

Marjana Dolšina Delač

Uporabnost metode LTD¹ na vajah iz didaktike umetnostne zgodovine

Povzetek: *Learning Through Discussion* (LTD) je učna dejavnost, ki kombinira poglobljeno branje študijskega gradiva z zapisom in vodeno razpravo v manjših skupinah. Njeno izvedbo usmerja osem zaporednih korakov: (1) uvajanje, (2) besedišče, (3) glavna misel, (4) podteme, (5) povezava z drugimi avtorji, predmeti, (6) povezava z lastnimi izkušnjami, (7) ovrednotenje avtorjeve predstavitve in idej, (8) ovrednotenje napredka posameznikov in skupine. Z evalvacijo smo skušali ugotoviti, kakšno je mnenje študentov o različnih vidikih uporabe LTD na vajah iz didaktike umetnostne zgodovine. Bodoči učitelji umetnostne zgodovine menijo, da je metoda časovno sicer precej zahtevna, a učinkovita, z nekaj prilagoditvami pa primerna tudi za uporabo pri pouku umetnostne zgodovine v srednji šoli.

Ključne besede: umetnostna zgodovina, specialna didaktika, učna skupina, metoda LTD, diskusija

UDK: 37.091

Strokovni prispevek

Marjana Dolšina Delač, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za umetnostno zgodovino, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: marjana.dolsina@gmail.com

Uvod

V prispevku obravnavamo uporabo metode *Learning Through Discussion* (v nadaljevanju LTD) na vajah iz didaktike umetnostne zgodovine v okviru dvopredmetnega študijskega programa umetnostne zgodovine na drugi stopnji na Oddelku za umetnostno zgodovino Filozofske fakultete UL v študijskih letih 2016/2017 in 2017/2018. S teoretičnim razmislekom in empirično evalvacijo uporabe LTD smo skušali osvetliti mnenje študentov o različnih vidikih uporabe LTD na vajah iz didaktike umetnostne zgodovine.

Didaktika umetnostne zgodovine je edini specialnodidaktični predmet dvopredmetne pedagoške smeri študija umetnostne zgodovine, ki se mu je v študijskem letu 2017/2018 pridružila še pedagoška praksa. V predmetniku je umeščena na drugo stopnjo študija, na kateri se od študentov že pričakuje obširno umetnostnozgodovinsko znanje. To znanje pa se od študenta do študenta vendarle zelo razlikuje glede na interes in usmeritve na posamezna področja umetnostne zgodovine, ki jih je posamezni študent z izbirnimi predmeti začrtal že na prvi stopnji študija. Če ob tem upoštevamo še vpliv druge stroke, ki se v dvopredmetnem študijskem programu enakovredno pridružuje umetnostni zgodovini, ugotovimo, da so udeleženci vaj do neke mere že strokovno profilirani, ti profili pa so si med seboj zelo različni. Zaradi razlik v znanju s področja umetnostne zgodovine in glede na različne študijske smeri je pri izvajanju vaj potrebne kar nekaj učne individualizacije (prim. Kalin 2006, str. 78–84; Strmčnik 2001, str. 378–379).

Učna načrta za didaktiko umetnostne zgodovine I in II v splošnih ciljih poučarjata povezovanje teoretičnega znanja s praktičnim pedagoškim delom v srednji šoli (Golob 2016a, Golob 2016b). Izgrajevanje teoretičnega ozadja temelji na konkretizaciji spoznanj (splošne) didaktike, pedagogike, andragogike, pedagoške psihologije in drugih predmetov pedagoško-andragoškega izobraževanja na specifičnem predmetnem področju umetnostne zgodovine, ki v slovenskem formalnem izobraževanju pomembno

¹ LTD je akronim za angleško besedno zvezo »*learning through discussion*«, torej učenje skozi diskusijo.

sooblikuje humanistični del splošnoizobraževalnih predmetov.² V praktičnem delu vaj se študentje posvečajo razvijanju metodičnih kompetenc (prim. Blažič idr. 2003, str. 329–330), predvsem z ustvarjanjem in obvladovanjem simuliranih in avtentičnih učnih situacij v obliki kratkih nastopov, simulacij učnih ur in z izpeljavo izpitnih nastopov v srednješolskih oddelkih. Trenutno veljavna učna načrta (Golob 2016a, Golob 2016b), s katerima se je po nekajletnem premoru ponovno začel izvajati program dvopredmetnega pedagoškega študija, predvidevata izvajanje predmeta le v obliki vaj, na katerih se prepletata teoretični in aplikativni vidik specialne didaktike. Ker je praktično preizkušanje didaktičnih strategij vezano na konkretno izvedbo na skupnih srečanjih, mora znaten del procesa pridobivanja teoretičnega znanja potekati v obliki samostojnega dela študentov, ki ga učni načrt (Golob 2016a, Golob 2016b) prav tako predvideva.

V času informacijske družbe, ki ga zaznamujejo hitre tehnološke inovacije in globalizacija, se mora tudi šolstvo prilagajati eksponentni dinamiki razvoja. S tem ne zagotavlja le lastnega preživetja, ampak posameznikom omogoča uspešno obvladovanje izzivov na različnih področjih življenja. Po B. Marentič Požarnik (2016) je za študente nujno, da se na pedagoški poklic pripravljajo s proaktivnim pogledom v prihodnost in se že med študijem srečajo z učnimi strategijami, ki omogočajo in spodbujajo:

- učenje s sestavinama anticipatornosti (predvidevanja prihodnosti) in participatornosti (demokratskega sodelovanja),
- sledenje načelu vseživljenjskega učenja (»učeči se učitelj«),
- učenje kot samostojno, aktivno rekonstrukcijo idej in poustvarjanje lastnega znanja,
- pomen učenja učenja kot poti k samoregulativnemu učenju,
- iskanje notranje motivacije in
- težnjo k izgradnji znanja, ki je celostno, kakovostno in uporabno. (Marentič Požarnik 2016, str. 282–283)

