

Naslov članka/Article:

Načela daltonske pedagogike v praksi

Principles of Dalton Education in Practice

Avtor/Author:

Lina Faletič

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vodenje v vzgoji in izobraževanju 34, 2/2016, letnik 14

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2016

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

Načela daltonske pedagogike v praksi

Lina Faletič

Osnovna šola Košana

Po obisku šole na Nizozemskem, kjer smo spoznali daltonsko pedagogiko, smo se odločili, da v naš pouk vključimo njena temeljna načela. Na pouk zdaj gledamo drugače. Hrup nas manj moti, saj ugotavljamo, da se učenci večino časa pogovarjajo o snovi. Pouk načrtujemo tako, da učenci prevzemajo odgovornost za dosežene rezultate. Obvestimo jih, kaj mora biti storjeno in do kdaj, potem pa jim pustimo, da si čas razporedijo sami. Opazili smo, da so učenci tako bolj motivirani. Dovolimo jim, da zamenjajo prostor in določene dejavnosti opravijo samostojno, brez našega nadzora, zunaj učilnice. Tako jih postopoma znova navajamo na samostojnost pri delu. Tovrstne metode so zelo primerne tudi za delo z učenci s posebnimi potrebami. K dodatni strokovni pomoči smo vpeljali načelo izbirnosti, zaradi česar se je zmanjšal odpor do dela. V prispevku bi radi predstavili, kako smo temeljna načela daltonske pedagogike, odgovornost, samostojnost, svobodo in sodelovanje, vključili v naše delo.

Ključne besede: daltonska pedagogika, svoboda, samostojnost, odgovornost, učenje

Uvod

Dandanes veliko vemo o različnih načinih in oblikah poučevanja. Na fakultetah in kasneje na konferencah in seminarjih poslušamo o primerih dobre prakse, ki vključujejo diferenciacijo, aktivno in sodelovalno učenje. Že dolgo se pogovarjamo o tem, da je treba učence in dijake spoštovati in razumeti kot posameznike, ki se razlikujejo drug od drugega. Pouk je treba prilagajati in ga strukturirati tako, da je učinkovit za vse učence v razredu. Veliko učilnic je danes oblikovanih tako, da omogočajo sodelovalno učenje. Klopi so združene, tako da lahko otroci sodelujejo in si pomagajo. V učbenikih so na voljo različne naloge za različne ravni znanja, tako da lahko učitelj hitro razporedi, komu bo glede na njegove sposobnosti in predznanje dal kakšno nalogo. Marsikaj smo že spremenili. Česa pa še nismo?

Odgovornost za učenje je še vedno večinoma na učitelju. Učitelj je tisti, ki načrtuje uro in skrbi za to, da bodo učni cilji doseženi. Kljub številnim spremembam in poznavanju teorije je še vedno on tisti, ki učencem narekuje, kaj bodo delali, kako in kdaj. Mogoče

je čas, da začnemo pouk načrtovati tako, da bodo učenci prevzeli odgovornost za dosežene rezultate. Naj se zavedajo, da je njihovo znanje odvisno od njih ter da bodo sami nosili posledice svojega znanja oziroma neznanja. Naj se naučijo organizirati čas in se zavedati, koliko ga potrebujejo za določeno dejavnost. Če jih bomo naučili samoregulacije, nam v razredu mogoče ne bo več treba poslušati: »Mama mi je pozabila dati zvezek v torbo, sošolec mi ni povedal, kaj je za nalogo, učitelj ni povedal, da bom vprašan.« Daltonska pedagogika spodbuja ravno to: odgovornost, samostojnost, svobodo in sodelovanje.

Daltonska pedagogika

Začetnica daltonske pedagogike ali daltonskega načrta je bila Helen Parkhurst, ameriška učiteljica, ki je živela med letoma 1886 in 1973. V resnici si je želela sprememb v izobraževalnem okolju, ker je bila nezadovoljna s svojim lastnim izobraževanjem. Na začetku dvajsetega stoletja, ko je bila stara osemnajst let, je začela poučevati v Wisconsinu. V enem razredu je imela okoli štirideset učencev različnih starosti, z različnimi kognitivnimi sposobnostmi in socialnimi ozadji. Soočena s temi zahtevnimi okoliščinami je spremembe, ki so bile nujne, spremenila v nekaj pozitivnega in prenehala poučevati tradicionalno. Učencem je dovolila, da si znotraj rokov sami razporejajo delo ter se odločajo, ali potrebujejo in si želijo pomoč drugih otrok ali ne. Po enem letu takega dela je spoznala tri pomembne vidike poučevanja. Prvič, učenci so se naučili več, bili so bolj motivirani in strpni, če so lahko delali svobodno in z lastnim tempom. Drugič, notranjost razreda je zelo pomembna, saj udobna postavitev in premična ureditev miz omogočata učinkovitejše delo v skupinah. In tretjič, težava izobraževalnega sistema in razlog za napake učencev ni predmet, ampak način, kako ta predmet poučujemo (van der Ploeg 2014, 314). Na podlagi teh izkušenj in v sodelovanju z Mario Montessori je razvila tako imenovani »daltonski načrt«.

