

Nikola Pastuović

RAZVOJ OBRAZOVNE PSIHLOGIJE U HRVATSKOJ

DOI 10.17234/9789531757782.8

Što je psihologija obrazovanja?

Najkraće rečeno, psihologija obrazovanja je grana primijenjene psihologije koja se bavi primjenom spoznaja različitih grana znanstvene psihologije u području obrazovanja.

Ranije je bilo uobičajeno obrazovanje poistovjećivati sa školovanjem, što implicira da je ono ograničeno na djecu i mlade. Prema tom shvaćanju život se dijeli na dva razdoblja: djetinjstvo i mladenaštvo s jedne te odraslu dob i starost s druge strane. Za prvo razdoblje znakovito je obrazovanje kojim se mladi pripremaju za život, dok je drugo razdoblje znakovito po tome što se u njemu radi, osniva obitelj, podižu djeca i obnašaju druge uloge odrasle osobe. Međutim, takva je podjela u razvijenom svijetu danas napuštena jer zbog sve bržih društvenih i tehnoloških promjena škola ne može pripremiti mlade ljude za izazove budućnosti koji nisu unaprijed poznati, pa je nužno učiti čitav život makar se cijelog života ne može ići u školu. To znači da treba učiti i neškolskim oblicima učenja kao što su neformalno obrazovanje, informalno obrazovanje i iskustveno učenje.

Praksa neformalnog obrazovanja, informalnog i iskustvenog učenja, makar je starija od školovanja, nije bila teorijski elaborirana u obliku neke cjelovite obrazovne doktrine sve dok to nisu učinila radna tijela UNESCO-a sedamdesetih godina prošloga stoljeća promovirajući koncepciju cjeloživotnog obrazovanja, a kasnije cjeloživotnog učenja. Time je, ujedno, na teorijskoj razini i razini obrazovne politike uvedeno razlikovanje između pojmova obrazovanja i učenja. Obrazovanje je samo jedan format učenja, što znači da ima učenja koje nije obrazovanje. Obrazovanje je organizirano učenje, koje može biti formalno (školovanje) i neformalno. No, osim obrazovanjem uči se i neorganizirano, čak i nesvjesno. Takvo se učenje naziva informalnim, odnosno iskustvenim učenjem. Taj oblik učenja dominira u odraslosti, pogotovo kada se radi o učenju afektivnih osobina. Iskustveno učenje, osobito u odraslosti, djeluje na rezultate obrazovanja. Ono pojačava, ali može u velikoj mjeri i potirati rezultate primarne i sekundarne socijalizacije (Dohmen, 1996). To objašnjava zašto škola ne ispunjava očekivanja društva u odgojnom pogledu.

Kao što se vidi, navedeni oblici cjeloživotnog obrazovanja su u međudjelovanju, oni čine sustav, pa ih je zbog toga potrebno istraživati povezano. Škola je samo jedan akter u području cjeloživotnog učenja kojeg tvore i institucije obrazovanja odraslih, poslovne organizacije, a uči se i drugdje, svagdje gdje ljudi žive i rade. Zato, da bi se razumjela i unapređivala učinkovitost ne samo škole, nego cjeloživotnog učenja u cjelini, potrebno je istraživati čimbenike uspješnosti i školskog i neškolskog učenja. To je razlogom da se suvremena psihologija obrazovanja ne usredotočuje samo na školovanje djece i mladih, nego zahvaća i neformalno obrazovanje odraslih pa ju je prema tom kriteriju moguće podijeliti na psihologiju obrazovanja djece, mladih, odraslih i psihologiju obrazovanja osoba treće životne dobi, a obuhvaća psihologiju nastave u formalnom i neformalnom obrazovanju (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2014, str. 10).

Riječi obrazovanje i odgoj nisu istoznačnice, pa se postavlja pitanje zašto se koristi samo jedna – obrazovanje – tim više što pedagozi terminološku prednost daju *odgoju* pred *obrazovanjem*. To nije nevažno jer može imati implikacije na određivanje predmeta obrazovne (da li i odgojne) psihologije.