Da bi bodoči učitelji v svoji pedagoški praksi lahko suvereno uporabljali različne učne oblike, metode in didaktične strategije, morajo biti že kot študenti deležni načrtne didaktične raznolikosti, torej sistematičnega vpeljevanja organizacijsko in metodološko pestrih učnih situacij. Na vajah iz didaktike umetnostne zgodovine so zaradi potrebe po individualizaciji učnega procesa dobrodošle predvsem tiste metode, ki s samostojnim delom omogočajo premostitev razlik v predznanju, z diskusijo pa soočenje različnih mnenj in učnih interesov. Metoda LTD združuje oboje, zato lahko z njeno smotrno uporabo poskrbimo za hitrejšo doseganje zastavljenih ciljev in intenzivnejše razvijanje kompetenc, navedenih v učnem načrtu predmetov didaktika umetnostne zgodovine I in II (Golob 2016a, Golob 2016b).

² Pomenu in vlogi splošne izobrazbe je bil leta 2004 posvečen mednarodni posvet, ob katerem je bil nato izdan tudi zbornik prispevkov. Med njimi v ospredje postavljamo tiste, ki se dotikajo vprašanja humanistike: Kodelja 2004, str. 36–42; Komel 2004, str. 121–127; Šimenc 2004, str. 55–59.

Razvoj metode LTD

S pomočjo usmerjanja samostojnega študija literature in skupinske diskusije v osmih korakih metoda LTD ponuja celosten pristop k procesu učenja, saj poleg spoznavanja učne vsebine načrtno razvija tudi kritično mišljenje in komunikacijske kompetence. William F. Hill jo je prvič predstavil leta 1962 (Rabow idr. 1994, str. xiii) in od takrat sta jo skupaj z Jeromom Rabowom uporabljala in raziskovala pri različnih družboslovnih predmetih na več ameriških univerzah ter izvajala empirične raziskave (npr. evalvacijo učinkovitosti metode LTD, gl. Gutzmer in Hill 1973), najpomembnejše med njimi opisujejo Rabow idr. (1994, str. xii in 64–67). Izhajala sta iz predpostavke, da sodelovalne skupine dosežajo boljše rezultate od tekmovalnih (prav tam, str. 64), kar je v svoji analizi interakcije v majhnih skupinah na primeru uradnikov ugotovil že Blau (1954, str. 338, 347). Podobno tezo, da je kolektivizem učinkovitejši od individualizma, sta kasneje znotraj teorije evolucije potrdila Axelrod in Hamilton (1981, str. 1390–1396). V svojih raziskavah sta tudi Hill in Rabow s kolegi ugotovila, da so predvsem pri vprašanih odprtega tipa in končnih izpitih, torej preizkusih znanja, ki so jih izvedli po daljšem premoru, študenti, ki so učno snov obravnavali po metodi LTD, dosegli večje število točk od tistih v kontrolni skupini (Rabow idr., 1994, str. 64–67). Kljub temu pa razmere v stroki in visokošolski pedagoški praksi neposredno po prvi izdaji Hillove knjige še niso bile pripravljene nanjo (prim. prav tam, str. xii), zato je dolgo časa ostala v vlogi sicer dobrodošle alternative, a se v tedanji paradigmi visokošolskega poučevanja ni mogla dodobra uveljaviti.

Metoda LTD je postala bolj priljubljena šele v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je stroka vedno več pozornosti namenjala tistim oblikam in metodam dela, pri katerih so študentje (pa tudi dijaki in učenci) aktivnejši, torej dialoškim metodam in metodam, ki vključujejo individualno obliko dela (gl. tudi Barr in Tagg 1995, str. 12–26). Danes njena prisotnost v visokem šolstvu nikakor ni več izjema, nekoliko redkeje pa jo srečamo na nižjih stopnjah izobraževanja, kjer je tudi manj potrebn po samostojnem obravnavanju literature. V slovenskem prostoru je metoda že vključena v različne strokovne priročnike za pedagoško delo v visokem šolstvu (gl. Marentič Požarnik in Lavrič 2011, str. 105; Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005, str. 106–111).

Pomembne izsledke za ugotavljanje didaktične učinkovitosti metode LTD najdemo še v sočasnih raziskavah, ki se ukvarjajo s sorodnimi temami, npr. dinamiko v manjših (učnih) skupinah, sodelovalnim učenjem, ki vzdržuje demokratično učno okolje, in diskusijo kot dialoško učno metodo, ki spodbuja simetrično komunikacijo.

Teorije o razvoju skupin (*group development*) je Hill (Hill in Gruner 1973, str. 355–381) zbiral in analiziral, zato je dobro poznal značilnosti njihove notranje dinamike in jih uporabil v prid novi metodi. Po V. M. Bentz (1992, str. 72–73) je namreč prav skupina tista organizacijska oblika, ki združuje intelektualno in emocionalno učenje, saj njeni člani skozi interaktivni učni proces ne napredujejo le na kognitivnem, ampak tudi na afektivnem in etičnem področju (prav tam, str. 76). Pri tem je ključno kooperativno okolje, v katerem imajo vsi člani enakovreden status, so odvisni drug od drugega in lahko le skupaj dosežejo zastavljene

cilje (Walker in Crogan 1998, str. 382). Tako je videl uspešno delo v skupini Elliot Aronson in v devetdesetih letih prejšnjega stoletja s kolegi uvedel metodo razreda sestavljanke (*jigsaw classroom*) (prav tam, str. 385; Aronson 2002, str. 209–225). Študente je razdelil v manjše skupine. Vsak član skupine je prevzel del učne snovi, ki jo je individualno obravnaval. Skupine so se nato reorganizirale tako, da so se sestali tisti člani vseh skupin, ki jim je bila dodeljena ista tema ali naloga. V novih skupinah so prediskutirali svoje delo in se naposled vrnili v matično skupino, da bi o ugotovitvah poučili preostale člane.

