

POUK GEOGRAFIJE IN SODELOVALNO UČENJE

Špela Vuga*



Povzetek

V članku so predstavljene temeljne ugotovitve diplomskega dela z naslovom *Pouk geografije in sodelovalno učenje*. S pomočjo učnih načrtov za geografijo ter katalogov znanja za geografijo, družboslovje ter družboslovje in naravoslovje smo opravili analizo zastopanosti učnih ciljev in kompetenc, ki se navezujejo na sodelovalno učenje. Predstavljena je tudi analiza anketnih vprašalnikov, ki so jih izpolnjevali osnovnošolski in srednješolski učitelji geografije.

Ključne besede: pouk geografije, sodelovalno učenje, delo v skupinah, učitelj geografije.

GEOGRAPHY LESSONS AND COOPERATIVE LEARNING

Abstract

The article discusses the fundamental findings of the diploma thesis *Geography Lessons and Cooperative Learning*. An analysis of the representation of goals and competence, connected with cooperative learning, was made by means of Geography syllabuses and catalogues of knowledge for Geography, Social sciences, Social, and Natural sciences. An analysis of questionnaires, filled in by elementary school and secondary school Geography teachers, is presented as well.

Key words: Geography lessons, cooperative learning, working in groups, Geography teacher.

Kaj je sodelovalno učenje

Zaradi vse večjih tehnoloških, gospodarskih, družbenih in tudi izobraževalnih sprememb se povečuje potreba po tem, da šole učence poleg novega znanja »opremijo« tudi z veščinami, ki jih bodo potrebovali tako pri nadaljnji poklicni poti kot pri osebnem razvoju. Pomembno je, da se učenci naučijo komunikacijskih veščin, sodelovanja, sprejemanja in spoštovanja drugačnosti, empatije, sklepanja kompromisov, reševanja konfliktov itd. Vse omenjene veščine lahko pridobijo med drugim tudi s pomočjo sodelovalnega učenja; in ravno geografija ima kot šolski predmet na voljo številne zanimive učne teme, ki jih učenci lahko usvojijo ne le s frontalno obliko dela, temveč tudi z oblikami skupinskega dela, med katere spada tudi sodelovalno učenje.

* Špela Vuga je profesorica geografije.
vuga.spela@gmail.com

da so pri učenju oz. izvajanju naloge povezani med seboj in odgovorni za svoje delo in delo drugih, ker bodo le tako dosegli cilj« (Peklaj, 2004, 16).

Preden se učitelj odloči, da bo izbrano učno temo izvedel s pomočjo sodelovalnega učenja, je pomembno, da pozna temeljne značilnosti sodelovalnega učenja oz. da pozna razlike med delom v tradicionalnih in delom v sodelovalnih skupinah.

