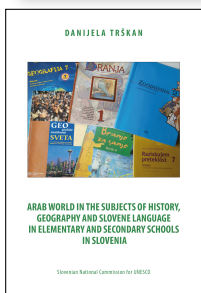
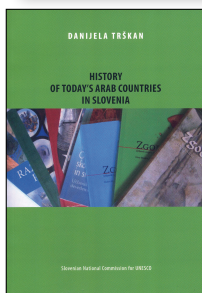
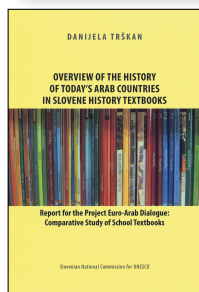
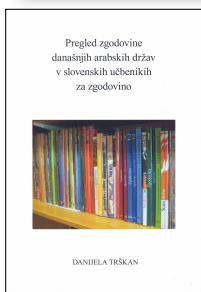
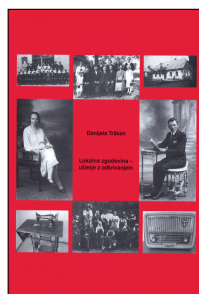
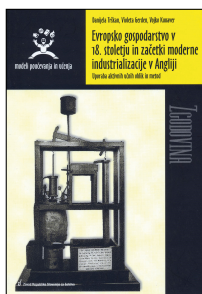




Univerza v Ljubljani  
**FILOZOFSKA  
FAKULTETA**

# DIDAKTIKA ZGODOVINE 1996–2016 (Prispevki k zgodovini v šoli)



**Danijela Trškan**

LJUBLJANA

2016

»Učitelj, ki poučuje z resnično vnemo, ‚razveseli‘ razred. Predanost sega še dlje od navdušenja, saj se razširi tudi na najbolj ‚zemeljska‘ področja poučevanja. Predan učitelj je vedno navdušen nad vsem, od načrtovanja ure do izvajanja nadzora. To je stanje duha – način, kako biti močan – ki takšnega učitelja loči od tistih, ko poskušajo samo ‚preživeti‘. Učenci, ki so izpostavljeni predanemu učitelju, imajo srečo, ker bodo tudi sami postali navdušeni nad učenjem, zabavali se bodo ter v razredu uživali.«

*Paterson, K. (2008).  
55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv.  
Ljubljana: Rokus Klett, str. 79.*

## DIDAKTIKA ZGODOVINE 1996–2016 (Prispevki k zgodovini v šoli)

**Avtorica: Danijela Trškan**

Recenzenta: Bojan Balkovec, Božo Repe

Lektorica: Brigita Praznik Lokar

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdal: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za založbo: Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Prelom: Mateja Vrbinc

Ljubljana, 2016

Prva izdaja, elektronska izdaja

Publikacija je brezplačna. Način dostopa: <https://knjigarna.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/978-961-237-820-2

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2016

Vse pravice pridržane.

Fotografije na naslovnici knjige:

Trškan, D., Gerden, V., Kunaver, V. (1999). *Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji: uporaba aktivnih učnih oblik in metod* (Modeli poučevanja in učenja, Zgodovina). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Trškan, D. (2007). *Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Trškan, D. (2008). *Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Trškan, D. (2011). *Pregled zgodovine današnjih arabskih držav v slovenskih učbenikih za zgodovino*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Trškan, D. (2011). *Overview of the history of today's Arab countries in Slovene history textbooks: report for the project Euro-Arab dialogue: comparative study of school textbooks*. Ljubljana: Slovenian National Commission for UNESCO.

Trškan, D. (2012). *History of today's Arab countries in Slovenia*. Ljubljana: Slovenian National Commission for UNESCO.

Trškan, D. (2013). *Arab world in the subjects of history, geography and Slovene language in elementary and secondary schools in Slovenia*. Ljubljana: Slovenian National Commission for UNESCO.

Trškan, D., Komidar, L., Hrovat, L. (2015). *Kazalniki kakovosti pedagoške prakse na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Naslovnice so objavljene z dovoljenjem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, Slovenske nacionalne komisije za UNESCO in Znanstvene založbe Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.02:93/94(0.034.2)  
37.091.3:93/94(0.034.2)

TRŠKAN, Danijela

Didaktika zgodovine 1996-2016 [Elektronski vir] : (prispevki k zgodovini v šoli) / Danijela Trškan. - 1. izd., elektronska izd. - El. knjiga. - Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2016

Način dostopa (URL): <https://knjigarna.ff.uni-lj.si/>

ISBN 978-961-237-820-2 (pdf)

284291584



Univerza v Ljubljani  
**FILOZOFSKA  
FAKULTETA**

**DANIJELA TRŠKAN**

# **DIDAKTIKA ZGODOVINE 1996–2016**

## **(Prispevki k zgodovini v šoli)**

Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Ljubljana  
2016



<b>PREDGOVOR</b> .....	7
<b>UVOD</b> .....	9
<b>PRVO POGlavJE: RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTIH PRI RAZLIČNIH UČNIH OBLIKAH</b> .....	15
Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine .....	16
Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine .....	27
Odnos učencev do aktivnega dela pri pouku zgodovine .....	37
Razvijanje učnih spretnosti pri skupinski učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine .....	47
Razvijanje učnih spretnosti pri delu v dvojicah pri pouku zgodovine v srednji šoli .....	63
Razvijanje učnih spretnosti pri individualni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine .....	71
<b>DRUGO POGlavJE: AKTIVNO DELO UČENCEV PRI RAZLIČNIH UČNIH METODAH</b> .....	87
Mnenje dijakov o uporabi ilustrativno-demonstracijske metode pri pouku zgodovine v srednji šoli .....	88
Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine .....	96
Uporaba fotografij za obravnavo nove učne snovi pri pouku zgodovine .....	106
Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine .....	111
Uporaba računalniškega programa pri pouku zgodovine .....	121
Igra vlog: Versajska pogodba in Pariška mirovna konferenca leta 1919 .....	129
Zapis učne snovi pri pouku zgodovine .....	143
<b>TRETJE POGlavJE: PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA IZ ZGODOVINE</b> .....	155
Primer priprave na maturo iz predmeta zgodovina v 3. razredih gimnazije .....	156
Angleške izpitne naloge, ki se nanašajo na pisne in slikovne vire .....	165
Francoske izpitne naloge, ki se nanašajo na zgodovinske vire .....	174
Eseji pri predmetu zgodovina (angleški in francoski primer) .....	182
Preverjanje in ocenjevanje ter kriteriji pri zgodovini v mednarodni šoli za tujce v Ljubljani .....	193
Preverjanje in ocenjevanje znanja z avtentičnimi nalogami pri pouku zgodovine .....	205
Alternativno ocenjevanje pri zgodovini .....	217
Osebna mapa učenčevih dosežkov .....	230
<b>ČETRTO POGlavJE: IZVENŠOLSKE DEJAVNOSTI</b> .....	243
Mestni trgi: projekt švedske, italijanske in slovenske srednje šole .....	244
Učenje zgodovine z odkrivanjem in terenske metode dela .....	257
Londonski muzej, Narodna galerija portretov in pouk zgodovine v Veliki Britaniji .....	268
Raziskovalno delo v srednji šoli .....	282

<b>PETO POGlavJE: UČITELJ ZGODOVINE – VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE</b> .....	293
Slike in poučevanje zgodovine: Ženeva 5. 5.–7. 5. 1999 .....	294
1939 – Hitler, Stalin in vzhodna Evropa, Mednarodni forum 2009: Wrocław, 16. 9.–20. 9. 2009 .....	297
Pouk zgodovine v srednji mednarodni šoli v Ljubljani .....	302
Avtentična seminarska naloga pri predmetu didaktika zgodovine – didaktični članek .....	313
Osebna mapa učitelja zgodovine .....	323
<b>ZAKLJUČEK</b> .....	339
<b>VIRI IN LITERATURA</b> .....	341
<b>SEZNAM ČLANKOV, OBJAVLJENIH V REVIJI ZGODOVINA V ŠOLI</b> .....	351
<b>SEZNAM PRIKAZOV KNJIG, OBJAVLJENIH V REVIJI ZGODOVINA V ŠOLI</b> .....	353
<b>STVARNO IN IMENSKO KAZALO</b> .....	357

---

## PREDGOVOR

Revija Zgodovina v šoli izdaja Zavod Republike Slovenije za šolstvo že od leta 1992 naprej. Od 1992 do 1998 je bil glavni urednik dr. Štefan Trojan, odgovorni urednik pa mag. Drago Novak. Od 1999 naprej pa je odgovorna urednica dr. Vilma Brodnik.

Zato se zahvaljujem odgovorni urednici dr. Vilmi Brodnik za dovoljenje za objavo svojih člankov in prispevkov, ki so izšli v reviji Zgodovina v šoli.

Od 1996 do 2016 je bilo objavljenih 70 prispevkov, in sicer 28 člankov, 2 poročili o seminarju in 40 ocen različnih didaktičnih knjig, v naslednjih rubrikah:

- Iz prakse za prakso,
- Primer dobre prakse,
- Metodični napotki za delo v razredu,
- Sodobna didaktika pouka zgodovine v teoriji in praksi,
- Seminarji,
- Poročila, ocene, mnenja.

Od 2004 do 2011 sem bila tudi članica uredniškega odbora.

Ob izdaji publikacije se zahvaljujem še:

- lektorici Brigiti Praznik Lokar,
- Mateji Vrbinc za opravljen prelom in oblikovanje publikacije,
- Znanstveni založbi Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani za financiranje izdaje publikacije.

*dr. Danijela Trškan*



Pričujoča publikacija z naslovom DIDAKTIKA ZGODOVINE 1996–2016 (Prispevki k zgodovini v šoli) vključuje 30 člankov oz. prispevkov, ki sem jih napisala za revijo *Zgodovina v šoli*. Objavljeni so v prvotni obliki, le lektoriranje in oblikovanje opomb sta poenotena. Moška oblika (npr. učenec, učitelj, učenci, učitelji ipd.) je uporabljena za oba spola.

**V 90. letih 20. stoletja je v reviji *Zgodovina v šoli* izšlo 13 člankov, ki se nanašajo na akcijsko raziskovanje pouka zgodovine v srednji šoli<sup>1</sup> in permanentno izobraževanje ter magistrsko nalogo:<sup>2</sup>**

Trškan, D. (1996). Uporaba računalniškega programa pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 5, št. 1, str. 25–29.

Trškan, D. (1997). Primer priprave na maturo iz predmeta zgodovina v 3. razredih gimnazije. *Zgodovina v šoli*, letnik 6, št. 1, str. 26–32.

Trškan, D. (1997). Pouk zgodovine v srednji mednarodni šoli v Ljubljani. *Zgodovina v šoli*, letnik 6, št. 2, str. 32–39.

Trškan, D. (1997). Igra vlog: Versajska pogodba in pariška mirovna konferenca leta 1919. *Zgodovina v šoli*, letnik 6, št. 4, str. 18–26.

Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 7, št. 1, str. 30–36.

Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri individualni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 7, št. 2, str. 29–38.

Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri skupinski učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 7, št. 4, str. 52–61.

Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 8, št. 1, str. 50–57.

Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri delu v dvojicah pri pouku zgodovine v srednji šoli. *Zgodovina v šoli*, letnik 8, št. 2, str. 5–8.

Trškan, D. (2000). Slike in poučevanje zgodovine: Ženeva, 5. 5.–7. 5. 1999. *Zgodovina v šoli*, [i.e. 1999], letnik 8, št. 3/4, str. 100.

Trškan, D. (2000). Mnenje dijakov o uporabi ilustrativno-demonstracijske metode pri pouku zgodovine v srednji šoli. *Zgodovina v šoli*, [i.e. 1999], letnik 8, št. 3/4, str. 9–11.

Trškan, D. (2000). Odnos učencev do aktivnega dela pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 9, št. 1, str. 22–26.

Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 9, št. 3/4, str. 3–7.

1 Na Gimnaziji Bežigrad v Ljubljani sem bila zaposlena od 6. 1. 1991 do 30. 9. 2002.

2 Trškan, D. (1996). *Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine: magistrska naloga*. Ljubljana: [D. Trškan], 264 str.

**V začetku 21. stoletja je v reviji *Zgodovina v šoli* izšlo 17 člankov, ki se nanašajo na akcijsko raziskovanje pouka zgodovine v srednji šoli, permanentno izobraževanje, preverjanje in ocenjevanje<sup>3</sup> ter projekt o lokalni zgodovini:<sup>4</sup>**

Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 10, št. 1, str. 3–6.

Trškan, D. (2001). Preverjanje in ocenjevanje ter kriteriji pri zgodovini v mednarodni šoli za tujce v Ljubljani. *Zgodovina v šoli*, letnik 10, št. 3, str. 3–9.

Trškan, D. (2002). Uporaba fotografij za obravnavo nove učne snovi pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, [i.e. 2001], letnik 10, št. 4, str. 3–5.

Trškan, D. (2002). Alternativno ocenjevanje pri zgodovini. *Zgodovina v šoli*, letnik 11, št. 2, str. 4–10.

Trškan, D. (2003). Preverjanje in ocenjevanje znanja: z avtentičnimi nalogami pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 12, št. 3/4, str. 31–37.

Trškan, D. (2004). Eseji pri predmetu zgodovina (angleški in francoski primer). *Zgodovina v šoli*, letnik 13, št. 1/2, str. 32–38.

Trškan, D. (2004). Osebna mapa učenčevih dosežkov. *Zgodovina v šoli*, letnik 13, št. 3/4, str. 56–64.

Trškan, D. (2005). Francoske izpitne naloge, ki se nanašajo na zgodovinske vire. *Zgodovina v šoli*, letnik 14, št. 1/2, str. 36–40.

Trškan, D. (2005). Angleške izpitne naloge, ki se nanašajo na pisne in slikovne vire. *Zgodovina v šoli*, letnik 14, št. 1/2, str. 31–35.

Trškan, D. (2005). Osebna mapa učitelja zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 14, št. 3/4, str. 32–40.

Trškan, D. (2006). Avtentična seminarska naloga pri predmetu didaktika zgodovine – didaktični članek. *Zgodovina v šoli*, letnik 15, št. 1/2, str. 43–49.

Trškan, D. (2006). Mestni trgi: projekt švedske, italijanske in slovenske srednje šole. *Zgodovina v šoli*, letnik 15, št. 3/4, str. 65–71.

Trškan, D. (2006). Učenje zgodovine z odkrivanjem in terenske metode dela. *Zgodovina v šoli*, letnik 15, št. 3/4, str. 59–64.

Trškan, D. (2007). Londonski muzej, Narodna galerija portretov in pouk zgodovine v Veliki Britaniji. *Zgodovina v šoli*, letnik 16, št. 1–2, str. 34–41.

Trškan, D. (2007). Raziskovalno delo v srednji šoli. *Zgodovina v šoli*, letnik 17, št. 1–2, str. 37–44.

Trškan, D. (2010). 1939 – Hitler, Stalin in Vzhodna Evropa, Mednarodni forum 2009: Wrocław, 16. 9.–20. 9. 2009. *Zgodovina v šoli*, letnik 19, št. 3/4, str. 65–66.

Trškan, D. (2011). Zapis učne snovi pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 20, št. 1/2, str. 41–48.

3 Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 194 str.

4 Trškan, D. (2008). *Vloga lokalne zgodovine v osnovni in srednji šoli: končno poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu v okviru ciljnega raziskovalnega programa (CRP). »Konkurenčnost Slovenije 2006–2012«: šifra projekta V5-0237*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 42 str. in Trškan, D. (2007). *Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 346 str.

V pričujoči publikaciji sem članke razdelila po tematikah v pet poglavij, ki se nanašajo na metodično izvedbo učnih ur (učne oblike in metode), preverjanje in ocenjevanje znanja, izvedbo izvenšolskih dejavnosti in vseživljenjsko izobraževanje učitelja.

**Prvo poglavje (Razvijanje učnih spretnosti pri različnih učnih oblikah) vključuje šest člankov:**

- Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine,
- Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine,
- Odnos učencev do aktivnega dela pri pouku zgodovine,
- Razvijanje učnih spretnosti pri skupinski učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine,
- Razvijanje učnih spretnosti pri delu v dvojicah pri pouku zgodovine v srednji šoli,
- Razvijanje učnih spretnosti pri individualni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine.

V prvem poglavju opisujem vlogo samostojnega učenja, ustvarjalnega razmišljanja itd. pri aktivnem pouku (netradicionalni, skupinski, parni in individualni učni obliki) in hkrati primerjam značilnosti tradicionalnega in sodobnega pouka zgodovine. Navajam različne poglede slovenskih in tujih didaktikov o aktivnem učenju. Posebej pa izpostavljam temeljne učne spretnosti, ki jih je treba razvijati med pridobivanjem novega znanja pri aktivnem delu pri pouku zgodovine, in sicer pri skupinski učni obliki, delu v dvojicah in individualni učni obliki. Pri netradicionalni učni obliki pa poudarjam pomen uporabe različnih aktivnih učnih metod. Zavzemam se za postopno in načrtno uveljavljanje raznih učnih oblik v srednji šoli, saj anketna mnenja in odnos dijakov do aktivnega dela v srednji šoli kažejo tudi negativen odnos. Pri vseh učnih oblikah prikazujem konkretne primere izvedbe učnih oblik na izbranih zgodovinskih vsebinah.

**Drugo poglavje (Aktivno delo učencev pri različnih učnih metodah) vključuje sedem člankov:**

- Mnenje dijakov o uporabi ilustrativno-demonstracijske metode pri pouku zgodovine v srednji šoli,
- Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine,
- Uporaba fotografij za obravnavo nove učne snovi pri pouku zgodovine,
- Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine,
- Uporaba računalniškega programa pri pouku zgodovine,
- Igra vlog: Versajska pogodba in pariška mirovna konferenca leta 1919,
- Zapis učne snovi pri pouku zgodovine.

V drugem poglavju opisujem tiste metode, ki najbolj aktivno vključijo učence pri pouku zgodovine, in jih ilustriram s konkretnimi primeri. Slikovno gradivo se lahko uporablja kot demonstracijsko sredstvo, ki ga imajo učenci najraje. Metoda dela s slikovnim gradivom pa pripomore k aktivnemu sodelovanju učencev, saj vprašanja, ki se nanašajo na slikovno gradivo (npr. fotografije, umetniške slike, karikature, zemljevide, skice, grafikone), spodbujajo učence k sistematičnemu opazovanju, analizi in vrednotenju slikovnega gradiva. Pri metodi dela z besedili prikazujem dva načina uporabe zgodovinskih besedil s konkretnimi primeri, ki spodbujajo razvijanje kritičnega mišljenja ter spretnosti analize, sinteze in vrednotenja. Prvi način je, da se morajo učenci najprej naučiti natančno brati, izluščiti bistvene elemente, primerjati dele vsebine, ugotavljati razlike in podobnosti ter poskušati obnoviti vsebino. Iz podatkov iz virov tako sestavijo zgodovinsko dogajanje. Drugi način pa je, da se naučijo spoznavati različne interpretacije prek pisnih virov, ugotavljati pristranskost in različna mnenja o določenem zgodovinskem dogodku. Na ta način lahko ugotovijo tudi pomembnost pisnih virov. V poglavju je predstavljen tudi prispevek o tem, kako je mogoče računalniško programirati zgodovinsko temo – pariško mirovno konferenco 1919–1920 za skupinsko delo. Ta računalniški program je pripravila angleška založba Shopshire Education publications leta 1994. Tudi igra vlog je ena od najbolj aktivnih učnih metod, ki zahteva več vsebinske priprave, načrtovanje izvedbe in evalvacije in jo prikazujem s primerom mednarodnega srečanja gimnazijcev v Cambridgeu, ki je bilo namenjeno igranju mirovne konference po 1. svetovni vojni. Tudi zapis učne snovi (t. i. tabelski zapis) je pomemben del vsake učne ure. Zato predstavljam različne vrste in poudarjam pomen zapisa učne snovi, ki bi moral imeti vsebinsko strukturo enako vsebinski realizaciji učne ure (po učni pripravi učitelja) in učbeniški zasnovi.

### **Tretje poglavje (Preverjanje in ocenjevanje znanja iz zgodovine) vključuje osem člankov:**

- Primer priprave na maturo iz predmeta zgodovina v 3. razredih gimnazije,
- Angleške izpitne naloge, ki se nanašajo na pisne in slikovne vire,
- Francoske izpitne naloge, ki se nanašajo na zgodovinske vire,
- Eseji pri predmetu zgodovina (angleški in francoski primer),
- Preverjanje in ocenjevanje ter kriteriji pri zgodovini v mednarodni šoli za tujce v Ljubljani,
- Preverjanje in ocenjevanje znanja z avtentičnimi nalogami pri pouku zgodovine,
- Alternativno ocenjevanje pri zgodovini,
- Osebna mapa učenčevih dosežkov.

V tretjem poglavju prikazujem primer, kako usposobiti dijake za uspešno reševanje raznih tipov testnih nalog in kaj menijo učenci o poteku priprav na maturo v 3. razredih gimnazije. Opisujem konkretne izpitne naloge, ki se nanašajo na zgodovinske vire v Veliki Britaniji pri zunanjem izpitu GCSE, ki ga dijaki opravljajo pri 16. letih, in pri zunanjem izpitu GCE, ki ga dijaki opravljajo pri 18. letih, ter predstavim



tudi dva primera francoskih izpitnih nalog, ki se nanašajo na zgodovinske vire. Pri prvem tipu nalog se naloge nanašajo samo na en pisni zgodovinski vir, pri drugem tipu nalog pa se naloge nanašajo na več različnih pisnih in vizualnih zgodovinskih virov. Predstavljeni primeri za esejske naloge z ožjimi in širšimi problemi pa kažejo na to, da je potrebno učence usposobiti za pisanje esejskih odgovorov s pomočjo konkretnih navodil ter jih ocenjevati po določenih ocenjevalnih kriterijih, kjer so točke razporejene v nivoje (po zgledu Velike Britanije). Opisujem ocenjevalne kriterije in glavne značilnosti formativnega in sumativnega ocenjevanja pri zgodovini v mednarodni šoli za tujce, ki je namenjena učencem od 12. do 17. leta starosti. Ker program izpostavlja vlogo učenca, so predstavljeni tudi nekateri primeri samoocenjevanja učencev in opisi pisnih poročil o rezultatih učencev. Preverjanje in ocenjevanje znanja z avtentičnimi nalogami je sestavni del alternativnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja učencev tako v osnovni kot v srednji šoli pri predmetu zgodovina. Predstavljeni so konkretni primeri ocenjevanja učnega procesa, končnih izdelkov in osebne mape s tehniko klasifikacije oz. z rubrikami. Na koncu zaključim z vrstami in vsebinami osebnih map učenčevih dosežkov in različnimi obrazci za refleksijo, ocenjevanje in samoocenjevanje osebnih map učencev.

#### **Četrto poglavje (Izvenšolske dejavnosti) vključuje štiri članke:**

- Mestni trgi: projekt švedske, italijanske in slovenske srednje šole,
- Učenje zgodovine z odkrivanjem in terenske metode dela,
- Londonski muzej, Narodna galerija portretov in pouk zgodovine v Veliki Britaniji,
- Raziskovalno delo v srednji šoli.

V četrtem poglavju predstavljam faze projektne delo z naslovom Mestni trgi, ki so ga izvedli dijaki treh evropskih držav na temo uporabe mestnih trgov v treh mestih: Ljubljani, Trstu in Gävle. Nadaljujem s sodobno metodo učenja, ki se uporablja v Veliki Britaniji, in sicer z metodo učenja z odkrivanjem, kjer učenci sami ali s pomočjo vprašanj pridobijo podatke in na podlagi dokazov interpretirajo preteklost. Učenje z odkrivanjem se lahko uporabi pri terenskem delu, kjer poudarim metode terenskega dela (opazovanje, odkrivanje in postavljanje hipotez), s katerimi učenci sami odkrivajo preteklost. Pedagoške dejavnosti, ki jih izvajata Londonski muzej in Narodna galerija portretov v Londonu, pa sta le dva primera zanimivega povezovanja muzejev in galerij s šolami v Veliki Britaniji. Ker je raziskovalna naloga najzahtevnejši pisni izdelek v srednji šoli, opisujem načine postopnega vodenja, spremljanja in kontroliranja raziskovalnega dela dijakov s primeri časovnega načrtovanja in pisanja raziskovalne naloge.

**Peto poglavje (Učitelj zgodovine – vseživljenjsko izobraževanje) vključuje pet člankov:**

- Slike in poučevanje zgodovine: Ženeva, 5. 5.–7. 5. 1999,
- 1939 – Hitler, Stalin in Vzhodna Evropa, Mednarodni forum 2009: Wrocław, 16.–20. 9. 2009,
- Pouk zgodovine v srednji mednarodni šoli v Ljubljani,
- Avtentična seminarska naloga pri predmetu didaktika zgodovine – didaktični članek,
- Osebna mapa učitelja zgodovine.