Daltonski načrt je koncept reformistične pedagogike, ki ga je ameriška pedagoginja Helen Parkhurst 1920. leta vpeljala v javno srednjo šolo v mestecu Dalton v Massachusettsu. Od tod izhaja tudi naziv zanj. Vsebinsko gre za poskus samostojnega in samoodgovornega učenja. Dan je razdeljen na dve učni enoti, med katerima učenci samostojno izvajajo naloge iz različnih predmetov. Učitelji za vsak predmet in vsako stopnjo pripravijo učne načrte za obdobje petih tednov vnaprej. V njih so navedene delovne na-

loge učencev. Medtem ko učenci delajo, je učitelj v bližini, da jim pomaga in svetuje, vendar ne poučuje tradicionalno. Prednosti tega načrta naj bi po nemškem pedagogu Eichelbergerju bile naslednje: individualni učni tempo, večja storilnost slabših učencev, večja odgovornost pri uresničevanju učnih ciljev, povečano samozaupanje, iniciativnost, boljši odnos z učiteljem in večje zanimanje za nadaljnje šolanje (Mesec 2012, 1).

Načela daltonske pedagogike

Daltonska pedagogika ni le način dela, je filozofija učenja (Samuels 2012, 2), ki temelji na naslednjih načelih: svoboda, odgovornost, sodelovanje in samostojnost (Mesec 2012, 1).

Svoboda

Svobodo pri učenju si različni avtorji razlagajo različno. Ravno tako se po tem, kako razumejo ta pojem, razlikujejo udeleženci izobraževanja. Radovic-Markovic in Markovic (2012, 106–110) sta v svoji raziskavi zajela 95 udeležencev iz trinajstih držav in ugotovila, da jih tretjina svobodo pri učenju razume kot možnost izbire obravnavanih vsebin, nekaj manj pa kot poglobitev v določeno snov. Četrtnina udeležencev razume svobodo pri učenju kot učenje, pri katerem lahko izražamo svoje mnenje in ideje, petina pa kot učenje, pri katerem nas ne omejujeta vera ali politika države. Tako njuna kot druge raziskave pa kažejo, da svoboda pri učenju omogoča ustvarjalno in izvirno razmišljanje udeležencev izobraževanja (Radovic-Markovic in Markovic 2012, 106–110; Baldwin, Magjuka in Lohte 1991, 51; Gauthier 2014, 127–128; Pintrich 2003, 668–670).

Helen Parkhurst je poudarjala svobodno izbiro učencev pri organizaciji lastnega dela. Odločiti se morajo, s katerim delom naloge bodo začeli, ali bodo delali sami, v paru ali v skupini, kje bi si želeli delati, katere vire bi si želeli uporabiti, koliko časa bi radi porabili za posamezen del naloge in kdaj morajo začeti, da bodo nalogo pravočasno opravili (Eichelberger 2011, 11–12). Pomembno je, da se učenci svoje težave naučijo reševati sami. Razlikovala je tudi med časom, ki ti ga določi nekdo drug, in ritmom dela, ki je individualen in se razlikuje od učenca do učenca ter ga je treba spoštovati (Samuels 2012, 2), pri čemer je poudarjala, da svoboden otrok ni tisti, ki počne, kar hoče. Otoku moramo omogočati svobodo gibanja, da bo lahko razvil motorične spretnosti, intelektualno svobodo, da bo krepil svoje miselne kompetence. Omogočiti

mu moramo, da razvije iznajdljivost in vsestranskost, upoštevati moramo njegove pobude in mu dovoliti, da sam organizira svoje delo (Parkhurst 1921b).

Odgovornost

Pri daltonski pedagogiki gre za premik od poučevanja k učenju (Mesec 2012, 1). Če hočemo, da bo učenec vsaj del učenja sprejel kot svojo lastno odgovornost, mu moramo to najprej omogočiti (Parkhurst 1921b). Pri običajnem pouku je učiteljeva naloga, da zagotovi učenčevo znanje. Osnovno načelo daltonske pedagogike pa je, da je učenec sam odgovoren za svoje delo in napredek. Zavedati se mora, da je učenje njegovo in ne učiteljevo delo, kar krepi njegovo samozaupanje in iniciativnost (Eichelberger 2011, 12). Učitelj je pomočnik, svetovalec (Mesec 2012, 1). Pomembno je, da učenec razume, kaj od njega pričakujemo in zakaj, saj lahko le tako sprejme odgovornost za svoje učenje (Samuels 2012, 2). Tudi drugi avtorji poudarjajo odgovornost učencev, pri čemer pa se moramo zavedati, da je učitelj tisti, ki učencu dovoli prevzemanje odgovornosti, saj je učenec sam ne more prevzeti. Delež odgovornosti za lastno znanje, ki ga bo učenec prevzel, je torej odvisen od tega, koliko možnosti za to mu bo učitelj zagotovil (Cook-Sather 2009, 65).