Približno sočasno z Aronsonom sta se tudi Smagorinsky in Fly (1993, str. 159–171) lotila raziskovanja procesov znotraj majhnih skupin na podlagi teorije Vigotskega o internalizaciji jezika in takšno obliko dela označila za učinkovito pri izvajanju literarnih analiz.

Ker na uspešnost učenja vpliva celoten kontekst učenja (Aronson 2002, str. 209), ne le učna vsebina, je diskusijo v majhnih skupinah težko analizirati in vrednotiti. Njene posamezne vidike zato avtorji največkrat opazujejo primerjalno, v jukstapoziciji s predavanjem, ki ga kot kontrastno metodo uporabijo v kontrolnih skupinah. Smith idr. (2009, str. 122–124) so učinkovitost diskusije preverjali pri predmetu genetika v okviru študija biologije. Študentom so zastavili vprašanja, na katera so odgovarjali s pomočjo klikerjev. Sledila je diskusija s sosedom, po njej pa ponovno preverjanje znanja. Pri drugem preverjanju se je delež pravilnih odgovorov povečal. Ugotovili so, da je diskusija med študenti spodbudila razumevanje težjih konceptov celo takrat, ko pri prvem preverjanju znanja nihče ni vedel pravilnega odgovora.

Dve leti pozneje so v nekoliko spremenjeni zasedbi ponovno objavili raziskavo, v kateri jih je zanimala primerjava diskusije s frontalno razlago (Smith idr. 2011, str. 55–63). Študente so razdelili v tri skupine: v prvi so o učni snovi diskutirali, v drugi so poslušali učiteljevo razlago, v tretji oboje – diskusiji je sledila učiteljeva razlaga. Poskus so vse tri skupine zaključile s preverjanjem znanja. Najslabše so odgovarjali študenti druge skupine, ki so samo poslušali, sledila jim je prva skupina, v kateri je diskusija z vrstniki brez učiteljevega posredovanja mnogim povzročala frustracijo. Najbolje so se odrezali tisti, ki so najprej diskutirali in neposredno zatem še poslušali učiteljevo razlago. Razloge za to so avtorji pripisali združevanju dveh metod, v katerih je študentovo angažiranost pospremila še zanesljiva povratna informacija učitelja.

Ellis idr. (2006, str. 244–256) so poleg diskusijskih srečanj analizirali tudi spletno diskusijo med študenti. Ti so vsak teden na srečanju začeli diskusijo na neko temo, ki so jo nadaljevali na spletu. Njen namen je bil povezati znanje s področja psihologije in socialnega dela z lastnimi izkušnjami, da bi tako dosegli bolj aplikativno strokovno znanje, podobno kot v enem od korakov narekuje tudi metoda LTD. Ugotovili so, da glede na opravljeno raziskavo takšna organizacija učnega procesa praviloma vodi h globljemu razumevanju, a so na koncu poudarili, da le ob premišljeno zastavljenih usmerjevalnih vprašanjih in nalogah, kar prav tako velja za metodo LTD.

Ob misli na diskusijo med študenti se vedno zastavlja tudi vprašanje vloge učitelja oziroma njegove intervencije v učni proces, ki se je v zgoraj opisani raziskavi (prav tam) izkazala za nepogrešljivo. S tem vprašanjem so se spopadli Webb idr.

(2009, str. 49–70). Zanimalo jih je, koliko učiteljevo ravnanje vpliva na pogovor študentov v manjših skupinah in kako lahko spodbuja produktivno diskusijo. Čeprav so v uvodu opozorili, da je veliko avtorjev predhodnih raziskav svetovalo, naj se učitelj vmeša le, kadar je to nujno potrebno, so sami prišli do sklepa, da je učiteljeva intervencija ključna pri oblikovanju detajlnejših in jasnejših razlag pri študentih.

Potek izvedbe: procesni načrt izvajanja metode LTD v osmih korakih

Ker je pomanjkanje ustreznih usmeritev najpogostejši razlog za neuspeh diskusije v skupini (Rabow idr. 1994, str. 7), saj nepotrebni vsebinski ekskurzi in zastranitve jemljejo dragoceni čas in v ničemer ne prispevajo k doseganju zastavljenih ciljev, je Hill za uspešno izvedbo metode LTD določil osem osnovnih korakov (Rabow idr., 1994, str. 8; gl. Preglednico 1). Prvi in zadnji korak se nanašata na dinamiko skupine, njuna izvedba je vezana na srečanje vseh udeležencev. Preostalih šest korakov se nanaša na obravnavanje konkretne vsebine, torej besedila, in jih izvedemo dvakrat: prvič v obliki samostojnega dela, katerega rezultat je domača pisna priprava, in drugič v obliki diskusije, katere rezultat so skupna spoznanja, ki nastanejo s konsenzom idej vseh sodelujočih.

Koraki	Priporočeni čas	Osredotočenost	Učna oblika
1. Uvajanje	2–4 min	Na skupino	Skupinska
2. Besedišče (neznani izrazi)	3–4 min	Na avtorjeva spoznanja	Individualna, skupinska
3. Glavna misel (sporočilo besedila)	5–6 min		
4. Podteme	10–12 min	Na lastno znanje	
5. Povezava z drugimi avtorji, predmeti	15–16 min		
6. Povezava z lastnimi izkušnjami	10–12 min	Na skupino	Skupinska
7. Ovrednotenje avtorjevih idej	3–4 min		
8. Ovrednotenje delovanja skupine in posameznikov	7–8 min		

Preglednica 1: Osem korakov metode LTD (prim. Rabow idr. 1994, str. 8)³

Vsak izmed osmih korakov ima nenadomestljivo vlogo pri konstrukciji znanja. Da bi lažje ugotavljali njihov pomen in specifike, si pogledjmo vsakega posebej.⁴

Uvajanje ni vezano neposredno na pridobivanje novega znanja, ampak je namenjeno vzpostavitvi ugodne klime, v kateri se nova spoznanja lažje porajajo. Sodelovanje v učni skupini namreč nima le izobraževalnega namena, ampak z njim zadovoljujemo tudi temeljno psihološko potrebo po druženju in pripadnosti (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005, str. 29). Sodelovalne skupine so načeloma bolj priljubljene od tekmovalnih, saj njihovi člani razvijejo tesnejše osebne vezi, čutijo večjo odgovornost do skupnega dela in si medsebojno pomagajo (prav tam;

³ Za boljšo predstavo o didaktični strukturi procesnega načrta smo dodali stolpca *Osredotočenost* in *Učna oblika*.