V petem poglavju opisujem dva seminarja kot primera permanentnega izobraževanja in pouk zgodovine v 1. in 2. razredu mednarodne šole za tujce. Kot en primer možnih avtentičnih obveznosti v dodiplomskem študiju pojasnujem pisanje seminarske naloge v obliki članka. Osnovna navodila so primerna tudi za učitelje začetnike. Poglavje zaključujem z enim od načinov spremljanja in evalviranja dela učiteljev, to je osebna mapa, ki lahko vključuje različne učiteljeve prispevke k pouku zgodovine, prepoznavnosti šole, specialni didaktiki pouka ali permanentnemu izobraževanju ter prikazuje profesionalno rast učitelja.

S publikacijo želim na eni strani ponuditi učiteljem zgodovine, študentom zgodovine in vsem, ki jih zanima razvoj pouka zgodovine, strnjen pregled prispevkov, objavljenih v reviji *Zgodovina v šoli*, na drugi strani pa tudi prikazati razvoj didaktike zgodovine na prehodu iz 20. v 21. stoletje.

**PRVO POGlavJE:  
RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTIH  
PRI RAZLIČNIH UČNIH OBLIKAH**

**RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTI PRI NETRADICIONALNI  
FRONTALNI UČNI OBLIKI V SREDNJI ŠOLI PRI POUKU ZGODOVINE**

**RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTI PRI AKTIVNIH UČNIH OBLIKAH  
V SREDNJI ŠOLI PRI POUKU ZGODOVINE**

**ODNOS UČENCEV DO AKTIVNEGA DELA PRI POUKU ZGODOVINE**

**RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTI PRI SKUPINSKI UČNI OBLIKI  
V SREDNJI ŠOLI PRI POUKU ZGODOVINE**

**RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTI PRI DELU V DVOJICAH  
PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI**

**RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTI PRI INDIVIDUALNI UČNI OBLIKI  
V SREDNJI ŠOLI PRI POUKU ZGODOVINE**

# RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTI PRI NETRADICIONALNI FRONTALNI UČNI OBLIKI V SREDNJI ŠOLI PRI POUKU ZGODOVINE<sup>5</sup>

## UVOD

Didaktiki ločijo dve vrsti frontalnega dela v šoli. Na eni strani je klasična, tradicionalna frontalna učna oblika, kjer prevladuje predavanje oz. razlaga. Ta oblika najmanj omogoča razvijanje učnih spretnosti. Na drugi strani pa je sodobnejša varianta, netradicionalna ali neklasična frontalna učna oblika, ki z uporabo različnih metod omogoča razvijanje številnih učnih spretnosti.

**Klasičnemu oz. tradicionalnemu frontalnemu delu** je France Strmčnik podal naziv sklenjeno frontalno delo, ki za učence pomeni *»mirno sedenje in poslušanje, pasivno javljanje in reagiranje na učiteljeve pozive, zavrta spontanost in samostojnost, enako dozirano učenje vseh, na določenem prostoru, v določenem času in po vnaprej danih enakih poteh.«*<sup>6</sup>

Posledice frontalne učne oblike, kjer je učitelj posredovalec večjega obsega učne snovi in učenec sprejemnik, pa so:

- *»prevlada materialnih učnih ciljev,*
- *veliko poučevanja, razlaganja, posredovanja informacij in faktografskih podatkov,*
- *veliko memoriranja, reprodukcije,*
- *hitro pozabljanje naučenega,*
- *nizka stopnja motiviranosti za delo,*
- *enak učni pristop za vse učence.«*<sup>7</sup>

Klasična frontalna učna oblika *»ima dobre in slabe strani. Na eni strani zagotavlja določeno urejenost, postopnost in sistematičnost posredovane zgodovinske učne snovi ... Slaba stran pa je zato v omejeni miselni samostojnosti in manjši aktivnosti učencev, saj je že vnaprej določen okvir pridobivanja ali utrjevanja zgodovinske učne snovi.«*<sup>8</sup>

**Neklasično oz. netradicionalno frontalno delo** pa je France Strmčnik imenoval prosti, nevezan frontalni pouk, kjer učitelj bolje aktivira učence. *»Učitelj jih lahko priteguje, denimo k načrtovanju učnih situacij, oblikovanju učnih ciljev, izbiranju najprimernejših učnih sredstev in metod, jih spodbuja h glasnemu razmišljanju,*

5 Članek je povzet po magistrski nalogi: Trškan, D. (1996). *Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine: magistrska naloga*. Ljubljana: [D. Trškan], 264 str.

6 Strmčnik, F. (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 62.

7 Kolenc Kotnik, K. (1994). V: Čampa, J., Granda, N. (1995). Didaktično metodični vidiki obravnave zgodovine v okviru predmeta spoznavanje družbe. *Pedagoška obzorja*, letnik X, št. 1–2, str. 62.

8 Zgonik, M. (1974). *Zgodovina v sodobni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 230.

*postavljanju vprašanj, pripomb, pomislekov, k izražanju občutja, stališč in pogledov brez strahu pred posledicami.»<sup>9</sup>*

Pri **neklasičnem frontalnem pouku** učitelj organizira pouk tako, da uporablja pri frontalnem delu različne metode, ki prispevajo k večji aktivnosti in ustvarjalnosti učencev, še posebej metodo razlage, metodo razgovora in metodo dela z zgodovinskimi teksti.

Spodnja TABELA prikazuje učne spretnosti, ki jih učenci lahko pridobivajo in razvijajo pri različnih metodah, uporabljenih pri frontalni učni obliki.

METODA RAZLAGE (metoda posredovanja informacij)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poslušanje</li> <li>– opazovanje</li> <li>– gledanje</li> <li>– memoriranje</li> <li>– pisanje zapiskov</li> </ul>
METODA RAZGOVORA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poslušanje</li> <li>– navajanje na postavljanje vprašanj</li> <li>– formuliranje in izražanje mnenj</li> <li>– uporaba zgodovinske terminologije</li> </ul>
METODA DELA Z ZGODOVINSKIM TEKSTOM IN ZGODOVINSKO KARTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razumevanje prebranega besedila</li> <li>– odgovarjanje na različne vrste vprašanj</li> <li>– uporaba knjig, učbenikov, zgodovinske literature, primarnih in sekundarnih virov, CD-romov, računalniških programov, interneta</li> <li>– uporaba zemljevidov</li> </ul>
METODA DEMONSTRACIJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– gledanje, opazovanje, primerjanje in analiziranje slik, fotografij, zemljevidov, statističnih podatkov, filmov ipd.</li> <li>– navajanje na igranje vlog</li> </ul>
METODA GRAFIČNIH IZDELKOV	<ul style="list-style-type: none"> <li>– izdelovanje skic, izpiskov, povzetkov, miselnih vzorcev, tabel, plakatov ipd.</li> </ul>

## **PRIPRAVA UČNIH SREDSTEV ZA NETRADICIONALNI FRONTALNI POUK**

Za netradicionalni frontalni pouk se je potrebno vedno zelo dobro pripraviti, saj je frontalni pouk odvisen predvsem od učitelja. Ker uporabljam pri frontalnem pouku različne učne metode (razlago, metodo demonstracije in metodo dela z zgodovinskimi sekundarnimi viri), vedno pripravim literaturo s slikami, besedili, opisi, prosojnicami, zemljevidi in videoprogrami.

9 Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 63.

## IZVEDBA NETRADICIONALNEGA FRONTALNEGA POUKA

Za netradicionalni frontalni pouk so značilne naslednje etape oz. faze učnega procesa:

- 1) **uvodna motivacija:** uvodni razgovor;
- 2) **usvajanje učne snovi:**
  - metoda razlage,
  - metoda razgovora (uvodni – motivacijski, vodeni, preverjalni, utrjevalni razgovor s produktivnimi – težjimi, problemskimi in reproduktivnimi – lažjimi vprašanji),
  - metoda demonstracije (slike, zemljevidi, diapozitivi ipd.),
  - metoda dela z učbenikom in zemljevidi;
- 3) **utrjevanje učne snovi:**
  - utrjevanje ob sprotni tabelski sliki (strukturiran prikaz učnih problemov s ključnimi besedami in povezavami),
  - razgovor za utrjevanje na koncu (ponovitev snovi učne ure),
  - metoda dela z učbenikom, zemljevidom: utrjevanje učne snovi;
- 4) **ponavljanje učne snovi:**
  - v ustni obliki,
  - v krajši pisni obliki.

### Pri netradicionalnem frontalnem delu ugotavljam naslednje:

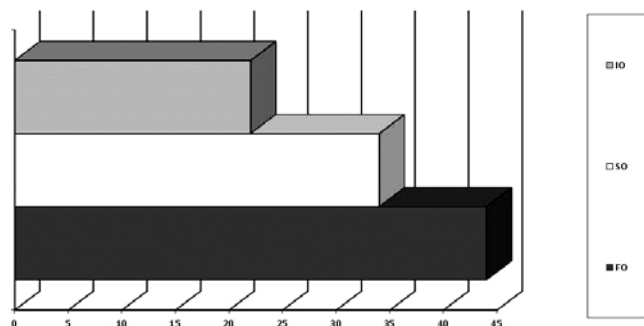
- učenci zelo dobro razumejo učno snov zaradi učiteljevega strukturiranega in poenostavljenega prikaza učne snovi;
- učenci imajo zelo radi demonstracijsko metodo (še posebej gledanje slik, ker jim omogočajo boljše razumevanje in pomnjenje učne snovi, hkrati pa je to tudi čas odmora, ko jim ni potrebno delati zapiske);
- učenci imajo tudi radi skupno branje zanimivih zgodovinskih opisov iz primarnih in sekundarnih pisnih virov;
- učitelj lahko sproti spremlja razumevanje in znanje učencev v obliki ponovitve prejšnje učne snovi na začetku učne ure;
- za nekatere učence je razlaga prehitra, ker pišejo počasi;
- pri frontalnem pouku ponavadi zaradi pisanja zapiskov, postavljanja dodatnih vprašanj zmanjka časa za demonstracijsko metodo ali metodo dela s teksti.

Učenci v srednji šoli, še posebej učenci 1. razredov, imajo zelo radi netradicionalno frontalno učno obliko. To trditev lahko potrdijo tudi nekatera vprašanja iz ankete.<sup>10</sup> V nadaljevanju sta predstavljeni dve anketni vprašanji.

<sup>10</sup> Učenci, ki so bili vključeni v eksperimentalno raziskavo v šolskem letu 1994/95, so izpolnjevali anketni vprašalnik. Na anketna vprašanja je odgovarjalo 137 učencev in so predstavljali 50,9 % učencev v 1. razredih na Gimnaziji Bežigrad, 5,9 % učencev v 1. razredih ljubljanskih gimnazij in 2,0 % učencev v 1. razredih v Sloveniji v šolskem letu 1994/95.

Pri vprašanju »PRI KATERI UČNI OBLIKI SI NAJBOLJ AKTIVEN (AKTIVNA)?« so imeli učenci tri možnosti: a) pri frontalni obliki, b) pri skupinski obliki in c) pri individualni obliki.

PROCENTUALNI STOLPCI PRIKAZUJEJO UČNE OBLIKE, PRI KATERIH SO UČENCI NAJBOLJ AKTIVNI:



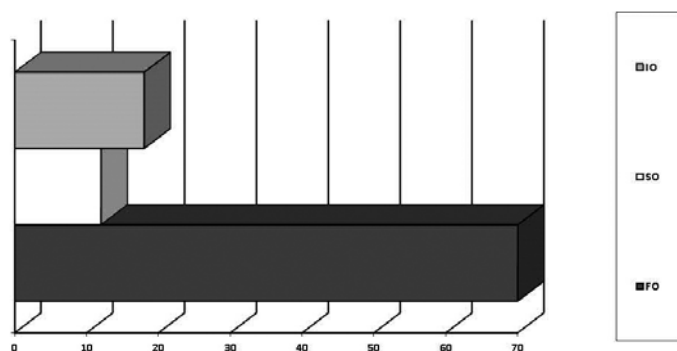
Odgovori učencev na to vprašanje so pokazali, da je netradicionalna **frontalna učna oblika** za učence tista, ki zahteva **največjo aktivnost pri pouku**, saj se je 43,8 % učencev odločilo za frontalno učno obliko, 33,6 % za skupinsko učno obliko in 21,9 % za individualno učno obliko.

V srednji šoli ne izvajam tradicionalne frontalne učne oblike, kjer bi bila samo posredovalec znanja, ampak izvajam netradicionalno oz. sodobno frontalno učno obliko z različnimi metodami, kjer učenci lahko postavljajo dodatna vprašanja, gledajo slike, berejo zanimive odlomke in se učijo uporabljati zemljevid. Takšna posodobljena varianta tradicionalne učne oblike zahteva sodelovanje in aktivnost večine učencev v učni uri.

Razlogi, da je najmanj učencev odgovorilo, da so bili aktivni pri individualni učni obliki, so lahko tudi naslednji: **Pri individualnem delu** je vsak učenec odgovoren za svojo nalogo, ni sodelovanja, ni socializacije in podpore drugih sošolcev. Možno pa je tudi, da je učence strah, da bi se pogosteje uporabljala individualna oblika, ki od učencev veliko zahteva. Drugi razlog pa je, da morajo pri domačem individualnem delu učenci pripraviti poročila doma, v šoli pa morajo predstaviti svojo temo sošolcem. Učenci so pri poslušanju teh poročil bolj pasivni poslušalci. Ker imajo fotokopije, jim ni potrebno delati zapiskov in vsi učenci ne poslušajo poročil. Zato je predstavitev individualnega dela učencev v razredu čisto drugačna od frontalnega dela, kjer morajo učenci dobro poslušati in zapisovati razlago učitelja ter sodelovati pri razgovoru.

V didaktični literaturi je zapisano, da so učenci zelo aktivni **pri skupinskem pouku**, saj morajo samostojno reševati naloge, samostojno uporabljati knjige, učbenike, izbirati podatke, iskati podatke in izdelovati poročila. Vendar pa je aktivno sodelovanje v skupini odvisno od vseh učencev. Po mnenju učencev so pri skupinskem delu manj aktivni kot pri frontalnem delu. Na podlagi lastnih izkušenj uporabe skupinskega dela lahko dodam, da nekateri učenci simulirajo delo v skupini. Čeprav učitelj poskuša aktivirati vse učence v skupini, mu ne uspe vedno kontrolirati vsakega učenca v skupini. Možno je, da se tega učenci zavedajo in so na ta način tudi odgovorili.

Pri vprašanju »KATERA UČNA OBLIKA TI OMOGOČA NAJBOLJŠE RAZUMEVANJE ZGODOVINSKE PRETEKLOSTI?« so imeli učenci tri možnosti: a) pri frontalni obliki, b) pri skupinski obliki in c) pri individualni obliki.



70,1 % učencev je odgovorilo, da netradicionalna frontalna učna oblika omogoča najboljše razumevanje učne snovi oz. zgodovinske preteklosti, 18,2 % učencev, da individualna učna oblika, in 11,7 % učencev, da skupinska učna oblika.

Didaktična literatura pri skupinskem in individualnem pouku na prvem mestu poudarja **pomen samostojnega pridobivanja znanja, spretnosti branja, izbiranja podatkov, uporabo učbenikov in zgodovinske literature, reševanje lažjih in težjih vprašanj**, šele nato boljše razumevanje prebranega teksta, razumevanje zgodovinskih pojavov, procesov, razumevanje vzrokov in posledic, saj je za razumevanje potrebno popolno sodelovanje učencev pri individualnem ali skupinskem delu.

Iz lastnih izkušenj lahko dodam, da se učenci zavedajo, da morajo pri samostojnem delu, tako kot pri skupinskem in individualnem delu, prevzeti odgovornost za reševanje nalog in razumevanje, vendar pa je za njih to prezahtevno in imajo raje frontalno delo, kjer jim učitelj podaja učno snov na lažji in razumljivejši način. Učenci lahko tako s poslušanjem in opazovanjem bolje razumejo učno snov pri frontalnem pouku.



Pri frontalnem pouku je **učitelj** tisti, ki oblikuje učno uro tako, da učenci najhitreje in najbolje razumejo učno snov. Učitelj je tisti, ki učno snov zreducira, poenostavi in predstavi učencem tako, da razumejo učno snov, še posebej lahko sproti preverja, če razumejo vzroke in posledice, potek zgodovinskega dogajanja in zgodovinsko terminologijo.

**Preverjalni razgovor** pri frontalni obliki pa ima tudi nalogo, »da sproti preverja, do kakšne mere so učenci novo podtemo razumeli in spoznali. Preverjalni razgovori sproti evidentirajo tako učitelju kot učencem, katera znanja in katera spoznanja so učenci že pridobili.«<sup>11</sup>

Najbolj pomembna je sistematična in enostavna učiteljeva razlaga. Pri metodi razlage učenci »najbolje prisvajajo gradivo, ki izziva močne vtise in doživljanje, kar dosežemo s slikovitostjo in emocionalnim pripovedovanjem. Doživljaj je izhodna točka v vsakem dobrem pouku, kar zlasti velja za pouk zgodovine. Z močnimi doživljaji dosežemo, da se učenci intenzivno vžive v zgodovinska dogajanja, zgodovinske osebnosti in njihova dela.«<sup>12</sup>

## **PRIMER NETRADICIONALNE FRONTALNE UČNE OBLIKE ZA POGLAVJE RIMLJANI V 1. RAZREDU GIMNAZIJE**

Spodnja tabela prikazuje izvajanje netradicionalne frontalne oblike pouka za vsako učno uro posebej, to je za 17 ur. Pri vsaki učni uri je prikazana obravnavana tema, potem učna vsebina, metode, aktivnosti učencev/učne spretnosti, domače naloge učencev in učna sredstva.

11 Trojar, Š. (1994). Vloga razgovora pri učnih urah zgodovine, nekatere njegove značilnosti in metodične variante. *Zgodovina v šoli*, letnik III, št. 4, str. 40.

12 Demarin, J. (1964). *Pouk zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 58.

## POGLAVJE RIMLJANI: FRONTALNI POUK

UČNA TEMA	ŠT. UR	UČNA VSEBINA	UČNE METODE	AKTIVNOSTI UČENCEV	DOMAČE DELO	UČNA SREDSTVA
1. APENINSKI POLOTOK PRED NASTANKOM RIMA	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ITALIKI</li> <li>– ILIRI</li> <li>– ETRUŠČANI: gospodarska, družbena, politična in kulturna ureditev</li> <li>– GRKI</li> <li>– GALCI</li> <li>– KARTAZANI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– metoda razlage</li> <li>– metoda razgovora (uvodni – motivacijski, vodeni, preverjalni, utrjevalni sredi ali na koncu učne ure)</li> <li>– metoda demonstracije (slike, zemljevid)</li> <li>– metoda dela z učbenikom in zemljevidom</li> <li>– oblikovanje tabelskih slik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uporaba zemljevida: fotokopije za učence</li> <li>– uporaba učbenika Kremensšek, M. (1990), Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 95 in 96: slike, tekst</li> <li>– <b>učne spretnosti:</b></li> <li>– sposobnost poslušanja in razumevanja</li> <li>– sposobnost zapisovanja in urejanja zapisov</li> <li>– sposobnost opazovanja (slik, zemljevidov, statističnih podatkov)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učenje zadnje snovi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>literatura:</b></li> <li>Božič, B., Weber, T. (1990). Zgodovina 6. Ljubljana: DZS, str. 51: zemljevid Apeninskega polotoka</li> </ul>
2. NASTANEK RIMA, DRUŽBENA IN POLITIČNA UREDITEV	1	<p>MASTANEK RIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 8.–6. st. pr. n. št.: naselje, mesto, občina</li> <li>– TIT LIVIJ: Romul in Rem</li> </ul> <p>DRUŽBENA UREDITEV</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– družina, rod, bratstvo, plemo</li> <li>– patrijarci in plebejci</li> </ul> <p>POLITIČNA UREDITEV</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– KRALJEVINA: kralj, senat, plemenska skupščina, Servij Tulij</li> <li>– PLEMENSKA REPUBLIKA: 2 konzula, senat, magistrati, centurijska skupščina (ljudska skupščina)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uvodni razgovor (ponovitev učne snovi prejšnje ure)</li> <li>– razlaga</li> <li>– vodeni in preverjalni razgovor</li> <li>– metoda dela z učbenikom in dodatno literaturo</li> <li>– utrjevanje ob sprotni tabelski sliki</li> <li>– razgovor za utrjevanje na koncu (ponovitev snovi učne ure)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uporaba učbenika: Kremensšek, M. (1990), Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 98, 97</li> <li>– branje: Nastanek Rima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učenje zadnje snovi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>literatura:</b></li> <li>Gestrin, F. et al. (1989). Zgodovinska Črtanka 6. Ljubljana: DZS, str. 23: Nastanek Rima</li> </ul>

UČNA TEMA	ŠT. UR	UČNA VSEBINA	UČNE METODE	AKTIVNOSTI UČENCEV	DOMAČE DELO	UČNA SREDSTVA
3. NASTANEK RIMSKE DRŽAVE 5.–3. st. pr. n. št.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– gospodarski vzroki</li> <li>– vzroki rimskih uspehov: rimska vojska</li> <li>– gospodarske, družbene, kulturne in politične posledice</li> <li>– posledice za osvojene pokrajine in mesta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uvodni razgovor (ponovitev učne snovi prejšnje ure)</li> <li>– razlaga</li> <li>– voden in preverjalni razgovor</li> <li>– metoda dela z učbenikom in dodatno literaturo</li> <li>– metoda demonstracije (slike rimske vojske)</li> <li>– utrjevanje ob sprotni tabelski sliki</li> <li>– razgovor za utrjevanje na koncu (ponovitev snovi učne ure)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uporaba učbenika: Kremensšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 99</li> <li>– branje: Rimska vojska</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učenje zadnje snovi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>literatura:</b> Kako so živeli: Zgodovina rimske vojske (1990). Ljubljana: MK, str. 10, 62–63, 66–69; teksti, slike</li> </ul>
4. NASTANEK RIMSKEGA IMPERIJA 3.–2. st. pr. n. št.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– gospodarski in politični vzroki</li> <li>– vojne s Karražani, Iliri, Makedonci, Galci in Iliri</li> <li>– punske vojne 264–146 pr. n. št.</li> <li>– gospodarske, družbene, upravne in kulturne spremembe v osvojenih pokrajinah</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uvodni razgovor (ponovitev učne snovi prejšnje ure)</li> <li>– razlaga</li> <li>– voden in preverjalni razgovor</li> <li>– metoda dela z zemljevidom</li> <li>– utrjevanje ob sprotni tabelski sliki</li> <li>– razgovor za utrjevanje na koncu (ponovitev snovi učne ure)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uporaba stenskega zemljevida Razvoj rimskega cesarstva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učenje zadnje snovi</li> </ul>	
5. PUNSKÉ VOJNE 264–146 pr. n. št.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razlogi in povodi</li> <li>– 1. punska vojna 246–241 pr. n. št.</li> <li>– 2. punska vojna 218–202 pr. n. št.</li> <li>– 3. punska vojna 149–146 pr. n. št.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uvodni razgovor (ponovitev učne snovi prejšnje ure)</li> <li>– razlaga</li> <li>– voden in preverjalni razgovor</li> <li>– metoda dela z učbenikom in dodatno literaturo</li> <li>– metoda demonstracije (slike rimske vojske)</li> <li>– utrjevanje ob sprotni tabelski sliki</li> <li>– razgovor za utrjevanje na koncu (ponovitev snovi učne ure)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uporaba učbenika: Kremensšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 101; Hanibal</li> <li>– branje: Kartagina</li> <li>– branje: Hanibal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učenje zadnje snovi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>literatura:</b> Floyd, E., Hindley, G. (1988). Kdo je ustvarjal zgodovino. Ljubljana: Delavska enotnost, str. 156; zemljevid Rimski imperij (3.–2. st. pr. n. št.) Prav tam, str. 158–159; Kartagina Prav tam, str. 30–31; Hanibal – prosopjica: Punske vojne Rimski imperij (3.–2. st. pr. n. št.)</li> </ul>
6. SUŽNJELASTNIŠKI IMPERIJ	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– družbena ureditev</li> <li>– suženjstvo</li> <li>– Spartakov upor</li> <li>– družbena kriza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Glej metode, uporabljene v prejšnji temi!</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– branje: Reforme Tiberija in Gaja Grakha iz učbenika: Kremensšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 103</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>literatura:</b> Grobelnik, I. (1981). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 26 – zemljevid Spartakov upor</li> </ul>