Temeljne značilnosti sodelovalnega učenja

- **Pozitivna soodvisnost** → Med člani skupin jo med drugim dosežemo tudi s pomočjo skupnih ciljev. Te oblikujemo tako, da mora učence poleg lastne aktivnosti zanimati tudi aktivnost drugih članov skupine. V tradicionalnih skupinah po navadi ni prisotna soodvisnost, saj učence bolj zanima, kako bodo opravili svojo nalogo v skupini.
- **Posameznikova odgovornost** → V sodelovalnih skupinah mora biti jasno razvidna posameznikova odgovornost ter njegov prispevek h končnemu rezultatu. Pri tradicionalnem skupinskem delu pa se običajno ne ve natančno, kakšen in kolikšen je prispevek posameznega člana skupine.
- **Heterogena sestava skupine** → Sodelovalne učne skupine so najpogosteje sestavljene heterogeno glede na sposobnosti in nekatere druge osebne značilnosti (spol, interesi, socialno-ekonomski položaj ipd.). Tradicionalne skupine so pogosto homogene glede na temeljne značilnosti članov.
- **Prevzemanje različnih vlog** → V sodelovalnih skupinah so vodstvene funkcije razdeljene med vse člane skupine in niso vezane na sposobnosti učencev. V tradicionalnih skupinah imajo običajno določenega vodjo, ki je po navadi učno bolj uspešen učenec.
- **Odgovornost za delo celotne skupine** → V sodelovalnih skupinah so člani odgovorni za učenje in učne rezultate drugih članov skupine. Od članov skupine se tako pričakuje, da bodo drugim članom pomagali, jih spodbujali, da bodo ti lažje opravili predpisano delo. V tradicionalnih skupinah so učenci po navadi odgovorni le za svoje delo.
- **Cilj – dober učni rezultat in dobri odnosi** → V sodelovalnih skupinah so v ospredju tako kognitivni kot socialni cilji, medtem ko so v tradicionalnih skupinah v ospredju predvsem kognitivni cilji.
- **Učenje sodelovalnih veščin** → V sodelovalnih skupinah se učenci učijo veščine, ki so potrebne za sodelovanje, za učence v tradicionalnih skupinah pa se pogosto predpostavlja, da te veščine že obvladajo.
- **Učitelj kot opazovalec** → Učitelj opazuje skupine, analizira njihovo delo ter si beleži sprotne opažanja. V tradicionalnih skupinah je učitelj po navadi usmerjen v učno vsebino, ne pa v načrtno opazovanje sodelovalnih skupin.
- **Analiza dela v skupinah** → Učitelj po končanem skupinskem delu v skupinah analizira, kaj bi bilo treba spremeniti, kako je potekalo delo v skupinah, kateri cilji so bili doseženi ipd. Pri tradicionalnem delu v skupinah učitelji največkrat ne opravijo končne analize dela.

Analiza učnih načrtov in katalogov znanja

V diplomskem delu smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri so učni cilji ter sposobnosti in kompetence, ki se posredno in neposredno navezujejo na sodelovalno učenje, zastopani v učnih načrtih in katalogih znanja. Opravili smo analizo:

- učnega načrta za geografijo – program osnovna šola,

- učnega načrta za geografijo – program splošna, klasična in ekonomska gimnazija,
- učnega načrta za geografijo – program strokovna gimnazija,
- kataloga znanja za družboslovje in naravoslovje – program nižjega poklicnega izobraževanja,
- kataloga znanja za družboslovje – program srednjega poklicnega izobraževanja ter
- kataloga znanja za geografijo – program srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja.

Temeljne ugotovitve:

- učni cilji, sposobnosti in kompetence, ki se posredno in neposredno navezujejo na sodelovalno učenje, so zastopani v precej večji meri, kot smo sprva pričakovali;
- največjo zastopanost smo zasledili v učnem načrtu za geografijo (program osnovna šola) ter v učnem načrtu za geografijo (program splošna, klasična, ekonomska, strokovna gimnazija), najmanjšo zastopanost pa v katalogu znanja za družboslovje in naravoslovje (program nižjega poklicnega izobraževanja) ter v katalogu znanja za družboslovje (program srednjega poklicnega izobraževanja);
- največ učnih ciljev, sposobnosti in kompetenc je zastopanih posredno, našli pa smo tudi nekaj konkretnih, neposrednih povezav s sodelovalnim učenjem.

Da so bili pojmi **sodelovanje**, **skupinsko** oz. **timsko delo**, najpogosteje omenjeni v učnem načrtu za geografijo (osnovna šola ter splošna, klasična, ekonomska, strokovna gimnazija), najmanj pogosto pa v katalogu znanja za družboslovje in naravoslovje (nižje poklicno izobraževanje) ter v katalogu znanja za družboslovje (srednje poklicno izobraževanje), je pričakovano, saj se po stopnjah šol razlikuje tudi pogostost izvajanja predmeta geografija. Največ ur je geografiji namenjenih v osnovni šoli (221,5) ter v splošni, klasični in ekonomski gimnaziji (210 ur ter še dodatnih 105 ur kot predmetu na maturi). Tudi v strokovni gimnaziji je geografiji namenjenih 105–140 ur. V nižjem poklicnem izobraževanju in srednjem poklicnem izobraževanju dijaki geografske vsebine spoznavajo v okviru predmetov družboslovje in naravoslovje in zato so ure v okviru omenjenih predmetov, ki so namenjene izključno geografskim vsebinam, zastopane v precej manjšem obsegu, posledično pa je bilo tudi pričakovano, da pri analizi katalogov znanja nismo v povezavi z geografijo zasledili veliko ciljev, ki bi se navezovali na sodelovalno učenje.