⁴ Posamezne korake in konkretno izvedbo na primeru članka o problemskem učenju opisujeta M. Puklek Levpušček in B. Marentič Požarnik (2005, str. 106–111).

prim. Aronson 2002, str. 215–216; Bentz 1992, str. 73–77; Hill in Gruner, 1973, str. 362). S tem razvijajo tudi socialne kompetence, ki so ključne za uglašeno sobivanje v sodobnem multikulturnem svetu.

Za dobro delovanje skupine je nujno, da se njeni člani poznajo po imenih (Rabow idr. 1994, str. 8; prim. Eison 2010, str. 10). Spoznavanje lahko na prvem srečanju izvedemo z različnimi kratkimi aktivnostmi ali socialnimi igrami, s katerimi obenem prebijemo led in v komunikacijo vključimo tudi najbolj sramežljive. Pri nadaljnjih srečanjih namesto spoznavanja prvih nekaj minut namenimo uvodnemu motiviranju.

Korak *besedišče* je namenjen iskanju neznanih izrazov in pojasnjevanju njihovega pomena (Rabow idr. 1994, str. 10). Spoznavanje novih terminov ni namenjeno le razširitvi besednega zaklada, ampak lahko v procesu razlage razjasnimo odnose med njimi in tako dograjujemo obstoječo pojmovno mrežo. Z razmišljanjem o jeziku, svojem bralnem stilu in učnih strategijah preostalih članov skupine se dotaknemo tudi metaučnja, ki je nujno za vzpostavljanje samoregulativnosti pri uresničevanju načela vseživljenjskega učenja.

Z oblikovanjem *glavne misli* izluščimo sporočilno bistvo besedila (prav tam, str. 11). To lahko storimo le, če se od poznavanja povzpneмо k razumevanju in presodimo, katere informacije imajo nosilno in katere podporno vlogo. Slednje opustimo, prve pa združimo v smiselno misel kot temeljno spoznanje, ki izvira iz prebranega. Če glavno misel izlušči že avtor sam v obliki naslova ali hipoteze, jo vseeno preoblikujemo s svojimi besedami (prav tam, str. 12).

S prepoznavanjem *podtem* in njihovimi kratkimi predstavitvami strukturiramo prebrano vsebino in oblikujemo hierarhično strukturo posameznih teorij, idej, pojavov, postopkov ipd. Ta korak lahko izvedemo v obliki miselnega vzorca, ki z razvejano shemo povezovanja pojmov odslikava ustroj sinaptičnih povezav med nevroni in zato pripomore k hitrejši zapomnitvi in smiselnemu povezovanju z že znanim (Margulies 1992; prim. Marentič Požarnik 1998, str. 74–75; Willis in Miertschin 2006, str. 266–272). Pomembnih podtem je v besedilu včasih več, drugič manj. Lahko jih prepoznamo že po naslovih poglavij ali pa jih moramo šele izluščiti iz strnjenega besedila (Rabow idr. 1994, str. 12–13). Da bi lahko uspešno obvladovali časovni vidik vodene razprave, se osredotočimo le na tri ali štiri glavne podteme (prav tam).

Povezava z drugimi avtorji, predmeti pomembno prispeva k interdisciplinarnim povezavam in zavedanju pomena holističnega pogleda na lastno znanje. S tem korakom se izognemo nevarnosti, da bi spoznanja ostala fragmentarna in izolirana od preostalega znanja (prav tam, str. 15–16). S soočanjem pogledov različnih avtorjev ali celo strok na obravnavani problem pri študentih spodbujamo kritično mišljenje.

Povezava z lastnimi izkušnjami pomaga umestiti nova spoznanja v predhodno izoblikovane študentove predstave, ki jih lahko tudi korigira. Poleg usklajevanja s predznanjem omogoča, da študent pridobiva znanje, ki je kumulativno, integrirano, osmišljeno in mu pomeni osebno vrednoto (prav tam, str. 17).

Ni dvoma, da je *ovrednotenje avtorjevih idej* v prvi vrsti namenjeno razvijanju kritičnega mišljenja pod pogojem, da je kritika vedno konstruktivna (prav tam, str. 19). Pomembno je, da učitelj poskrbi za ustrezno (kvalitetno, relevantno) gradivo in deluje kot kvalitativno sito za predstavljene argumente, da se razprava ne izrodi v neplodno kritizerstvo.