UČNA TEMA	ŠT. UR	UČNA VSEBINA	UČNE METODE	AKTIVNOSTI UČENCEV	DOMAČE DELO	UČNA SREDSTVA
7. GOSPODARSTVO IN GOSPODARSKE REFORME	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– gospodarska ureditev</li> <li>– kriza</li> <li>– reforme Tiberija in Gaja Grakha</li> </ul>	Glej metode, uporabljene v prejšnji temi!	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uporaba učbenika: Kremenšek, M. (1990), Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 103: branje Solovih reform</li> </ul>	– učenje zadnje snovi	
8. VOJAŠKE REFORME	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razlogi</li> <li>– reforme Marja</li> <li>– reforma Sule</li> </ul>	Glej metode, uporabljene v prejšnji temi!	<ul style="list-style-type: none"> <li>– branje: Julij Cezar</li> <li>– branje iz učbenika: Kremenšek, M. (1990), Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 105: Julij Cezar</li> </ul>	– učenje zadnje snovi	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>literatura:</b> Floyd, E., Hindley, G. (1988). Kdo je ustvarjal zgodovino. Ljubljana: Delavska enotnost, str. 32–33: Julij Cezar</li> </ul>
9. 1. TRIUMVIRAT IN JULIJ CEZAR	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– politična kriza</li> <li>– 1. triumvirat 60 pr. n. št.: Gaj Pompej, Mark Kras in Julij Cezar</li> <li>– reforme Julija Cezarja</li> </ul>	Glej metode, uporabljene v prejšnji temi!	<ul style="list-style-type: none"> <li>– branje: Avgust</li> <li>– uporaba zemljevida Obseg rimskega imperija (fotokopije za učence)</li> </ul>	– učenje zadnje snovi	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>literatura:</b> Floyd, E., Hindley, G. (1988). Kdo je ustvarjal zgodovino. Ljubljana: Delavska enotnost, str. 34–35: Avgust</li> </ul>
10. 2. TRIUMVIRAT, AVGUST, ZUN. POLITIKA OD AVGUSTA DO 284	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 2. triumvirat 43 pr. n. št.: Mark Antonij, Mark Lepid, Gaj Oktavijan</li> <li>– reforme Avgusta</li> <li>– znanja politika Avgusta</li> </ul> <p>ZUNANJA POLITIKA OD 14 DO 284</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Kaligula, Neron, Domicijan</li> <li>– Trajan, Hadrijan</li> <li>– Mark Avrelij</li> </ul>	Glej metode, uporabljene v prejšnji temi!	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uporaba učbenika: Kremenšek, M. (1990), Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 108: Gospodarstvo</li> </ul>	– učenje zadnje snovi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grobelnik, I. (1981). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 28–29: zemljevid Obseg rimskega imperija</li> </ul>
11. ROMANIZACIJA IN GOSPODARSTVO OD 1. DO 3. ST.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– romanizacija</li> <li>– gospodarska ureditev: kmetijstvo, obrt in trgovina</li> <li>– kriza v 3. st. in kolonati</li> </ul>	Glej metode, uporabljene v prejšnji temi!	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uporaba stenskega zemljevida Razvoj rimskega cesarstva</li> </ul>	– učenje zadnje snovi	
12. REFORME ZADNIH VLADARJEV IN PROPAD RIMSKEGA RIMPERIJA	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– reforme Dioklecijana, 284</li> <li>– reforme Konstantina, 313</li> <li>– Teodozij, 380, 395</li> <li>– 476 in propad zahodnega dela rimskega imperija</li> </ul>	Glej metode, uporabljene v prejšnji temi!	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uporaba stenskega zemljevida</li> </ul>	– učenje zadnje snovi	

UČNA TEMA	ŠT. UR	UČNA VSEBINA	UČNE METODE	AKTIVNOSTI UČENCEV	DOMAČE DELO	UČNA SREDSTVA
13. RIMSKA KULTURA	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rimska religija</li> <li>– rimska umetnost: starbarstvo, kiparstvo, slikarstvo</li> <li>– rimska znanost: naravoslovje, zgodovinopisje, filozofija, pravo</li> </ul>	Glej metode, uporabljene v prejšnji temi!	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uporaba učbenika: slike, teksti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učenje zadnje snovi</li> </ul>	
14. SLOVENSKI KRAJI	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rimska uprava in mesta</li> <li>– vojaški in gospodarski pomen</li> <li>– romanizacija</li> <li>– kulturni spomeniki</li> <li>– Slovensko ozemlje v 4. in 5. st.</li> </ul>	Glej metode, uporabljene v prejšnji temi!	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uporaba zemljevida Naše ozemlje pod Rimljani</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– priprava na šolsko nalogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>literatura:</b> Grobešnik, L. (1981). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 31: zemljevid Slovenija v rimski dobi</li> </ul>
15. PONOVI TEVE UČNE SNOVI: Rimljani	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vprašanja učitelja</li> <li>– vprašanja učencev</li> <li>– ponavljanje ob diapozitivih</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vodeni razgovor (ponavljanje poglavja Rimljani)</li> <li>– ponavljanje poglavja z metodo demonstracije: ob diapozitivih</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– priprava na šolsko nalogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>diapozitivi</b> za 6. r. OS, št. 97–124; Weber, T. (1985). Zgodovina 6. Diapozitivi. Ljubljana: DZS.</li> </ul>
16. ŠOLSKA NALOGA	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 22 vprašanj</li> <li>– 5 tipov nalog</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– reševanje testa</li> </ul>		
17. ANKETA IN POPRAVA ŠOLSKE NALOGE	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– izpolnjevanje ankete</li> <li>– skupinska poprava A in B skupine</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– izpolnjevanje ankete</li> <li>– poprava testa</li> </ul>		

Netradicionalna frontalna oblika prispeva k razvijanju učnih spretnosti, če učitelj uporablja aktivne metode (metodo razgovora, demonstracijsko metodo, metodo dela z zgodovinskimi teksti ali zemljevidi), vendar pa individualna in skupinska učna oblika še bolj prispevata k aktivnosti, ustvarjalnosti in samostojnosti vseh učencev.

Na podlagi izkušenj s frontalnim delom sem ugotovila, da bi bilo **v prihodnosti** potrebno frontalno obliko zamenjati s kombinirano obliko pouka, kjer bi bil frontalni pouk le na začetku in na koncu za časovno in vsebinsko povezavo (vsebina bi morala biti zreducirana in prilagojena srednješolcem) ali za pregled samostojnega dela učencev. **Pri takšni kombinirani učni obliki bi se lahko uporabljalo krajše individualno delo, delo v dvojicah ali skupinsko delo**, kjer bi učenci uporabljali in iskali zgodovinske podatke s pomočjo zgodovinskih besedil (knjige, fotokopije iz knjig, plakati, računalniški programi, CD-romi ipd.) ali slikovnega materiala (slike, plakati, CD-romi, videoprogrami, televizija ipd.).

Takšna kombinirana oblika pouka bi zahtevala več priprav učitelja, ki bi moral za vsako šolsko uro pripraviti različne naloge za učence, ki bi bile enostavne, povprečne ali zelo zahtevne. Učitelj zgodovine bi torej moral postati »*interpretator programov in oblikovalec učnih strategij glede na predznanje učencev, izbiro vsebin in metod.*«<sup>13</sup>

## SKLEP

Če pa bo hotel učitelj zgodovine resnično postati uspešen interpretator učnega načrta za zgodovino in oblikovalec pouka v srednji šoli, se bo moral zavedati večje vloge **predmeta zgodovina pri razvijanju različnih spretnosti in sposobnosti**, ki jih učenci lahko uporabijo na vseh področjih življenja.

---

13 Lipovec–Torkar, I. (1989). Evropa po letu 1992: Nove razsežnosti učenja in poučevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 20, št. 2, str. 3.

# RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTI PRI AKTIVNIH UČNIH OBLIKAH V SREDNJI ŠOLI PRI POUKU ZGODOVINE<sup>14</sup>

## UVOD

Ker se že bližamo koncu 20. stoletja,<sup>15</sup> bi morali več pozornosti posvetiti temu, kakšen naj bi bil sodobni pouk pri predmetu zgodovina. **Sodobni pouk zgodovine** bi moral pri pridobivanju in raziskovanju znanja vedno bolj vključevati učence, saj bi s takšnim delom motivirali učence tudi za aktivno, učinkovito, uspešno samoizobraževalno delo po končanem rednem izobraževanju v srednji šoli.

V sodobni srednji šoli bi se morali učitelji in učenci zavedati, da tradicionalne oblike in metode dela lahko zamenjajo nove **sodobne učne oblike in metode**, ki spreminjajo vlogo učenca in učitelja ter prispevajo k razvijanju številnih učnih spretnosti pri učencih.

Razvijanje in pridobivanje učnih spretnosti je največje, če so uporabljene naslednje učne oblike: individualna učna oblika, ki je lahko šolska ali domača individualna oblika, skupinska učna oblika in netradicionalna frontalna učna oblika z različnimi aktivnimi metodami.

## 1. AKTIVNI POUK V SODOBNI ŠOLI

Velikokrat se sprašujem, zakaj je v srednjih šolah zelo malo aktivnih oblik dela (netradicionalnega frontalnega z aktivnimi metodami, skupinskega in individualnega dela) in zakaj prevladuje le tradicionalni **frontalni pouk**. Andrej Šavli je že leta 1961 zapisal: *»Obilica snovi sili učitelje k verbalnim metodam, h gomilanju podatkov, k diktiranju, učenca pa k zapisovanju, h guljenju in pasivnemu sodelovanju pri pouku. V neprestani časovni stiski se učitelj izmika aktivnim učnim metodam in samostojnemu tihemu delu učencev.«*<sup>16</sup>

Sodobna šola zahteva aktivnost učencev, saj z aktivnostjo učenci dosežejo trajnejše, uporabnejše in koristnejše znanje. Za organiziranje aktivnosti učencev pa je pomemben predvsem učitelj. Ana Tomić pravi, da bi moralo biti **poučevanje aktivnost učitelja, učenje pa aktivnost učenca**.<sup>17</sup> Tako je aktivnost učenca po mnenju Tatjane Ferjan pri pouku *»odvisna od učitelja in njegovega dela, od učenca*

14 Članek je povzet po magistrski nalogi: Trškan, D. (1996). *Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine: magistrska naloga*. Ljubljana: [D. Trškan], 264 str.

15 Članek je izšel leta 1998.

16 Šavli, A. (1961). *Tiho delo učencev*. Ljubljana: DZS, str. 163.

17 Tomić, A. (1992). Od načrta do izvedbe učne ure. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXIII, št. 5, str. 20.

(koliko je udeležen pri delu in koliko je sam aktiven), od metod in od vsebine.«<sup>18</sup> Tatjana Ferjan tudi pravi:

- da je motivacija pri aktivnih metodah večja, »ker je učenec ustvarjalen in tak tudi hoče biti, k čemur ga silijo različne oblike motivacije;«
- da metode omogočajo »aktivnost učencev«, vendar pa je uporaba različnih metod »odvisna od učitelja, ki omogoča, da je pri določeni metodi v središču dogajanja učenec;«
- da je znanje, pridobljeno z aktivnimi metodami, »širše, trajnejše in uporabno;«
- da aktivne metode omogočajo »širše vsebine (uporabo knjig, atlasov, diapozitivov itd.), ki so pogosto pogojene z lastno izbiro (referat, projektne naloge).«<sup>19</sup>

O samostojnem in ustvarjalnem učenju pa govori tudi France Strmčnik, ki pravi, da »didaktični koncept sodobnega pouka in učenja teži k pogostejšemu doživljanju učne uspešnosti učencev in zaupanju vase, k spoštovanju učenčeve identitete, k bolj ustvarjalnemu in samostojnejšemu učenju, večji vedoželjnosti in učni motiviranosti, k zaupnejšim medsebojnim samoupravnim odnosom in še zlasti k odstranjevanju šolskega strahu in frustriranosti učencev.«<sup>20</sup> Sodobna šola bi morala upoštevati »ne predvsem informiranje, marveč razvijanje, ne receptiranje, marveč razmišljanje, ne posnemanje, marveč ustvarjanje, ne statično memorativno, marveč procesualno, problemsko, dinamično in aktivno orientacijsko znanje.«<sup>21</sup>

## 2. AKTIVNI POUK PRI PREDMETU ZGODOVINA

Pri predmetu zgodovina v srednjih šolah je danes tako, kot je že leta 1977 zapisal Mavricij Zgonik, še vedno »ohranjeno tradicionalno, več ali manj pasivno in v določeni meri še memorativno delo sprejemanja zgodovinskih dejstev in spoznanj.«<sup>22</sup> Ravno tako danes med učitelji prevladuje mnenje, da je potrebno skupinsko in posamezno delo »podrediti frontalnemu delu v razredu kot najvažnejši in najuspešnejši obliki dela.«<sup>23</sup> Zato je potrebno počasi in načrtovano zopet uvajati skupinsko in individualno učno obliko v srednje šole pri pouku zgodovine ter učiteljem prikazati pozitivne elemente teh oblik dela.

Pri predmetu zgodovina bi morali učenci pridobiti ne le znanje, ampak tudi spretnosti, potrebne za učenje in usvajanje novega znanja. Učitelj ne bi smel biti le posredovalec znanja, ampak **posredovalec učenja**. Učitelj bi moral učiti učence, kako se učiti. Malcolm Davis je na enem od seminarjev postavil učiteljem naslednja

18 Ferjan, T. (1993). Primeri aktiviranja učencev pri pouku geografije. *Sodobna pedagogika*, letnik 44, št. 5–6, str. 314.

19 Prav tam, str. 314.

20 Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 17.

21 Prav tam, str. 53.

22 Zgonik, M. (1977). Teoretske osnove in razmišljanja o nekaterih vprašanjih v didaktiki zgodovine. *Zgodovinski časopis*, letnik 31, št. 1–2, str. 182.

23 Demarin, J. (1964). *Pouk zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 67.



vprašanja: »Ali preveč poučujemo? Ali nas je strah pustiti učence učiti se? Ali jim lahko pustimo vodilno mesto pri učenju?«<sup>24</sup>



*Aktivno delo učencev: Individualna predstavitev učenca, Gimnazija Bežigrad, šolsko leto 1994/95 (Foto: D. Trškan, 1995)*

Janja Benedik je zapisala: »Učitelji se danes vsakodnevno srečujejo z novimi pristopi oziroma z novimi načini dela v razredu. Zastarelo faktografsko učenje danes nima več veljave. Glava kot skladišče podatkov je postala nezanimiv in nesmiseln tekmeč računalniku. Naloga današnje šole ni učiti, ampak usposablјati! Šola mora usposobiti mladega človeka, da bo znal poiskati in uporabljati znanje, ki ga nudijo knjige in računalniki. Nove zahteve in novi trendi v šoli od učitelja zahtevajo, da se odreče aktivni vlogi posredovalca znanja – naenkrat učitelj ni več edini vir informacij, temveč je njegova naloga v tem, da učenca nauči samostojnega iskanja informacij.«<sup>25</sup> Na tej poti ga mora učitelj stalno usmerjati in voditi ter postopoma razširiti njegove spretnosti in sposobnosti za samostojno delo.

»Danes učitelj ne more biti več igralec, bolj ali manj nadarjen, v šoli. Zaradi različne in heterogene publike mora postati režiser; to pa je poklic, ki se ga je treba naučiti.«<sup>26</sup> Zato se Le Pellec sprašuje, »kako pasivno publiko v razredu spremeniti v aktivne igralce.«<sup>27</sup>

Učitelj se sprašuje: »Kaj učencem ostane od predmeta zgodovine, ko končajo maturo? Znanje? Ga pozabijo. Samostojno delo? Da.«<sup>28</sup>

Možnosti za **samostojno aktivno delo** učencev v srednji šoli je veliko. Josip Demarin navaja naslednje: »Med različne naloge samostojnega dela pri pouku zgodovine je treba šteti: samostojno ponavljanje prej obdelanega zgodovinskega gradiva (z branjem

24 Davis Malcolm je imel seminar za učitelje družboslovja leta 1994 v Kamniku. Naslov seminarja: Strategies for varying the ways of learning.

25 Benedik, J. (1994). *Metodična izvedba pouka zgodovine nekoč in danes*. Diplomsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 60.

26 Le Pellec, J., Marcos-Alvarez, V. (1991). *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette, str. 14.

27 Prav tam, str. 65.

28 Prav tam, str. 70.

iz učbenika, iskanjem zgodovinskih podatkov na zemljevidu in dr.), samostojno pridobivanje novega zgodovinskega znanja po učbeniku in drugem tiskanem zgodovinskem gradivu, samostojno izdelovanje diagramov in grafikonov, dopolnjevanje časovnega traka, risanje kart z označbo zgodovinskih dogodkov in zgodovinskih predmetov ter v zvezi z risanjem tudi njihovo svobodno ilustriranje z izdelavo kronoloških in sinhronističnih tablic, zapisovanje citatov, sestavljanje različnih načrtov za obdelavo in sintetični pregled zgodovinskega gradiva in dr.«<sup>29</sup> Vse te aktivnosti pa se lahko izvajajo pri netradicionalni frontalni, skupinski ali individualni učni obliki v srednjih šolah.

Če bi upoštevali, da si zapomnimo ali usvojimo »10 % od tega, kar beremo, 20 % od tega, kar slišimo, 30 % od tega, kar vidimo, 50 % od tega, kar slišimo in vidimo, 70 % od tega, kar sami rečemo, in 90 % od tega, kar sami naredimo,«<sup>30</sup> bi spoznali, da je nujno potrebno samostojno, aktivno učenje tudi v srednjih šolah kot priprava na samostojno ali dodatno učenje za maturo in bogata izkušnja za nadaljnje izobraževanje.

Danes se učitelj še vedno pojmuje le kot posredovalec in prenašalec znanja učencem, učenci pa s poslušanjem sprejemajo, si zapisujejo v zvezke in nato pri spraševanju odgovarjajo. Takšen način je tradicionalni in učenci ga imajo še vedno najraje. Vendar pa se lahko vprašamo, če je to, kar učenci usvojijo, resnično znanje. Ana Tomić ugotavlja, da znanje kot sistem dejstev in generalizacij »ne moremo nikomur dati, podati, prenesti, ampak si tak sistem dejstev in posplošitev pridobi vsak sam z aktivnim učenjem. Zato je pri pouku primarno učenje. In poučevanje v funkciji učenja se bistveno kaže v kakovostni organizaciji pouka, kjer izidi učenja kažejo stalno progresivno spreminjanje učencev.«<sup>31</sup> Z aktivnimi učnimi oblikami spreminjamo učenca, vendar moramo paziti, da učenci ne izoblikujejo negativni odnos do teh učnih oblik. Danes učenci še vedno mislijo, da je dober učitelj tisti, ki veliko pove in razloži, in ne želijo spremeniti frontalne učne oblike, to je tradicionalne frontalne učne oblike, kjer prevladuje predavanje oz. razlaga učitelja.

Zato je **potrebno počasi in vztrajno uvajati nove aktivne metode in oblike v srednjo šolo in spremeniti učencev odnos do drugačnih in novih učnih oblik**. Še posebej je potrebno razložiti učencem, da se lahko z aktivnimi učnimi oblikami doseže trajnejše pomnjenje in poveča interes za dodatno raziskovanje. Ravno pri pouku zgodovine lahko učenci glede na intelektualne sposobnosti pridobijo kvalitetno in kvantitativno znanje in razvijajo številne spretnosti, ki so pomembne za samostojno učenje.

29 Demarin, J. (1964). *Pouk zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 72.

30 Beyer, G. (1992). Urjenje spomina in koncentracije: kreativno učenje, superučenje, učenje v sprostivni. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 9. V: Tomić, A. (1992). Od načrta do izvedbe učne ure. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXIII, št. 5, str. 23.

31 Prav tam, str. 24.



*Aktivno delo učencev: Individualne predstavitve učencev, Gimnazija Bežigrad, šolsko leto 1994/95 (Foto: D. Trškan, 1995)*

Pri netradicionalni frontalni, skupinski in individualni učni obliki učenci uporabljajo številna učna sredstva, iz katerih samostojno pridobivajo znanje, rešujejo naloge in raziskujejo. Na prvem mestu so tradicionalna učna sredstva, ki se v šoli najpogosteje uporabljajo pri predmetu zgodovina: učbenik, atlas, zbirke zgodovinskih virov, zgodovinska literatura, enciklopedije, videoprogrami, diapozitivi, prosojnice, zemljevidi. Na drugem mestu pa so nova sodobnejša učna sredstva, ki šele prihajajo v šole in v razrede: računalniški programi, CD-romi, internet. Vsa učna sredstva, še posebej najsodobnejša, motivirajo učence pri branju, iskanju in izbiranju informacij.

Vendar pa se v šoli še vedno najpogosteje uporablja **učbenik**. Najboljši učbeniki za aktivno delo učencev in razvijanje učnih spretnosti so delovni ali poldelovni učbeniki za pouk zgodovine, ki »so hkrati nosilci premišljeno tematiziranih vsebin in pobudniki aktivnih metod in oblik učenja ter poučevanja.«<sup>32</sup>

Ker učenci »besedilo učbenika prebirajo večkrat površno in se učijo zgodovine tako, da znajo besedilo preprosto reproducirati,« bi moral učitelj »posvetiti primerno pozornost tudi načinu učenja učencev pri domačem delu in jih redno uvajati v pravilno in učinkovito delo z besedilom,«<sup>33</sup> ne samo z besedilom v učbeniku, ampak tudi v dodatni literaturi in drugih učnih sredstvih.

Učna sredstva pa naj bi učence ne le navajala na tiho samostojno delo, ampak tudi na ustne predstavitve učne snovi v razredu, kjer bi razvijali predvsem spretnost javnega nastopanja in govorjenja. Učenci lahko s krajšimi referati »razširjeno in konkretno predstavijo ožje probleme iz učne teme« in so »lahko dragoceno dopolnilo k podtemi v učbeniku.«<sup>34</sup>

32 Trojar, Š. (1994) Vloga delovnega učbenika zgodovine v učnem procesu. *Zgodovina v šoli*, letnik III, št. 1, str. 43.

33 Prav tam, str. 46.

34 Prav tam.

### 3. RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTI PRI UČNIH OBLIKAH PRI PREDMETU ZGODOVINA

Sodobna šola bi morala pomagati mladim »razviti njihove glavne človeške sposobnosti in lastnosti (telesno, vitalno, čustveno, razumsko, estetsko, etično, socialno, psihološko, duševno plat); posredovati temeljne veščine, potrebne za učenje in pridobivanje novega znanja (razvito sposobnost opazovanja, zaznavanja, kritičnega mišljenja, raziskovanja, domiselnosti in domišljije, dobro obvladovanje materinščine, branja, besednega študija, pisanja, dobro obvladovanje nekaterih glavnih tujih jezikov), in novih spretnosti (poleg vsega omenjenega tudi telesno spretnost, ročno spretnost, zaznavno-gibalno spretnost idr.); spodbujati njihovo zanimanje in veselje do učenja, opazovanja, razmišljanja, raziskovanja in pridobivanja novih spoznanj in novega znanja; razvijati za vse to potrebne osebnostne lastnosti in delovne navade.«<sup>35</sup>

Tudi France Strmčnik poudarja pomen spretnosti in sposobnosti učencev: »Toda pod pojmom splošna izobrazba ne razumemo le njene informativne strani, se pravi verbalnih informacij in vednosti, marveč v prvi vrsti njeno formativno naravnost. Ljudem so potrebne razvite sposobnosti, spretnosti in dinamično uporabno znanje. Le z njimi je možno svet ne le razlagati, marveč tudi spreminjati. Taka splošna izobrazba zagotavlja temeljitejšo, hitrejšo in fleksibilnejšo strokovno izobrazbo, kvalitetnejšo samoizobraževanje in kulturnejšo izrabo prostega časa, večjo ustvarjalnost, inovativnost in iznajdljivost.«<sup>36</sup>

Tudi v srednji šoli bi morali uporabljati vse učne oblike: netradicionalno frontalno, skupinsko in individualno (šolsko in domačo).



*Aktivno delo učencev: Skupinska učna oblika, Gimnazija Bežigrad, šolsko leto 1994/95 (Foto: D. Trškan, 1995)*

35 Svetina, J. (1992). *Znamenja časov in šola*. Radovljica: Didakta, str. 48.

36 Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 13, 14. Za vse to dodaja, da »brez diferenciacije in individualizacije ti nameni niso uresničljivi.« Prav tam, str. 14. Za spretnost Karel Podhostnik pravi, da je »sposobnost pravičnega, natančnega, lahkotnega in hitrega izvajanja dejavnosti ob minimalni kontroli zavesti.« Pri Podhostniku je razlika med spretnostjo in navado. Navada je »avtomatizirana komponenta zavestne dejavnosti, ki se formira, če se dejavnost neprestano ponavlja – uri. /.../ Spretnost se izvaja ob bistveno zmanjšani kontroli zavesti, navade pa že avtomatizirano. Navade se pojavijo večkrat nehote, nevede, spontano, spretnosti pa bolj pogosto s poduko, vajo.« Podhostnik, K. (1977). *Didaktika*. Ljubljana: Pedagoška akademija, str. 169–170.

Ker imajo vse učne oblike dobre in slabe strani, je potrebno kombinirati učne oblike in uporabljati vse učne oblike, tako da lahko učenci pridobivajo in razvijajo čim večje število različnih učnih spretnosti.

