

# Ne me poučevati, pustite me, da se učim

Rado Wechtersbach

Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: rado.wechtersbach@zrss.si

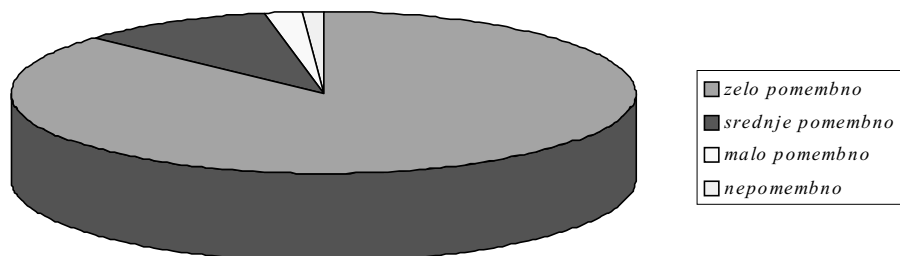
Živeti danes pomeni ustvarjati, uživati svobodo in vanjo vpletati svojo različnost. Nam, starejšim, je včasih to težko. Preveč smo opravljeni z železno srajco pravil, zakonov in tabujev, ki nas tlačijo, pod izgovori večnih resnic in varnosti preživetja, v sivino dolgočasne enakosti. A v mladih, v njihovih iskrih očeh in nagajivi nemirnosti, je skrita želja po svobodi in dokazovanju svoje različnosti. To nasploh mladih in starih se najbolj udari v izobraževanju, ko učitelj, kot tradicionalno vseveden posrednik med učencem in njegovim življenjem, želi popeljati učenca v zrelost – na svoj breg. In vendar, ali je to res nujno? V prispevku sem želel poiskati odgovor z vpletanjem možnosti, ki nam jih ponuja uporaba informacijske tehnologije pri pripravi na vzgojno-izobraževalno delo.

**Ključne besede:** priprava na pouk, informacijska družba, informacijska tehnologija, izobraževanje

## 1. Izhodišče

Danes marsikdo meni, da nam je mladina ušla, da je ni moč razumeti in je pritegniti v ustvarjanje prihodnosti, ampak vidi smisel le v zabavi in uživanju. Takšne hedonistične stiske mladine potrjujejo tudi nekatere raziskave. Tako raziskava

TIMSS 2000 kaže, da kar 96 odstotkov mladih, v nekaterih državah celo 99 odstotkov meni, da je potrebno prosti čas nameniti zabavi. Podobne rezultate kažejo tudi odgovori 4700 srednješolcev na vprašanje: »Kako pomembno se ti zdi uživati življenje?« (Večer, 31. dec. 1999; 37)



Zabava in dobro počutje pa sta kratkoročni rezultat. Pogled današnje mladine ni uprt naprej, v prihodnost, ampak v to, kar je prisotno zdaj in tukaj. Zato ne preseneča, da se zdi mladim vse skupaj brez smisla. Izjava: »Živim, da se zabavam, da grem v petek na dobro žurko in mogoče še v soboto, da pozabim na vse, in preživim teden v čakanju na konec tedna,« ne sodijo v sklop klasičnih idealov in vizij mladih, a so vse pogostejše.

Šola, spoznavanje novega in znanje v takšnem sistemu vrednot seveda niso »cool«. Mogoče so prisotni zgolj s težnjami po pozitivnih ocenah ali želji izogniti se negativnim posledicam in graji. Poučevanje v takšnem okolju, če se z njim strinjamo in vanj utopimo, je vse prej kot uspešno – varanje sebe, da opravljamo dobro in koristno delo, staršev in celotne družbe. Zato je na mestu vprašanje, ki si ga v uvodu

svoje knjige zastavljata John Biggs in Philip Moore (Biggs in Moore, 1993; 5): »Zakaj sploh potrebujemo šole?«