Zadnji korak, ki predvideva *ovrednotenje delovanja skupine in posameznikov*, je pomemben tako za izobraževalni učinek predelave trenutnega gradiva kot za nadaljnje delovanje skupine in njeno uglašenost. Čeprav je ključen, pri njem pogosto zaznamo največji odpor, saj presoja lastnega napredka in napredka drugih močno aktivira afektivno področje. Člani skupine morajo biti v tej fazi sposobni odgovoriti na vprašanja (prav tam, str. 21): (1) Kdo je bil v pomoč?/Kaj je bilo v pomoč?, (2) Kdo je bil konstruktiven?/Kaj je bilo konstruktivno?, (3) Kdo je zaviral diskusijo?/Kaj je zaviralo diskusijo? Za kakovostno evalvacijo si lahko pomagamo še z vprašanji (prav tam): (1) V kolikšni meri je skupini uspelo pokriti vidike obravnavanega problema?, (2) Na katerih točkah je skupini uspelo priti do konsenza? So bila nestrinjanja razrešena? Je vsakdo dobil besedo in bil razumljen?, (3) So se pojavila vprašanja, ki zahtevajo dodatno pojasnjevanje?, (4) Na katerih točkah je prišlo do nestrinjanj? Jih lahko razjasnimo?, (5) Kdo je pomembno prispeval k razvoju razprave? Če kdo ni, zakaj ni?

Izobraževalne možnosti uporabljenih učnih oblik

Metoda LTD temelji na kombiniranju samostojnega sistematičnega študija izbrane literature z vodenjo razpravo znotraj skupine udeležencev, ki so obravnavali isto besedilo (Marentič Požarnik in Lavrič 2011, str. 105). Namen t. i. učnih skupin in prednosti, ki jih prinaša tovrsten način dela, je v splošnem opredelil že Jacques (2000, str. 77), in sicer: vzajemno učenje, vključevanje in kombiniranje različnih virov, sprejemanje odločitev, vzajemna podpora, izmenjava zamisli in skupno ustvarjanje. Metoda je učinkovitejša, kadar večjo skupino razdelimo na več manjših s štirimi do šestimi člani, saj delo poteka hitreje, prispevek posameznih članov pa je enakovrednejši (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005, str. 48).

Pripravo na skupinsko razpravo (2.–7. korak) študentje opravijo v obliki *individualnega dela*. Čeprav ga ne izvedejo v prisotnosti učitelja, so pri tem vodeni z njegovimi navodili, ki služijo usmerjanju pozornosti na pomembne vidike vsebine. Z aktivnim branjem in pisanjem⁵ (izdelovanjem zapiskov) že pridobijo nekaj reproduktivnega znanja in izoblikujejo lastna stališča do obravnavane teme. Konstrukcija znanja v tej fazi poteka izolirano, zato so spoznanja pogosto fragmentarna in obremenjena s predhodno izoblikovanimi predstavami, ki so lahko tudi napačne.

Urjenje večšine samostojnega obravnavanja strokovnih in znanstvenih besedil lahko razdelimo na večini bralne in pisne spretnosti. Poleg vsebinske ekspertnosti sta ključna popotnica študentom za njihovo nadaljnje strokovno delovanje in razvoj v smislu opolnomočenja za vseživljenjsko učenje (prim. Day 1999).

Samostojni pripravi sledi vodenja razprava o prebranem v obliki *skupinskega dela*. Čeprav je učitelj tisti, ki skrbi za uspešen potek aktivnosti (delitev vlog,⁶ sledenje posameznim točkam, časovno usklajevanje, vsebinska osredotočenost) (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005, str. 107), je nujna večsmerna komunikacija

⁵ Aktivno branje in pisanje kot metodi aktivnega učenja na visokošolski stopnji sta opisani v priročniku za učitelje Državne univerze na Floridi (Florida State University 2011, str. 75–81).

⁶ Ustajene vloge v učnih skupinah so opisane v Puklek Levpušček in Marentič Požarnik (2005, str. 50).

(Marentič Požarnik in Lavrič 2011, str. 51–52), ki temelji na načelu demokratičnosti. S soočenjem različnih pogledov na prebrano poskrbimo za osvetlitev teme z več zornih kotov, zapolnimo vrzeli v razumevanju, ki so se posameznikom odprle pri samostojnem branju, razjasnimo dileme in odpravimo morebitne napačne predstave.

Analiza in evalvacija uporabe metode LTD z vidika študentov

Poleg teoretičnih utemeljitev izobraževalnih potencialov metode LTD nas je zanimalo, kaj o njeni uporabi in učinkovitosti na vajah iz didaktike umetnostne zgodovine menijo študentje.

Metodologija, ciljna skupina, vzorec

V evalvaciji so sodelovali štirje (od sicer petih) študentov, ki so obiskovali vaje iz didaktike umetnostne zgodovine v študijskem letu 2016/2017, in trije študentje, ki so vaje obiskovali leto pozneje (2017/2018). Ker je bilo vključeno le majhno število posameznikov, evalvacija z anketiranjem sicer nima reprezentativne vrednosti, a je za učitelja vendarle koristna, saj se lahko na podlagi dobljenih rezultatov odloči za ponovno uporabo metode v originalni ali prilagojeni obliki oziroma jo nadomesti z ustrežnejšo.

Vse podatke smo zbrali s pomočjo anketiranja. S spletnim orodjem *Google Forms* smo oblikovali spletni anketni vprašalnik, ki kombinira vprašanja zaprtega in odprtega tipa. Vprašanja zaprtega tipa je spremljala linearna lestvica, na kateri so anketiranci navedene trditve ocenili s številom od 1 do 5, pri čemer je 1 pomenilo »nikakor ne drži«, 5 pa »popolnoma drži«. Pri odgovarjanju na vprašanja odprtega tipa anketiranci niso bili prostorsko omejeni.

S študenti smo se predhodno pogovorili o osnovnih zakonitostih metode in njihovih morebitnih izkušnjah s podobnimi načini obravnave besedila. Predstavljen je bil tudi potek izvajanja evalvacije (izpolnjevanje anketnih vprašalnikov, vrednotenje izdelkov itd.), njen namen in cilji.