O učnih oblikah Tomaž Weber pravi, da vodi *»ena sama oblika kot edino veljavna v bistvu k siromašenju, ne pa k bogatenju učno-vzgojnega procesa. Problem bomo torej rešili s povezovanjem frontalnega, skupinskega in individualnega dela, če bomo navedene oblike dela smotrno uporabljali. Pouk bo torej sodoben tedaj, ko bo učitelj znal čim bolj uskladiti vse učne oblike, ustrezne logiki obdelave učnega gradiva. /.../ Kakšna naj bo torej idealna skladnost med posameznimi učnimi oblikami dela pri pouku zgodovine v osnovni šoli? Na frontalno delo naj odpade 60 %, na oblike indirektnega pouka pa 40 %. To je didaktično sprejemljivo, saj je direktni, se pravi frontalni pouk, predhodnik indirektnega oz. skupinskega in individualnega.«<sup>37</sup>*

O uporabi učnih oblik in metod pa Tomaž Weber svetuje: *»To pomeni, da se morajo poleg frontalne oblike uveljaviti tudi skupinske in individualne, pri metodah pa moramo preiti od metode posredovanja k metodam samostojnega opazovanja in pridobivanja.«<sup>38</sup>*

Z razvijanjem učnih spretnosti pa učenci dosežejo trajnejše znanje, boljše razumevanje, lažje memoriranje, veselje, uživanje in zadovoljstvo ob učenju, boljši odnos do predmeta, zavedanje lastne sposobnosti, upoštevanje individualnih posebnosti sošolcev, še posebej upoštevanje mnenj in stališč sošolcev.

## 4. UČNE SPRETNOSTI V UČNIH NAČRTIH ZA SREDNJO ŠOLO ZA PREDMET ZGODOVINA

Aktivne učne oblike omogočajo uresničevanje tako **splošnih** (znanje, razumevanje) kot **posebnih** (delovnih oz. operativnih) učnih smotrov, ki so navedeni v učnih načrtih v nadaljevanju.

**Katalog znanj za zaključni izpit iz predmeta zgodovina** iz leta 1990 navaja med temeljnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji predmeta tudi nekatere sposobnosti, ki naj bi jih učenci usvojili v srednji šoli:

- *»sposobnost razumevanja zgodovinskih zakonitosti in razvojnih teženj v preteklosti in sedanosti,*
- *sposobnost kritičnega ocenjevanja družbenih procesov, pojavov in zgodovinskih dogajanj ter njihove medsebojne vzročne povezanosti,*

37 Weber, T. (1981). *Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 110.

38 Prav tam, str. 105.

- *spodobnost za samostojno delo, razvijanje interesa in nagnjenje za družboslovno raziskovanje.*«<sup>39</sup>

Ravno tako tudi **Predmetni izpitni katalog za maturo: Zgodovina** vsebuje med temeljnimi cilji predmeta (posebej znanje) tudi številne predmetne sposobnosti, ki naj bi jih dijaki razvili in pridobili:

- *»spodobnost razumevanja zgodovinskih pojavov, procesov in nasprotij v razvoju sodobnega sveta,*
- *spodobnost vrednotenja kulturne dediščine v splošnem in nacionalnem okviru,*
- *časovno in prostorsko predstavljaljivost,*
- *spodobnost ločevanja vzrokov, povodov in posledic, ugotavljanja soodvisnosti različnih pojavov, kontinuitete in sprememb v razvoju,*
- *spodobnost logičnega razumevanja pojmov in sposobnost povezovanja v sintezo istorodnih in raznorodnih zgodovinskih dejstev.*«<sup>40</sup>

Vsebuje pa tudi **delovne cilje** oz. bolj konkretne predmetne sposobnosti, ki kažejo na nujno uporabo aktivnih oblik dela:

- *»spodobnost sporočanja zgodovinskih informacij (brati zgodovinsko besedilo, ga razumeti in razložiti),*
- *spodobnost kritično presojati vse oblike sporočil (govore, programe, članke),*
- *spodobnost uporabe zgodovinske karte, virov in besedil,*
- *spodobnost za samostojno delo, razvijanje interesov za družboslovno proučevanje in raziskovanje,*
- *delovne navade: natančnost, sistematičnost, vztrajnost.*«<sup>41</sup>

Učni načrt za zgodovino v gimnazijskem programu iz leta 1992 vsebuje zelo malo ciljev, ki zadevajo razvijanje sposobnosti.

»Učenci:

- *se z zgodovinsko metodo dela usposabljaljo za uporabo različnih virov znanja, njihovo kritično ocenjevanje in vrednotenje družbenih procesov.*«<sup>42</sup>

Učni načrt za zgodovino v gimnaziji iz leta 1996 pa vsebuje enake delovne cilje kot Predmetni izpitni katalog za maturo: Zgodovina.

»Učenci naj:

- *razvijajo časovno in prostorsko predstavljaljivost ter sposobnost sporočanja zgodovinskih informacij (brati zgodovinsko besedilo, ga razumeti, razložiti) in kritično presojo vseh oblik sporočil;*

39 *Katalog znanj za zaključni izpit: Zgodovina (1990).* Ljubljana: ZRS za šolstvo, str. 6.

40 *Predmetni izpitni katalog za maturo: Zgodovina (1993).* Ljubljana: Republiški izpitni center, str. 6.

41 Prav tam.

42 *Gimnazijski program (1992).* Ljubljana: ZRS za šolstvo in šport, str. 126.

- se usposablja za uporabo zgodovinske karte, virov in besedil, za samostojno delo in razvijajo zanimanje za družboslovno proučevanje in raziskovanje;
- pridobivajo delovne navade: natančnost, sistematičnost, vztrajnost.«<sup>43</sup>

Učni načrti nam ne sporočajo, na kakšen način bi učenci lahko te učne spretnosti pridobili. Gotovo so eden od načinov za doseg tega cilja tudi različne učne oblike, še posebej individualna in skupinska učna oblika, kjer je poudarjena samostojnost in aktivnost učencev.<sup>44</sup>

## 5. RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTI V PRIHODNOSTI

Učenci kot tudi učitelji se morajo zavedati, da znanje in zgodovinski podatki odprejo pot k zgodovinski preteklosti, iskanje zgodovinskih podatkov pa jim odpre **celoten svet preteklosti**, ki ga lahko poiščejo, raziskujejo in ustvarijo, kadarkoli želijo. V srednji šoli ni potrebno napraviti vsakega učenca za zgodovinskega strokovnjaka, ampak le uporabiti zgodovino kot predmet, ki prispeva k samostojnosti, samoizobraževanju in vzgoji srednješolca.

Mislím, da bo moralo preteči še nekaj let, preden bodo učenci in šole sprejele novo vlogo učitelja družboslovnih predmetov in novo vlogo učencev v srednji šoli. V prihodnosti se mora spremeniti tudi učenčeva vloga, ne samo učiteljeva. »Spremenjen položaj učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu mora biti izražen v aktivnejšem odnosu učencev do učnih vsebin in oblik dela v učnem procesu. Aktivnejši odnos učencev pa je možen le v primeru, če pri pouku ne dominira frontalna učna oblika,<sup>45</sup> če komunikacija med učiteljem in učencem ni enosmerna s poudarkom na učiteljevem posredovanju informacij s pretežno verbalno obravnavo učne snovi, učenec pa informacije sprejema kot že dane resnice in dejstva, ki si jih mora le zapomniti in jih znati reproducirati. Pogoj za spremenjen učenčev položaj v vzgojno-izobraževalnem procesu so tudi spremenjeni odnosi med učiteljem in učencem. Gre za spodbujanje demokratične klime, v kateri prevladujejo med učiteljem in učencem kooperativni odnosi in medsebojno spoštovanje. V tem primeru učitelj spodbuja učence k aktivnemu sodelovanju, nudi jim čim več možnosti za samostojno in ustvarjalno reševanje in izvajanje nalog. S spreminjanjem odnosov med učiteljem in učencem in z aktivnejšim učenčevim položajem v vzgojno-izobraževalnem procesu pa se mora nujno spremeniti tudi učiteljeva vloga.«<sup>46</sup>

43 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (1996). Ljubljana: ZRS za šolstvo, str. 5.

44 Le učni načrt za zgodovino za gimnazije iz leta 1996 vsebuje navodila. »Iz metodičnega vidika naj učitelj uvaja take oblike in metode dela, s katerimi bo usmerjal dijake v učenje s pomočjo virov, ilustrativnega gradiva in literature. Z aktivnimi oblikami in metodami dela dijake motiviramo in jih usposabljamó za samostojno delo z zgodovinsko karto, atlasom in besedili. Na ta način dijake uvajamo tudi v metodologijo dela.« Prav tam, str. 34.

45 V tem primeru gre za tradicionalno oz. klasično frontalno učno obliko.

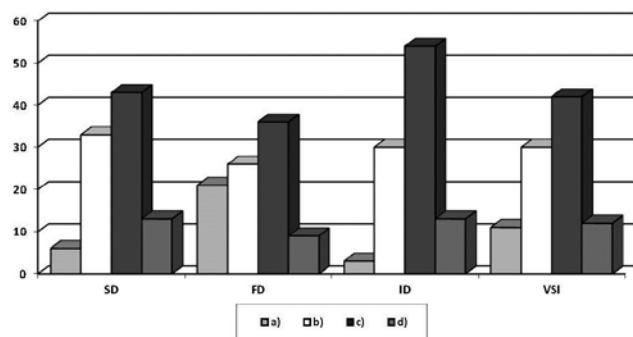
46 Novak, H. (1990). *Projektno učno delo: Drugačna pot do znanja*. Ljubljana: DZS, str. 15.

Tudi iz naslednjega anketnega vprašanja za učence<sup>47</sup> »Kaj misliš o zgodovini kot predmetu?« lahko ugotovimo, da **aktivne učne oblike spreminjajo odnos učencev do predmeta zgodovina** in da je z uporabo aktivnih učnih oblik tudi manj učencev, ki menijo, da je zgodovina nepotreben predmet v šoli.

Na to anketno vprašanje je odgovarjalo 137 učencev in so predstavljali 50,9 % učencev v 1. razredih na Gimnaziji Bežigrad, 5,9 % učencev v 1. razredih ljubljanskih gimnazij in 2,0 % učencev v 1. razredih v Sloveniji v šolskem letu 1994/95.

PROCENTUALNI STOLPCI PRIKAZUJEJO MNENJE UČENCEV O PREDMETU ZGODOVINA:

A) NEPOTREBEN PREDMET, B) ZANIMIV PREDMET, C) UPORABEN PREDMET, D) POMEMBEN PREDMET.<sup>48</sup>



Največ učencev, ki so imeli skupinsko delo (42,6 %), največ učencev, ki so imeli frontalno delo (35,8 %), in največ učencev, ki so imeli individualno delo (53,3 %), se je odločilo, da je zgodovina **uporaben predmet v šoli in življenju**.

Največ učencev, ki so odgovorili, da je zgodovina nepotreben predmet v šoli, je bilo tistih, ki so imeli **frontalno delo** (20,8 %), potem tistih, ki so imeli skupinsko delo (5,6 %), in najmanj tistih, ki so imeli individualno delo (3,3 %).

Rezultati so pokazali, da so učenci, ki so imeli skupinsko in individualno delo, imeli boljše mnenje o predmetu zgodovina kot učenci, ki so imeli frontalno delo.

## SKLEP

V prihodnosti bi morali učitelji, didaktiki in načrtovalci predmeta zgodovina upoštevati samostojno pridobivanje znanja, razvijanje učnih spretnosti in kombinirano uporabo aktivnih učnih oblik, saj bi na ta način spremenili **predmet zgodovina v zanimiv, uporaben, koristen in pomemben srednješolski predmet**.

47 Učenci, ki so bili vključeni v eksperimentalno raziskavo v šolskem letu 1994/95, so izpolnjevali anketni vprašalnik.

48 Legenda – SD: učenci, ki so imeli skupinsko delo, FD: učenci, ki so imeli netradicionalno frontalno učno obliko, ID: učenci, ki so imeli individualno delo v šolskem letu 1994/95 za določeno poglavje, in VSI: vsi anketirani učenci.



# ODNOS UČENCEV DO AKTIVNEGA DELA PRI POUKU ZGODOVINE

## UVOD

Temelj aktivnega dela so aktivne metode in oblike dela v šoli. Številne reforme v slovenskem šolstvu so prinesle tudi spodbude za nove pristope k poučevanju in učenju v srednjih šolah, zlasti uveljavljanje aktivnega dela. Aktivno delo sestavljata aktivno delo učitelja, to je aktivno poučevanje, in aktivno delo učenca, to je aktivno učenje. Aktivno poučevanje je takrat, ko učitelj uporablja pri svojem delu različne učne oblike, metode in tehnike, s katerimi spodbuja učence k sodelovanju in delu v učnem procesu, to je k aktivnemu učenju.

## ANKETNA VPRAŠANJA IN ANALIZA ODGOVOROV

Namen ankete je bil ugotoviti, kaj za učence predstavlja aktivno delo pri pouku zgodovine, kako je aktivnost povezana z učnimi oblikami in kako se je njihovo mnenje o aktivnem delu v srednji šoli spreminjalo v obdobju treh let. Anketni vprašalnik je izpolnjeval vsa tri leta isti razred na začetku šolskega leta.<sup>49</sup>

Odgovori na prvo vprašanje »Kdaj si najbolj aktiven pri pouku zgodovine?« prikazujejo, da so učenci najbolj aktivni pri pouku zgodovine, ko pozorno poslušajo in si zapisujejo učiteljevo razlago. Po dveh oz. treh letih pa se je povečal odstotek učencev (18,5 %), ki menijo, da so najbolj aktivni pri skupinskem in parnem delu.

Odgovori na prvo vprašanje	1995		1996		1997	
a) Ko pozorno poslušam in zapisujem učiteljevo razlago.	26	78,8	17	68,0	18	66,7
b) Ko sam rešim nalogo, ki jo določi učitelj.	6	18,2	5	20,0	4	14,8
c) Ko skupaj s sošolci rešimo nalogo, ki jo določi učitelj.	1	3,0	3	12,0	5	18,5
Skupaj	33	%	25	%	27	%

49 Spodnja razpredelnica prikazuje učne oblike in metode, ki jih je imel ta razred, ki je izpolnjeval anketni vprašalnik zelo pogosto.

Šolsko leto 1994/95	Šolsko leto 1995/96	Šolsko leto 1996/97
– frontalno delo – daljše individualno delo – krajše individualno delo – krajše skupinsko delo – metoda razlage – metoda pogovora – metoda pogovora – metoda slikovne demonstracije	– frontalno delo – krajše individualno delo – krajše skupinsko delo – metoda razlage – metoda pogovora – metoda dela z besedili	– frontalno delo – skupinsko delo – delo v dvojicah – krajše individualno delo (domače naloge) – metoda slikovne in besedne demonstracije – metoda dela z besedili – metoda razlage

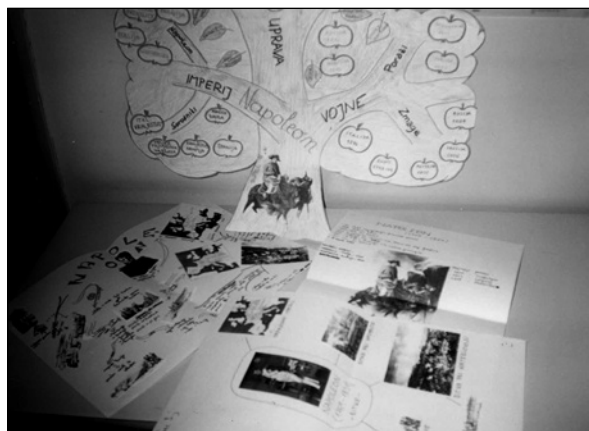
Anketo so učenci reševali na začetku šolskega leta, ko so bili v 2., 3. in 4. letniku srednje šole. Število učencev je za isto šolsko leto pri posameznih vprašanjih različno, ker učenci niso odgovorili na vsa vprašanja.

Pri drugem vprašanju »Ali ti frontalno delo omogoča aktivno delo pri pouku zgodovine?« so učenci mnenja, da frontalno delo omogoča aktivno delo učencev pri pouku. Že odgovori na prvo vprašanje prikazujejo, da so učenci najbolj aktivni pri metodi razlage, ki je ena glavnih metod frontalne učne oblike. Šele po treh letih se je povečal odstotek učencev (25,9 %), ki menijo, da frontalno delo ne omogoča aktivnega dela.<sup>50</sup>

Odgovori na drugo vprašanje	1995		1996		1997	
a) Da	25	75,8	22	84,6	18	66,7
b) Ne	5	15,2	0	0	7	25,9
c) Ne vem	3	9,1	4	15,4	2	7,4
Skupaj	33	%	26	%	27	%

Odgovori na tretje vprašanje »Ali ti individualno delo omogoča aktivno delo pri pouku zgodovine?« prikazujejo, da samostojno oz. individualno delo pri učencih ne omogoča vedno aktivnega dela. V treh letih pa se je odstotek učencev (66,7 %), ki menijo, da omogoča aktivno delo, povečal.

Odgovori na tretje vprašanje	1995		1996		1997	
a) Da	17	50,0	11	44,0	18	66,7
b) Ne	14	41,2	13	52,0	7	25,9
c) Ne vem	3	8,8	1	4,0	2	7,4
Skupaj	34	%	25	%	27	%



*Individualno delo učencev: izdelovanje manjših plakatov (Foto: D. Trškan, 1994)*

<sup>50</sup> Odstotki so zaokroženi na eno decimalno mesto, zato je lahko seštevek odstotkov 99,9 ali 100,1.

Odgovori na četrto vprašanje »Ali ti skupinsko delo omogoča aktivno delo pri pouku zgodovine?« so presenetljivi. Učenci so bili po 1. letniku mnenja, da skupinsko delo ne omogoča aktivnega dela pri pouku (64,7 %). V treh letih se je njihovo mnenje spremenilo, vendar pa je ostal še vedno velik odstotek učencev (37 %), ki menijo, da skupinsko delo ne omogoča aktivnega dela.

Odgovori na četrto vprašanje	1995		1996		1997	
a) Da	9	26,5	10	38,5	15	55,6
b) Ne	22	64,7	11	42,3	10	37,0
c) Ne vem	3	8,8	5	19,2	2	7,4
Skupaj	34	%	26	%	27	%



Skupinsko delo učencev (Foto: D. Trškan, 1995)

Pri petem vprašanju »Kaj za tebe pomeni ‚biti aktiven‘ pri pouku zgodovine?« so učenci prosto odgovarjali.

Odgovori na peto vprašanje	1995	%	1996	%	1997	%
a) poslušanje razlage	18	52,9	12	46,2	9	33,3
b) zapisovanje razlage	12	35,3	8	30,8	5	18,5
c) izražanje lastnih mnenj	8	23,5	8	30,8	9	33,3
č) postavljanje dodatnih vprašanj	1	2,9	2	7,7	3	11,1
d) odgovarjanje na učiteljeva vprašanja	4	11,8	4	15,4	–	–
e) individualno delo	5	14,7	2	7,7	7	25,9
f) skupinsko delo (parno delo)	2	5,9	–	–	5	18,5
g) pomnjenje oz. memoriranje	5	14,7	3	11,5	2	7,4
Število učencev	34	/	26	/	27	/

Peto anketno vprašanje je pokazalo, da je za učence aktiven pouk tak pouk, pri katerem prevladujeta metoda razlage in metoda pogovora, saj zelo radi poslušajo in zapisujejo razlago. Učenci radi odgovarjajo na zastavljena učiteljeva vprašanja in rešujejo krajše naloge ter izražajo svoja mnenja. Njihova želja je, da bi se lahko čim več zapomnili pri pouku. V treh letih se je odstotek učencev, ki menijo, da so najbolj aktivni pri individualnem in skupinskem delu, sicer povečal, vendar pa je ostal velik odstotek učencev, ki menijo, da so najbolj aktivni, če poslušajo, izražajo svoja mnenja in zapisujejo učiteljevo razlago.

Anketni odgovori so pokazali, da so učenci najbolj aktivni takrat, ko sledijo razlagi, poslušajo, zapisujejo razlago učitelja ali diskutirajo z učiteljem. Za učence je aktivnost predvsem na spoznavnem nivoju in ne na procesu samem, zato menijo, da je miselna aktivnost največja pri metodi razlage in metodi pogovora. Učenci želijo v šoli zanimivo podajanje oz. razlaganje učne snovi učitelja ter možnost sodelovanja pri pouku, to je postavljanje vprašanj in izražanje lastnih mnenj o učni snovi.

Anketni odgovori so tudi pokazali, da je v slovenskem prostoru zelo prisoten tradicionalni način poučevanja, ki se kaže tudi v tem, da učenci pričakujejo in želijo pri pouku vodstvo učitelja ter so prepričani, da se pri sodelovanju s sošolci ali samostojno ne morejo toliko naučiti, kot jih lahko nauči učitelj; da je za učenje najugodnejša in najbolj zanesljiva pot do znanja učiteljeva sistematična obravnava vsebin oz. neposredno vodenje in poučevanje; da imajo učenci radi aktivno poučevanje le, če učitelj uporablja metodo razlage, metodo pogovora in metodo slikovne demonstracije; da učenci nimajo tako radi skupinskega, parnega in individualnega dela, ker ne zaupajo vase in jih je strah, da se ne bodo mogli sami naučiti; da učenci nimajo

radi domačih nalog oz. dodatnega dela izven šole zaradi drugih šolskih obveznosti; da učenci nimajo radi delovne nediscipline pri različnih aktivnostih, ampak želijo disciplinirano vodeno tradicionalno frontalno učno obliko.

Večletno anketiranje učencev pa je pokazalo, da se je v treh letih po uporabi aktivnih učnih oblik in metod povečal odstotek učencev, ki menijo, da je aktivnost večja pri skupinski, parni in individualni učni obliki ter pri aktivnih metodah. Ugotovimo lahko, da je več let potrebno uvajati aktivno poučevanje in učenje, da se doseže pozitivno mnenje oz. pozitiven odnos pri učencih.

## AKTIVNO DELO V DIDAKTIČNI LITERATURI

Kaj pa menijo o aktivnem delu didaktiki in drugi pedagogi? France Strmčnik pravi o pouku naslednje: *»Pouk je sintezni pojem, ki vključuje in označuje tri enakovredne temeljne dejavnosti: poučevanje, učenje in vzgajanje, vezane na delovanje poučujočega in učečega, učitelja in učenca.«*<sup>51</sup>

Aktivno delo vsebuje aktivno poučevanje in aktivno učenje. Kaj naj torej prevladuje v srednjih šolah? France Strmčnik je ugotovil naslednje. *»Če bi že hoteli poučevanje in učenje in njune teorije rangirati, je treba upoštevati vsaj dva kriterija. Glede na namembnost obeh je poučevanje podrejeno učenju. V tem smislu poučevanja sploh ni brez učenja. Smisel poučevanja je pomagati in spodbujati učence pri njihovem čim bolj samostojnem in ustvarjalnem učenju. /.../ Po drugi strani pa je tudi šolsko učenje bistveno osiromašeno in celo onemogočeno brez poučevanja. V tem smislu poteka poučevanje pred oziroma vzporedno z učenjem, saj je poučevanje tisto, od katerega je v veliki meri odvisna tudi kvaliteta učenja.«*<sup>52</sup>

Poučevanje je torej nujno potrebno za razlago težjih elementov učne snovi in spoznanj, za razvijanje kognitivnih, emocionalnih in drugih sposobnosti ter spretnosti, za usposabljanje učencev za samoizobraževanje in za poudarjanje določenih pomembnih učnih vsebin.<sup>53</sup>

*»Dolžnost učitelja ni, da daje, in učenca, da sprejema znanje; učitelji pripravljajo, zagotavljajo, sprožijo in usmerjajo ustvarjalno pridobivanje znanja, naloga učencev pa je, da se v ta proces uspešno vključijo. Z drugimi besedami, učenci pri pouku prihajajo do znanstvenih resnic z lastnim miselnim delom in ne z memoriranjem končnih izidov tuje spoznavne aktivnosti. Iz tega sledi, da moramo odkloniti pasivni in sprejeti*

51 Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, letnik 50, št. 2, str. 213.