U hrvatskom jeziku ne postoji riječ koja bi označavala viši rodni pojam za obrazovanje i odgoj, kao u onim jezicima koji rabe naziv *edukacija*. Da bi izbjegli terminološku dominaciju *edukacije* kao pohrvaćene međunarodnice, ali i frekventno ponavljanje sintagme *odgoj i obrazovanje*, teoretičari edukacije u nas daju prednost jednom od dvije sastavnice navedene sintagme. No, u tom slučaju obrazovanje i odgoj poprimaju po dva značenja, tj. „uže“ i „šire“, što se kosi s načelom da jedna riječ označuje samo jedno označeno. Dodatni je problem i to što u normativnim i znanstvenim teorijama edukacije *obrazovanje* i *odgoj* nemaju isto značenje. U pedagogiji termin *odgoj* u svom širem značenju označava svekoliko namjerno djelovanje na osobnost odgajnika, dok je obrazovanje oblik odgoja što se odnosi samo na organizirano stjecanje znanja i vještina. *Odgoj se* pak u svom užem značenju odnosi na namjerno učenje afektivnih osobina (vrijednosti, stavova, uvjerenja i navika), tj. osobina u kojima dominira afektivna ili motivativna komponenta nad kognitivnom. U drugim obrazovnim znanostima (obrazovnoj psihologiji, sociologiji, ekonomici, politologiji, antropologiji i neuroznanosti) obrazovanje se koristi kao širi pojam koji obuhvaća svako namjerno učenje (i kognitivno i afektivno). Polazi se od toga da obrazovati znači namjerno formirati, odnosno oblikovati osobnost individue. Ukoliko se želi naglasiti da je riječ o osobinama koje se obično smatraju sadržajem odgoja, u znanstvenoj se psihologiji umjesto o *odgoju* radije govori o namjernom afektivnom učenju. Navedeno objašnjava zašto se edukacijska psihologija u nas naziva obrazovnom psihologijom.

Psihologija obrazovanja i druge obrazovne znanosti

Kako se obrazovanje oduvijek smatralo važnim čimbenikom osobnog i društvenog razvoja, bilo je najprije predmetom spekulativnog, a kasnije empirijskog

znanstvenog istraživanja. Od antičkih filozofa do dokumenata međunarodnih organizacija koje motre obrazovanje kao razvojni čimbenik (UNESCO, OECD, ILO, WB) obrazovanju se pripisuje veliki razvojni potencijal s kojim se računa u rješavanju i najvećih svjetskih problema (Delors i sur. 1998). K tome, očekivana se važnost obrazovanja naglo povećava u „društvu znanja“. Društvo znanja je ono koje proizvodi novo i primjenjuje postojeće znanje. Ono ne može funkcionirati bez kvalitetnog cjeloživotnog obrazovanja. Ono se smatra jednim od glavnih čimbenika međunarodne konkurentnosti svakog nacionalnog gospodarstva. Zato Europska unija u svojoj Lisabonskoj strategiji iz 2000. godine navodi cjeloživotno obrazovanje sredstvom za sustizanje gospodarskog rasta najvećih svjetskih ekonomija i stvaranja dovoljnog broja novih radnih mjesta. Budući da je obrazovanje i prije toga postalo masovna društvena pojava, razumljivo je da su se društvene znanosti što su se etablirale u prvoj polovici prošlog stoljeća, počele sve intenzivnije baviti istraživanjem obrazovanja. Drži se da je u tome najveći doprinos dala eksperimentalna psihologija.

U *Međunarodnoj enciklopediji obrazovanja* njezini urednici u predgovoru pišu: „Obrazovanje kao područje istraživanja i studiranja je multidisciplinarno. Od kraja devetnaestog stoljeća, znanstveno znanje o obrazovanju bilo je u velikoj mjeri generirano empirijskim istraživanjima psihologa. U ranom dvadesetom stoljeću u Njemačkoj, eksperimentalna pedagogija (*experimentelle Pädagogik*) je korištena poput paralelne eksperimentalne psihologije (*experimentelle Psychologie*). U ranim devedesetim, široki krug društvenih i humanističkih disciplina tvore „temelje“ znanja o obrazovanju: psihologija, sociologija, povijest, filozofija, ekonomika, antropologija i političke znanosti (Husén & Postlethwaite, 1994. str. xii)“. Za nas je zanimljiva činjenica da je već 1910. godine Pajo Radosavljević u Zagrebu objavio djelo *Uvod u eksperimentalnu pedagogiju* što je bila prva edukacijska psihologija na ovim prostorima i korespondirala je eksperimentalnoj pedagogiji u Njemačkoj.