Sodelovanje

Za daltonsko pedagogiko je značilno, da učenci med seboj prostovoljno sodelujejo, poudarek pa je tudi na sodelovanju med učenci in učiteljem, ki učencem omogoča, da sooblikujejo svoj učni proces (Samuels 2012, 3). Pri skupinskem delu se učenec nauči spoštovati druge, jih razumeti, izraziti svoje mnenje in ga zagovarjati. Učenec lahko tako razvije kulturo pogovora, sposobnost demokratičnega sožitja in solidarnost (Mesec 2012, 1). Helen Parkhurst je želela v šoli oblikovati sodelovalno družbo, ki bi preseгла tekmovanje med učenci (Eichelberger 2011, 13).

Samostojnost

Načela samostojnosti Helen Parkhurst pri oblikovanju svoje metodologije ni posebej poimenovala. Naknadno so ga poimenovali učitelji na Nizozemskem, ki učijo po daltonski pedagogiki. Na prvi pogled se zdi to načelo nasprotno načelu sodelovanja, vendar je v

resnici njegova nadgradnja. Vključuje predvsem željo, da je učenec tudi pri sodelovalnem delu samostojen. To pomeni, da si sam, v dialogu s sošolci, prizadeva poiskati rešitev zastavljene naloge (Eichelberger 2011, 13). Učenci so sami odgovorni za uspeh svojega dela. To je posebno pomembno v našem času, saj se tako boljše pripravijo na nadaljevanje šolanja in poklic (Mesec 2012, 1). Cilj daltonske pedagogike je vzgojiti neustrašne, sposobne in samostojne ljudi, znajo razmišljati s svojo glavo (Samuels 2012, 3). Koncept samostojnosti se močno prekriva s konceptom samoregulacijskega učenja, ki ga danes pogosto srečujemo v strokovni literaturi in poudarja proaktivnost učenca, ki sam načrtuje svoje učenje (Zimmerman in Schunk 2011, 1), pri čemer regulira lastne motive, učne metode, učno vedenje ter uporabo virov iz okolja (Pečjak in Košir 2003, 50).

Tudi Helen Parkhurst je želela učencem omogočiti, da se bodo znali sami motivirati. Njen cilj je bil vzgojiti vztrajne, notranje motivirane učence. To je poskušala doseči tako, da je oblikovala učno okolje, ki jih je podpiralo in jim pomagalo pri njihovem lastnem učenju ter jim zagotavljalo intelektualno svobodo (Samuels 2012, 3). Želela si je šolo, ki bi učencem omogočila, da sami odkrijejo, da je na primer Milton napisal več sonetov in ne le enega, da sta Japonska in Kitajska zahodno od Združenih držav Amerike ter da si ljudje različno pojasnjujejo iste pojave (Parkhurst 1921a).

Vse več strokovnjakov poudarja pomen temeljnih načel daltonske pedagogike. Nekateri se osredotočajo na pomembnost svobode, drugi na samostojnost in odgovornost, tretji dajejo prednost sodelovanju. V konceptu samoregulacijskega učenja pa lahko izluščimo vsa štiri temeljna načela. Novejše raziskave kažejo na potrebo po oblikovanju učnih metod, ki spodbujajo samostojno učenje, pri katerem se lahko učenci sami motivirajo ter sami organizirajo svoje učenje in tako razvijajo samoregulacijske spretnosti. Pouk naj bi bil sodelovalen ter kar najbolj usmerjen v učence in njihove individualne potrebe. Tako bi otrokom omogočil uravnovešeno učenje, kljub vedno večjemu poudarku na dosežkih ter vedno bolj centraliziranemu učnemu načrtu. Učenci, ki zmorejo nadzirati svoje učenje, so pri sooblikovanju lastnega učenja metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko veliko bolj dejavni. S tega zornega kota je bila daltonska pedagogika že takrat, ko je nastala, zelo blizu temu, kar danes razumemo pod pojmom »sodobna učna okolja«, pri katerih poudarjamo potrebe posameznika po sodelovalnem učnem okolju, za katero sta značilna diferenciacija in formativno spremljanje učenčevih dosežkov (Samuels 2012, 3). Vse

pomembnejša naloga današnje šole – poleg tega, da posreduje bistvene podatke, pojme, zakonitosti in metode na nekem področju – je, da učence pouči o uspešnih, racionalnih načinih pridobivanja znanja, ob tem pa o strategijah iskanja, izbiranja, organiziranja in ovrednotenja podatkov, pomembnih za razumevanje in reševanje problemov. Usposobiti jih mora za vseživljenjsko učenje, kar pomeni opremiti jih s samoregulacijskimi spretnostmi, ki jim bodo omogočale stalno izpopolnjevanje znanja in uspešno delovanje v svetu nenehnih sprememb (Tomec, Pečjak in Peklaj 2006, 76).

Z upoštevanjem vseh štirih temeljnih načel daltonske pedagogike je Helen Parkhurst vplivala na razvoj in izboljšanje kognitivnih sposobnosti učencev ter krepila njihov značaj (Eichelberger 2011, 5–6) in jih tako pripravljala na vseživljenjsko učenje.