52 Prav tam, str. 215.

53 Prav tam, str. 216–217.

*aktivni pouk, kjer se učenci učijo tako, da ob učiteljevi pomoči pridobivajo in urejajo določene izkušnje, razsojajo in preverjajo pravilnost svojih pojmov, sodb in sklepov.*«<sup>54</sup>

Aktivno poučevanje je najbolj prisotno pri frontalnem pouku oz. pri neklasičnem (netradicionalnem) frontalnem pouku, ki ne vsebuje samo metode razlage, ampak številne druge metode in tehnike (npr. metodo dela z zemljevidi in zgodovinskimi viri, igro vlog in simulacije, izdelovanje miselnih vzorcev itd.). S takšnim poukom lahko aktiviramo veliko učencev, vendar pa ne vseh. »*Toda tak pouk je smiseln le, če je po frontalnem posredovanju informacij zagotovljeno razpravljanje o teh informacijah, o njihovih odnosih, problemih, nasprotjih, če lahko učenci izrazijo svoje stvarne in vrednostne poglede nanje. Tega pa le frontalni pouk več ne zmore. Nujno ga je treba popestriti z ostalimi učnimi oblikami, da bi dosegli individualizirane večplastne, ne samo izobraževalne, temveč tudi vzgojne rezultate.*«<sup>55</sup> Od vrste učne vsebine, učnih ciljev (znanje, razumevanje, sposobnosti) pa je odvisno, katere učne vsebine učitelj izbere za obravnavanje, vadenje, ponavljanje in preverjanje v frontalni, skupinski ali parni učni obliki.

»*Aktivno učenje je vsaka dejavnost, pri kateri učenci delajo na neki stopnji samostojnosti in nadzora nad organizacijo, vodenjem in usmerjenjem.*«<sup>56</sup> France Strmčnik je razdelil učenje po kvaliteti in namenu v štiri ravni: »*mehanično učenje, s skromnim ali nikakršnim razumevanjem reproduciranega; reproduktivno učenje, s preprostim razumevanjem prevzetih informacij, katerih reproduciranje je običajno le s pomočjo zunanje pomoči; produktivno učenje označuje poglobljeno razumevanje, aktivno reorganiziranje in lastno urejanje naučenega, bogatenje predznanja in vrednot, samoiniciativno prenašanje (transfer) znanja in vrednot na sorodne ali nove učne situacije; ustvarjalno učenje, s sposobnostjo globljih uvidov v učno vsebino in videnja novih vprašanj, kriterijev, primerjav in vidikov ter reševanja zahtevnejših problemov tudi zunaj neposredne učne vsebine.*«<sup>57</sup>

Pri samostojnem delu, to je skupinskem, parnem in individualnem delu, pa stopa v ospredje delo učencev. Tatjana Ferjan poudarja, da pri takšnem delu učenci delajo ustvarjalno, se učijo samostojnega pridobivanja učne snovi, zavzemajo neko stališče do besedila, ki ga lahko izrazijo v pisni ali ustni obliki.<sup>58</sup> Od učitelja se zahteva, da se njegov osebni način izražanja spretno prilagaja namenu učne situacije; da spodbuja humor, fantazijo in domišljijo pri učencih; da spodbuja pozitivno skupinsko dinamiko, kjer je ves razred odgovoren za delo in dopušča komunikacijo.<sup>59</sup>

54 Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike: študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 40–41.

55 Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, str. 215.

56 Kyriacou, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center, str. 54.

57 Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, letnik 50, št. 2, str. 219.

58 Ferjan, T. (1999). Inovativne metode pri učnih urah. *Pedagoška obzorja*, letnik 14, št. 1–2, str. 41.

59 Lynn, D. (1992). *Ustvarjalne metode učenja. Umetnost uporabe sugestije za celostno učenje*. Ljubljana: Alpha center, str. 57.

Pri samostojnem delu je večja sproščenost učencev in pojavi se tudi delovna nedisciplina, ki se jo učitelji bojijo in na podlagi ankete ravno tako tudi učenci. Opazovalec učne ure, kjer je več faz aktivnega dela (zlasti skupinsko, parno), lahko dobi vtis, da učitelj ne more več nadzorovati pouka. Včasih je prevelika vnema in delavnost v razredu kriva za nedisciplino, včasih pa se zgodi, da je veliko simulantov in neinteresantov za delo. Nekateri se tudi izmuznejo nadzoru učitelja in poskušajo ustvariti nered in nedelo v razredu. Tako mora učitelj v resnici veliko energije vložiti za nadzor in kontrolo v razredu. Stanko Gogala pravi takole: »Sproščenost učencev pa nikakor ne pomeni vnašanja anarhije in nereda v šolo, ne pomeni učenčeve samovoljnosti ali celo njegovega odločujočega položaja v življenju razreda, ne pomeni razloga za nediscipliniranost učencev. Čeprav želimo doseči učenčevo sproščenost, ostane vendar učitelj voditelj dela in reda v razredu, on naj ima razred trdno v svojih rokah, on naj skrbi za disciplino in on naj ima v vsem končno odločitev. Kljub poudarku na sproščenosti učencev ni nikakega razloga, da bi bil učitelj v strahu pred učenci, da bi se bal njihove zamere in da bi zato znatno popustil od upravičenih zahtev. Njegova avtoriteta je ohranjena in je v polni veljavi, ker se veže sproščenost tudi s spoštovanjem učencev do učitelja in s spoštovanjem učitelja do učencev. Sproščenost učencev pomeni namreč tudi to, da se počuti učenec v šoli kot človek in da dobiva tam tudi spoštovanje sam do sebe. Na tem medsebojnem odnosu spoštovanja se gradi učenčeva sproščenost.«<sup>60</sup> Pri večletnem opazovanju aktivnega dela v razredu pa ugotavljam, da aktivne oblike in metode prinesejo sproščenost učencev, to je boljše ozračje v razredu in dobre odnose z učiteljem, vendar pa ta sproščenost povzroči manjšo nedisciplino ter vtis anarhije v razredu. Na ta način učitelj lahko izgubi avtoriteto pri učencih.



*Predstavitve skupinskega dela (Foto: D. Trškan, 1995)*

<sup>60</sup> Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: DZS, str. 93–94.

## ODNOS UČENCEV DO AKTIVNEGA DELA

Kakšen odnos je potrebno pričakovati od učencev? »*Veliko manj samoumevno in v praksi upoštevano pa je dejstvo, da se učne aktivnosti ne da izsiliti, da ni avtomatično dana ali celo prirojena. Pogosto se misli, da učenec mora prihajati v šolo, s tem pa se a priori predpostavlja, da se mora tudi učiti. V tem pogledu je šola pod močnim vplivom stare, represivne pedagoške doktrine, ko je bila temeljna naloga pouka posredovanje učne vsebine in represivno kontroliranje znanja, ne pa tudi lajšanje učenja in odgovornost za čim kvalitetnejše vzgojno-izobraževalne rezultate.*«<sup>61</sup>

Učenci imajo radi neposredno poučevanje, to je frontalno učno obliko, ko učitelji podajajo strokovno znanje, učenci pa mirno sedijo, poslušajo in pišejo ter zelo malo govorijo. Učitelj je v celoti nosilec učnega procesa, učencem pa je vseč, da so v ozadju in da jim ni potrebno veliko delati. Anketa prikazuje, da učenci zelo radi izražajo svoje mnenje in pripombe o učni snovi in da zelo radi odgovarjajo na učiteljeva vprašanja ter s tem dokazujejo, da je metoda pogovora v razredu izredno pomembna. Za učence pomeni aktivno učenje, učenje na nižjem nivoju, to je učenje kot kopičenje podatkov in memoriranje. Tudi v treh letih se njihovo mnenje bistveno ne spremeni. »*Pomembna ugotovitev je tudi, da med učenci prvega in četrtega letnika ni bistvenih razlik, da /se/ torej med šolanjem na gimnaziji v večini primerov pojmovanja učenja, znanja in poučevanja ne spremenijo bistveno in ne naredijo koraka h kakovostnejšemu in samostojnejšemu učenju. Slednje bi učitelji želeli doseči, a jim ne uspeva najbolje.*«<sup>62</sup>

Učenci pa niso izrekli pozitivnega mnenja o posrednem poučevanju, kamor se uvršča skupinsko, parno in individualno delo učencev. Za posredno poučevanje mora učitelj izbrati in razporediti učno vsebino tako, da lahko sestavi različne naloge; izbrati in kombinirati učne metode in oblike dela, učna sredstva in učila ter dodatno literaturo; organizirati učno delo tako, da racionalno izrabi učni čas. Da bi bilo tudi posredno poučevanje uspešno, mora učitelj motivirati in kontrolirati vse učence, saj je rezultat odvisen od vseh. To pa je izredno težko za učence in tudi učitelje, saj se vseh učencev nikoli ne da prisiliti (tudi z različnimi pedagoškimi kaznimi). Nekateri didaktiki priporočajo, da je pri takšnih učencih najbolje, da jim učitelj najprej popusti, saj naj bi ti učenci prišli pod vpliv tistih, ki so vključeni v delo. Pri nekaterih je to zelo hitro, pri drugih pa faza vključevanja traja dlje časa. »*Današnja šola mora upoštevati izjemno motečo okolnost, namreč da učna vsebina in celotni učni proces ne vključujeta nujno učenčeve učne pripravljenosti, vedoželjnosti in interesov, marveč jih je pri večini učencev treba nenehno porajati in vzdrževati, ali kakor temu običajno rečemo, jih motivirati.*«<sup>63</sup>

61 Strmčnik, F. (1996). Učna aktivnost učencev in učitelja. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 3–4, str. 101.

62 Marentič Požarnik, B. (1999). Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih. (Magistrska naloga Barbare Šteh Kure). *Sodobna pedagogika*, letnik 50, št. 1, str. 274.

63 Strmčnik, F. (1996). Učna aktivnost učencev in učitelja. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 3–4, str. 101.



Motivacija učencev je nujna za samostojno delo, še posebej morajo učenci vedeti, zakaj se določena oblika in metoda uporabljata, kakšen je proces pridobivanja znanja, kako ta proces pripravlja na učenje, razumevanje učne snovi in kakšne sposobnosti ter obseg znanja bodo učenci usvojili. *»Osnova za aktivnost je v učenčevi motivaciji za delo (pri uri), v motivaciji za samostojno delo manjšega obsega (referat) in v motivaciji za samostojno delo večjega obsega (raziskovalna naloga). /.../ S tem, da učenec vidi, da je v učni proces na ta način pritegnjen, je njegovo sprejemanje pouka, delo v njem sprejeto na drugačen, aktiven način. Počuti se soorganizatorja ali celo kreatorja določenih učnih ur.«<sup>64</sup>*

Uvajanje aktivnih oblik in metod dela v srednji šoli ne zahteva, kot poudarjajo didaktiki, samo spremembe v miselnosti učitelja, ampak tudi v miselnosti učencev. Učitelj je res tisti, ki organizira in izvaja pogoje za aktivno delo, vendar pa morajo biti tudi učenci pripravljeni na takšno delo. Učenci morajo spoznati, da se morajo tudi sami potruditi. Zavedati se morajo, da je pri samostojnem oz. aktivnem delu v ospredju proces, to je dejavnost, dogajanje ali delovanje v razredu. *»Lastnost, ki je potrebna, da učenci dosežejo cilj, je samodisciplina. Učenec jo mora sprejeti in prepoznati kot svojo odgovornost. Samodisciplina nadomešča zunanjo disciplino.«<sup>65</sup>* Na to spoznanje pri učencih pa bo potrebno še počakati. *»Učenje se ne konča uspešno takrat, ko učenec zna vse, kar mora znati, temveč takrat, ko pomembno napreduje v poznavanju, kako se učiti tisto, kar hoče znati.«<sup>66</sup>*

Na podlagi številnih anket o učnih oblikah in na podlagi večletnega spremljanja aktivnih učnih oblik in metod lahko poudarim, da je za učence največja aktivnost poslušanje in zapisovanje učiteljeve razlage celo učno uro. Najboljši učitelj je tisti, ki veliko strokovnega znanja poda učencem. Pri netradicionalni frontalni učni obliki imajo učenci zelo radi slikovno, manj besedno demonstracijo. Pri skupinskem delu učencem hitreje mine čas, lahko se pogovarjajo, vendar pa jih je strah nerazumevanja učne snovi, ki jo predstavljajo druge skupine. Učenci se najbolj dolgočasijo pri plenarnemu poročanju ostalih učencev, moti pa jih tudi delovna nedisciplina. Delo v dvojicah imajo učenci zelo radi, saj si lahko na ta način pomagajo in so zelo sproščeni, saj pričakujejo boljše rezultate, kot pa če bi morali delati sami. Dolgočasijo se le pri pregledovanju nalog oz. pri poročanju sošolcev. Najbolj strah jih je individualnega dela, saj spominja na pisanje šolskih nalog za oceno, veliko učencev pa tudi ne zaupa v lastne sposobnosti. Pri aktivnih učnih oblikah in metodah imajo učenci zelo radi prvi del aktivnega dela (reševanje nalog), manj pa drugi del, kjer učenci predstavljajo odgovore in poročila ali ko se popravljajo naloge. Zaradi drugega dela jim ponavadi v celoti ni všeč določena učna oblika.

64 Ferjan, T. (1993). Primeri aktiviranja učencev pri pouku geografije. *Sodobna pedagogika*, letnik 44, št. 5–6, str. 312.

65 Benedik, I. (1996). Organizirano samostojno učenje – osebnost samostojnih učencev in nova vloga učitelja – 3. del. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 5–6, str. 289.

66 Prav tam.

Pri učencih je težko doseči, da bi spoznali, da se pri aktivnih učnih oblikah in metodah učijo za samoizobraževanje in da so dobri rezultati, to je dobro znanje in razumevanje, odvisni od njihovega dela in prizadevanja. Nasprotno učenci ne potrebujejo veliko napora in dela pri učenju učiteljeve razlage. Ker je učiteljeva razlaga poenostavljena in prirejena njihovi stopnji, je rezultat odvisen le od njihove sposobnosti memoriranja podatkov. Učenci se ne zavedajo, da je potrebno pri aktivnem delu vložiti veliko truda, da se dosežejo dobri rezultati. Tisti, ki simulirajo delo, imajo manj možnosti za dobre rezultate. Ravno tako za učence ni pomembno, da se naučijo sami zbirati, analizirati, vrednotiti informacije, to je razvijati številne življenjske sposobnosti in spretnosti za nadaljnje izobraževanje in delo. Veliko učencev pa je tudi ugotovilo, da številni izpiti zahtevajo le določeno faktografsko znanje, zato ne vidijo pozitivnih elementov aktivnega poučevanja in učenja. Za njih je pomembno le znanje in obilje podatkov kot dobra priprava na šolske naloge in različne izpite. Učiteljevo vlogo v učnem procesu vidijo le kot posredovalca znanja in jo kot tako tudi želijo ohraniti.

## SKLEP

Od leta 1993 do 1999 sem uporabljala, spremljala in evalvirala vse učne oblike in metode. Teoretična dognanja o vseh učnih oblikah so bila pravilna, vendar pa niso pokazala negativnih strani praktične uporabe učnih oblik in metod. Ker so ponavadi učenci v srednjih šolah navajeni frontalne učne oblike z metodo razlage (že iz osnovne šole) pri predmetu zgodovina, in ker tudi pri večini drugih predmetih frontalna učna oblika (vendar z različnimi metodami) prevladuje, je bilo uvajanje različnih učnih oblik velika sprememba za učence in zato tudi prisotnost negativnega odnosa do nekaterih faz aktivnega dela. Na podlagi večletnega dela in anket lahko zaključim, da bo potrebno še veliko časa, da bodo vsi učitelji pri vseh predmetih začeli uvajati aktivne oblike in metode dela v srednjih šolah ter tako navadili učence na drugačen način poučevanja in učenja.

Tistim učiteljem, ki šele začenjajo z aktivnim delom oz. z aktivnim vključevanjem učencev v učni proces dela, pa svetujem, da pri uvajanju aktivnega poučevanja in učenja dobro izberejo učno vsebino, učna sredstva in učila, podajo navodila in namen aktivnega pouka pred začetkom aktivnega dela, motivirajo učence, kontrolirajo delo učencev v času aktivnega dela ter dopustijo nemir v razredu le v primeru delovne vneme, če pa je prevelika doza nemira in govorjenja, je treba takoj ukrepati. Pri poročanju oz. pri predstavljanju poročil in pri pregledovanju nalog pa je potrebno kontrolirati delo učencev in jih motivirati za aktivno poslušanje ter rezervirati dodaten čas za pregled oz. preverjanje rezultatov samostojnega dela učencev.

## RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTI PRI SKUPINSKI UČNI OBLIKI V SREDNJI ŠOLI PRI POUKU ZGODOVINE<sup>67</sup>

### UVOD

Skupinska učna oblika prinaša veliko možnosti za aktivnost, ustvarjalnost in raziskovanje pri učencih ter s tem **razvijanje učnih spretnosti**.

#### S skupinskim delom se učenci navajajo na:

- skupinsko delo (pomoč in sodelovanje),
- diskusijo: komunikacijo, izražanje mnenj, strinjanje, nestrinjanje, odprtost, izmenjavo mnenj,
- skupinsko disciplino, časovno razporeditev dela,
- uporabo učbenikov, knjig, zemljevidov, slik,
- spoštovanje v skupini (različne funkcije: predsednik, tajnik, poročevalec, nadzornik ipd.),
- igranje vlog v skupini,
- skupinsko reševanje problemov, vprašanj,
- vprašanja učencev in kritiko učencev,
- izdelovanje plakatov, tabel, prosojnic,
- izpolnjevanje navodil,
- reševanje različnih tipov nalog,
- javni nastop oz. poročanje,
- pisanje in oblikovanje poročil.

Pri predmetu zgodovina se lahko uporabljajo naslednji **primeri krajšega skupinskega dela v šoli**, kjer je na koncu vedno plenarno poročanje:

- učenci morajo v skupinah rešiti vprašanja, ki jih zastavi učitelj za isto temo, potem učenci skupaj z učiteljem popravijo odgovore, najboljši odgovori se fotokopirajo kot rešitev za vse učence;
- učenci morajo rešiti v skupinah eno težje vprašanje, potem morajo odgovor na takšno vprašanje ustno predstaviti v razredu;
- učenci morajo prebrati v skupini daljši tekst, oblikovati strukturirano poročilo, ki zajema odgovore na glavna zgodovinska vprašanja (kdaj, kje, kdo, zakaj, kako ...), in potem predstaviti svoje poročilo v razredu;
- učenci morajo prebrati v skupinah določen zgodovinski tekst iz učbenika ali dodatne literature, potem oblikovati poročilo v obliki miselnega vzorca ali tabelske slike ter ga ustno predstaviti v razredu;

<sup>67</sup> Članek je povzet po magistrski nalogi: Trškan, D. (1996). *Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine: magistrska naloga*. Ljubljana: [D. Trškan], 264 str.

- učenci morajo v skupinah rešiti zastavljena vprašanja; vsaka skupina ima drugo temo, potem predstaviti odgovore v obliki plakata ali miselnega vzorca v razredu; učenci dobijo fotokopije poročil vseh skupin.

## **PRIMER: DALJŠA SKUPINSKA UČNA OBLIKA ZA POGlavJE RIMLJANI**

Pri daljši skupinski učni obliki se izvaja skupinski pouk ne samo eno ali dve uri, ampak štiri ali več ur. Za takšno skupinsko delo je potrebno dobro pripraviti in organizirati delo v razredu.

### **Priprava na skupinski pouk**

**1. Najprej je potrebno poiskati in izbrati literaturo, ki bi jo učenci uporabljali pri skupinskem delu in s katero bi najbolje odgovorili na zastavljena vprašanja.**

Pri skupinskem delu se lahko uporablja:

- samo učbenik, ki mora biti podeloven,
- učbenik z dodatno literaturo, ki jo pripravi učitelj,
- samo dodatna literatura, ki jo pripravijo učenci in učitelj.

Pri skupinskem delu z dodatno literaturo mora učitelj fotokopirati določene strani iz te literature in pripraviti fotokopije za vse skupine ali pa učenci prinesejo s seboj dodatno literaturo.

Primer izbrane literature za osem skupin za poglavje **Rimljani**:<sup>68</sup>

Za **1. SKUPINO**, ki je imela temo UPRAVNA, DRUŽBENA IN GOSPODARSKA UREDITEV V SUŽNJELASTNIŠKEM RIMSKEMU IMPERIJU SREDI 2. ST. PR. N. ŠT., sem izbrala naslednjo literaturo:

Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 101–103.

Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 159–165.

Zgodovina v slikah: 6 (160 pr. n. št.–300) (1976). Ljubljana: DZS, str. 2465–2479.

Zgodovina človeštva: Stari svet (1971). 2. knjiga, 2. zvezek. Ljubljana: DZS, str. 165–168.

Za **2. SKUPINO**, ki je imela temo RAZLOGI, POMEN IN POSLEDICE VOJAŠKIH REFORM V 2. IN 1. ST. PR. N. ŠT., sem izbrala:

Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 103–104.

Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 165–170.

---

<sup>68</sup> Izbrana literatura za osem skupin je ista kot za osem tem pri domači individualni učni obliki.

Zgodovina v slikah: 6 (160 pr. n. št.–300) (1976). Ljubljana: DZS, str. 2480–82, 2487.  
Svetovna zgodovina (1981). Ljubljana: CZ, str. 199–200.  
Cunliffe, B. Rimljani (1982). Ljubljana: CZ, str. 92.

Za **3. SKUPINO**, ki je imela temo RAZLOGI IN POSLEDICE SPREMEMB POLITIČNE UREDITVE (TRIUMVIRAT, PRINCIPAT) V 1. ST. PR. N. ŠT., sem izbrala:  
Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 104–107, 111–112.  
Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 170–178, 180–184.

Za **4. SKUPINO**, ki je imela temo DRUŽBENE IN GOSPODARSKE SPREMEMBE OD 1. DO 3. ST., sem izbrala:  
Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 108–111.  
Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 184–188.  
Svetovna zgodovina (1981). Ljubljana: CZ, str. 211–214.  
Zgodovina človeštva: Stari svet (1972). 2. knjiga, 3. zvezek. Ljubljana: DZS, str. 62–73.

Za **5. SKUPINO**, ki je imela temo ZNAČILNOSTI RIMSKE UMETNOSTI IN RIMSKE RELIGIJE, sem izbrala:  
Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 117–119.  
Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 178–179.  
Cunliffe, B. Rimljani (1982). Ljubljana: CZ, str. 110–111.  
Velika ilustrirana enciklopedija: Zgodovina 1 (1983). Ljubljana: MK, str. 104–107.  
Stari Rim (1994). Murska Sobota: Pomurska založba, str. 50–51.

Za **6. SKUPINO**, ki je imela temo ZNAČILNOSTI RIMSKIH DRUŽBOSLOVNIH IN NARAVOSLOVNIH ZNANOSTI TER ŽIVLJENJE V RIMU IN ROMANIZACIJA RIMSKEGA IMPERIJA, sem izbrala:  
Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 119–121, 112.  
Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 178–180, 188–190, 210–208.  
Velika ilustrirana enciklopedija: Zgodovina 1 (1983). Ljubljana: MK, str. 92–93, 110–111, 114–115.  
Zgodovina v slikah: 6 (160 pr. n. št.–300) (1976). Ljubljana: DZS.  
Zgodovina človeštva: Stari svet (1972). 2. knjiga, 3. zvezek. Ljubljana: DZS, str. 84–93.  
Millard, A. (1989). Ljudje nekoč. Ljubljana: Domus in MK, str. 40–45.

Za **7. SKUPINO**, ki je imela temo POLITIČNE, UPRAVNE, GOSPODARSKE IN KULTURNE SPREMEMBE V SLOVENSКИH KRAJIH POD RIMSKO OBLASTJO, sem izbrala:  
Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 121–125.  
Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 225–230.

Velika ilustrirana enciklopedija: Zgodovina 1 (1983). Ljubljana: MK, str. 102–103.  
 Curk, I. (1976). Rimljani na Slovenskem. Ljubljana: DZS, str. 9–16, 84–93, 46–48, 68–73.

Za **8. SKUPINO**, ki je imela temo **VZROKI ZA PROPAD RIMSKEGA IMPERIJA IN POMEN REFORM VLADARJEV V 3. IN 4. ST.**, sem izbrala:

Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 113–116.

Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 214–223.

Zgodovina v slikah: 7 (300–700) (1976). Ljubljana: DZS, str. 3007–3012.

Floyd, E., Hindley, G. (1988). Kdo je ustvarjal zgodovino. Ljubljana: Delavska enotnost, str. 36–39.

Zgodovina človeštva: Stari svet (1972). 2. knjiga, 3. zvezek. Ljubljana: DZS, str. 24–35.

## **2. Potem mora učitelj pripraviti vprašanja za vse skupine z določeno temo, poiskati vprašanja v poldelovnem učbeniku ali pripraviti problemska vprašanja.**

Vprašanja, ki jih sestavi učitelj ali jih izbere iz poldelovnega učbenika, niso težja oz. problemska vprašanja, ampak **lažja in zelo konkretna vprašanja**, tako da učence vodijo tudi pri usvajanju, razumevanju in učenju učne teme. Glavni namen je, da učenci sami poiščejo odgovore in da pravilno odgovorijo na vsa vprašanja. Vprašanja pa so v poldelovnem učbeniku tudi vodena, tako da učenci na podlagi odgovorov že imajo strukturiran prikaz teme.