## 2. Kurikulum izobraževanja

Zgodovinsko gledano so bile šole na začetku namenjene spoznavanju branja in pisanja, torej pridobivanju znanja, ki so ga izbranci potrebovali pri svojem kasnejšem delu. S časom je postalo šolanje obvezno za vse, spreminjali pa so se tudi izobraževalni cilji. Srčica sodobne šole ni več pripravljati za delo, kaj in kako delati, da boš zaslužil za svoje življenje, ampak predvsem kako živeti, kako v družbi sodelovati, zoreti in se z njo spreminjati. Klasično znanje, kot so: branje in pisanje, znanje računanja in naravoslovja, ima še vedno temeljno vlogo

v kurikulumu. Toda poudarek ni več na zbiranju ter slepem ponavljanju med seboj nepovezanih podatkov in zakonitosti, ki to znanje omogočajo, ampak na odkrivanju, iskanju pomena, poglobljenem razumevanju in razumnem odločanju. Osrednji poudarek kurikula je na življenjskih ciljih kot so: sodelovanje, kakovostno komuniciranje, kreativno mišljenje in odličnost.

A te spretnosti, ki so določene v učnih načrtih in so v družbi še tako potrebne in želene, so od interesa današnje mladine časovno preveč oddaljene in vsebinsko odmaknjene, da bi bile zanimive. Zato v njih ne vidijo pravega smisla. Vendar, ali jih lahko naredimo za učence zanimive in pomembne ter prebudimo v njih željo pridobiti jih, kot prijatelja? Kako le?

### 3. Cilji izobraževanja

V prvem koraku izpeljave učnega procesa najprej pretehtamo cilje, ki so določeni v učnem načrtu, razmislimo o lastnih pričakovanjih in zahtevah, aktualnosti dogajanja v družbi, motivih, ki jih ima šola in njena okolica, in vse skupaj približamo interesom učencev in tistemu, kar že vedo in znajo, ter določimo, kaj bodo učenci z učnim procesom dolgoročno pridobili - kaj bodo še dolgo po učni uri ali sklopu znali in razumeli, kaj bodo zmožni napraviti in kakšne probleme bodo zmožni razložiti in reševati. To je nekakšna osrednja informacija učnega procesa, ki jo bodo učenci odnesli s seboj v življenje.

Seveda osrednja informacija ni nekaj, kar bi učenci prebrali, desetkrat ponovili in znali. Pomembno je, da znajo pogledati nanjo z več vidikov, jo razumejo, sprejmejo za svojo, se po njej ravna in jo uporabljajo še dolgo potem, ko bodo mnoge podrobnosti že pozabili.

Če bi osrednjo informacijo posredovali učencem le na en način, bi jo nekateri razumeli tako, drugi drugače, tretji pa je verjetno sploh ne bi razumeli. Zato jo razgradimo na delčke, operativne informacije, dejstva in podatke, s katerimi osnovno informacijo opredelimo, hkrati pa jo razširimo z informacijami, dejstvi in podatki, ki naj se čim bolj navezujejo na potrebe učencev in njihove interese, omogočajo, da učenci izbirajo različna področja in aktivnosti, vsebujejo elemente novosti, raznolikosti in presenečenj, odpirajo možnosti, da učenci razmišljajo, vključujejo lastne pobude in ideje, da pri njihovem doseganju sodelujejo z drugimi, branijo svoja stališča in sprejemajo druga ter, nenazadnje, da izdelajo informacijske izdelke, ki jih predstavijo sošolcem in staršem. Najpomembnejše pri vsem pa je, da ima tisto, kar učenec počne, zanj nek smisel in uporabno vrednost (Marentič-Požarnik, 2000, str. 190).

Prav tu se izkaže, da učenje ni linearen proces, ki bi potekal za vse učence enako in bi bilo mogoče vse predvideti vnaprej. Vsak učenec je namreč edinstvena osebnost s kombinacijo le zanj značilnih spoznavnih, čustvenih in motivacijskih posebnosti. Kvaliteten učni proces zato ni mogoče izpeljati po receptih, ki bi že vnaprej zagotavljali uspešnost: učitelj ne more izbirati učencev, ki bi mu ustrezali, ne more si izmišljevati ciljev, ki bi bili všeč vsem učencem in bi jih želeli spoznati, ne more uporabiti strategij, ki jih ne pozna in uporabljati izobraževalne tehnologije, ki je nima. Seveda pa mora v svoje poučevanje vključiti tiste učence, ki so tam z vsemi različnimi predstavami in interesi, si prizadevati za tiste

cilje, ki so določeni, in uporabiti tisto izobraževalno tehnologijo, ki je na voljo, in tiste strategije, ki jih zna izpeljati. Zato je vsak učni proces svojevrstna umetnina in vsak učitelj umetnik.