Načela daltonske pedagogike v praksi

Delo v različnih šolah mi je omogočilo, da sem lahko opazovala učne metode različnih učiteljev pri različnih predmetih. Opazila sem, da smo v Sloveniji sodelovalno učenje zelo dobro vključili v pouk. Veliko razredov, predvsem na razredni, pa tudi na predmetni stopnji je prilagojenih za tovrstno učenje. Sodelovanje je torej načelo daltonske pedagogike, ki je že močno vključeno v naše vsakodnevno delo. Kaj pa druga načela?

Moje izkušnje kažejo, da imamo pri vključevanju odgovornosti, samostojnosti in svobode veliko večje težave. Večina učiteljev si močno prizadeva, da bi v določenem roku realizirali učni načrt. Ure skrbno načrtujemo in od načrtov ne odstopamo, saj vemo, da smo mi odgovorni za to, da je učni načrt izpeljan. To pa je hkrati razlog, zakaj imajo naši učenci zelo malo svobode pri izbiranju učnih dejavnosti in zaradi česar ne čutijo odgovornosti do lastnega učenja.

Odločila sem se, da bom poskušala temeljna načela daltonske pedagogike vključiti v svoje delo, in to kot izvajalka dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, kot učiteljica v osnovni ter kot profesorica v srednji šoli. Načela so med seboj tesno povezana, kljub temu pa menim, da je pri vsakem primeru v ospredju eno od njih.

Svoboda

Načelo svobode sem poskušala v prakso prenesti tako, da sem v izvajanje dodatne strokovne pomoči vpeljala načelo izbirnosti.

Moje delo je tudi dodatna strokovna pomoč za premagovanje ovir oziroma primanjkljajev pri učencu, ki ima težave z nadziranjem čustev. To se kaže predvsem takrat, ko od njega zahtevam nekaj, česar noče narediti ali pri čemer običajno ni uspešen. Izbruhi jeze v takih primerih se kažejo kot kričanje, metanje stvari po razredu, udarjanje z glavo ob mizo ali s stolom ob tla.

Primarni cilj dodatne strokovne pomoči v tem primeru je razvoj čustvene kontrole. S tem namenom sem učencu predstavila vaje, ki povzročijo frustracijsko situacijo, v kateri se potem lahko učiva ustrezno odzivati se. Taka situacija je na primer zidanje gradu iz kart. Ko se grad podre, to povzroči frustracijo, saj smo se trudili, da bi ga zgradili. V takih okoliščinah se je učenec razjezil in je začel kričati, metati karte po tleh in zavračati vnovično sodelovanje, zaradi česar sva se lahko učila nadzirati jezo. Ko je učenec jezen, se namreč lahko o tem čustvu pogovarjava, ga razčleniva, ga poskušava prepoznati, razumeti in nato nadzorovati. Tovrstne frustracijske situacije so bile zanj izredno naporne in neprijetne, zaradi česar se je začel pojavljati odpor že pred samo vajo. Učenec vaj ni hotel delati. Včasih je začel kričati, včasih pa je pripomočke vrgel na drugo stran učilnice, še preden sva vajo začela izvajati.

Z mislijo na daltonsko pedagogiko sem se odločila, da bom poskusila ure oblikovati nekoliko drugače. Učencu sem pripravila tabelo, v kateri so bile prikazane štiri dejavnosti. Vključila sem dve, ki sta mu bili všeč, in dve, ki ju ni maral. Povedala sem mu, da lahko sam izbira, katero dejavnost bova izvajala, vendar pa morajo biti vse štiri opravljene v roku štirih srečanj. Tako sem mu omogočila, da svobodno izbira, kdaj bo izvedel posamezno dejavnost, s čimer sem načelo svobode, ki med drugim vključuje tudi svobodo pri časovni razporeditvi šolskih obveznosti (Eichelberger 2011, 11–12), vpeljala v prakso. Učenec je najprej izbiral dejavnosti, ki so bile zanj prijetnejše in pri katerih je bil uspešnejši. Tretji teden sta mu ostali le še dve neprijetni dejavnosti, namenjeni vzbujanju frustracijske situacije. Izkazalo se je, da je brez odpora ali nejevolje izbral eno od njiju, pri njenem izvajanju pa je bil uspešnejši ter opazno bolj vztrajen kot prej.

V skladu s pričakovanji je bil za delo bolj motiviran, kadar je lahko sam izbiral, katero dejavnost bo izvajal. Tako je lahko sledil lastnemu ritmu in se pravočasno pripravil na bolj naporne dejavnosti, zato je bil pri njih uspešnejši. Baldwin, Magjuka in Lohte so že leta 1991 ugotovili, da so udeleženci izobraževanja najbolj motivirani, kadar lahko izbirajo vrsto samega izobraževanja, in so nato deležni izobraževanja, ki so ga izbrali. Večja motivacija pa se obi-

čajno pokaže v učinkovitejšem učenju (Baldwin, Magjuka in Lohte 1991, 51). Ko sem učenca vprašala, ali mu tak način ustreza, ni nič komentiral, njegova mama pa je ob koncu šolskega leta povedala, da se otrok pri izvajanju dodatne strokovne pomoči z menoj dobro počuti ter da je opazila napredek.