Iz lastnih izkušenj pa lahko dodam, da učenci večkrat izrazijo željo po krajših – konkretnih vprašanjih, saj se s pomočjo takšnih vprašanj hitreje naučijo izbirati pomembne informacije iz zgodovinskega besedila in tudi nimajo težav pri branju in učenju drugih zgodovinskih besedil. Za skupinsko delo v višjih razredih pa se lahko uporablja eno problemsko vprašanje, vendar pa morajo učenci imeti dovolj časa, učitelj pa jim s pomočjo podtem pomaga pri oblikovanju odgovora na takšno vprašanje.

Primeri krajših vprašanj za poglavje Rimljani, ki jih sestavi učitelj za dve skupini:

## **5. SKUPINA: ZNAČILNOSTI RIMSKE UMETNOSTI IN RIMSKE RELIGIJE**

### RIMSKA UMETNOST

1. Kateri narodi so najbolj vplivali na rimsko umetnost?
2. Kakšne so bile rimske hiše bogatašev?
3. Kateri je bil najbolj pomemben del mesta? Kaj so pogosto postavili na tem mestu?
4. Katera je bila najvažnejša cerkvena stavba?
5. Katere zgradbe so bile namenjene sodiščem, sklepanjem pogodb in političnim zadevam?

6. Katere igre so bile v cirkusih in katere v amfiteatrih?
7. Opiši Kolosej.
8. Za kaj so uporabljali akvadukte in kloake?
9. Kaj so Rimljani prevzeli od Grkov?
10. Kje so Rimljani preživel veliki del dneva in spoštovali geslo Zdrav duh v zdravem telesu?
11. Katere so bile glavne posvetne stavbe v rimskem mestu?
12. Kaj so najbolj upodabljali kiparji?
13. Kakšno je bilo rimsko slikarstvo?

#### RIMSKA RELIGIJA

14. Kdo je vplival na rimsko religijo?
15. Kakšna je bila rimska religija?
16. Kdo je bil najvišji rimski bog?
17. Kje je bilo svetišče vseh božanstev?
18. Kaj so predstavljala božanstva: Junona, Neptun, Minerva, Mars, Venera, Apolon, Diana, Vesta, Merkur, Cerera?
19. Kdo je častil te bogove?
20. Kateri so bili družinski zavetniki?
21. Zakaj so se v rimski državi razširila vzhodna božanstva?
22. Kdo je častil božanstvo Mitra in zakaj?
23. Kakšno vlogo so imela svetišča?
24. Kakšno vlogo so imeli svečeniki in kako so se imenovali?

#### **6. SKUPINA: ZNAČILNOSTI RIMSKIH DRUŽBOSLOVNIH IN NARAVOSLOVNIH ZNANOSTI, ŽIVLJENJE V RIMU IN ROMANIZACIJA RIMSKEGA IMPERIJA**

##### RIMSKE DRUŽBOSLOVNE IN NARAVOSLOVNE ZNANOSTI

1. Uredi tabelo zgodovinarjev: dodaj zgodovinsko delo.
  - Livij
  - Tacit
  - Plinij Starejši
  - J. Cezar
  - Salust
  - Sula
2. Uredi tabelo znanosti: dodaj delo.
  - J. Cezar
  - Galen
  - Plinij Starejši
  - Strabon

3. Kako je filozofija razlagala enakost vseh ljudi?
4. Kateri filozof je o tem pisal?
5. Kaj je bila svoboda za Epikteta?
6. Kako je stoicizem vplival na krizo cesarstva?
7. Kdo je bil glavni v rimskem pravu oz. sužnjelastniški družbi?
8. Kdaj je nastal prvi zapis rimskega prava in kaj je vseboval?
9. Kateri rimski vladar je v 5. st. izdal zakonik?
10. Zakaj je delo Eneida pesnika Vergila pomembno?
11. Koga je slavil Vergil?
12. Katerega rimskega vladarja je slavil Horac?
13. Kateri so bili razlogi za pregnanstvo pesnika Ovida?

#### RIM IN ŽIVLJENJE V NJEM

14. Kakšne so bile ceste v Rimu v primerjavi z grškimi mesti?
15. Katere so bile najpomembnejše stavbe v Rimu?
16. Kdo je nadziral gradnjo stavb?
17. Kako je bilo s preskrbo kruha?
18. Kako je bilo s preskrbo vode?
19. Kako je bilo poskrbljeno za sprehajalce?
20. Opiši vsakdanja rimska oblačila in obutev.
21. Opiši stanovanja bogatašev in revežev.

#### ROMANIZACIJA

22. Kaj je romanizacija?
23. Ali je bil rimski imperij enoten na začetku? Razloži.
24. Kje je potekala romanizacija?
25. Kdo je bil nosilec romanizacije?
26. Ali je bila romanizacija povsod enaka? Razloži.
27. Katera področja je najbolj zajela romanizacija?
28. Na kaj je vplivala romanizacija rimskega imperija?

**3. Potem mora učitelj pripraviti navodila za izvajanje skupinskega dela in predstavitev poročil oz. odgovorov na vprašanja pred razredom.**

#### SKUPINSKO DELO: NAVODILA ZA DELO

1. Preberite vprašanja.
2. Preglejte literaturo na fotokopijah.
3. Kratko in jasno odgovorite na vprašanja.

#### NAVODILA ZA PISANJE POROČILA

- 1) 1. stran: vprašanja po vrsti (pripravi učitelj),
- 2) zaporedne številke vprašanj in kratek, jasen, strukturiran odgovor (pripravijo učenci),



- 3) zaporedna številka skupine, funkcije članov skupine: predsednik, nadzornik, dva zapisnikarja, vsi poročevalci,
- 4) POROČANJE:
  - predstavitev vprašanj in odgovorov ali predstavitev teme,
  - fotokopije vprašanj in odgovorov za vse učence,
  - demonstracija: slike s fotokopiranih listov in slike iz dodatne literature, izdelava plakata ali posterja,
  - odgovarjanje na dodatna vprašanja učencev.

#### **4. Ena šolska ura je vedno namenjena za pripravo učencev na skupinsko delo.**

Učitelj jim mora vedno predstaviti prednosti skupinskega dela za razvijanje učnih spretnosti in jih pripraviti na novo učno obliko.

Za daljšo skupinsko učno obliko za poglavje Rimljani so učenci samostojno **oblikovali osem skupin po 4 ali 5 učencev**, saj je bilo v razredu od 32 do 34 učencev. Skupine so oblikovali po sedežnem redu ali pa po lastnih željah. Predstavila sem jim tudi teme in učenci so jih sami izbrali. V primeru prepiranja pri razdelitvi tem sem pomagala določiti temo za skupino. Če so bili v skupini najboljši učenci ali zelo zainteresirani, so dobili zahtevnejšo temo. Če pa so bili manj zainteresirani za delo, so dobili lažjo temo. Učencem sem pustila lastno izbiro predvsem zaradi tega, da bi povečala interes do teme in dela.

## PRIMER: DALJŠA SKUPINSKA UČNA OBLIKA ZA POGlavJE RIMLJANI

UČNA TEMA	ŠT. UR	UČNA VSEBINA	UČNE METODE/ UČNE OBLIKE	AKTIVNOSTI UČENCEV	DOMAČE DELO	UČNA SREDSTVA
1. do 5.	5	Rimska zgodovina od 7. st. pr. n. št. do 2. st. pr. n. št.	– netradicionalni frontalni pouk			
6. PRIPRAVA NA SKUPINSKO DELO	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– teoretična priprava na skupinsko delo</li> <li>– navodila za skupinsko delo (Glej Priprava na skupinsko delo.)</li> <li>– oblikovanje skupin</li> <li>– razdelitev funkcij v skupini: predsednik, nadzornik, zapisničarja in poročevalci</li> <li>– delo v skupinah in razdelitev literature</li> <li>– razdelitev delovnih listov z vprašanji</li> <li>– navodila za delo in poročanje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razlaga</li> </ul>	– pisno poročilo o funkcijah in članih skupin		<p>Cumliffe, B. Rimljani (1982). Ljubljana: CZ.</p> <p>Curk, I. (1976). Rimljani na Slovenskem. Ljubljana: DZS.</p> <p>Floyd, E., Hindley, G. (1988). Kdo je ustvarjal zgodovino. Ljubljana: Delavska enotnost.</p> <p>Kremensek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS.</p> <p>Millard, A. (1989). Ljudje nekoč. Ljubljana: Domus in MK.</p> <p>Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK.</p> <p>Stari Rim (1994). Murska Sobota: Pomurska založba.</p> <p>Svetovna zgodovina (1981). Ljubljana: CZ.</p> <p>Velika ilustrirana enciklopedija: Zgodovina 1 (1983). Ljubljana: MK.</p> <p>Zgodovina človeštva: Stari svet (1971). 2. knjiga, 2. zvezek. Ljubljana: DZS.</p> <p>Zgodovina človeštva: Stari svet (1972). 2. knjiga, 3. zvezek. Ljubljana: DZS.</p> <p>Zgodovina v slikah: 6 (160 pr. n. št.–300) (1976). Ljubljana: DZS.</p> <p>Zgodovina v slikah: 7 (300–700) (1976). Ljubljana: DZS.</p>

UČNA TEMA	ŠT. UR	UČNA VSEBINA	UČNE METODE/ UČNE OBLIKE	AKTIVNOSTI UČENCEV	DOMAČE DELO	UČNA SREDSTVA
7. SKUPINSKO DELO	1	– 8 skupinskih tem – vprašanja za 8 skupinskih tem (Glej Priprava za skupinski pouk!)	– učitelj: organizacija, opazovanje, svetovanje in pomoč	– <b>delo v skupinah:</b> 1. branje literature 2. odgovarjanje na vprašanja 3. iskanje informacij, medsebojno posvetovanje  – <b>učne spretnosti:</b> – spretnost samostojne uporabe knjigi, učbenikov oz. dodatne literature – spretnost iskanja informacij in odgovarjanje na različna vprašanja – spretnost skupinskega reševanja vprašanj oz. nalog – sposobnost načrtovanja in organiziranja reševanja nalog		
8. SKUPINSKO DELO	1	– 8 skupinskih tem – vprašanja za 8 skupinskih tem		– <b>delo v skupinah:</b> 1. branje literature 2. odgovarjanje na vprašanja 3. iskanje informacij, medsebojno posvetovanje	– priprava poročil za fotokopiranje za ves razred	
9. SKUPINSKO DELO	1	– zaključevanje skupinskega dela	– učitelj: pregled dela skupin	– <b>delo v skupinah:</b> 1. pisanje odgovorov 2. popravki in dodatki 3. oblikovanje poročila	– priprava poročil za ves razred	
10. POROČANJE SKUPIN	1	– poročanje 1. in 2. skupine 1. UPRAVNA, DRUŽBENA IN GOSPODARSKA UREDITEV V SUZNIJELASTNISKEM RIMSKEM IMPERIJU SREDI 2. ST. PR. N. ŠT. 2. RAZLOGI, POMEN IN POSLEDICE VOJASKIH REFORM V 2. IN 1. ST. PR. N. ŠT.	– učitelj: dodatna pojasnila, popravki – dodatna vprašanja učencev – kratka ponovitev poročil: izbrani učenci	– <b>delo v skupinah:</b> – poročanje: 10–15 minut – uporaba stenskih zemljevidov Razvoj rimskega imperija in Naše ozemlje pod rimsko oblastjo  – <b>učne spretnosti:</b> – sposobnost javnega nastopanja in poročanja – sposobnost oblikovanja in pisanja kratkih in jedrnatih odgovorov na vprašanja	– priprava poročil za ves razred  – branje in učenje poročil na fotokopijah	– razred: fotokopije odgovorov in vprašanj skupin

UČNA TEMA	ŠT. UR	UČNA VSEBINA	UČNE METODE/ UČNE OBLIKE	AKTIVNOSTI UČENCEV	DOMAČE DELO	UČNA SREDSTVA
11. POROČANJE SKUPIN	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poročanje 3. in 4. skupine</li> <li>– dodatna vprašanja učencev</li> <li>3. RAZLOGI IN POSLEDICE SPREMEMB POLITIČNE UREDITVEV 1. ST. PR. N. ŠT.</li> <li>4. DRUŽBENE IN GOSPODARSKE SPREMEMBE OD 1. DO 3. ST.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učitelj: dodatna pojasnila, popravki</li> <li>– kratka ponovitev poročil (izbrani učenci)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>plenarno delo:</b></li> <li>– vsi člani skupine</li> <li>– poročanje: 10–15 minut</li> <li>– a) učenci predstavijo odgovore</li> <li>– b) učenci predstavijo temo</li> <li>– c) učenci postavljajo vprašanja in odgovarjajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– branje poročil na fotokopijah in priprava dodatnih vprašanj v primeru nejasnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razredi: fotokopije odgovorov in vprašanj skupin</li> </ul>
12. POROČANJE SKUPIN	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poročanje 5. in 6. skupine</li> <li>– dodatna vprašanja učencev</li> <li>5. ZNAČILNOSTI RIMSKE UMETNOSTI IN RELIGIJE</li> <li>6. ZNAČILNOSTI RIMSKIH DRUŽBOSLOVNIH IN NARAVOSLOVNIH ZNAMOSTI TER ZVIJENJE V RIMU IN ROMANIZACIJA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učitelj: dodatna pojasnila, popravki</li> <li>– kratka ponovitev poročil: izbrani učenci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>plenarno delo:</b></li> <li>– poročanje: 10–15 minut</li> <li>– uporaba stenskih zemljevidov: Razvoj rimskega imperija in Naše ozemlje pod rimsko oblastjo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– branje poročil na fotokopijah in priprava dodatnih vprašanj v primeru nejasnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razredi: fotokopije odgovorov in vprašanj skupin</li> </ul>
13. POROČANJE SKUPIN	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poročanje 7. in 8. skupine</li> <li>– dodatna vprašanja učencev</li> <li>7. POLITIČNE, UPRAVNE, GOSPODARSKE IN KULTURNE SPREMEMBE V SLOVENSkih KRAJIH</li> <li>8. VZROKI ZA PROPAD RIMSKEGA IMPERIJA IN POMEN REFORMVLADARJEV 3. IN 4. ST.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učitelj: dodatna pojasnila za vse skupine</li> <li>– kratka ponovitev poročil: izbrani učenci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>plenarno delo:</b></li> <li>– poročanje: 10–15 minut</li> <li>– uporaba stenskih zemljevidov</li> <li>– Razvoj rimskega imperija in Naše ozemlje pod rimsko oblastjo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– branje poročil na fotokopijah in priprava dodatnih vprašanj v primeru nejasnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razredi: fotokopije odgovorov in vprašanj skupin</li> </ul>
14. PROPAD RIMSKEGA IMPERIJA in PONAVLJANJE POGlavJA: RIMLJANI	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razlogi za propad: ponovitev</li> <li>– 47/6 in propad zahodnega dela rimskega imperija</li> <li>– ponavljanje snovi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razlaga</li> <li>– ponovitev: vprašanja za učno snov</li> <li>– zaključek: končna ureditve poročil vseh skupin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uporaba stenskega zemljevida</li> <li>– Razvoj rimskega cesarstva</li> </ul>		
15. PONOVI TE UČNE SNOVI: RIMLJANI	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vprašanja učitelja</li> <li>– vprašanja učencev</li> <li>– ponavljanje ob diapozitivih</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>– priprava na šolsko nalogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>diapozitivi</b> za 6. r. OŠ, št. 97–124; Weber, T. (1985), Zgodovina 6. Diapozitivi, Ljubljana: DZS.</li> </ul>
16. ŠOLSKA NALOGA	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 22 vprašanj</li> <li>– 5 tipov nalog</li> </ul>				
17. ANKETA IN POPRAVA ŠOLSKE NALOGE	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– izpolnjevanje ankete</li> <li>– skupinska poprava A in B skupine</li> </ul>				

## Faze oz. etape izvajanja daljšega skupinskega dela v razredu pa so naslednje:

### 1. PRIPRAVA NA SKUPINSKO DELO

- ustna in pisna priprava na skupinsko delo: učitelj v ustni obliki predstavi pomen in potek skupinskega dela in da učencem fotokopirana navodila za skupinsko delo;
- samostojno formiranje 8 skupin po 4 ali 5 učencev v vsakem razredu: učenci sami po želji formirajo skupine ali pa jih učitelj razdeli v skupine;
- samostojno določanje funkcij članov: 1 nadzornik, 1 predsednik, 2 zapisnikarja, vsi pa so poročevalci;
- samostojna razdelitev različnih tem med skupine: učenci si sami porazdelijo teme za skupinsko delo;
- učitelj razdeli fotokopirano dodatno literaturo in papirne pole vsaki skupini.

### 2. POTEK DELA V POSAMEZNIH SKUPINAH

- **Organizacija reševanja nalog in vprašanj:** učenci v skupinah rešujejo vprašanja na dva načina: a) na prvi način vsi učenci v skupini skupaj prebirajo dodatno literaturo in iščejo odgovore ter se posvetujejo o odgovorih; b) na drugi način pa si učenci razdelijo vprašanja oz. naloge, tako da dva učenca rešujeta prvo polovico, druga dva pa drugo polovico nalog; največ skupin ponavadi rešuje po prvem načinu;
- **pisno reševanje nalog in vprašanj v 8 skupinah** (učenci imajo na voljo 4 ure): učenci izdelajo poročilo, kjer napišejo seznam članov skupine, naslov teme, predložijo vprašanja in napisane odgovore;
- **učiteljeva dejavnost med skupinskim delom:** učitelj opazuje delo učencev, vključuje pasivne učence v skupinsko delo, da dodatna navodila glede reševanja vprašanj, pregleda in popravi vsa poročila pred poročanjem in fotokopira vsa poročila za vse učence.

**Značilnosti skupinskega dela** sta natančno opisala dva avtorja, Faletov in Oberlinter, in tudi sama sem pri tem skupinskem delu ugotovila naslednje:

- *»Mnogi so se med seboj posvetovali.*
- *Lepo so sodelovali, bili so strpni.*
- *Pri delu so si med seboj pomagali, vse so prediskutirali in nato zapisali.*
- *V skupinah so živo razpravljali.»<sup>69</sup>*
- *»Skupine so delale marljivo, tiho, složno, z interesom, aktivno, samostojno; razvilo se je pravo tekmovanje, delali so z veseljem, resno, disciplinirano, vneto.*
- *Občutek imam, da bi delali prav tako resno, čeprav bi šla iz razreda.*

<sup>69</sup> Faletov, M., Oberlinter, R. (1964). *Skupinska učna oblika v naši praksi: Preučevanje skupinske učne oblike na osnovnih šolah*. Ljubljana: DZS, str. 89.

- *Razvilo se je neverjetno aktivno in delovno vzdušje ter prisrčnost.*<sup>70</sup>
- Skoraj vsi učenci so bili zelo aktivni in so sodelovali v skupini.

Na drugi strani pa:

- *»Postali so preglasni in nekoliko nedisciplinirani (po 2. uri skupinskega dela – op. D. T.).*
- *Hiteli so, zato so delo opravili površno (samo pri nekaterih vprašanjih – op. D. T.).*
- *Ena skupina ni dela popolnoma dokončala (bili so neresni in počasni v šoli, zato so morali delo dokončati doma – op. D. T.).*<sup>71</sup>

### 3. PLENARNO POROČANJE

- Plenarno poročanje skupine pri daljšem skupinskem delu traja 10–15 minut, poročajo vsi člani skupine (2 skupini poročata v eni šolski uri, na voljo so 4 ure).
- Pri poročanju skupine napišejo naslov teme na tablo, pripravijo fotokopirana poročila in jih razdelijo ostalim učencem.
- Poročanje poteka ponavadi na dva načina: a) na prvi način si člani temo razdelijo na podteme in jih predstavijo razredu; b) na drugi način si učenci razdelijo branje vprašanj oz. nalog in prosto pripovedujejo odgovore (prvi način je pogostejši).
- Učenci poročajo brez pomoči zapiskov ali s pomočjo zapiskov.
- Nekateri skupine oz. poročevalci uporabljajo zemljevid, pokažejo slikovno gradivo ali oblikujejo tabelsko sliko.
- Ostali učenci v razredu poslušajo poročila in imajo možnost vprašati za pojasnila ali dodatno razlago.

#### **Pri poročanju ugotavljam naslednje:**

- *»Učenci ne sledijo branju pisnega poročila.*
- *Poročilo poslušajo le člani skupine, ki so na vrsti pri poročanju, drugi pa niso vedno dovolj pozorni.*<sup>72</sup>
- Učenci pazljivo poslušajo poročanje članov skupin, še posebej tistih, ki jasno, glasno in živahno poročajo.
- Učencem popušča pozornost pri učencih, ki poročajo monotono, brez mimike, prepotiho.
- Nekateri učenci, ki poročajo, poskušajo posnemati učitelje pri poučevanju (uprabljajo tabelsko sliko, zemljevide, slike ...).
- Pri poročanju skupin je manj dodatnih vprašanj učencev, večkrat mora učitelj postavljati dodatna vprašanja in poročevalci morajo odgovarjati samo na učiteljeva vprašanja.

---

70 Prav tam, str. 93.

71 Prav tam, str. 92.

72 Prav tam, str. 99.

- V začetku učenci – poslušalci z zanimanjem poslušajo poročila sošolcev, še posebej, če učenci predstavijo zelo jasno, jedrnato in živahno. Ker pa traja predstavljanje več šolskih ur in tudi več učencev predstavlja v eni uri, učenci ne zdržijo, da bi poslušali pozorno vsa poročila, še posebej zato, ker se zanašajo tudi na fotokopije odgovorov.

#### 4. FRONTALNI ZAKLJUČEK

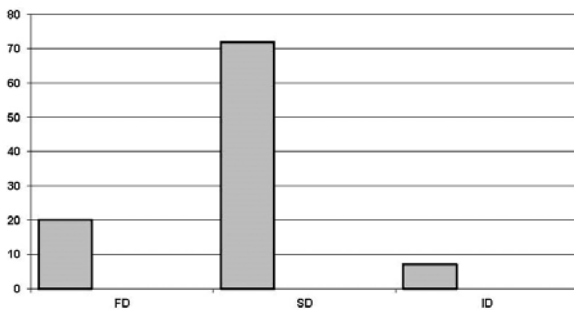
- Na koncu vsake učne ure je povzetek poročil v obliki fotokopiranih odgovorov oz. poročil skupin ali učiteljevi popravki odgovorov in razgovor za utrjevanje (ponavljanje učne snovi).
- Na koncu predstavitve posamezne skupine je tudi možnost za prosti razgovor.

Ugotovitve pri frontalnem zaključku pa so naslednje:

- Učitelj mora vzpodbujati razgovor, da učenci postavijo dodatna vprašanja ali zahtevajo dodatna pojasnila.
- Do prostega razgovora redko pride, ker se učenci izgovarjajo, da so dobro razumeli predstavitev in pisno poročilo.

Iz anketnega vprašanja<sup>73</sup> »PRI KATERI UČNI OBLIKI TI ŠOLSKI ČAS NAJHITREJE MINE?« pa sem ugotovila, da učencem šolski čas najhitreje mine pri skupinski učni obliki.

PROCENTUALNI STOLPCI PRIKAZUJEJO UČNE OBLIKE, PRI KATERIH UČENCEM NAJHITREJE MINE ŠOLSKI ČAS:<sup>74</sup>



**Intenzivno skupinsko delo**, ki zahteva veliko sodelovanja, komunikacije, zaupanja med učenci, podpore in priznanja za storjeno delo v skupini, čustveno sodelovanje, je vplivalo, da se je največ učencev odločilo za odgovor skupinsko delo.

<sup>73</sup> Učenci, ki so bili vključeni v eksperimentalno raziskavo v šolskem letu 1994/95, so izpolnjevali anketni vprašalnik. Na anketna vprašanja je odgovarjalo 137 učencev in so predstavljali 50,9 % učencev v 1. razredih na Gimnaziji Bežigrad, 5,9 % učencev v 1. razredih ljubljanskih gimnazij in 2,0 % učencev v 1. razredih v Sloveniji v šolskem letu 1994/95.

<sup>74</sup> Legenda: FD – frontalna učna oblika, SD – skupinska učna oblika in ID – individualna učna oblika.

Razlogi, da se je najmanj učencev odločilo, da jim najhitreje mine čas pri individualnem delu, pa so lahko različni. Prvič zato, ker pri tej učni obliki ni sodelovanja, komunikacije med učenci, ni podpore in medsebojnega priznanja. Drugič, ker morajo učenci pri tej učni obliki vse samostojno narediti in jih je strah pred to odgovornostjo in še posebej strah neuspeha. Tretjič, individualno delo v šoli ali doma pomeni osamljenost in izolacijo učencev, za razliko od frontalne ali skupinske učne oblike, kjer je prisotna socializacija.