Psihologija je kao ključna obrazovna znanost bila anticipirana već u djelu Johanna Friedricha Herbart rodonačelnika akademske pedagogije koji je ustvrdio da pedagogija nije znanost u pravom smislu riječi nego je „praktična teorija“. Uz takvu pedagogiju on je predložio ideju o znanstvenoj teoriji odgoja koju je nazvao „psihološkom pedagogijom“ (Herbart, 1806). Smatrao je da ostvarivanje ciljeva odgoja, što su derivirani iz filozofije, trebaju omogućiti psihologijske spoznaje, makar u to vrijeme znanstvena psihologija još nije bila razvijena.

Obrazovna psihologija, kao grana primijenjene psihologije, nastaje tek početkom dvadesetog stoljeća. Njezinim se rodonačelnikom može smatrati Edwarda Leea Thorndikea koji je promovirao znanstveni empirijski pristup u istraživanju obrazovanja, umjesto spekulativnog. Njegova djela *Obrazovna psihologija* (Thorndike, 1913) i *Učenje odraslih* (Thorndike, 1928) pokazuju da je polje istraživanja obrazovne psihologije šire od problema učenja i poučavanja djece i mladih u školi,

te da zahvaća učenje tijekom cijelog života s implikacijama na obrazovni sustav u cjelini. S tim u vezi može se problematizirati odnos obrazovne psihologije i drugih obrazovnih znanosti. Predmet njihovih istraživanja djelomice se preklapa, ali su razlike u njihovim istraživačkim težištima ipak jasne. Sociologija obrazovanja se usredotočuje na istraživanja odnosa obrazovanja i društva, ekonomika obrazovanja istražuje isplativost obrazovnih investicija i njihovu optimalnu alokaciju, edukacijska antropologija propituje odnos obrazovanja i kulture, politologiju obrazovanja zanima odnos obrazovanja i politike, odnosno proces formuliranja obrazovne politike kao jedne od javnih politika. Kognitivna neuroznanost je najmlađa obrazovna znanost u usponu čije su se veze s bihevioralnom psihologijom pokazale plodnima u razvoju jedne i druge.

Ovakav znanstveni pluralizam u ovom području aktualizira pitanje prijelaza na interdisciplinarna istraživanja obrazovanja i interdisciplinarni studij obrazovanja. U međunarodnim razmjerima diplomski i poslijediplomski studij obrazovanja dominantno je polidisciplinarnan s tendencijom prerastanja u interdisciplinarno studiranje. U njemu su psihologijski sadržaji temeljni. Multidisciplinarni i interdisciplinarni pristup istraživanju obrazovanja doveo je do preuzimanja nekih psihologijskih koncepata i istraživačke metodologije od strane drugih obrazovnih znanosti. Jednako kao što je psihologija svoju metodologiju preuzela od prirodnih znanosti (uz zadržavanje za nju specifične introspektivne metode), tako je od nje preuzimaju druge bihevioralne znanosti jer ljudsko je ponašanje nemoguće objasniti i predvidjeti bez poznavanja ljudskih osobina. No neka otkrića drugih znanosti putuju prema psihologiji i doprinose širenju njezina predmeta. Psiholozi su tako, baveći se problemima učinkovitosti obrazovnih sustava, od sociologije obrazovanja preuzeli „otvoreni sustavski pristup“ koji ih osposobljava za analizu obrazovnog sustava u društvenom kontekstu. Organizacijska se pak teorija pokazala plodnom pri identifikaciji uloge psihologa u regulaciji transformacijskih procesa u obrazovnim i poslovnim organizacijama.

