

Andragogiaren bigarren printzipioa: ikaskuntza ikaslearen barruko prozesua da

Joanba Bergara

Gure tradizioan hezkuntza informazioaren transmisio-prozesu bezala ulertzeko joera izan dugu, eta ikaskuntza informazio hori ia adimen mailan bakarrik jaso eta gordetzeko prozesu bezala hartzekoa. Prozesu horren ezaugarririk gehienak intelektueltasunaren alorrekoak ziren. Horren azpian dagoen ustea zera da: ikaskuntza funtsean ikaslearengandik at dagoen prozesua dela, eta ikasleak ikasten duena berarengandik kanpo dauden indar batzuren ondorioa funtsean (irakaslearen gaitasuna, irakaskuntzarako materialen eta disziplina-sistemaren kalitatea).

Dena den, eta ikastea zer denari buruz adostasun handirik ez bada ere, ikaskuntzaren psikologiaren arabera, badirudi ikastea ikaslearen baitako prozesua dela eta berak kontrolatzen duena, egintza horretan beraren izate osoak parte hartzen duelarik: funtzio psikologikoak, intelektualak eta hunkipenezkoak. Ikasi beharra nabaitzen duen eta ikasiz lortuko duen helbururen bat ikusten duen heinean dago ikaslea ikasteko motibaturik.

Lehen uste eta esaten zenaren aurka, ikaskuntzaren funtsa ikaslearen esperientzian datza, hau da, bere inguruarekiko elkarrekintzan. Elkarrekintza horren eta ingurune indar hezitzailearen

emaitza izango da neurri handian ikaskuntzaren zenbatekoa eta nolakoa. Ikasleak ikasi ahal dezan, ingurune egokia moldatzea eta ingurune horrekiko elkarrekintza zuzentzea izango da irakaslearen egitekoa.

Ikasten dena, azken finean, ikasleak berak erabakitzen badu, ikerketa autuzenduaren prozesuan ikasleak gehiago konprometitzen dituzten ikaskuntza metodo eta teknikek emaitza hobekiago izango dituzte. Hauxe da eredu andragogikoak lortu nahi duena: beharren autodiagnosian, helburuen formulazioan, ikaskuntzako ekintzak asmatu eta burutzekoan eta ebaluazio prozesuan ikasleak konprometitzea.

Irakasleak ikasleari, ikasi behar duena irakatsi ez baino ikasi nahi duena ikasten laguntzen dio. Irakasleak hone-lako irakasmoduetan federik ez badu, ikaskuntza oztopatu egingo du seguraski.

NORTASUNAREN ZENBAIT ALDERDI, IKASKUNTZAREN IZAERAN ETA ERAGINKORTASUNEAN ZERIKUSI BEREZIA DUTENAK

Denok ditugu funtsean ikasteko mekanismo berdinak jaiotzez, akastunak

eta subnormalak izan ezik. Baina, fisiologia antzekoa izan arren, askotarikoak dira gizakien jokabideak. Helduarora heltzerako, pertsonak zenbait jarrera motibazio, interes, ezagutza eta trebetasun garatuak ditu. Zera horiek berdinak ez direlako, helduek gauza diferentek ikasteko beharra nabaitzen dute, unean unekoak eta batzuk besteek baino gehiago. Autore askok, gizakiaren nortasun-ezaugarriak deskribatzerakoan, gizona bi alternatibaren tartean eta etnik ez duen ildoan jar daitekeela uste du, hau da, ezaugarri bat izateak ala ez izateak difinitzen duela pertsona. Gizonik gehienak, hala ere, ez daude kategoria baten mutur batean ala bestean. Gehientzat nortasunaren ezaugarriek edo zernolakoek izan dezakete eraginik ikaskuntzari ekiteko moduan. Hala ere, gizona gero eta gehiago finkatzen da zenbait jarreratan. Orain aipatuko ditugun ezaugarriak egokiak dira ikaskuntza ikaslearen barneko prozesua dela ulertzeko.

1. Introbertsioa-estrobertsioa

Eysenck-ek (1960) bi joera-hauen eragina aztertzen du. Shadbolt-ek eta Leith-ek (1967), giza izakeraren eta ikaskuntzako estrategien arteko erlazioak ikertzerakoan, zera diote: barnerakoiek egitura logikoak garbi ikusi nahi izaten dituztela eta, ondorioz, eginkorragoak direla ondo egituratutako ekintzetan; kanporakoiek, berriz, beren kabuz materiala ikertu eta egiturak aurkitzeko gogoia izaten dutela, hauek eginkorragoak direla norberaren elaborazioa eskatzen duten programetan. Hitz multzoen oroitzenari buruz Howarth-ek eta Eysenck-ek (1968) egindako ikerketek adierazten dutenez, kanporakoiek ikasi eta handik bost minutura hobeto gogoratzen dituzte hitzak; barnerakoiek, ordea, epe luzeagoaren ondoren. Huckabee-k (1974) dioenez, materialak oroimenean gordetzekoan barnerakoiek agian ikusmenaren arabera moldatzen dituzte oroitzenak buruan; kanporakoiek, aitzitik, baliteke hitzezko estrategiak nahiago izatea.

2. Pentsakera konbergentea-dibergentea

Guilford-ek aztertu du alor hau. Hona autore honen definizioak: pentsakera konbergentea informazioa erantzun justu eta konbentziolarena zuzendua dagoeneko da; pentsakera dibergenteak, berriz, ez du norabide jakinik, ezta erantzun zehatzik ere; irtenbide bat baino gehiago ematen ditu. Hudson-en ustez (1966), zientzietako ikasleek, batez ere zientzia fisikoetakoek, estilo konbergenterako joera dute; arteetako ikasleek, aitzitik, dibergentea nahiago izango dute seguraski.