Analiza anketnih vprašalnikov

V empiričnem delu diplomskega dela smo analizirali anketne vprašalnike, ki so jih izpolnili osnovnošolski in srednješolski učitelji geografije.

Opis vzorca: Sodelovalo je 117 osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev geografije. Med njimi je bilo 77,8 odstotka žensk in 22,2 odstotka moških. Povprečna starost anketirancev je bila 46,23 leta, povprečna delovna doba pa 20 let. V osnovni šoli je poučevalo 61 odstotkov anketiranih učiteljev, 26 odstotkov v gimnaziji, preostali pa v drugih srednjih (tehnične, poklicne, strokovne) šolah.

Na začetku raziskovalnega dela smo si postavili vprašanja:

1. Ali učitelji geografije pri svojih urah uporabljajo tudi oblike sodelovalnega učenja?

2. Kako pogosto učitelji pri urah geografije uporabljajo oblike sodelovalnega učenja?
3. Kateri so vzroki za redkejšo uporabo oblik sodelovalnega učenja pri pouku geografije?
4. Kaj učitelji menijo, da učenci pridobijo s sodelovalnim učenjem?
5. Ali učitelji končne izdelke, ki nastanejo pri delu v sodelovalnih skupinah, ocenijo?
6. Ali se poslužujejo skupinskih ocen?
7. Ali pred začetkom dela v sodelovalnih skupinah poskrbijo za ustrezno zunanjo motivacijo?
8. V katerih razredih/letnikih najpogosteje uporabljajo oblike sodelovalnega učenja?
9. Kako učence razdelijo v skupine?
10. Ali si o sodelovalnem učenju želijo več dodatnih izobraževanj, seminarjev?

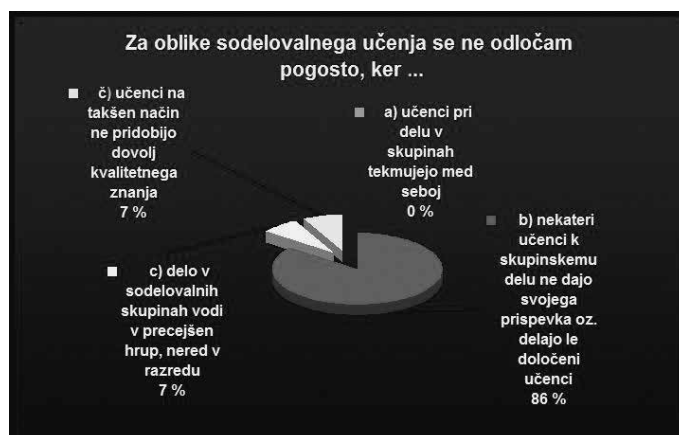
Izmed 117 anketiranih učiteljev sta na vprašanje »Ali pri svojih učnih urah uporabljate tudi oblike sodelovalnega učenja?« z »da« odgovorila 102 učitelja, odgovor »ne« pa je izbralo 15 učiteljev. Z nadaljevanjem ankete sta tako nadaljevala 102 učitelja.

Graf 1:
Pogostost uporabe sodelovalnega učenja pri pouku geografije
(Vir: Anketno delo, 2014)



Zgornji graf prikazuje pogostost uporabe sodelovalnega učenja pri pouku geografije. Odgovora a) in b) sta pomenila manj pogosto možnost uporabe, odgovora c) in č) pa pogostejšo možnost uporabe. Največ učiteljev (39 %) je odgovorilo, da sodelovalno učenje uporabljajo približno enkrat na polletje. Učitelji, ki so izbrali odgovora a) in b) – bilo jih je 54 –, so tudi utemeljili, zakaj se za oblike sodelovalnega učenja ne odločajo pogosto. Njihove odgovore prikazuje spodnji graf.