Gdje je u tom sklopu pedagogija koju nismo do sada naveli u popisu obrazovnih znanosti, a predstavlja važan dio znanstvenog okruženja obrazovne psihologije u nas i utječe na djelokrug obrazovnih psihologa praktičara? Prema pedagoškoj autorefleksiji pedagogija je „krovna“ odgojna znanost dok su druge znanosti koje istražuju obrazovanje, „pomoćne“ pedagojske discipline. Međutim, u metateorijskim sustavima obrazovanja pedagogija, ako se spominje, ima status deskriptivne, normativne, iskustvene discipline koja ne proizvodi novo znanstveno znanje o obrazovanju nego obrazovne pojave uglavnom opisuje i obrazovne postupke propisuje u skladu s određenim svjetonazorom pri čemu u nekoj mjeri primjenjuje spoznaje obrazovnih znanosti. Ona stoga nije znanost (*Erziehungswissenschaft*) nego je „praktična teorija“ (*Praktische Pädagogik*, Brezinka, 1992). U *Međunarodnoj enciklopediji obrazovanja* navodi se da se pedagogija, tamo gdje

kao disciplina postoji, odnosi na teoriju i praksu poučavanja i da je njezin predmet uži od koncepta obrazovanja (*education*). U edukološkom metateorijskom sustavu obrazovnih disciplina, što su ga ustrojili analitički filozofi obrazovanja, pedagogija se ne navodi. U njemu, znanstvena edukologija obuhvaća sljedeće obrazovne znanosti: obrazovnu psihologiju, sociologiju obrazovanja, obrazovnu antropologiju, ekonomiku obrazovanja, politologiju obrazovanja i obrazovnu fiziologiju (Christensen, 1981). Pritom edukološki teoretičari drže edukacijsku psihologiju najproduktivnijom obrazovnom znanostu.

Glavna područja istraživanja obrazovne psihologije u međunarodnoj perspektivi

Obrazovna psihologija koristi spoznaje znanstvenih psihologijskih disciplina koje doprinose razumijevanju, predviđanju i kontroli obrazovnih pojava. Zato je njezin razvoj rezultat razvoja znanstvene psihologije i vlastitih istraživanja koja odgovaraju na zahtjeve obrazovne prakse. „Zahtjevi prakse“ izlaze iz potreba određenog društva, odnosno stanja njegovog obrazovnog sustava. Kako je obrazovanje društveni podsustav ono je pod znatnim utjecajem tradicionalne kulture, aktualnih političkih procesa i gospodarskih zahtjeva. To se odražava i na područje djelovanja obrazovnih psihologa u školama i drugim dijelovima obrazovnog sustava. Izbor problema kojima se bave ovisi o društvenom kontekstu (obično formuliranom kao „potrebe društva“). No, bez obzira na kontekst, postupci obrazovnih psihologa regulirani su profesionalnim načelima prema kojima se njihove odluke temelje na podacima i dokazima dobivenim istraživanjima kojima je svrha poboljšati obrazovne ishode, kvalitetu školskog života i život zajednice.

Obrazovna psihologija tradicionalno je usmjerena na školu pa je mnogi poistovjećuju sa školskom psihologijom. No, posljednjih su pedesetak godina psiholozi proširili svoje djelovanje na područje obrazovanja odraslih. Njime se bave i sociolozi i ekonomičari obrazovanja. Vodeći teoretičari i praktičari obrazovanja odraslih jesu psiholozi nadahnuti idejama humanističke psihologije Maslova i Rogersa. U poslovnim organizacijama psiholozi su vodeći stručnjaci za razvoj ljudskih potencijala te se u tom sklopu bave problematikom osposobljavanja zaposlenika i kandidata za zapošljenje. Prema tome, područje obrazovne psihologije prošireno je na istraživanje i unapređivanje svih područja cjeloživotnog obrazovanja i na sve elemente kurikulumskog sustava. Obrazovni psiholozi bave se istraživanjem ciljeva obrazovanja/učenja, metodologijom programiranja obrazovnih sadržaja, istraživanjem i unapređivanjem uvjeta učenja s težištem na vještinama poučavanja, i vrednovanjem obrazovnih ishoda.