### **Na podlagi izkušenj pa sem oblikovala naslednje ugotovitve glede prihodnje uporabe skupinskega dela v srednji šoli:**

1. **Priprava učencev na skupinsko učno obliko** je potrebna, saj nekateri učenci te oblike ne poznajo ali je ne poznajo dobro, ker so jo v osnovni šoli premalo uporabljali. V začetku je potrebno pripravljati krajša skupinska dela za enostavno učno snov, potem za težjo učno snov. V primeru, ko so učenci zelo sposobni, pa lahko uvedemo **daljše skupinsko delo** za tematsko učno snov. Skupinski pouk se lahko uporablja v tem primeru tudi pri pridobivanju učne snovi. Zato morajo učenci imeti priložnost, da že pred izvajanjem skupinskega dela poznajo delo s tekstom, učbenikom in se ne bojijo javno nastopati pred razredom.

2. Pri skupinskem pouku je potrebno učencem razložiti, zakaj se uvaja skupinsko delo, zakaj je potrebna večja samostojnost, večja delavnost in odgovornost že v srednji šoli.

Največ skrbi je učencem povzročilo skupinsko delo in poročanje skupin, ker niso zupali sošolcem, ampak so hoteli slišati še učiteljevo razlago.

*»Tu ni nobenega zagotovila, da bodo usvojili snov takrat, kadar imajo deljeno skupinsko delo in vsaka skupina obdela le del kompleksne teme, pri plenarnem delu in pozneje pri frontalnem zaključku pa morajo vsi spoznati celoto.«<sup>75</sup> To so o skupinskem delu spoznali že drugi pisci, zato je vedno potrebno učencem razložiti, da ravno **sposobnost samostojnega pridobivanja učne snovi pri skupinskem pouku vpliva na lažje učenje učne snovi, ki jo prvokrat slišijo**. Ravno tako je potrebno pojasniti učencem, da učitelj vse odgovore učencev pregleda in popravi ter da je šolska naloga prilagojena skupinskemu delu.*

*»Poudariti je treba, da je skupinsko delo čas produktivnega samostojnega dela, kjer ne gre za malenkostne prispevke učencev k pouku, kot smo tega vajeni pri frontalnem delu, temveč za samostojno usvajanje celotne snovi ali za samostojno utrjevanje določenih poglavij. Gre torej za kompletno delo, katerega morajo opraviti učenci sami, kljub temu pa je iz vsega navedenega zelo jasno videti, da je tudi učiteljeva vloga pri*

75 Faletov, M., Oberlintner, R. (1963). *Skupinska učna oblika v naši praksi: Preučevanje skupinske učne oblike na osnovnih šolah*. Ljubljana: DZS, str. 100.



*skupinskem pouku nepogrešljiva in zelo odgovorna.*«<sup>76</sup> Pri skupinskem pouku je učenec resnično tisti, ki sam pridobi znanje brez učiteljeve razlage, vendar pa pri tem učiteljeva vloga ni manjša, nasprotno, je še bolj odgovorna, saj mora v času priprave in izvajanja poznati celotno učno vsebino in delo skupin, predvidevati čas za popravke in še posebej časovno organizirati skupinsko delo.

Skupinsko delo, ki je velika sprememba v srednji šoli, prinaša tudi **zadovoljstvo pri učencih**. Vsi učitelji, ki so že uporabljali skupinsko delo, so zapisali podobne ugotovitve. Nekatere so takšne kot pred desetletji, ko so prvič uporabili skupinsko delo pri pouku, na primer:

- *»Od ure do ure se povečujejo delovna vnema, resnost, samostojnost in kritičnost.*
- *Učenci so se sami naučili snov, zato se je okrepila njihova samozavest.*
- *Vse bolj odgovorni so za izvršitev nalog in to ne le pri skupinskem delu, temveč tudi sicer.*
- *Čutijo, da morajo nekaj napraviti, ker bodo drugo delo ocenili.*
- *Delavnost je večja kot pri običajni tihi zaposlitvi.*
- *Spoznali so, da se sami lahko mnogo naučijo.*
- *Začeli so se zbirati tudi doma in delati v skupinah.*
- *Ob uspehu se je veselila cela skupina. Vse skupine so spoznale, da je treba delo smotno razporediti in izkoristiti vsako minuto.*«<sup>77</sup>

Skupinska učna oblika naredi iz človeka sposobnega, spretnega in iznajdljivega učenca; slabši učenci izboljšajo uspeh, razlik med slabšimi in boljšimi skoraj ni; izredno vpliva na poznejše preverjanje znanja, lažje lahko ponavljajo in se učijo učno snov, delajo domače naloge, ker jih ni potrebno priganjati; naučijo se jedrnatega pisanja, ločijo bistvo od nebistva, izboljšajo pisno in ustno izražanje, naučijo se sami iz učbenika in dodatne literature brez učiteljeve razlage.

**3. Ali se bo skupinska oblika uveljavila v srednjih šolah,** je še vedno vprašanje, prepuščeno učitelju, ki ima izbiro med frontalno učno obliko ali drugimi učnimi oblikami. V prihodnosti ima skupinska oblika pri pouku zgodovine še veliko možnosti za uporabo, vendar pa mora biti v krajši obliki s krajšimi temami<sup>78</sup> pri manj

<sup>76</sup> Prav tam, str. 94.

<sup>77</sup> Prav tam, str. 116. Izbor.

<sup>78</sup> Zgonik Mavricij navaja naslednje teme, primerne za skupinski pouk v srednji šoli:

»Za 1. r.:

- Značilnosti vzhodnih despotij,
- Grška kolonizacija,
- Razvoj in bistvo sužnjeposestne demokracije pri Grkih,
- Helenizem,
- Rimljani osvajajo Italijo,
- Borba za premoč na Sredozemskem morju,
- Tehnični napredek v grško-rimski dobi,
- Znanost v antiki,
- Barbarske države na ruševinah rimskega imperija,
- Značilnosti zgodnjega fevdalizma.«

Zgonik, M. (1974). *Zgodovina v sodobni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 247–248.

sposobnih učencih in še posebej v nižjih letnikih; pri najbolj sposobnih učencih pa je možna skupinska oblika tudi za več učnih ur, ki pa jo mora učitelj natančno pripraviti.

## SKLEP

**Skupinsko delo se mora večkrat uporabljati med šolskim letom**, da je uspeh in zadovoljstvo pri učencih in učiteljih ob skupinskem delu večji. »*Več kot je ur skupinskega pouka v posameznem razredu, toliko boljši so uspehi.*«<sup>79</sup> Skupinska oblika kot del sodobne kombinirane učne oblike bi lahko postala sestavni del učnega procesa v prihodnosti.

---

<sup>79</sup> Faletov, M., Oberlintner, R. (1963). *Skupinska učna oblika v naši praksi: Preučevanje skupinske učne oblike na osnovnih šolah*. Ljubljana: DZS, str. 93.

# RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTI PRI DELU V DVOJICAH PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI

## UVOD

Učna oblika, ki zahteva ravno tako veliko samostojnosti učencev, je parna učna oblika oz. delo v dvojicah. Slovenski didaktiki so preučevali le frontalno, individualno in skupinsko učno obliko, zelo malo pa delo v dvojicah.

Ivan Andoljšek je delo v dvojicah poimenoval »delo v dvoje, delo partnerja ali tandemsko delo.«<sup>80</sup> Delo v dvojicah je »različica samostojnega skupinskega dela učencev,«<sup>81</sup> kjer je ta skupina sestavljena iz dveh učencev. Značilnost te učne oblike je, da dva učenca delata oz. rešujeta naloge. Ker sta samo dva učenca, je večja možnost komunikacije. »V interakciji s sošolcem razvija učenec spretnost komunikacije v manj ogrožajoči situaciji, kot je frontalno ali skupinsko izražanje mnenj in stališč.«<sup>82</sup>

S parnim delom učenca razvijata naslednje **učne sposobnosti**:

- komunicirata in sodelujeta,
- se medsebojno kontrolirata,
- načrtujeta in planirata delo,
- razvijata občutek za skupno (parno) odgovornost,
- samostojno izvajata delo: rešujeta naloge, pišeta odgovore in poročila.

Med šolskim letom se lahko uporablja krajše delo v dvojicah (5–30 minut) ali daljše delo v dvojicah (1–3 ure ali več). Učenca lahko rešujeta enostavne naloge ali problemske naloge. Vse dvojice lahko rešujejo isto nalogo, več dvojic lahko rešuje isto nalogo ali pa vse dvojice rešujejo različne naloge.

**Delo v dvojicah ponavadi poteka v treh fazah:**

1. faza: Uvod v delo v dvojicah,
2. faza: Delo v dvojicah,
3. faza: Frontalni zaključek dela v dvojicah.

80 Andoljšek, I. (1973). *Osnove didaktike*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS, str. 109.

81 Rupnik Vec, T. (1997). Individualno delo in aktivnosti v majhnih skupinah. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXVIII, št. 6, str. 30.

82 Prav tam.

## **PRIMER ZA DALJŠE DELO V DVOJICAH: PROCES INDUSTRIALIZACIJE V 19. STOLETJU**

### **UVOD V DELO V DVOJICAH**

**1. Najprej mora učitelj izbrati učila, literaturo oz. učbenik, ki bi ga učenci uporabljali pri delu v dvojicah.**

Za ta primer je bil izbran poldelovni učbenik:

Grobelnik, I. (1992). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS, str. 3–20, 20–27, 27–33, 34–39, 104–112, 113–125, 163–168, 175–176.

**2. Potem mora učitelj izbrati vprašanja v poldelovnem učbeniku, ki jih bodo morali učenci rešiti, ali pa mora učitelj sam sestaviti vprašanja oz. naloge, če v učbeniku ni ustreznih nalog.**

Vprašanja iz tega poldelovnega učbenika so:

- kratka vprašanja, ki zahtevajo branje besedila v učbeniku,
- kratka vprašanja, ki zahtevajo uporabo slik, zemljevidov in tabel v učbeniku,
- kratka vprašanja, ki zahtevajo uporabo leksikona,
- kratka vprašanja, ki zahtevajo uporabo dodatne literature,
- daljša vprašanja, ki zahtevajo ponovitev učne snovi,
- daljša vprašanja, ki zahtevajo izdelavo primerjalnih tabel ali opisov.

**3. Učitelj izbrana vprašanja v učbeniku razdeli v štiri tematske sklope za dvojice.**

1. TEMA Z VPRAŠANJI: INDUSTRIALIZACIJA V EVROPI

Grobelnik, I. (1992). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS, str. 3–20.

2. TEMA Z VPRAŠANJI: MESTO IN PODEŽELJE V 19. ST.

Grobelnik, I. (1992). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS, str. 20–27, 34–39.

3. TEMA Z VPRAŠANJI: II. ZNANSTVENO-TEHNIČNA REVOLUCIJA

Grobelnik, I. (1992). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS, str. 113–125.

4. TEMA Z VPRAŠANJI: DELAVSKI POLOŽAJ IN DELAVSKO GIBANJE V 19. ST.

Grobelnik, I. (1992). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS, str. 27–33, 104–112, 163–168, 175–176.

#### 4. Potem mora učitelj pripraviti navodila za izvajanje dela v dvojicah.

Najprej učenci samostojno oblikujejo dvojice (ponavadi sta to učenca, ki sedita skupaj), potem pa učitelj predstavi delo v dvojicah, naloge z navedbo literature in čas reševanja.

### DELO V DVOJICAH

Najprej učenca rešujeta naloge oz. vprašanja v podelovnem učbeniku za eno tematiko. Potem ko učenca končata, preverita svoje odgovore z odgovori druge dvojice, ki je reševala naloge za isto tematiko. Na koncu iste dvojice prepíšejo odgovore na posebne liste, ki jih doma računalniško obdelajo ter izdelajo tabelsko sliko na prosojnici za predstavitev dela v dvojicah.

Parno delo poteka ponavadi v treh etapah: »1. Učenca prebereta besedilo in na njegovi podlagi izdelata vprašanja. 2. Učenca si izmenično postavljata zapisana vprašanja ter dopolnjujeta in korigirata odgovore drug drugega. Učitelj nadzoruje delo učencev in se po potrebi vključuje v pogovor. Različica učeče se celice predpostavlja, da učenca v paru obravnavata različen tekstovni material, ga drug drugemu podajata in v tretji fazi z vnaprej pripravljenimi vprašanji preverita poznavanje in razumevanje obravnavanih konceptov in principov drug drugega.«<sup>83</sup>

### FRONTALNI ZAKLJUČEK DELA V DVOJICAH

Pri pregledu nalog se lahko uporabljata dva načina. Pri prvem načinu učitelj določi učence, da predstavijo odgovore. Pri drugem načinu pa vse dvojice predstavijo odgovore ali naloge s pomočjo tabelske slike na prosojnici.



Ustna predstavitev dela v dvojicah s pomočjo tabelske slike na prosojnici. Na sliki so učenci 3. j razreda Gimnazije Bežigrad v šolskem letu 1996/97. (Foto: D. Trškan, 1997)

83 Prav tam, str. 30–31.

## INDUSTRIJALIZACIJA V EVROPI

**1. GOSPODARSKI IN POLITIČNI LIBERALIZEM**  
 - GOSPODARSKI LIBERALIZEM: (Adam Smith) vir bogatstva je v delu človeka. Svobodno gospodarstvo s konkurenco.  
 - POLITIČNI LIBERALIZEM: Liberalne pravice, ki so omogočile svobodno gospodarstvo in s tem ind. razvoj

**2. ŠIRJENJE IND. REVOLUCIJE:**  
 - začetek v Angliji  
 - počasno širjenje v Evropo: Francija, Nemčija, Nizozemska,...  
 - kasneje tudi v ZDA in Rusijo  
 - ukinitvev carinskih omejitev, hitrejši razvoj ind.

**3. NASTANEK D.D. IN BANK**

### DELAVSKI POLOŽAJ IN DELAVSKO GIBANJE

**1. POLOŽAJ DELAVCEV:**  
 - DELAVCI : • strokomi delavci  
                   • neplačani pomožni delavci  
                   • ženske in otroci  
 - DELOVNI ČAS : 14-16ur  
 - OTROCI : rakotiziranje  
 - STANOVANJA, NAČINI ŽIVLJENJA, ZAVAROVANJE  
 - MEŠČANSKI MIŠLECI : • Henri de Saint-Simon  
                                   • Charles Fourier  
                                   • Robert Owen

**2. GIBANJA:**  
 - LUDIZEM  
 - ČARTIZEM  
 - MARKSIZEM  
 - I in II. INTERNACIONALA  
 - SOCIJALDEMOKRATKA DELAVSKA STRANKA  
 - PARIZKA KOMUNA : Njome, odmor na Slovenskem  
 - SOCIJALNE ORGANIZACIJE - SINDIKATI

**3. IDEJE**  
 - KRNASTVENI SOCIJALIZEM  
 - REVIZIONIZEM (anarhistična)  
 - II. INTERNACIONALA (levica, desnica, sredina)  
 - NEMIKKA SOS  
 - RUŠKA SOS (Lenin)

**4. NEENAKOPRAVNOST ŽENSK:**  
 - ŽENSKJE : • meščanska žena  
                   • hišna pomočnica  
                   • delavka  
 - VOLILNA PRAVICA  
 - NEENAKOPRAVNOST Z MOŠKIMI  
 - BOJ ŽENSK

Primer dveh tabelskih slik na prosojnicah, ki so jih izdelali učenci pri delu v dvojicah<sup>84</sup>

84 Delo v dvojicah v šolskem letu 1996/97 na Gimnaziji Bežigrad. Prvo prosojnico sta izdelali učenci 3. e razreda Nina Škedelj in Tina Podboršek, drugo pa učenci 3. j razreda Filip Breskvar, Nina Bremše, Igor Prodan, Jera Trefalt, Katjuša Tomažič in Nejc Zakrajšek.

**PRIKAZ IZVEDBE DALJŠEGA DELA V DVOJICAH V TABELI: PROCES INDUSTRIJALIZACIJE**

UČNA TEMA/ENOTA	ŠT. UR	UČNA VSEBINA	UČNE METODE/ UČNE OBLIKE	AKTIVNOSTI UČENCEV	DOMAČE DELO	UČNA SREDSTVA
PRIPRAVA NA DELO V DVOJICAH	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teoretična priprava na delo v dvojicah</li> <li>- navodila za delo v dvojicah</li> <li>- oblikovanje dvojic</li> <li>- delo v dvojicah</li> <li>- navodila za pisanje odgovorov in pisanje poročila na prosojnitce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- frontalna učna oblika</li> <li>- metoda razlage</li> <li>- metoda (vodnega) razgovora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oblikovanje dvojic in izbor tematike</li> </ul>		Grobelnik, I. (1992), Zgodovina 3. Ljubljana: DZS.

UČNA TEMA/ENOTA	ŠT. UR	UČNA VSEBINA	UČNE METODE/ UČNE OBLIKE	AKTIVNOSTI UČENCEV	DOMAČE DELO	UČNA SREDSTVA
DELO V DVOJICAH	2	1. TEMA: INDUSTRIALIZACIJA V EVROPI 2. TEMA: MESTO IN PODEŽELJE V 19. ST. 3. TEMA: II. ZNANSTVENO-TEHNIČNA REVOLUCIJA 4. TEMA: DELAVSKI POLOŽAJ IN DELAVSKO GIBANJE V 19. ST.	– učitelj organizira delo, opazuje, svetuje in pomaga učencem	<b>Delo v dvojicah:</b> – branje – odgovarjanje na vprašanja – iskanje informacij in medsebojno posvetovanje <b>Učne spretnosti:</b> – spretnost samostojne uporabe učbenika – spretnost iskanja informacij in odgovarjanje na različna vprašanja – spretnost dela v dvojicah – sposobnost načrtovanja in organiziranja reševanja nalog	– priprava poročil in odgovorov za fotokopiranje	Grobelnik, I. (1992), Zgodovina 3. Ljubljana: DZS, str. 3–20. Grobelnik, I. (1992), Zgodovina 3. Ljubljana: DZS, str. 20–27, 34–39. Grobelnik, I. (1992), Zgodovina 3. Ljubljana: DZS, str. 113–125. Grobelnik, I. (1992), Zgodovina 3. Ljubljana: DZS, str. 27–33, 104–112, 163–168, 175–176.
DELO V DVOJICAH	1	– zaključevanje dela v dvojicah	– učitelj pregleda in popravi naloge	<b>Delo v dvojicah:</b> – pisanje odgovorov – popravljanje napak – oblikovanje poročila in izdelovanje tabelske slike na prosojnico – priprava na ustno predstavitev	– fotokopije za vse učence	
POROČANJE DVOJIC	1	– poročanje dvojic: 1. in 2. tema	– učitelj dodatno pojasnjuje in popravlja napake	<b>Plenarno delo:</b> – poročanje: 5–10 minut a) učenci predstavijo odgovore na vprašanja b) učenci predstavijo celotno temo	– branje in učenje poročil na fotokopijah	– razredi: fotokopije odgovorov in vprašanj vseh dvojic
	1	– poročanje dvojic: 3. in 4. tema  – dodatna vprašanja učencev	– učenci postavljajo dodatna vprašanja  – izbrani učenci na kratko ponovijo predstavljene teme	<b>Učne spretnosti:</b> – sposobnost javnega nastopanja in poročanja – sposobnost oblikovanja in pisanja kratkih in jedrnatih odgovorov na vprašanja – sposobnost pisanja povzetka na prosojnice za predstavitev	– branje poročil na fotokopijah in priprava dodatnih vprašanj v primeru nejasnosti	
ŠOLSKE NALOGE	1	Proces industrializacije				
POPRAVA ŠOLSKE NALOGE IN ANKETA	1	– skupinska poprava šolske naloge – izpolnjevanje anketnega vprašalnika				

## ANKETA O DELU V DVOJICAH

Namen ankete je bil ugotoviti, kakšno je mnenje učencev o delu v dvojicah, še posebej kakšne so razlike oz. podobnosti s skupinskimi delom po njihovem mnenju.

Anketo je izpolnjevalo 54 učencev v 3. razredih na Gimnaziji Bežigrad, ki so imeli delo v dvojicah za temo Proces industrializacije v 19. stoletju v mesecu maju leta 1997. Predstavljali so 19,9 % učencev na Gimnaziji Bežigrad in 2,6 % učencev v 3. razredih gimnazij v ljubljanski regiji ter 0,9 % v slovenskih gimnazijah.<sup>85</sup>

### INTERPRETACIJA REZULTATOV ANKETE<sup>86</sup>

Na 1. vprašanje »Pri kateri učni obliki si bil bolj aktiven oz. delaven?« je 68,5 % učencev odgovorilo, da so bili pri delu v dvojicah bolj delavni kot pri skupinskem delu, 27,8 % učencev, da je bila njihova aktivnost oz. delavnost enaka pri obeh učnih oblikah, 3,7 % učencev pa je odgovorilo, da so bili manj delavni pri delu v dvojicah kot pri skupinskem delu.

Na 2. vprašanje »Kdo je reševal naloge iz učbenika pri delu v dvojicah?« je 75,9 % učencev odgovorilo, da oba učenca skupaj, 14,8 % učencev, da sta si učenca razdelila naloge, in 9,3 % učencev, da samo eden učenec.

Na 3. vprašanje »Ali delo v dvojicah omogoča boljše razumevanje učne snovi kot skupinsko delo?« je 63,0 % učencev odgovorilo z da, 24,1 %, da enako, in 13,0 %, da ne.

Na 4. vprašanje »Ali delo v dvojicah omogoča večje sodelovanje in medsebojno pomoč kot skupinsko delo?« je 75,9 % učencev odgovorilo z da, 16,7 %, da enako, in 7,4 %, da ne.

Na 5. vprašanje »Ali delo v dvojicah navaja na večjo samostojnost pri reševanju nalog kot skupinsko delo?« je 79,6 % učencev odgovorilo z da, 16,7 %, da enako, in 3,7 %, da ne.

Na 6. vprašanje »Ali delo v dvojicah navaja na boljšo koncentracijo za delo v šoli kot skupinsko delo?« je 72,2 % učencev odgovorilo z da, 16,7 %, da ne, in 11,1 %, da enako.

---

85 Zavod za statistiko (27. 6. 1997): V šolskem letu 1996/97 je bilo 272 učencev v 3. razredih na Gimnaziji Bežigrad, 2110 učencev v ljubljanskih gimnazijah in 6258 učencev v slovenskih gimnazijah.

86 Odstotki so zaokroženi na eno decimalno mesto.



Na 7. vprašanje »Ali delo v dvojicah bolje navaja na izražanje mnenj in diskusijo kot skupinsko delo?« je 48,1 % odgovorilo z da, 29,6 %, da ne, in 22,2 %, da enako.

Na 8. vprašanje »Ali ti čas v šoli hitreje mine pri delu v dvojicah ali pri delu v skupinah?« je bilo mnenje učencev naslednje: 58,5 % – pri delu v dvojicah; 41,5 % – pri delu v skupini.

Na 9. vprašanje »Ali delo v dvojicah bolje navaja na uporabo učbenika pri reševanju nalog kot skupinsko delo?« je 85,2 % učencev odgovorilo z da, 13,0 %, da ne, in 1,9 %, da enako.

Na 10. vprašanje »Ali delo v dvojicah navaja na odgovornost za opravljeno delo?« je 74,1 % učencev odgovorilo z da, 14,8 %, da ne, in 11,1 %, da le delno.

Na 11. vprašanje »Ali delo v dvojicah povečuje zanimanje za zgodovino?« je 50,0 % učencev odgovorilo, da le delno, 29,6 % z da in 20,4 %, da ne.

Na 12. vprašanje »Ali delo v dvojicah navaja na uspešno samoizobraževanje?« je 64,8 % učencev odgovorilo z da, 24,1 %, da le delno, in 11,1 %, da ne.

### **Rezultati ankete so pokazali:**

- da ima delo v dvojicah nekatere prednosti pred skupinskim delom;
- da je več učencev delavnih pri delu v dvojicah kot pri skupinskem delu;
- da delo v dvojicah omogoča boljše razumevanje učne snovi kot skupinsko delo;
- da delo v dvojicah omogoča večje sodelovanje in medsebojno pomoč kot skupinsko delo;
- da delo v dvojicah navaja na večjo samostojnost pri reševanju nalog kot skupinsko delo;
- da delo v dvojicah navaja na boljšo koncentracijo za delo v šoli kot skupinsko delo;
- da delo v dvojicah bolje navaja na izražanje mnenj in diskusijo kot skupinsko delo;
- da je delo v dvojicah skoraj tako priljubljeno kot skupinsko delo, saj učencem hitro mine čas pri parnem delu;
- da delo v dvojicah bolje navaja na uporabo učbenika pri reševanju nalog kot skupinsko delo;
- da delo v dvojicah zelo navaja na odgovornost za opravljeno delo;
- da delo v dvojicah le delno povečuje zanimanje za zgodovino;
- da delo v dvojicah tudi navaja na uspešno samoizobraževanje.