Izbira študijskega gradiva

Z metodo LTD smo v študijskem letu 2016/2017 obravnavali članek *Educational role of art history as a school subject area in programmes of formal education in Slovenia: the aspect of 'vzgoja', according to general European guidelines* (Dolšina 2015). Ker gre v tem primeru za učiteljev članek, se z njegovo obravnavo učiteljeva vloga obrne – kritiko mora zdaj tudi sprejemati, ne le podajati. Da bi takšna situacija lahko delovala, pa sta nujna vzpostavljjanje varne klime ter skrb za omogočanje demokratične komunikacije in konstruktivne kritike skozi daljši čas.

V študijskem letu 2017/2018 smo na podlagi povratne informacije študentov namesto članka v tujem jeziku po metodi LTD obravnavali odlomek iz monografije

F. Strmčnika, in sicer poglavje *Analiza učnih stopenj* iz knjige *Didaktika: osrednje teoretične teme* (Strmčnik 2001, str. 159–175).

V istem študijskem letu smo metodo uporabili še enkrat, in sicer v modificirani obliki, kjer smo posamezne korake analize besedila posebej prilagodili obravnavani temi. Študentje so prebrali poglavja o vrstah učnih priprav iz visokošolskega učbenika *Didaktika* (Blažič idr. 2003, str. 409–417) in namesto po klasičnih korakih metode LTD razmišljali po naslednjih kategorijah: (1) utemeljitev v eni povedi in ključni pojmi, (2) namen priprave, (3) deležniki, vključeni v pripravo, (4) kaj vse mora učitelj upoštevati, (5) pomisleki in ideje.

Izvedba

Študentje so pred začetkom izvajanja metode vsakič po elektronski pošti dobili pisna navodila za domače delo in besedilo za obravnavo. Za pripravo pisnega povzetka so imeli na voljo en teden. Na naslednjem srečanju smo izvedli vodeno razpravo o obravnavani temi, pri čemer smo sledili osmim korakom metode LTD. Kot dokazilo o domačem delu so kratke pisne izdelke vključili v svoj študijski portfelj.

Razpravo smo izvedli po metodi snežne kepe, opisane v priročniku *Skupinsko delo za aktiven študij* (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005, str. 82–84). Študentje so posamezne korake sprva prediskutirali v paru, nato sta para uskladila svoje ugotovitve. Končni povzetek smo vsakokrat predstavili v obliki tabelske slike.

Po končanem delu po metodi LTD so študentje izpolnili spletni anketni vprašalnik. Rezultate smo lahko spremljali v realnem času in jih uporabili kot izhodišče za izvedbo 8. koraka: ovrednotenje delovanja skupine in posameznikov.

Odgovori študentov

Trditev	1 (nikakor ne drži)	2	3	4	5 (popolnoma drži)
Natančna navodila za obravnavo članka so mi pomagala usmeriti in obdržati pozornost.	0	0	1	5	1
Študij članka po posameznih korakih mi je pomagal pri izgradnji strukturiranega znanja o obravnavani temi.	0	1	0	3	3
Analiza članka z metodo LTD mi je vzela veliko več časa kot običajen način obravnave.	2	0	2	2	1

Preglednica 2: Odgovori študentov na posamezne trditve o uporabnosti in časovni zahtevnosti metode LTD

Vidik uporabnosti

S trditvijo 1 (Preglednica 2) *Natančna navodila za obravnavo članka so mi pomagala usmeriti in obdržati pozornost* so se študentje le deloma strinjali, a so se pri tem nagibali v pozitivno smer. Nekoliko bolj nasprotujoča si mnenja so bila pri trditvi 2 (Preglednica 2) *Študij članka po posameznih korakih mi je pomagal pri*

izgradnji strukturiranega znanja o obravnavani temi. Pri pregledovanju izpolnjenih vprašalnikov smo ugotovili, da so tisti študentje, ki so resničnost trditve 1 ocenili s 4, enako ocenili tudi trditev 2. Tisti, ki so prvo trditev ocenili s 3, so se s trditvijo 2 strinjali še manj in jo ocenili z 2. Iz tega lahko sklepamo, da študentje prepoznavajo vrednost metode LTD bolj v smislu sredstva za usmerjanje in vzdrževanje pozornosti, manj pa kot orodje za izgradnjo strukturiranega znanja.

Pri vprašanju *Ali je po vašem mnenju metoda LTD uporabna za učinkovit študij literature in zakaj?* se nihče od študentov ni opredelil povsem negativno. Pet študentov se je jasno opredelilo z »da« in »zelo učinkovita, saj se članek učinkovito predela, a se za to res porabi več časa, kot če bi ga učenec predelal sam«. Dva študenta sta svoj odgovor pogojevala s prilagoditvami posameznih korakov: »Določeni koraki za samo razumevanje besedila niso potrebni« in »Morda bi se mi zdela smiselna bolj natančna usmeritev (specifično za vsako temo posebej), korak 3 še malo razdeljen, koraka 4 in 5 pa združena«.

Na vprašanje *Ali je po vašem mnenju metoda LTD uporabna za pouk umetnostne zgodovine v srednji šoli in zakaj?* je le eden od študentov odgovoril negativno: »Mislim, da ni primerna, saj je nekoliko zapletena in vzame veliko časa, ki ga je v SŠ že tako ali tako premalo.« Dva sta odgovorila, da je absolutno uporabna: »Da, zaradi različnih načinov poučevanja, ki nekaterim ustrezajo, poleg tega pa učenci dobijo vpogled v izdelovanje zapiskov takšnega tipa«, »Da, ker je dijak prisiljen sam razmišljati, ne da samo posluša in mu je vse vnaprej podano«. Preostali so njeno uporabnost pogojevali z ustrezno modifikacijo: »Morda s krajšimi članki in v okrnjeni obliki«, »Nekoliko prilagojena ja, predvsem za maturante, saj jih to pripravlja tudi na študij (in učenje za maturo), določene teme lahko predelajo sami«, »Da, vendar manj zahtevna besedila in v slov., – iskanje bistva in kritično mišljenje«, »Je, vendar logistično težje izvedljiva«.