Sam kurikulumski koncept razvili su edukacijski psiholozi u Americi dvadesetih godina prošlog stoljeća, da bi u njegovoj drugoj polovici bio prihvaćen i u Europi (nastanak i razvoj koncepta prikazan je u knjizi *Curriculum: An Introdu-*

citon to the Field, Gress & Purpel, 1988). Taksonomiju ciljeva učenja i njihovu podjelu prema područjima ličnosti izradili su psiholozi Benjamin Bloom (1956) i David Krathwohl (1964) dok je Robert Gagné sa suradnicima (1985) razradio teoriju „uvjeta učenja“ na kojoj se temelji suvremena instruktivna psihologija. Evaluacija ishoda učenja u školi predmet je školske dokimologije što je etablirano psihologijsko područje. Psiholozi su uspostavili i program samovrednovanja škola i vanjskog vrednovanja nacionalnih obrazovnih sustava. Podaci dobiveni samovrednovanjem škola podloga su za projektiranje razvoja pojedine škole, dok se rezultati međunarodnih usporedbi obrazovnih ishoda koriste pri projektiranju reformi nacionalnih obrazovnih sustava.

Obrazovni psiholozi istražuju sve razine sustava. U školi se bave problemima što se odnose na pojedinca (učenika i učitelja), grupom (razredom), školom kao organizacijom (upravljanjem školom i razvojem škole) te njezinom interakcijom s okolinom. Identifikacija učenika s posebnim potrebama te inicijalno i trajno osposobljavanje učitelja za individualiziranu implementaciju i razvoj programa jedan je od fokusa školskih psihologa. Izrada programa razvoja škole i osposobljavanja vodstva škole za organizacijsku promjenu važan su aspekt njihova djelovanja u sredinama u kojima je obrazovanje razvojni prioritet. U ustanovama za obrazovanje odraslih i poduzećima bave se ispitivanjem obrazovnih potreba, metodološki vode izradu programa osposobljavanja, organiziraju obrazovne procese i vrednuju njegove ishode. Drugim riječima, bave se svim fazama tzv. obrazovnog ciklusa.

Na razini obrazovnog sustava sudjeluju u izradi nacionalnog kurikulumu s osobitim osvrtom na kognitivnu primjerenost sadržaja obrazovanja za različite uzraste, usklađivanje unutarnjih i vanjskih uvjeta učenja u fazi implementacije programa, te provode unutarnje i vanjsko vrednovanje obrazovnih ishoda. Psiholozi su u UNESCO vom institutu za obrazovanje u Hamburgu osmislili metodologiju vanjskog vrednovanja nacionalnih obrazovnih sustava na temelju usporedbe obrazovnih postignuća petnaestogodišnjaka u različitim zemljama, poznatom kao PISA projekt (Programme of International Student Assessment - PISA). Podaci dobiveni tim istraživanjem danas su važan element pri odlučivanju o reformi nacionalnih obrazovnih sustava. Na taj su se način psiholozi etablirali kao stručnjaci za školske inovacije i obrazovne reforme.

Različita shvaćanja primjene psihologije u obrazovanju

Da ponovimo. Psihologija obrazovanja je grana primijenjene psihologije koja koristi spoznaje više različitih disciplina znanstvene psihologije u svrhu unapređivanja obrazovne prakse. Zahtjevi obrazovne prakse determiniraju odabir onog znanstvenog znanja o obrazovanju koje će se upotrijebiti za rješavanje određenih problema u njemu. Oni uvjetuju istraživačke prioritete i kako će se rezultati

istraživanja u praksi primijeniti. Postoje, međutim, krupne nacionalne razlike u obrazovnoj situaciji različitih zemalja koje ovise o njihovoj ekonomskoj i demokratskoj razvijenosti te kulturnoj tradiciji. Zato, dok je u zemljama zapadne Europe istraživački fokus na rafiniranju i usavršavanju postojećih sustava, razvoju onih programa što osposobljavaju za aktivno građanstvo i društvenu inkluziju, u Hrvatskoj još su na djelu dvojbe treba li zastarjeli sustav uopće osuvremeniti i u čemu se njegova modernizacija treba sastojati. Budući da problemi u obrazovnom sektoru u različitim zemljama nisu isti, nisu potrebna ista znanja da bi se oni riješili.