Le tako se nam odpre majhno okence upanja, da vzbudimo v učencu določen interes in ga pritegnemo v aktivno sodelovanje v učnem procesu. Vendar je motivirati učence za privlačne cilje, da si npr. poiščejo prijatelje prek interneta ali se razpišejo o tistem, kar jih zanima, razmeroma lahko. Kako pa jih v njihovih prizadevanjih zadržimo in še dodatno vzpodbudimo, če cilji niso hitro dosegljivi in rezultati na začetku niso očitni?

### 4. Preverjanje in ocenjevanje

Pri izpeljavi učnega procesa nas seveda najbolj zanima, ali se naša pričakovanja uresničujejo, ali se učenec približuje učnim ciljem in v kolikšni meri, kje so težave in kje jih ni. Vzpodbude, da je na pravi poti, da se učenje obrestuje, da mu je sedaj lepše in boljše, potrebuje tudi učenec. Seveda ne prazne trditve, da dela dobro, ampak povsem konkretne kazalce, kaj je napravil odlično, kaj dobro in kje njegovo napredovanje ni takšno, kot bi lahko bilo. V drugem koraku, ko so nam izobraževalni cilji znani, zato določimo kazalce, ki opredeljujejo uspešnost naših in učenčevih prizadevanj. Pripravimo se torej na preverjanje in ocenjevanje znanja.

Pri preverjanju najprej pomislimo na objektivnost, vendar je veljavnost najpomembnejša značilnost preverjanja (Marentič-Požarnik, 2000; 265). Preverjanje je veljavno, če zajame vse tisto, kar smo želeli naučiti. Pogosto nas namreč zavede in ugotavljamo predvsem vidike, ki jih je lažje meriti npr. poznavanje dejstev, pravil in podatkov, pozabljamo pa na odkrivanje, iskanje pomena, poglobljeno razumevanje, razumno odločanje, sodelovanje, kakovostno komuniciranje in kreativno mišljenje. Veljavnost preverjanja zagotovimo tako, da vprašanja in naloge uravnamo s kakšno od uveljavljenih taksonomij učnih ciljev. Največ se uporablja Bloomova taksonometrija, v zadnjem času pa veliko stavimo na taksonometrijo po Marzanu.

V tem koraku razmislimo tudi o oblikah preverjanja. Ker je srčica našega učnega procesa uporabnost, razumevanje, modro odločanje in sodelovanje, damo prednost reševanju praktičnih primerov, reševanju avtentičnih nalog in izdelavi projektnih nalog. Z ustnim preverjanjem in razgovorom bomo zasledovali razvijanje kakovosti komuniciranja in stopnje razumevanja ter ugotavljali načine razmišljanja, s testi pa preverjanje zaokrožili z ugotavljanjem poznavanja potrebnih podatkov, pravil in dejstev.

Zavedati se moramo, da znanje ni piškot ali jabolko, ki bi ga lahko delili, in bi vsi dobili enako. Potrebno ga je graditi, dograjevati in spreminjati, včasih tudi kaj zrušiti in zgraditi na novo. Zato se tisto, kar smo se učili, ne odrazi pri vseh učencih enako in naenkrat, ampak se v njih z odkrivanjem, razmišljanjem, primerjanjem in drugimi aktivnostmi razvija postopoma. In ta proces ni nikoli končan. Vedno je še nekaj, česar ne vemo ali ne znamo.

Preverjanje torej ne more biti omejeno le na kratek čas po končanem poučevanju, ko je za popravljanje napak običajno

že prepozno, ampak je ves čas vpleteno v poučevanje, z njim prepleteno in vključeno v proces spoznavanja. Učencu sledimo od začetnega seznanjanja s problemom, ko išče, zbira in prepoznava podatke, postopnega razumevanja problema, ko se mu na obzorju odpira rešitev, obdelave podatkov in oblikovanja informacije, ki je rešitev, do njene uporabe, ko jo preudarno vključi v svojo predstavitev, jo brani in zagovarja ter tako širi svoje znanje in sposobnosti (Wechtersbach, 2000; 45).

