ISATT 2013 Conference - Excellence of teachers? Practice, policy, research, Ghent University, July 1-5, 2013. Ghent: Ghent University.

- Kember, D., & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65(1), 58–74.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenovе (prvi del). *Sodobna pedagogika*, 49(3), 244–261.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277–300.
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje* (magistrsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Ramsden, P. (1985). Student Learning Research: Retrospect and Prospect. *Higher Education Research and Development*, 4(1), 51–69.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436.
- Simons, P.R.J. (1997). Definitions and Theories of Active Learning. V: D. Stern, & G.L. Huber(Eds.). *Active Learning for Students and Teachers, Reports from Eight Countries OECD* (str. 19–39). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Šteh, B. (1998). *Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih* (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Šteh, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V: B. Marentič Požarnik (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 149–163). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Šteh, B., & Kalin, J. (2008). The Changing Students Conceptions in Evaluating Teacher Effectiveness in Higher Education – Facing Challenges and Taboos. V: J. A. Kentel & A. Short (Eds.). *Totems and Taboos, Risk and Relevance in Research on Teachers and Teaching* (str. 183–197). Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Šteh, B., & Kalin, J. (2012). Students' Views on Important Learning Experiences - Challenges Related to Ensuring Quality of Studies. V N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. Almeida (ur.). *International Perspectives on Education, BCES Conference Books* (str. 291–297). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society (BCES).
- Van Rossum, E.J., & Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal educational Psychology*, 54(1), 73–83.

Vermunt, J.D.H.M. (1993). Constructive learning in higher education. In J.K. Koppen & W.-D. Webler (Eds.), *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education* (str. 143–156). Amsterdam: Thesis Publishers.

Vermunt, J.D.H.M., & Van Rijswijk, F.A.W.M. (1988). Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. *Higher Education* 17, 647–682.