Različito se razumije i sam pojam primjene psihologije u obrazovanju. Neki smatraju da se praktična primjena psihologije u obrazovanju iscrpljuje u dnevnom djelovanju psihologa pri čemu koriste svoja psihološka znanja. Tome se pridodaje sudjelovanje psihologa u intervencijama koje se odnose na obrazovanje nastavnika, ravnatelja, procjenama uspješnosti zaposlenika, unutaršnjem i vanjskom vrednovanju obrazovnih ishoda i projektiranju razvoja škole. U tim situacijama, ponekad je prije određene intervencije potrebno provesti istraživanje pojedinog problema u školi ili više škola tako da se koriste psihološka znanja. Takvo shvaćanje obrazovne psihologije prevladava kod praktičara koji neposredno rade s djecom, u školama i predškolskim ustanovama te drugim obrazovnim institucijama. Drugačije razumiju obrazovnu psihologiju teoretičari obrazovne psihologije koji određene teorijske pretpostavke žele testirati u školama, ispitujući mišljenja različitih dionika u obrazovanju o nekom pitanju, ili žele eksperimentalno provjeriti uspješnost različitih metoda poučavanja. Primjerice, kakvi su rezultati primjene novog nacionalnog kurikulumu i drugih obrazovnih inovacija.

U prvom slučaju svrha istraživanja je rješavanje nekog praktičnog problema, što može doprinijeti tome da se rješenje prihvati i u drugim školama kao svojevrsna inovacija. Ono ne predstavlja otkriće nekog općenitog pravila ili zakonitosti. U drugom slučaju, ako je istraživanje provedeno prikladnim postupcima na reprezentativnom uzorku, ono može obogatiti fond znanja o obrazovanju koje vrijedi u svim uvjetima u kojima je istraživanje provedeno. Postoji i shvaćanje da je zadaća primijenjene obrazovne psihologije u transferiranju postojećih psihologijskih spoznaja o učenju i obrazovanju u obrazovnu politiku, u obrazovanje učitelja razredne i predmetne nastave, obrazovanje školskih ravnatelja te informiranje roditelja o obrazovnoj problematici. Ono što je zajedničko svim navedenim gledanjima na sadržaj i ciljeve obrazovne psihologije jest da na ovaj ili onaj način nastoje doprinijeti poboljšanju obrazovne prakse pomoću primjene psihološkog znanja. Time se nastoji smanjiti jaz između obrazovne znanosti i obrazovne prakse. Pod tim vidom navedeni se koncepti obrazovne psihologije ne isključuju nego nadopunjuju. Treba istaknuti da psihološka praksa u obrazovanju, koju psihološka znanost nastoji unaprijediti, generira i nova relevantna znanstvena pitanja kojima se unapređuje i sama psihološka znanost. Na taj način praksa potiče istraživanja

koja unapređuju teoriju. Istraživači i praktičari svojevrsni su partneri u interaktivnom odnosu kojim se unapređuje obrazovna psihologija kao znanstvena disciplina (Gutkin & Reynolds, 1990).

Odnos obrazovne psihologije kao znanstvene discipline i primijenjenih istraživanja u obrazovanju izražen je sintagmom „istraživanje i razvoj“ (Research & Development – R & D) kojom se promovira uvođenje promjena u obrazovanju temeljem istraživanja koje je racionalno i empirijski utemeljeno. Tako se novi nacionalni kurikulum prije masovne primjene trebaju empirijski testirati na uzorku škola, a tako se uvode i druge inovacije u obrazovnoj tehnologiji, obrazovanju nastavnika i samom poučavanju. Takva su istraživanja spona između temeljnih znanja o učenju i poučavanju i njihove primjene u praksi (Gagné, 1989). Ona se provode u specijaliziranim institutima za razvoj obrazovanja u kojima su većina istraživača psiholozi.

Prinosi znanstvene psihologije obrazovnoj psihologiji

Obrazovna psihologija, kao primijenjena disciplina, utemeljena je u znanstvenoj psihologiji. Ona doprinosi obrazovnoj psihologiji otkrićima što su nastala istraživanjima u pojedinim granama znanstvene psihologije. No, njihova primjena u praksi nije jednostavna. Ona ovisi o uvjetima u kojima djeluju obrazovni psiholozi, pri čemu neke okolnosti tome pogoduju dok ju neke druge otežavaju. Pisac je ovih redaka, kao industrijski psiholog početnik, s puno entuzijazma prionuo validiranju testova sposobnosti koje je koristio u odabiru radnika za daljnje školovanje. To je doprinijelo racionalnijem upravljanju ljudskim potencijalima u poduzeću, ali i izazvalo otpor nekih utjecajnih pojedinaca u organizaciji čija se mogućnost kadrovanja time smanjila (s vremenom oni su psihološke intervencije takve vrste ograničili). Uostalom, opća je pojava da znanstveno otkriće izaziva otpore onih koji bi trebali mijenjati svoju rutinu, pogotovo ako bi njegova primjena poremetila postojeću distribuciju moći i koristi koje iz nje proistječu. To je prisutno u provođenju svih javnih politika, a ne samo u obrazovanju. Istraživači su zbog toga frustrirani, a društveni razvoj i građani trpe.