Izbira in nadzor sta skoraj univerzalna motivacijska elementa. Razmeroma skromen nadzor ali majhna možnost izbire lahko opazno vplivata na motivacijo. Kot strokovnjaki moramo seveda do določene mere odločati sami, vendar obstaja veliko načinov, kako lahko udeležence izobraževanja vključimo v oblikovanje učnega procesa in tako povečamo njihovo motivacijo (Gauthier 2014, 127–128; Pintrich 2003, 668–670).

Samostojnost

Kot svetovalna delavka v osnovni šoli imam malo možnosti za poučevanje v razredu. V vlogi učiteljice se največkrat znajdem, če nadomeščam zaposlenega, ki je odsoten. Tako sem imela možnost nadomeščanja tudi pri uri glasbene umetnosti.

Ko sem se pripravljala na uro, sem ugotovila, da imam premalo predznanja s tega področja, da bi lahko učence kakovostno učila novo snov, zato sem se odločila, da bomo izvedli uro priprave na ocenjevanje znanja, ki jih je čakalo v kratkem, in da bom vanjo poskušala vključiti načela daltonske pedagogike, pri čemer sem hotela izpostaviti predvsem samostojnost pri delu. Nadomeščala sem namreč v kombinaciji osmega in devetega razreda, tako da bi učenci morali biti pri svojem delu samostojni.

Pripravila sem navodila za štiri skupine. Učence sem nato s pomočjo računalniškega programa naključno razdelila vanje. Vsaka skupina je dobila določen odsek snovi, za katerega so morali do konca šolske ure narediti povzetek v obliki plakata. Gradivo za plakat sem jim razdelila, nato pa so lahko sami izbirali, kje ga bodo izdelovali ter s katerimi viri si bodo pomagali. S tem sem v delo vključila načelo svobode, ki učencem omogoča, da sami izbirajo prostor, v katerem si želijo delati, in vire, iz katerih bodo črpali (Eichelberger 2011, 11–12).

Ena skupina se je odločila, da si bo pomagala s knjigami v knjižnici in bo plakat naredila kar tam, dve skupini sta se odločili za računalniško učilnico in pomoč spleta, ena pa je plakat izdelovala v jedilnici, pri čemer so si pomagali le z lastnimi zapiski. Učencem sem torej omogočila, da so bili popolnoma samostojni. Sami so si izbrali kraj in vire, jaz pa sem le dvakrat obhodila vse prostore, da

sem se prepričala, ali res opravljajo svoje delo. Ob zvonjenju sem dobila štiri zelo lepo narejene plakate z vsemi ključnimi pojmi in slikami. Učenci so delo opravili brez moje pomoči in se pri tem odlično odrezali. Plakati so nato viseli v učilnici glasbene umetnosti in so jim bili v pomoč pri ponavljanju snovi pred ocenjevanjem znanja.

Tudi v tem primeru se je izkazalo, da so bili učenci izredno motivirani za delo. Izdelki so bili zelo estetski, čeprav tega ni bilo v navodilih, kar kaže na to, da so prevzeli tudi odgovornost za uspeh svojega dela, kar je eden od pokazateljev samostojnosti (Mesec 2012, 1). Učenci so pokazali sposobnost samoregulacije, saj so imeli na voljo omejen čas, v katerem so morali najti informacije in z njihovo pomočjo narediti plakat. Oblikovali so svoje učno okolje, se organizirali in nalogo v dogovorjenem času uspešno opravili.

Samoregulacija pri učenju pomeni, da je učenec proaktiven. Sposoben si je postaviti cilj ter razviti strategije, s katerimi ga je mogoče doseči, kar privede do uspešnejšega učenja predvsem takrat, ko učenci ta način ponotranjijo in ga spontano uporabljajo ne le v šoli, temveč tudi pri učenju doma (Zimmerman 2008, 167). Z oblikovanjem pouka v skladu z daltonsko pedagogiko si prizadevamo oblikovati šolsko okolje, ki bi učence naučilo samoregulacijskih strategij, tako da bodo lahko to znanje uporabljali tudi doma. Ko jim omogočimo, da sami načrtujejo svoje učenje, namreč pridobivajo pomembne izkušnje in znanja s področja organizacije časa in dela, ki predstavljata ključni komponenti samoregulacijskega učenja. K samoregulacijskemu učenju pa sodi tudi odločitev posameznika o tem, ali bo dal pobudo za skupno učenje ali bo poiskal pomoč pri sošolcih, prijateljih ali učiteljih (Zimmerman in Schunk 2011, 1), kar krepi njegove socialne spretnosti.

Učenci so opisani način dela ocenili kot zanimiv, vendar si ga ne bi želeli vsak dan. Menili so namreč, da pri delu v skupini vsi člani niso nikoli enako obremenjeni. Nekateri naredijo več kot drugi, kar se jim ne zdi pošteno in včasih pripelje do sporov med njimi. Reševanje takih sporov ter sposobnost delitve dela in dogovarjanja med člani skupine pa sta pomembni socialni in samoregulacijski veščini, ki ju lahko s pomočjo tovrstnih dejavnosti razvijamo pri učencih.