Graf 2:
Vzroki redke uporabe sodelovalnega učenja (Vir: Anketno delo, 2014)



Največ učiteljev, kar 46 (86 %), je odgovorilo, da se za oblike sodelovalnega učenja ne odločajo pogosto, ker nekateri učenci k skupinskemu delu ne dajo svojega prispevka oz. delajo le določeni učenci. Pri delu v skupinah se pogosto dogaja, da glavno pobudo prevzamejo učenci z boljšimi ocenami, še posebno takrat, kadar učitelj že vnaprej pove, da bo končni izdelek tudi ocenil. Tako pogosto učenci s slabšimi ocenami s pomočjo boljših učencev pridobijo dobro oceno. Da ne bi prihajalo do tega, da v skupinah delajo le nekateri učenci, je treba v vsakem učencu vzbuditi odgovornost in zavedanje, da bo njegov prispevek v skupini vplival na končni izdelek. Če učitelj oblikuje delo v sodelovalnih skupinah z zadolžitvijo vsakega učenca posebej, lahko prepreči, da bi delali le posamezni učenci.

Najbolj neenotni so bili učitelji pri zadnji trditvi »Na temo sodelovalnega učenja si želim še več dodatnih izobraževanj, seminarjev«.

Graf 3:
Dodatna izobraževanja/seminarji
na temo sodelovalnega učenja
(Vir: Anketno delo, 2014)



Še več dodatnega izobraževanja in seminarjev o sodelovalnem učenju si želi 53 (52 %) učiteljev. Učiteljev, ki si dodatnih izobraževanj in seminarjev o sodelovalnem učenju ne želijo, pa je bilo 49 (48 %). Svoje odgovore so tudi utemeljili.

Kar 43 učiteljev je svoj odgovor »da« utemeljilo z odgovorom, da so nove ideje, primeri dobrih praks in dodatna znanja vedno dobrodošli. Med učitelji, ki so izbrali odgovor »ne«, pa je bilo največ takšnih (37), ki so svojo izbiro odgovora utemeljili s tem, da so se seminarjev že udeležili. Te utemeljitve niso bile presenetljive, saj je bila že omenjena povprečna starost anketiranih učiteljev 46 let, povprečna delovna doba pa 20 let, in je bilo nekako pričakovano, da so učitelji v svoji poklicni karieri že opravili izobraževanja na omenjeno temo.

Sklepne ugotovitve empiričnega dela

- Večina učiteljev pri pouku geografije uporablja tudi oblike sodelovalnega učenja.
- Med tistimi, ki ga uporabljajo redkeje, enkrat na polletje ali dvakrat letno ali manj, je nekaj več kot polovica vprašanih.
- Najpogostejši razlog redke uporabe sodelovalnega učenja je po mnenju učiteljev dejstvo, da pri takšni obliki dela ne prispevajo vsi učenci enakega deleža oz. da delajo le določeni učenci.
- Večina učiteljev ne ocenjuje končnih izdelkov, ki nastanejo med delom v sodelovalnih skupinah, tisti, ki jih ocenijo, pa se večinoma ne poslužujejo skupinskih ocen.

- Med anketiranimi učitelji je bilo dve tretjini takšnih, ki vedno ali vsaj včasih poskrbijo za ustrezno zunanjo motivacijo. Še vedno pa tretjina učiteljev te vrste motivacije ne uporabi nikoli. Za najustreznejšo motivacijo so se še vedno izkazali pridobljeni dodatni plusi ali odstotki, ki jih učitelji upoštevajo pri zaključevanju ocen.
- Največ učiteljev sodelovalno učenje uporablja v vseh razredih/letnikih enako pogosto.
- Pri razporejanju učencev v skupine največ učiteljev (39 %) upošteva oceno pri geografiji. Heterogenost skupin dosežejo s tem, da so v skupini učenci z ocenami od 1 do 5.
- Dodatnih izobraževanj in seminarjev o sodelovalnem učenju si želi 52 odstotkov anketiranih učiteljev.