Usprkos tomu, intrinzično motivirani znanstvenici mogu idealistički misliti da je moguće znanost primijeniti na mehanicistički način u kojem je svijet zamišljen kao sustav (po analogiji na stroj) sastavljen od dijelova koji funkcioniraju na predvidljiv i kontrolabilan način. Njime se upravlja tako da se za uložene *inpute* dobiju najveći *outputi*. U tom modelu znanost je najisplativiji *input*. U toj se perspektivi zanemaruje utjecaj društvenog konteksta o kojem ovisi koja će se istraživanja financijski i na drugi način poticati, a još više koji će se rezultati i na koji način primijeniti. Takvi su utjecaji i ograničenja osobito jaka u području istraživanja i razvoja obrazovanja što se očituje i u praksi obrazovnih psihologa. Činjenica je da znanost i obrazovanje nisu stvarno autonomni nego su društveni

podstavi što su spregnuti s podstavima okoline (gospodarstvom, politikom i kulturom) pri čemu društvo više djeluje na obrazovanje nego što obrazovanje djeluje na društvo (Fägerlind & Saha, 1989). U „društvu znanja“, u kojem se odluke na svim razinama odlučivanja trebaju donositi racionalno, taj bi se odnos trebao promijeniti. U tom kontekstu praktičari obrazovanja lakše bi primjenjivali postojeće znanstveno znanje i provodili istraživanja kojima konstruiraju specifična rješenja za svaku školu i individualni slučaj.

Ove dvije teorijske perspektive (mehanicistička i konstruktivistička) imaju određene implikacije na ulogu praktičara u primjeni znanstvenog znanja, pa tako i u pogledu njihovog obrazovanja. Sveučilišni studiji više se programiraju prema mehanicističkoj tradiciji u kojoj se znanstveno znanje neposredno transferira u programe odgovarajuće struke. To je deduktivni pristup programiranju studija obrazovanja koji polazi od znanstvenih spoznaja a manje od identificiranih sposobljenosti (kompetencija) potrebnih za prakticiranje struke. Program određuju znanstvenici u području, postulirajući da su najmjerodavniji procijeniti koja su znanja praktičarima potrebna.

Struktura obrazovne psihologije kao primijenjene znanstvene discipline komponirana je od znanja proizvedenog u više grana znanstvene psihologije kao što su razvojna, kognitivna, bihevioralna, socijalna i diferencijalna psihologija te neuropsihologija. Pritom obrazovna psihologija nije zbroj znanja proizvedenog u svim navedenim znanstvenim disciplinama nego onih koja doprinose boljem objašnjenju obrazovnih pojava i uspješnijem rješavanju problema u obrazovnoj praksi. Najvažnije spoznaje koje su otkrile pojedine discipline znanstvene psihologije, a važne su za unapređivanje obrazovanja, jesu spoznaje o strukturi ljudske ličnosti i čimbenicima njezina razvoja, otkrića o kognitivnom, emocionalnom i socijalnom razvoju u pojedinim razdobljima ljudskog života (ne samo u djetinjstvu i mladenaštvu), teorije učenja i operacionalno definirani načini učenja, spoznaje o čimbenicima o kojima ovisi uspješnost učenja i poučavanja te spoznaje o ulozi individualnih razlika u obrazovanju. Tome se pridodaju znanja iz organizacijske teorije koja objašnjavaju funkcioniranje škole kao organizacije i djelovanje obrazovanja u organizacijama koje nisu obrazovne (poduzeća i druge neškolske organizacije).