Časovni vidik

Do trditve 3 (Preglednica 2) *Analiza članka z metodo LTD mi je vzela veliko več časa kot običajen način obravnave* so se študentje opredeljevali zelo različno, a so glede na preostale odgovore pretežno ostajali konsistentni, npr.: študent, ki se je s trditvijo popolnoma strinjal (ocena 5), je tudi pri ovrednotenju razmerja med učinkovitostjo metode LTD in njeno časovno zahtevnostjo zapisal: »Metoda je zelo učinkovita, a nekoliko časovno potratna, sploh za daljše članke«, časovno potratnost pa poudaril še pri ovrednotenju uporabnosti metode: »Zelo učinkovita, saj se članek učinkovito predela, a se za to res porabi več časa, kot če bi ga učenec predelal sam.« Študenta, ki se s trditvijo 3 nikakor nista strinjala (ocena 1), sta v nadaljevanju še enkrat ubesedila mnenje, da metoda LTD ni časovno zahtevna: »Časovno se mi ne zdi bistveno bolj potratno kot sicer, tako da težko ovrednotim razmerje«, »Časovno ustrezno«. Študent, ki je trditev 3 ocenil s 3, je razmerje med učinkovitostjo in porabljenim časom opisal zelo preprosto: »Vzame nekaj več časa.«

Koristnost posameznih korakov	1 (nekoristen)	2	3	4	5 (zelo koristen)
Neznani izrazi, poskus razlage (besednjak)	0	3	2	2	0
Glavna misel – sporočilo članka	0	0	0	1	5
Glavne podteme – katere so, samostojni povzetki	0	1	1	2	3
Povezava z drugimi avtorji, predmeti	1	2	1	2	1
Povezava z lastnimi izkušnjami (osebnimi, študijskimi)	1	1	0	3	2
Kritično ovrednotenje načina avtorjeve predstavitve in posameznih idej	1	1	2	2	1
Diskusija (metoda snežne kepe)	0	1	0	0	6

Preglednica 3: Ovrednotenje posameznih korakov izvajanja metode LTD s strani študentov

Študentje so ocenjevali koristnost le šestih posameznih korakov metode LTD, in sicer tistih, ki so vezani neposredno na predelavo gradiva. V pozitivnem smislu izstopata dva koraka, to sta glavna misel – sporočilo članka (enkrat ocena 4, šestkrat ocena 5) in diskusija po metodi snežne kepe (enkrat ocena 2, šestkrat ocena 5). Pri neznanih izrazih in podtemah se ocene bolj razpršene, še vedno pa ni bil nihče mnenja, da sta koraka popolnoma odveč. Pri korakih *povezava z drugimi avtorji*, *povezava z lastnimi izkušnjami* in *kritično ovrednotenje članka* so odgovori preveč razpršeni, da bi omogočali smiselne posplošitve.

Sklep

Poskusna izvedba metode LTD na vajah iz didaktike umetnostne zgodovine je pri študentih vzbudila pozitiven odziv, vendar ne brez pomislekov. Razloge zanje lahko iščemo v dosedanem načinu izvajanja predmeta, osebnih stališčih študentov in okoliščinah izvedbe.

Prvič: ob navodilih za domače delo so študentje dobili tudi pojasnilo, da bo izvedba metode predmet evalvacije. Na vse izvedene aktivnosti so tako študentje gledali kot na eksperimentalne novosti, torej kot na nekaj, kar še ni preizkušeno v praksi in zato ne more imeti iste izobraževalne vrednosti kot druge na vajah že uveljavljene metode.

Drugič: individualna priprava z aktivnim branjem in izdelavo zapiskov je od študentov terjala več domačega dela, ki se ga ob obilici preostalih obveznosti pri tem predmetu (oblikovanje priprav na izpitne nastope) in drugih predmetih (predvsem seminarske obveznosti) niso najbolj razveselili.

Tretjič: zunanja motivacija za delo je bila relativno šibka. Študentje so sicer dobili navodila, da zapiske o obravnavanem članku vključijo v svoj študijski portfelj, ki prispeva del končne ocene, a je ta del v primerjavi z izpitnim nastopom precej manjši.

Na ključno vprašanje evalvacije *Kakšno je mnenje študentov o različnih vidikih uporabe metode LTD na vajah iz umetnostne zgodovine?* lahko tako kljub nekaj zadržkom odgovorimo, da so študentje naklonjeni ponovni uporabi metode. Vsi so

zadovoljivo opravili domače delo in metodo LTD prepoznali kot koristno orodje pri študiju, še posebej v poenostavljeni in ustrezno modificirani obliki. Za večji učinek velja v prihodnosti študente postopoma navajati na metodo, saj tako na domače delo ne bodo gledali kot na izredno oziroma dodatno obremenitev, ampak kot na stalnico pri izvajanju predmeta. Če bodo imeli večkrat priložnost, da se skozi besedilo sprehodijo po vnaprej določenih zaporednih korakih, se bodo tudi izurili v branju in oblikovanju misli ter bodo za pripravo na diskusijo tako porabili manj časa. S pogosto uporabo metode bodo uspešno razvijali strategije aktivnega, samostojnega in poglobljenega obravnavanja literature kot ključne veščine visokošolskega študija.