Ob tem se zdi skoraj odveč pripomniti, da morajo biti s kriteriji preverjanja in ocenjevanja na začetku učnega procesa seznanjeni tudi učenci. Le tako si lahko zastavljajo svoje cilje, samostojno usmerijo svoja prizadevanja, ločijo pomembnejše od manj pomembnega in samostojno ugotavljajo, kje so dobri, kje so njihova slaba mesta in kje praznine.

Šele sedaj, ko vemo, kaj bodo učenci z učnim procesom pridobili in kako bomo ugotavljali uspešnost učnega procesa, se moramo vprašati: »S kakšnim učenjem bodo učenci zastavljene cilje najuspešnejše dosegli, katere oblike poučevanja so najprimernejše in kaj potrebujemo za njihovo najučinkovitejšo izpeljavo?«

## 5. Učna priprava

V zadnjem koraku pred izpeljavo učnega procesa razmišljamo katere učne strategije uporabiti, s kakšnimi aktivnostmi in katerimi miselnimi procesi bodo učenci najbolj učinkovito in uspešno dosegli zastavljene cilje, kakšno okolje bo omogočalo njihov optimalni razvoj, katera sredstva in pripomočke bomo za to potrebovali, kdaj bomo preverjali, ali učni proces poteka po predvidevanjih, da bomo učence vzpodbujali in krepili njihovo napredovanje itd.

Prednost naj ima samostojno odkrivanje, da učenec vidi smisel celote in se uči z več vidikov hkrati, ne pa učenje po delih in po ustaljenem vrstnem redu: najprej teorija potem praksa. Pomembno je ustvarjanje sproščenega vzdušja, humorja in dobrih odnosov med učenci. Malo kaosa pri učenju ne škodi, z drilom pa se zavira motiviranost, ustvarjalnost in sodelovanje (Marentič - Požarnik, 2000; 35)

Ko razmišljamo o učnih sredstvih in pripomočkih za doseganje zelenih izobraževalnih ciljev ob postavljenih kazalcih, se nam misli prej ali slej ustavijo pri računalnikih in z

njimi povezane informacijske tehnologije. Spoznanje, da brez te tehnologije uspešnega in učinkovitega učnega procesa ne moremo izpeljati, postavlja to tehnologijo v povsem drugačno luč; vprašanje, ali jo uporabiti ali ne, tako ni več aktualno, ampak nas zanima predvsem kako in kdaj jo uporabiti.

## 6. Zaključek

Ker takšna priprava in poučevanje zahtevata večji napor, večjo zavzetost, več časa in znanja, je seveda na mestu vprašanje, ki si ga pogosto zastavljamo: »Zakaj vse to? Ali se splača?« A odgovor moramo tokrat poiskati sami, med učenci.

## Literatura

- Biggs, John B. in Moore Philip J. (1993): *The Process of Learning*. Prentice Hall Sydney.
- Brooks, Jacqueline in Brooks, Martin: *In Search of Understanding*. <http://www.ascd.org>.
- Marentič Požarnik, Barica (2000): *Psihologija učenja in pouka*. DZS Ljubljana.
- Timss, Raziskava o znanju matematike in naravoslovja za leto 1999, Delo (8. December 2000) str. 3.
- Wechtersbach, Rado (2000): *Predstavitev informacije na spletu*. Zavod RS za šolstvo Ljubljana.
- Wiggins, Grant in McTighe Jay: *Understanding by Design*, <http://www.ascd.org>

---

**Rado Wechtersbach** je diplomiral na Fakulteti za strojništvo Univerze v Ljubljani in magistriral na Fakulteti za organizacijske vede Univerze v Mariboru. Je vodja predmetne skupine za računalništvo in informatiko in vodja projekta Informatizacija predmetov na Zavodu RS za šolstvo v Ljubljani. Sodeloval je pri kurikularni prenovi predmeta Informatika na srednjem izobraževanju in uveljavitvi predmeta Računalništvo v osnovni šoli. Na njegovih pobudah sta zrasla projekta Petra in Timko ter številni drugi. Je avtor številnih člankov in knjig o uporabi informacijske tehnologije v preduniverzitetnem izobraževanju in je aktivno sodeloval na konferencah o uporabi informacijske tehnologije v izobraževanju doma in v tujini.