Navedena znanja primjenjuju se u pojedinim područjima praktičnog djelovanja psihologa u obrazovanju. Najčešća područja primjene jesu sudjelovanje u izradi programa obrazovanja i uputa za poučavanje (to je područje instruktivne psihologije), procjenjivanje i mjerenje obrazovnih ishoda (obrazovna dokimologija), poučavanje osoba s posebnim potrebama, vanjsko vrednovanje škole i obrazovnog sustava, upravljanje razredom, savjetovanje učenika, nastavnika i roditelja, organizacija i provođenje procjene uspješnosti nastavnika, programiranje i izvođenje trajnog osposobljavanja učitelja i ravnatelja obrazovnih institucija. U obrazovanju

odraslih to su znanja i vještine što se odnose na pojedine faze tzv. obrazovnog ciklusa. To su područja frekventne primjene psihološkog znanja u razvijenim zemljama Zapada. Hrvatsku situaciju, trebalo bi sustavno istražiti.

Razvoj i stanje obrazovne psihologije u Hrvatskoj

Prethodni tekst predstavlja mogući teorijski okvir za analizu razvojnog puta obrazovne psihologije u Hrvatskoj. Takva bi analiza mogla obuhvatiti sljedeće aspekte, odnosno pokazatelje razvijenosti psihologije obrazovanja: razvoj teorijske misli u području psihologije obrazovanja, razvoj nastavnih i istraživačkih institucija u području obrazovanja u kojima djeluju psiholozi, zastupljenost psihologa u obrazovnim organizacijama (školama, ustanovama za obrazovanje odraslih, zavodima i institutima za istraživanje i razvoj obrazovanja), glavna područja primjene psihologije u obrazovnoj praksi, djelovanje profesionalne udruge školskih psihologa, djelovanje psihologa u drugim obrazovnim asocijacijama. Podaci o navedenim područjima trebali bi biti prikazani u vremenskoj perspektivi, što bi omogućilo identifikaciju eventualnih razvojnih trendova. To pretpostavlja da podaci, što su za takvu analizu potrebni, postoje i da postoje kapaciteti da se ona provede. U postojećim okolnostima prikupljeni su podaci što indiciraju na stanje primjene psihologije u praksi predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja te obrazovanja odraslih. S druge strane, uvidi u psihologijska znanstvena istraživanja obrazovanja što su se provodila u institutima društvenih znanosti i fakultetima previše su parcijalni da bismo se usudili o stanju u tom području donositi zaključke. Da bi to bilo moguće trebalo bi uložiti dodatni istraživački napor koji će ovim prilogom možda biti potaknut.

Literatura

- Bloom, B.S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Christensen, J.E. (ed.) (1981). *Perspectives on Education as Educology*. Washington, D.C.: University Press of America.
- Delors, J. i sur. (1998). *Učenje blago u nama*. Zagreb: Educa. (naslov izvornika: J. Delors 1996. *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO).
- Dohmen, G. (1996). *Lifelong Learning: Guidelines for a modern education policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Fägerlind, I., & Saha, L. J. (1989). *Education and National Development*. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, São Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- Gagné, R.M. (1985). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R.M. (1989). *Educational Research and Development: How to Influence School Practice*. In: R.M. (ed.), Gagné, *Studies of Learning* (str. 569-575). Tallahassee, Florida: Florida State University, Learning Systems Institute.

- Gress, J.R., & Purpel, D.E. (eds.) (1988). *Curriculum: An Introduction to the Field*. Berkeley, Ca.: McCutchan Publishing Corporation.
- Gutkin, T.B., & Reynolds, C.R. (eds.) (1990). *The Handbook of School Psychology*. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Herbart, J.F. (1806). *Allgemeine Paedagogik*. In: O. Willmann & T. Fritzsch (eds.), *Paedagogische Schriften* (str. 1913-1919). Leipzig: Zickfeldt.
- Husén, T., & Postlethwaite, T.N. (eds.) (1994). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay.
- Radosavljević, P. (1910). *Uvod u eksperimentalnu pedagogiju*. Zagreb: Naklada Hrvatskog pedagoško-knjževnog zbora.
- Thorndike, E.L. (1913). *Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Thorndike, E.L. (1928). *Adult Learning*. New York: Macmillan.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.