Kot sta pokazala opisana primera, nam daltonska pedagogika s svojimi načeli ponuja veliko načinov za razvoj samoregulacijskih spretnosti pri učencih in dijakih. Pomembno je, da jim damo okvir, znotraj katerega jim potem prepustimo, da sami uravnavajo svoje

učenje. S pomočjo učnega načrta lahko z učenci določimo, katere snovi bomo obravnavali ter v kakšnem vrstnem redu. Za vsako snov določimo časovni okvir ter izberemo dejavnosti, nato pa jim damo proste roke.

Pri pouku psihologije se na primer lahko odločimo, da bomo spoznali dejavnike pozornosti. Odločimo se za dve dejavnosti: delovni list in izdelavo reklame. Dijakom naročimo, da morajo v roku treh šolskih ur oblikovati reklamo ter izpolniti delovni list, povemo jim, da morajo delovni list oddati vsi, reklamo pa lahko, če hočejo, delajo v skupini, vendar skupina ne sme imeti več kot tri člane, nato pa jih pustimo, da delo opravijo sami. Dijaki se bodo sami odločili, čemu bodo dali prednost, kako bodo delali, v skupini, v paru ali samostojno, kakšno reklamo bodo naredili (video, plakat, letak, igra ...) ter s čim si bodo pomagali. V takem primeru so samostojni in svobodni pri delu, za rezultate so odgovorni sami in imajo možnost za sodelovanje. Tako jim omogočamo, da razvijajo samoregulacijske spretnosti, kot je organizacija časa in virov na način, ki jim bo omogočil, da bodo v predvidenem času dosegli cilj.

To je seveda le en primer, ki upošteva vsa štiri načela daltonske pedagogike ter omogoča razvoj samoregulacijskih spretnosti. V nadaljevanju bom predstavila, kako sem v pouk vključila načelo odgovornosti in kako sem s tem poskušala spodbujati samoregulacijske spretnosti.

Odgovornost

Temu načelu sem želela dati večji poudarek pri poučevanju na srednji strokovni šoli, saj so tam dijaki že starejši in morajo odgovornost za vse vidike svojega življenja, vključno z učenjem, začeti prevzemati nase. H. Parkhurst (1921a) je razlikovala med tremi obdobji učenja. Do osmega leta otroci potrebujejo veliko svobode, tako da lahko zadovoljujejo svoje individualne potrebe. Njihovo voljo je treba upoštevati, tako da lahko razvijejo odgovornost za svoja dejanja in predloge in se naučijo delovati kot odgovorni člani družbe. V obdobju od osmega do dvanajstega leta moramo otrokom omogočiti nenehno povratno informacijo, tako da jih pripravimo na obdobje mladostništva, ko učenci potrebujejo največ svobode. Učitelj si lahko zagotovi ustrezno sledenje dogovorjenim pravilom kljub veliki svobodi, tako da učence v predhodnem obdobju ustrezno pripravi.

Izhajala sem iz predpostavke, da je obvezni predmet psiholo-

gije v četrtem letniku srednje strokovne šole za dijake nezanimiv. Razmišljala sem torej o tem, kako jih motivirati, da ne bi le obiskovali pouka, ampak pri njem tudi čim bolj aktivno sodelovali. Odločila sem se, da bom deloma sledila načelom andragogike in deloma načelom daltonkse pedagogike in dijake čim bolj dejavno vključila v sooblikovanje pouka.

Zato sem jim omogočila, da sami izbirajo teme znotraj učnega načrta, ki bi jih radi obravnavali, ter njihov vrstni red. H. Parkhurst (1921b) navaja, da je najpomembnejši korak pri uvajanju daltonske pedagogike v prakso zagotoviti svobodo pri razporejanju časa in izbiri predmeta oziroma v našem primeru teme znotraj predmeta. Poleg tega potrebujejo učenci manj časa za to, da usvojijo določeno snov, če jih ta zanima, zaradi česar je smiselno vzpostaviti sistem, v katerem imajo pravico izbrati, kaj si želijo delati in v kakšnem vrstnem redu (Parkhurst 1921b).