Sklep

Študije, ki so bile opravljene v tujini in smo jih v diplomskem delu predstavili v teoretičnem delu, so pokazale, da ima sodelovalno učenje številne pozitivne učinke še posebno na področje znanja, na socialni razvoj ter na čustvenomotivacijske procese. **Znanje, ki ga učenci pridobijo s pomočjo sodelovalnega učenja, je dolgotrajnejše, saj snov večkrat ponovijo, razložijo jo učno šibkejšim učencem in si tako bolje zapomnijo tisto, kar so se naučili.** Tudi raziskave na socialnem področju so pokazale, da so se **v razredih, v katerih so uporabljali sodelovalno učenje, izboljšali odnosi.** Učenci so se pogosteje družili z učenci drugih veroizpovedi in narodnosti, celo zunaj šolskega okolja. Sodelovalno učenje med drugim vpliva na večjo notranjo motivacijo za delo, zmanjšanje napetosti v razredu ter na boljšo samopodobo učencev.

Zaradi številnih prednosti sodelovalnega učenja bi bilo treba učitelje prepričati, da bi sodelovalno učenje pri pouku uporabljali pogosteje kot le enkrat ali dvakrat na leto. Pomembno je, da se zavedamo, da omenjenih pozitivnih učinkov ne moremo doseči ob izvajanju sodelovalnega učenja nekajkrat letno, ampak so potrebne pogostejše ure, pri katerih bodo imeli učenci možnost s pomočjo sodelovalnega učenja razvijati komunikacijske in socialne veščine in hkrati pridobivati znanje na nekoliko drugačen način, kot so ga morda vajeni.

Med pisanjem diplomskega dela, predvsem pa med analizo anketnih vprašalnikov, smo dobili občutek, da so učitelji morda še vedno premalo seznanjeni z značilnostmi sodelovalnega učenja, saj si ga večina predstavlja kot tradicionalno delo v skupinah. S tem bi lahko povezali tudi dejstvo, da so anketirani učitelji za razlog redke izvedbe sodelovalnega učenja navedli, da pri takšni obliki dela ne sodelujejo vsi učenci oz. da delajo le določeni učenci. Če učitelj kot učno obliko izbere delo v sodelovalnih skupinah in ne tradicionalno delo v skupinah, bo ura zasnovana tako, da bo delo razporejeno med vse člane skupine, in bo s tem onemogočeno, da kateri od učencev ne bi prispeval svojega deleža v skupini. Učitelje bi bilo verjetno treba še nekoliko podrobneje seznaniti z značilnostmi sodelovalnega učenja, predvsem pa jim predstaviti številne pozitivne učinke, ki jih ima sodelovalno učenje na učence.

Ker je priprava takšne ure zahtevna, bi se je učitelji pogosteje posluževali, če ne bi bili časovno omejeni in bi bila geografija kot šolski predmet združena v dve zaporedni uri na teden. Izvedba sodelovalnega učenja pogosto

zaradi časovne omejitve ni izvedljiva ali pa je izvedena pomanjkljivo. Tudi povezovanje učiteljev s kolegi, ki poučujejo isti predmet, bi pripomoglo k temu, da bi si med seboj izmenjali mnenja o uporabi sodelovalnega učenja, si pomagali pri pripravi gradiva in si s tem prihranili dragoceni čas. Ne nazadnje pa je najbolj pomembno, da so učitelji angažirani in pripravljeni učencem ponuditi možnost, da novo znanje usvajajo prek bolj inovativnih učnih oblik, med katere spada tudi sodelovalno učenje.

Viri in literatura

1. Peklaj, C., 2004. Sodelovalno učenje. Ena od možnosti za razvijanje celostnega razvoja učencev. Vzgoja, 6, 23, str. 16–20.