3. Programa-programarik eza

Zenbait ikaslek argi egituratutako programa baten esparruan ibili nahi izaten du; beste batzu, ordea, nahiago dute beharrak nabaritu ahala programa egituratzea. Hudson-ek (1968) dioenez, pentsakera konbergente usteko ikasleek programa ondo egituratuak nahiago izaten dituzte, eta pentsakera dibergentea dutenei programarik gabe aritzea gehiago gustatzen zaie. Lehenengoen kezka ia bakarra emaitza akademiko onak lortzea izaten da, eta pozik onartzen dituzte programaren mugariak; bigarrenengoen xedeek, ordea, programaren mugak gainditu egiten dituzte eta batzutan horren mendean egotea zail egiten zaie. Perlet-ek (1969) azterketarako joera aurkitzen die lehenengoei eta lan akademikoarekin lotura gutxi; bestalde, ez dute bigarren taldekoek hainbateko arrakastarik bakarkako proiektu eta lanetan. Bigarrenengoen arrakasta handiagoa dute lan akademikoa beren xede eta jakinminari erantzuteko moduan antolatzeak aukera dutenean.

4. Pentsakera serialista-pentsakera globala

Lehenengo taldekoek egitura kognitibo sekuentziak elkarri lotuz ikasten dute. Ez dute errepika eta erredundantziarik onartzen, hori oroimena zama-tzea bait da. Bigarrenengoen ikaskuntzako materialak multzo bat bezala gogoratzen dituzte eta nahiago dute ikuspegi

orokorrak moldatzea, elementuak elkarrekin lotuz. Hauek adimen mailako erlazioak errazago ikusten eta egiten dituzte.

5. Oldarkortasuna-gogoetarako joera

Kagan-ek (1965) dioenez, lehenengoek burura lehenbizi datorkien irtenbidea ematen dute arazoen aurrean; bigarrenengoek, berriz, denbora behar dute irtenbidea eman aurretik. Jokamolde hori berez joera desberdinen ondorio da eta ideiak ebaluatzea eskatzen duten egoera askotara hedatzen da. Bigarrenengoek egiazko erantzuna aurkitzeko gogo handia izaten dute eta prozesuko presio psikologikoak jasateko gauza izaten dira. Lehenengoek, soluzioak ebaluatzeko, kanpoko elementuen beharra dute, irakaslearena, esate baterako. Normalean, gizakia heldu ahala erreflexiboago bilakatzen da. Dena den, bada oldarkortasunez erantzuten duen heldurik ere.

6. Giroarekiko menpekotasuna-askatasuna

Witkin-en (1954) ustez, gizaki guztiak ez dute beren ingurunea era berean hautematen eta ez dute inguruarekiko jarraera bera. Lehenengoek kanpoko iturrie-

tatik bakarrik edaten dute; bigarrenengoek, ordea, beren barruan dituzte iturriak eta ez diote garrantzirik aitortzen kanpoan aurkako frogarik gertatzen denean. Lehenengoek beste lagunekin harremanak eskatzen dituzten eginkizunak nahi izaten dituzte; bigarren taldekoek, berriz, bakarrik hobeto moldatzen dira lanean. Azkeneko hauek pentsakera analitikorantz jotzen dute, eta matematika eta zientzi lanetan emaitza onak lortzen dituzte (Witkin, 1969).

* * *

Nortasunari eta pentsakera kognozibitoari buruzko gogoeta hauek gure artikuluko honen oinarritzko printzipioa indartzen dute. Bere gustoko moduan ikaskuntza egiten duen helduak gehiago ikasiko du seguraski bere gustoak aintzakotzat hartzen ez direnean baino. Aztertu ditugun nortasunaren alor horien muturretan dauden ikasleentzat ez da erraza izango zenbait ikaskuntz girotan ikastea, uste dugun bezala, nortasunaren eta ikasteko moduaren arteko loturak egiazkoak badira behintzat. Andragogiak zera defenditzen du: irakasteko modua ikasteko erari egokitu behar zaiola, ikaskuntzarako bide batzu beste batzu baino aproposagoak bait dira.

Itzultzailea: Boni Urkizu

BIBLIOGRAFIA

- EYSENCK, H.J. (1960): *Structure of Human Personality*, London, University of London Press.
- HOWARTH, E.; EYSENCK, H.J. (1968): «Extraversión, Arousal, and Paired-associate Recall» In: *Journal of Experimental Research in Personality*, 3. bol., 114-116 orr.
- HUCKABEE, M.W. (1974): «Introversion-Extraversión and Imagery» In: *Psychological Reports*, 34. bol., 453-454 orr.
- HUDSON, L. (1966): *Contrary Imaginations: A Psychological Study of the English School-boy*, London, Methuen.
- HUDSON, L. (1968): *Frames of Mind: Ability, Perception and Self-perception in the Arts and Sciences*, London, Methuen.
- KAGAN, J. (1965): «Impulsive and Reflective Children: Significance of Conceptual Tempo» In: *Learning and the Educational Process*, Chicago, Rand McNally, 133-161 orr.
- PARLETT, M.R. (1970): «The Syllabus-bound Student» In: L. Hudson, *The Ecology of Human Intelligence*, Harmondsworth, Penguin.
- SHADBOLT, D.R.; LEITH, G.O.M. (1967): *Mode of Learning and Personality II. Research Reports on Programmed Learning*, University of Birmingham.
- WITKIN, H.A. (1969): «Some implications of Research on Cognitive Style for Problems of Education» In: M.B. Gottesgen eta G.B. Gottesgen, *Professional School Psychology*, 3. bol., New York, Grune and Stratton.
- WITKIN, H.A. et al. (1954): *Personality Through Perception*, New York, Harper eta Row.