Poleg tega sem jim poskušala predmet čim bolj osmisliti, tako da sem ga, kolikor je bilo le mogoče, povezala z njihovo stroko. Pri obravnavanju čustev smo se pogovarjali o ukrepanju v kriznih okoliščinah na delovnem mestu, pri motivaciji o tem, kako bodo lahko nekoč motivirali svoje zaposlene ali podrejene v podjetju, in pri osebnosti o pomenu poznavanja samega sebe pri iskanju službe. Dijaki so odkrivali svoje močne in šibke točke ter ugotavljali, kako jih predstaviti na pogovoru za službo. Na ta način sem jim skušala snov približati ter jo osmisliti. Pomembno je namreč, da dijaki razumejo, kaj od njih pričakujemo in zakaj, saj lahko le tako sprejmejo odgovornost za svoje učenje (Samuels 2012, 2). Na tak način pa sem jih skušala tudi motivirati. Snov morajo namreč zaznati kot pomembno, zanimivo oziroma uporabno. To pa najlažje dosežemo ravno tako, da jim jo poskušamo predstaviti v obliki vsakodnevnih resničnih okoliščin in problemov. Pokazati jim moramo, kako lahko pridobljeno znanje uporabijo v svojem življenju, na primer pri oblikovanju kariere ali na področju medosebnih odnosov. Pozorni moramo biti na to, da se dijaki ne sprašujejo o tem, čemu je neko znanje smiselno in kje ga bodo, razen pri testu ali spraševanju, uporabili (Gauthier 2014, 127–128; Pintrich 2003, 668–670).

Opazila sem, da se je občutek odgovornosti pri dijakih prenesel na širši vidik pouka, saj so, kadar je prišlo do kršenja pravil, za katera smo se dogovorili, brez ugovarjanja sprejeli posledice svojih dejanj in se jim v večini primerov niso poskušali izogniti, kar se sicer pri učencih in dijakih predvsem v obdobju mladostništva pogosto dogaja.

Ob koncu pouka sem z dijaki naredila evalvacijo. Zanimalo me je, koliko snovi so si zapomnili ter kakšno je bilo njihovo mnenje o predavanjih. Želela sem torej preveriti tako učinkovitost pouka kot njegovo privlačnost.

S pomočjo kviza sem ugotovila, da je en oddelek ob koncu šolskega leta v povprečju znal za zadostno, drugi pa za dobro oceno. Glede na to, da je kviz vseboval vprašanja iz celotne snovi drugega ocenjevalnega obdobja ter da je bil nenapovedan, se mi je zdel rezultat dober.

Mnenje dijakov sem poskušala pridobiti s kratko anketo. V njej so izpostavili, da sta jim bila obravnavana snov ter način razlage, pri katerem sem se potrudila snov povezati z resničnim življenjem, všeč. Pohvalili so to, da je bilo treba pri pouku sodelovati ter da smo se lahko o njegovem poteku (obravnavana snovi, način preverjanja, razpored dejavnosti) dogovarjali. Zelo všeč jim je bila videopredstavitel snovi. Pri vprašanju, kaj bi spremenili, jih je večina odgovorila, da ničesar, nekateri pa so predlagali manjšo strogost pri beleženju prisotnosti ali predlagali več tem in več posnetkov.

Zanimivo je, da je le en dijak predlagal manj ocenjevanja, čeprav so morali dijaki v obdobju drugega ocenjevalnega obdobja pridobiti tri pisne in eno ustno oceno, kar podpira hipotezo, da se jim zdi šolsko delo manj naporno, če ga lahko sooblikujejo.

Zaključki

V vseh treh primerih, ki sem jih predstavila, se je motivacija udeležencev izobraževanja povečala. Čeprav si psihologi še niso popolnoma edini o tem, ali je motivacija neogibno potrebna za učnje ali ne, se večinoma vendarle strinjajo, da je zelo pomemben dejavnik. Človekove sposobnosti pomenijo samo možnost za učnje, šele z motivi se ta možnost uresniči, zato lahko močan motiv deloma nadomesti primanjkljaj v sposobnostih (Pečjak 1977).

Zanemarjanje pomena motivacije pri učencih ima lahko velike posledice. Če si učitelj ne prizadeva, da bi učence motiviral, bo njegov predmet najverjetneje zanimiv predvsem za tiste, ki si z učiteljem delijo določene interese ali predznanje, za vse druge, običajno tiste, ki izvirajo iz drugačnega socialno-ekonomskega okolja, pa nezanimiv in bodo svoja prizadevanja raje usmerili kam drugam (Gauthier 2014, 127–128; Pintrich 2003, 668–670).

Ustrežno motiviranje učencev pa ni pomembno le za njih same, temveč tudi za učitelje. Motivirane učence je namreč zelo prijetno

poučevati, zaradi nemotiviranih pa pouk lahko postane naporen in neučinkovit (Gauthier 2014, 127–128; Pintrich 2003, 668–670), kar posledično vpliva na učitelja in njegovo motivacijo pri delu.

Notranja motivacija je sestavni del samoregulacije učenja (Zimmerman 2008). Tak pristop učencem omogoči razvoj samoregulacijskih spretnosti, kar je ključnega pomena, saj raziskave kažejo, da so ravno te razlog za razlike med dosežki učencev ter da njihovo izboljšanje pripelje do zviševanja šolskega uspeha (Pečjak in Košir 2003, 54). Učenci, ki imajo razvite samoregulacijske spretnosti, si namreč znajo postaviti cilje, uporabiti učinkovite učne strategije, kot so zapisovanje, organizacija dela in ponavljanje, preverjati svoj uspeh pri doseganju zastavljenih ciljev, oblikovati produktivno učno okolje in ohraniti občutek učne učinkovitosti (Zimmerman in Schunk 2011, 1).