Literatura in viri

- Aronson, E. (2002). Building Empathy, Compassion, and Achievement in the Jigsaw Classroom. V: E. Aronson (ur.). *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*. Ch. 10, str. 209–225. San Diego: Academic Press.
- Axelrod, R. in Hamilton, W. D. (1981, 27. 3.). The Evolution of Cooperation. *Science*, 211, str. 1390–1396.
- Barr, R. B. in Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27, št. 6, str. 12–26.
- Bentz, V. M. (1992). Deep Learning Groups: Combining Emotional and Intellectual Learning. *Clinical Sociology Review*, 10, št. 1, str. 71–89.
- Blau, P. M. (1954). Patterns of Interaction Among a Group of Officials in a Government Agency. *Human Relations*, 7, št. 3, str. 337–348.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika* (visokošolski učbenik). Novo mesto: Visokošolsko središče in Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London in Philadelphia: Falmer Press.
- Dolšina, M. (2015). Educational role of art history as a school subject area in programmes of formal education in Slovenia: the aspect of *vzgoja*, according to general European guidelines. *Journal of Education, Culture and Society*, št. 1, str. 227–241.
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Prosser, M. in O'Hara, A. (2006). How and what university students learn through online and face-to-face discussion: conceptions, intentions and approaches. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, št. 4, str. 244–256.
- Florida State University: Office of Distance Learning (2011). *Instruction at FSU: A Guide to Teaching and Learning Practices*. Dostopno na: <https://distance.fsu.edu/instructors/instruction-fsu-guide-teaching-learning-practices> (pridobljeno 17. 4. 2017).
- Golob, N. (2016a). *Didaktika umetnostne zgodovine I: učni načrt predmeta*. Dostopno na: http://oddelki.ff.uni-lj.si/umzgod/Druga_stopnja_dvopredmetni_pedagoski/Didaktika_I_-_UCNI_NACRT_angl_sonosilec_Simenc.pdf (pridobljeno 14. 4. 2017).
- Golob, N. (2016b). *Didaktika umetnostne zgodovine II: učni načrt predmeta*. Dostopno na: http://oddelki.ff.uni-lj.si/umzgod/Druga_stopnja_dvopredmetni_pedagoski/Didaktika_II_-_UCNI_NACRT_angl_sonosilec_Simenc.pdf (pridobljeno 14. 4. 2017).
- Gutzmer, W. E. in Hill, W. H. (1973, februar). Evaluation of the effectiveness of the learning thru discussion method. *Small Group Behavior*, 4, str. 5–34.

- Hill, W. F. in Gruner, L. (1973, avgust). A study of development in open and closed groups. *Small Group Behavior*, 4, str. 355–381.
- Jacques, D. (2000). *Learning in groups: a handbook for improving group work*. London: Kogan Page.
- Kalin, J. (2006). Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, pos. izd., str. 78–93.
- Kodelja, Z. (2004). O pojmu splošne izobrazbe. V: Z. Rutar Ilc, B. Slivar in M. Turk Škraba (ur.). *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi* (Portorož, 16.–17. aprila 2004). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 36–42.
- Komel, D. (2004). Problematična zastopanost humanistike v splošnoizobraževalnih programih. V: Z. Rutar Ilc, B. Slivar in M. Turk Škraba (ur.). *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi* (Portorož, 16.–17. aprila 2004). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 121–127.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Ali so miselni vzorci uporabni tudi v visokošolskem študiju? V: S. Jelenc Krašovec (ur.). *Za boljšo kakovost študija: pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 74–75.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega poučevanja. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 58–74.
- Marentič Požarnik, B. (2016). *Psihologija učenja in pouka: temeljna spoznanja in primeri iz prakse* (1. izd., 7. natis). Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2011). *Predavanja kot komunikacija: Kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete UL.
- Margulies, N. (1992). *Miselne podobe: Učenje in poučevanje miselnih vzorcev*. Ljubljana: Alpha Center.
- Puklek Levpušček, M. in Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete UL.
- Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J. in Radcliffe-Vasile, S. (1994). *William Fawcett Hill's Learning Through Discussion* (3. izd.). London: Sage Publications.
- Smagorinsky, P. in Fly, P. K. (1993). The social environment of the classroom: A Vygotskian perspective on small group process. *Communication Education*, 42, št. 2, str. 159–171.
- Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N. in Su, T. T. (2009, 2. 1.). Why Peer Discussion Improves Student Performance on In-class Concept Questions. *Science*, 323, str. 122–124.
- Smith, M. K., Wood, W. B., Krauter, K. in Knight, J. K. (2011). Combining Peer Discussion with Instructor Explanation Increases Student Learning from In-class Concept Questions. *CBE – Life Sciences Education*, 10, str. 55–63.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Šimenc, M. (2004). Splošna izobrazba in svoboda duha. V: Z. Rutar Ilc, B. Slivar in M. Turk Škraba (ur.). *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi* (Portorož, 16.–17. aprila 2004). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 55–59.
- Walker, I. in Crogan, M. (1998). Academic Performance, Prejudice and the Jigsaw Classroom: New Pieces to the Puzzle. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 8, str. 381–393.

- Webb, N. M., Franke, M. L., De, T., Chan, A. G., Freund, D., Shein, P. in Melkonian, D. K. (2009). 'Explain to your partner': teachers' instructional practices and students' dialogue in small groups. *Cambridge Journal of Education*, 39, št. 1, str. 49–70.
- Willis, C. L. in Miertschin, S. L. (2006). Mind maps as active learning tools. *Journal of Computing Sciences in Colleges* 21, št. 4, str. 266–272.

Marjana DOLŠINA DELAČ (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

THE USE OF THE LTD (LEARNING THROUGH DISCUSSION) METHOD AT DIDACTICS OF ART HISTORY TUTORIALS

Abstract: The *Learning Through Discussion* (LTD) method is a didactic activity which combines in-depth reading of study material with notes and further guided discussion in small groups. LTD process plan consists of eight consecutive steps: (1) checking in, (2) vocabulary, (3) general statement, (4) subtopics, (5) application to other authors, subjects, (6) application to self, (7) evaluation of author's presentation and ideas, (8) evaluation of group and individual performance. Via evaluation survey we tried to identify students' opinions on different aspects of the LTD method. Future art history teachers believe that the method is rather time-consuming but effective, with some adjustments also suitable for art history lessons in high school.

Keywords: art history, special didactics, learning group, LTD method, discussion

E-mail for correspondence: marjana.dolsina@gmail.com