Mogoče je čas, da učitelji nehamo organizirati pouk tako, kot ustreza nam, in začnemo pri pripravi ure raje izhajati iz učencev, njihovih interesov in želja. Helen Parkhurst (1921a) nam predlaga, naj si predstavljamo, da bi nam nekdo skuhal kosilo, nato pa se usedel in ga pred nami pojedel. Tega ne bi naredil zlonamerno, temveč zato, ker bi nam hotel dokazati, kako dobro je in kako zelo lahko v njem uživamo. Parkhurstova je že leta 1921 trdila, da učitelji ure vse prepogosto pripravljamo na tak način: potrudimo se, da so všeč nam, da zadostijo našim željam, in pozabimo, da smo v razredu zaradi učencev in ne zaradi sebe (Parkhurst 1921a).

Osebnostno menim, da to pogosto še vedno drži. Kljub razvoju pedagogike in didaktike v zadnjem stoletju nismo naredili potrebnega miselnega preskoka. Seveda učilnice niso več temačne in neprijetne, učitelji nimamo več palic in frontalni pouk ni več edina oblika poučevanja. Učencem in staršem smo dali besedo. Vključujemo jih v šolo in se z njimi dogovarjamo, vendar v največ primerih o vedenju in disciplini, ne pa o pouku in snovi. Učni načrt je še vedno zelo tog. V vseh šolah je popolnoma enak in se ga moramo strogo držati. Tisti, ki določamo, kaj se bo delalo, kako, kdaj in zakaj, smo še vedno učitelji, le da zdaj to počnemo v barvitih učilnicah, kjer so klopi prilagojene velikosti otrok in postavljene tako, da spodbujajo sodelovalno učenje. Morda bi bilo bolj smiselno poslušati otroke ter spoštovati njihove potrebe in želje pri tem, kako in kdaj bodo neko snov spoznavali in s čim si bodo pri tem pomagali, kot pri tem, kako se bodo v šoli vedli. Morda smo staršem in otrokom dali besedo na napačnem področju, kar se v veliko primerih kaže v neustreznem vedenju, predvsem pa v neustreznem odnosu do šole in učiteljev.

Zavedam se, da standardi morajo obstajati ter da morajo biti šole med seboj primerljive, vendar verjetno obstaja način, kako standarde znanja in ključne učne cilje obdržati, pri tem pa učenec omogočiti, da snov odkrivajo na svoj način in v svojem tempu, seveda v okviru določenih pravil in omejitev. Trenutno pa je treba v razmeroma kratkem času predelati veliko snovi, kar to onemogoča.

Literatura

- Baldwin, T. T., R. J. Magjuka in B. T. Lohte. 1991. »The Perils of Participation: Effects of Choice of Training on Trainee Motivation and Learning.« *Personnel Psychology* 44 (1): 51–65.
- Cook Sather, A. 2009. »Learning from the Student's Perspective: A Sourcebook for Effective Teaching.« New York: Routledge.
- Eichelberger, H. 2011. »Concepts of Reform Pedagogy.« http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/reform_pedagogy.pdf.
- Gauthier, L. M. 2014. »How Learning Works: 7 Research-Based Principles for Smart Teaching.« *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 14 (1): 126–129.
- Mesec, B. 2012. »Daltonska pedagogika.« <http://efemeride-blazx.blogspot.si/2012/02/daltonska-pedagogika.html>.
- Pečjak, V. 1977. *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana: DZS.
- Parkhurst, H. 1921a. »The Dalton Plan I.« *The Times Educational Supplement*, 23. julij.
- Parkhurst, H. 1921b. »The Dalton Plan IV.« *The Times Educational Supplement*, 23. julij.
- Pečjak, S., in K. Košir. 2003. »Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole.« *Psihološka obzorja* 12 (4): 49–70.
- Pintrich, P. 2003. »A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts.« *Journal of Educational Psychology* 95 (4): 667–686.
- Radovic-Markovic, M., in D. Markovic. 2012. »A New Model of Education: Development of Individuality through the Freedom of Learning.« *Eruditio* 1 (1): 97–114.
- Samuels, S. 2012. »The Dalton Plan: Pedagogy of the Past for the Future.« Magistrska naloga, Ascham School, Australia.
- Tomec, E., S. Pečjak in C. Peklaj. 2006. »Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja.« *Psihološka obzorja* 15 (1): 75–92.
- Van der Ploeg, P. A. 2013. »The Dalton Plan: Recycling in the Guise of Innovation.« *Paedagogica Historica* 49:514–529.
- Zimmerman, B. J. 2008. »Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments and Future Prospects.« *American Educational Research Journal* 45 (1): 166–183.
- Zimmerman, B. J., in D. H. Schunk. 2011. »Self-Regulated Learning and

Performace: An Introduction and an Overview.« V *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, ur. B. J. Zimmerman in D. H. Schunk, 1–12. New York: Routledge.

- Lina Faletič je svetovalna delavka na Osnovni šoli Košana.
lina.faletic@guest.arnes.si