## SKLEP

**Na podlagi izkušenj pa sem oblikovala naslednje ugotovitve glede dela v dvojicah v srednji šoli:**

- delo v dvojicah je primerna in atraktivna učna oblika za srednjo šolo;
- učenec je zelo motiviran, saj dela skupaj s sošolcem, ki sedi poleg njega, s katerim se druží in ga ima rad oz. ga spoštuje;
- redko učenca ne delata, redko en učenec prepušča drugemu delu, saj se oba čuti odgovorna za delo;
- učitelj hitreje opazi simulante pri delu v dvojicah kot pri skupinskem delu;
- delovna nedisciplina je manjša kot pri skupinskem delu;
- priprava in organizacija parnega dela je hitrejša in manj moteča kot pri skupinskem delu;
- delo je hitreje in bolje opravljeno kot pri skupinskem delu.

Rezultati ankete in tudi lastne ugotovitve pri izvajanju dela v dvojicah so pokazali veliko pozitivnih elementov dela v dvojicah, še posebej v primerjavi s skupinskim delom.

## RAZVIJANJE UČNIH SPRETNOSTI PRI INDIVIDUALNI UČNI OBLIKI V SREDNJI ŠOLI PRI POUKU ZGODOVINE<sup>87</sup>

### UVOD

Individualno učno obliko sestavljata dve vrsti: šolsko in domače individualno delo.

Gustav Šilih deli individualno delo na **razredni posamični pouk**, ki »upoštevata učenčeve posebnosti (nadarjenost, posebne sposobnosti, delovni tempo, značajske lastnosti itd.) in vodi k večji samostojnosti in povečanim delovnim naporom,«<sup>88</sup> in **domači posamezniški pouk**, ki zahteva od učencev samostojnost in razvija »psihične funkcije (npr. voljo, pozornost, mišljenje, pomnjenje, domišljijo) ter družbeno potrebne lastnosti (smotrnost, načrtnost, preudarnost, vztrajnost, pogum in čut dolžnosti).«<sup>89</sup>

Individualna učna oblika lahko najbolj upošteva **individualizacijo** in s tem ustvarjalnost ter aktivnost vsakega učenca posebej.

Po Francetu Strmčniku je največ individualizacijskih možnosti povezanih z individualno učno obliko, saj »omogoča največjo prilagodljivost učnih vsebin, virov, zahtevnosti, sredstev, poti, tempa, napredovanja, pomoči vsakemu posameznemu učencu. Prav tako je lahko tudi razvijanje lastnosti, kakršne so samoodgovornost, samozavest, načrtovalne in organizacijske sposobnosti, ugotavljanje in vrednotenje lastnega napredka.«<sup>90</sup>

Individualno delo učencev v šoli se lahko uvaja v **vseh fazah učno-vzgojnega procesa**. »Proti običajnemu mišljenju, da se individualno delo pogosto uporablja za vadbo in preverjanje, je treba zlasti poudariti, da ga je treba uporabljati tudi pri pridobivanju in usvajanju novega zgodovinskega gradiva.«<sup>91</sup>

87 Članek je povzet po magistrski nalogi: Trškan, D. (1996). *Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine: magistrska naloga*. Ljubljana: [D. Trškan], 264 str.

88 Šilih, G. (1970) *Didaktika*. Ljubljana: DZS, str. 121.

89 Prav tam, str. 123

90 Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 62.

91 Demarin, J. (1964). *Pouk zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 69.

Spodnja TABELA prikazuje primere individualnega dela doma ali v šoli ter **učne spretnosti**, ki jih učenci razvijajo ali pridobivajo pri individualni učni obliki.

INDIVIDUALNO DELO	UČNE SPRETNOSTI
<ul style="list-style-type: none"> <li>– domača naloga</li> <li>– zgodovinska naloga</li> <li>– referat</li> <li>– seminarska naloga</li> <li>– raziskovalna naloga</li> <li>– miselni vzorec</li> <li>– tabelska slika</li> <li>– plakat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– navajanje na samostojno branje, razumevanje zgodovinskega besedila</li> <li>– izbiranje glavnih podatkov</li> <li>– navajanje na reševanje različnih tipov nalog</li> <li>– uporaba zgodovinske terminologije</li> <li>– izogibanje prepisovanja, samostojno pisanje</li> <li>– pisanje referata, seminarske naloge</li> <li>– uporaba opomb</li> <li>– citiranje literature</li> <li>– uporaba učbenikov, knjig</li> <li>– uporaba zemljevidov, branje legende</li> <li>– uporaba knjižnice</li> <li>– navajanje na časovno razporeditev dela</li> <li>– navajanje na javni nastop oz. govorno vajo pred razredom</li> </ul>

## PRIprAVA UČNIH SREDSTEV ZA ŠolsKO IN DOMAČO INDIVIDUALNO UČNO OBLIKO

Veliko odgovornost pri organiziranju individualnega dela nosi seveda učitelj, ki mora načrtovati individualno delo s pripravo učnih sredstev, delovnih listkov in navodil za učence.

## IZVEDBA ŠolsKE INDIVIDUALNE UČNE OBLIKE

Šolsko individualno delo poteka v šoli v treh fazah:

1. faza: Uvod v delo,
2. faza: Individualno reševanje različnih tipov nalog,
3. faza: Pregled nalog.

Med šolskim letom se lahko uporabljajo naslednji **primeri krajšega individualnega dela v šoli**, kjer morajo učenci odgovoriti na zastavljena vprašanja. Pri tem uporabljajo različna učna sredstva, na koncu pa pregledajo odgovore v ustni obliki ali s pomočjo rešitev, ki jih pripravi učitelj. Primeri so naslednji:

- učenci morajo prebrati krajši zgodovinski tekst v učbeniku ali dodatni literaturi, ki jo pripravi učitelj, potem morajo narediti povzetek v obliki tabele ali miselnega vzorca ter ga v šoli predstaviti učencem;
- učenci morajo prebrati krajši zgodovinski tekst v učbeniku ali dodatni literaturi, ki jo pripravi učitelj, potem morajo odgovoriti na vprašanja v učbeniku ali dodatni literaturi (v šoli učenci in učitelj popravijo odgovore ali pa učitelj pripravi rešitve, da lahko učenci sami popravijo odgovore);

- učenci morajo rešiti težje oz. problemsko vprašanje iz gospodarske, socialne ali politične zgodovine s pomočjo učbenika ali dodatne literature, v šoli pa morajo ustno predstaviti odgovore;
- učenci morajo odgovoriti na zastavljena vprašanja, pri tem uporabljajo zemljevide oz. zgodovinski šolski atlas;
- učenci morajo odgovoriti na zastavljena vprašanja ob gledanju šolskih videofilmov;
- učenci morajo s pomočjo interneta poiskati določene podatke in informacije o določeni zgodovinski temi ter izdelati poročila v obliki povzetka ali miselnega vzorca.

## IZVEDBA DOMAČE INDIVIDUALNE UČNE OBLIKE

Domače individualno delo pa poteka v dveh fazah:

1. faza: Domače individualno delo s pomočjo učbenika ali dodatne literature,
2. faza: Pregled domačih nalog v šoli.

Naslednji primeri so **za domače individualno delo** kot domača obvezna naloga:

- učenci morajo rešiti naloge v učbeniku ali na delovno-učnih listih, ki jih izdelata učitelj, v šoli pa skupaj pregledajo naloge (ali jih pregleda in oceni učitelj);
- učenci morajo poiskati literaturo za določene teme, ki so predvidene od 1. do 4. razreda pri predmetu zgodovina, in se naučiti pravilno citirati literaturo;
- učenci morajo prebrati daljši zgodovinski tekst, napisati povzetek v obliki miselnega vzorca ali tabelske slike, v šoli pa ga predstaviti v ustni obliki;
- vsi učenci morajo samostojno oblikovati in napisati zgodovinsko nalogo na teme, ki jih določi učitelj in so v skladu z učnim programom za predmet zgodovina v posameznih razredih, in jo zagovarjati pred razredom (zgodovinska naloga mora vsebovati uvod, zaključek, opombe in citirano literaturo).

Po izvajanju šolskega in domačega individualnega dela ugotavljam naslednje:

- Učenci zelo radi rešujejo različne tipe nalog.
- Za učence je izredno pomembno, da se te naloge pregledajo v šoli ali pa jih sami pregledajo s pomočjo rešitev ali pomočjo sošolcev.
- Za učence je izredno pomembno, da se prizadevnost in pravilno rešene naloge upoštevajo ter da dobijo ocene za dobro opravljeno delo.
- Učenci se samostojno navajajo na razumevanje navodil, vprašanj in samostojno oblikovanje odgovorov.

## **PRIMER: DOMAČA INDIVIDUALNA OBLIKA**

V nadaljevanju je predstavljen primer daljše domače individualne oblike za poglavje RIMSKI IMPERIJ.

### **PRIPRAVA UČNIH SREDSTEV**

Individualno delo je bilo zamišljeno tako, da so učenci morali doma prebrati in pripraviti določeno temo, potem pa so jo v ustni in pisni obliki predstavili v šoli.

Za domači individualni pouk je bilo potrebno veliko priprave pred samo izvedbo predstavitve individualnega dela. Priprave so potekale že približno 14 dni prej.

**1. Najprej sem poiskala in izbrala literaturo, ki bi jo učenci morali uporabljati pri predstavitvi teme, tako da se ne bi preveč oddaljili od učnih vsebin, ki so bile predvidene v letnem učnem načrtu.**

Cunliffe, B. Rimljani (1982). Ljubljana: CZ.

Curk, I. (1976). Rimljani na Slovenskem. Ljubljana: DZS.

Floyd, E., Hindley, G. (1988). Kdo je ustvarjal zgodovino. Ljubljana: Delavska enotnost.

Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS.

Millard, A. (1989). Ljudje nekoč. Ljubljana: Domus in MK.

Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK.

Stari Rim (1994). Murska Sobota: Pomurska založba.

Svetovna zgodovina (1981). Ljubljana: CZ.

Velika ilustrirana enciklopedija: Zgodovina 1 (1983). Ljubljana: MK.

Zgodovina človeštva: Stari svet (1971). 2. knjiga, 2. zvezek. Ljubljana: DZS.

Zgodovina človeštva: Stari svet (1972). 2. knjiga, 3. zvezek. Ljubljana: DZS.

Zgodovina v slikah: 6 (160 pr. n. št.–300) (1976). Ljubljana: DZS.

Zgodovina v slikah: 7 (300–700) (1976). Ljubljana: DZS.

**2. Potem sem morala pripraviti fotokopije iz literature za 8 tem, ki so predstavljene v nadaljevanju.**

**3. Porabila sem eno šolsko uro za predstavitev individualnega dela,** kjer sem poudarila prednosti individualnega dela pri razvijanju učnih spretnosti učencev, še posebej zato, ker se učenci v osnovni šoli s takšno obliko dela še niso srečali. V individualno obliko dela so bili vključeni vsi učenci, ki so bili vsi enako odgovorni za rezultate.

Pripravila sem tudi pisna navodila za izvajanje domačega individualnega dela in predstavitev, še posebej pa sem poudarila citiranje uporabljene literature.

## NAVODILA ZA INDIVIDUALNO DELO

PRVO STRAN OBLIKUJ TAKO:

<p>Ime, priimek, razred</p> <p>NASLOV SKUPINSKE TEME</p> <p>Št. Naslov ožje teme</p> <p>STRUKTURIRAN TEKST</p> <p>LITERATURA:</p> <p>Ime Priimek: Naslov, Založba, Kraj, Letnica, str._.</p>
--

1. PREBERI TEKST (OBVEZNA LITERATURA) ZA CELOTNO SKUPINSKO TEMO.
2. PREBERI IN PRIPRAVI STRUKTURIRAN TEKST ZA SVOJO TEMO, POIŠČI DODATNO LITERATURO.
3. PREDSTAVI SVOJO TEMO IN PRIPRAVI TIPKAN STRUKTURIRAN TEKST.
4. PREDSTAVITEV (govorna vaja):
  - 1) 5–10 minut brez pomožnih listkov
  - 2) Naslov napiši na tablo.
  - 3) Dobrodošle so slike, zemljevidi ...
5. OBLIKA:
  - IME, PRIIMEK, RAZRED, NASLOV SKUPINSKE TEME IN NASLOV OŽJE TEME
  - STRUKTURIRAN TEKST: ključne besede in povezave, miselni vzorec
  - citiranje LITERATURE

#### 4. Nato sem pripravila podteme glavnim 8 temam za domače individualno delo.

Učenci so si sami razdelili podteme glede na želje, saj se je s tem povečal interes za delo in iskanja novega znanja. K posameznim podtemam smo napisali tudi datum predstavitve v razredu in tako pripravili časovni načrt za izvedbo predstavitve vseh podtem.

Za vsako podtemo je bil predviden en učenec, razen za nekatere teme, ki so bile politične in gospodarske (Razlogi in pomen gospodarskih reform Tiberija in Gaja Grakha, 2. triumvirat in Avgust, Dioklecijanove reforme), in teme, ki so bile kulturne (Značilnosti in pomen rimske umetnosti, rimske religije, književnosti, zgodovinska in prava). Takšen izbor podtem za dva učenca pa je bil tudi zaradi tega, ker je bilo premalo podtem za vse učence v razredu. Namen domačega individualnega dela pa je bil, da bi bili vsi učenci vključeni v delo.

V nadaljevanju je prikazanih **8 tem s podtemami**, ki so jih morali učenci predstaviti v razredu, doma pa so morali napisati kratko poročilo. Vsi učenci, ki so bili vključeni v isto temo, so morali prebrati dodatno literaturo za celotno temo, izbrati in napisati poročilo pa samo za svojo temo. Zato je v tabeli navedena tudi literatura pri vsaki temi, ki so jo morali učenci prebrati.

### RAZDELITEV POGlavJA RIMLJANI NA 28 PODTEM (za 34 učencev)

#### 1. UPRAVNA, DRUŽBENA IN GOSPODARSKA UREDITEV V SUŽNJELASTNIŠKEM RIMSKEM IMPERIJU SREDI 2. ST. PR. N. ŠT.

Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 101–103.

Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 159–165.

Zgodovina v slikah: 6 (160 pr. n. št.300) (1976). Ljubljana: DZS, str. 2465–2479.

Zgodovina človeštva: Stari svet (1971). 2. knjiga, 2. zvezek. Ljubljana: DZS, str. 165–168.

##### 1. Upravna in družbena ureditev v rimskem imperiju

1 učenec

##### 2. Kmetijstvo, obrt in trgovina v rimskem imperiju

1 učenec

##### 3. Suženjstvo in propadanje kmetov

1 učenec

##### 4. Razlogi in pomen gospodarskih reform Tiberija in Gaja Grakha

2 učenca



## **2. RAZLOGI, POMEN IN POSLEDICE VOJAŠKIH REFORM V 2. IN 1. ST. PR. N. ŠT.**

Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 103–104.

Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 165–170.

Zgodovina v slikah: 6 (160 pr. n. št.–300) (1976). Ljubljana: DZS, str. 2480–82, 2487.

Svetovna zgodovina (1981). Ljubljana: CZ, str. 199–200.

Cunliffe, B. Rimljani (1982). Ljubljana: CZ, str. 92.

### **5. Marijeve vojaške reforme**

1 učenec

### **6. Marijevi vojaški uspehi**

1 učenec

### **7. Sulova diktatura**

1 učenec

### **8. Spartakov upor**

1 učenec

## **3. RAZLOGI IN POSLEDICE SPREMEMB POLITIČNE UREDITVE (TRIUMVIRAT, PRINCIPAT) V 1. ST. PR. N. ŠT.**

Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 104–107, 111–112.

Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 170–178, 180–184.

### **9. 1. triumvirat**

1. učenec

### **10. Julij Cezar**

1 učenec

### **11. 2. triumvirat in Avgust**

2 učenca

### **12. Zunanja politika in širjenje rimskega imperija od Avgusta do 3. st.**

1 učenec

## **4. DRUŽBENE IN GOSPODARSKE SPREMEMBE OD 1. DO 3. ST.**

Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 108–111.

Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 184–188.

Svetovna zgodovina (1981). Ljubljana: CZ, str. 211–214.

Zgodovina človeštva: Stari svet (1972). 2. knjiga, 3. zvezek. Ljubljana: DZS, str. 62–73.

### **13. Družbene spremembe**

1 učenec

### **14. Spremembe v kmetijstvu, obrti in trgovini**

1 učenec

## **5. ZNAČILNOSTI RIMSKE UMETNOSTI IN RIMSKE RELIGIJE**

Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 117–119.

Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 178–179.

Cunliffe, B. Rimljani (1982). Ljubljana: CZ, str. 110–111.

Velika ilustrirana enciklopedija: Zgodovina 1 (1983). Ljubljana: MK, str. 104–107.

Stari Rim (1994). Murska Sobota: Pomurska založba, 1994, str. 50–51.

### **15. Značilnosti in pomen rimske umetnosti**

2 učenca

### **16. Značilnosti in pomen rimske religije**

2 učenca

## **6. ZNAČILNOSTI RIMSKIH DRUŽBOSLOVNIH IN NARAVOSLOVNIH ZNANOSTI TER ŽIVLJENJE IN ROMANIZACIJA RIMSKEGA IMPERIJA**

Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 119–121, 112.

Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 178–180, 188–190, 210–208.

Velika ilustrirana enciklopedija: Zgodovina 1 (1983). Ljubljana: MK, str. 92–93, 110–111, 114–115.

Zgodovina v slikah: 6 (160 pr. n. št.–300) (1976). Ljubljana: DZS.

Zgodovina človeštva: Stari svet (1972). 2. knjiga, 3. zvezek. Ljubljana: DZS, str. 84–93.

Millard, A. (1989). Ljudje nekoč. Ljubljana: Domus in MK, str. 40–45.

### **17. Značilnosti rimske književnosti, zgodovinopisja in prava**

2 učenca

### **18. Značilnosti rimske filozofije in znanosti**

1. učenec

### **19. Značilnosti vsakdanjega življenja v Rimu**

1 učenec

### **20. Romanizacija rimskega imperija**

1 učenec

## **7. POLITIČNE, UPRAVNE, GOSPODARSKE IN KULTURNE SPREMEMBE V SLOVENSКИH KRAJIH POD RIMSKO OBLASTJO**

Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 121–125.

Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 225–230.

Velika ilustrirana enciklopedija: Zgodovina 1 (1983). Ljubljana: MK, str. 102–103.

Curk, I. (1976). Rimljani na Slovenskem. Ljubljana: DZS, str. 9–16, 84–93, 46–48, 68–73.

**21. Osvojitev in posledice podreditve v slovenskih in bivših jugoslovanskih pokrajinah**

1 učenec

**22. Province in gospodarski pomen provinc**

1 učenec

**23. Umetnost in religija na slovenskem ozemlju**

1 učenec

**24. Romanizacija slovenskega ozemlja in posledice političnih in upravnih sprememb v 4. st.**

1 učenec

**8. VZROKI ZA PROPAD RIMSKEGA IMPERIJA IN POMEN REFORM VLADARJEV V 3. IN 4. ST.**

Kremenšek, M. (1990). *Zgodovina 1*. Ljubljana: DZS, str. 113–116.

Petauer, L. (1962). *Zgodovina za gimnazije 1*. Ljubljana: MK, str. 214–223.

*Zgodovina v slikah: 7 (300–700) (1976)*. Ljubljana: DZS, str. 3007–3012.

Floyd, E., Hindley, G. (1988). *Kdo je ustvarjal zgodovino*. Ljubljana: Delavska enotnost, 1988, str. 36–39.

*Zgodovina človeštva: Stari svet (1972)*. 2. knjiga, 3. zvezek. Ljubljana: DZS, str. 24–35.

**25. Vojaška, verska in družbena kriza**

1 učenec

**26. Gospodarska kriza in kolonat**

1 učenec

**27. Dioklecijanove reforme**

2 učenca

**28. Konstantinove in Teodozijeve reforme**

1 učenec

**IZVEDBA POGLAVJA RIMLJANI PRI DOMAČEM INDIVIDUALNEM POUKU**

Poglavje Rimljani je bilo razdeljeno v razredih, ki so imeli domači individualni pouk v treh delih:

**1. del:** Frontalno delo: Rimska zgodovina od 7. st. pr. n. št. do 2. st. (5 ur),

**2. del:** Predstavitev domačega individualnega dela v razredu: Rimska zgodovina od 2. st. pr. n. št. do 5. st. (8 ur),

**3. del:** Frontalno delo: Ponavljanje poglavja, pisanje testa in izpolnjevanje ankete (3 ure).

Domače individualno delo je potekalo v dveh fazah:

**1. faza:** Domače individualno delo:

- učenci so morali doma prebrati dodatno literaturo, izbrati podatke in napisati kratko poročilo<sup>92</sup> v obliki tabelske slike;
- časa so imeli najmanj 14 dni do največ 4 tedne.

**2. faza:** Šolska predstavitev:

- **učenci so morali predstaviti temo** po določenem vrstnem redu;<sup>93</sup>
- predstavili so jo na dva načina:
  - a) Prvi način je bil takšen, da so učenci v obliki govorne vaje predstavili temo.
  - b) Drugi način pa je bil, da so učenci živo predstavili temo tako, da so napisali ključne besede na tablo, pokazali slike ali uporabljali zemljevid.

Tabela prikazuje način izvedbe individualnega pouka.

---

92 Poročila učencev za posamezne teme so zbrane v publikaciji Govorne vaje učencev v 1. r., ki jih je računalniško obdelal učenec in so na voljo na Gimnaziji Bežigrad.

93 Vrstni red je bil določen po kronološkem redu učne vsebine. Pri predstavitvi tem je bil vrstni red zelo pomemben. V šolskem letu 1994/95 so se na srečo vsi učenci držali vrstnega reda in niso bili odsotni pri predstavitvi. V primeru, če bi bil učenec odsoten, bi se predstavitev teme prenesla na naslednjo učno uro.

**POGLAVJE RIMLJANI: INDIVIDUALNI POUK**

UČNA TEMA	ŠT. UR	UČNA VSEBINA	UČNE METODE/ UČNE OBLIKE	AKTIVNOSTI UČENCEV	DOMAČE DELO	OPOMBE
1. PRIPRAVA NA INDIVIDUALNO DELO DOMA	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– teoretična predstavitev individualnega dela</li> <li>– poudarjanje pomena individualnega dela</li> <li>– navodila za individualno delo doma</li> <li>– načrt za individualno predstavitev dela v šoli</li> <li>– navodila za pisanje poročila v obliki tabele slika</li> <li>– razdelitev fotokopij</li> </ul> (Glej Priprava na individualni pouk!)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razlaga</li> <li>– uporaba prosjnic za pisno predstavitev</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učenje citiranja literature</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– izbor tem in domače individualno delo</li> </ul>	
INDIVIDUALNO DELO UČENCEV DOMA	od 2. do 6. ure	<ul style="list-style-type: none"> <li>– domače branje literature</li> <li>– izbor informacij</li> <li>– pisanje tabelskih slik</li> <li>– priprava na ustno poročanje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učitelj: svetovanje, dodatna pojasnila, pomoč med odmori in govornimi urami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pregled literature za celotno skupinsko temo, priprava le za lastno podtemo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– čas individualnega dela doma je bil odvisen od vrstnega reda predstavitev učencev.</li> <li>– Nekateri učenci so imeli več časa, drugi manj, zato so si morali organizirati čas za pripravo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>učne spretnosti:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– spretnost samostojne uporabe knjig, učbenikov oz. dodatne literature</li> <li>– spretnost iskanja informacij in odgovarjanje na različna vprašanja</li> <li>– spretnost samostojnega reševanja vprašanj oz. nalog</li> <li>– sposobnost načrtovanja in organiziranja reševanja nalog</li> <li>– sposobnost oblikovanja in pisanja kratkega in jedrnatega poročila</li> </ul> </li> </ul>
2. do 6.	5	Rimska zgodovina od 7. st. pr. n. št. do 2. st. pr. n. št.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– netradicionalna frontalna oblika</li> </ul>			
7. INDIVIDUALNA PREDSTAVITEV SOLL, 1. tema Upravna, družbena in gospodarska ureditev v sužnjelastiškem Rimskem imperiju sredi 2. st. pr. n. št.	1	1. <ul style="list-style-type: none"> <li>– predstavitev 1. teme (4 podteme, 5 učencev)</li> <li>– posamezni učenci ustno predstavijo svojo podtemo v razredu</li> </ul> 2. dodatna vprašanja učencev	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učitelj: dodatna pojasnila in popravki, opazovanje nastopov učencev, spodbudne besede ob zaključku</li> <li>– učenec: ustna predstavitev podteme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poslušanje in dodatno zapisovanje</li> <li>– 1 učenec predstavi podtemo: 5–10 minut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– branje in učenje fotokopij poročil in priprava dodatnih vprašanj</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učitelj: sprotna poprava pisnih poročil</li> <li>– <b>učne spretnosti:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– sposobnost javnega nastopanja in poročanja</li> <li>– sposobnost oblikovanja in pisanja kratkega in jedrnatega poročila</li> </ul> </li> </ul>

UČNA TEMA	ŠT. UR	UČNA VSEBINA	UČNE METODE/ UČNE OBLIKE	AKTIVNOSTI UČENCEV	DOMAČE DELO	OPOMBE
8. INDIVIDUALNA PREDSTAVITEV SOLL, Razlogi, pomen in posledice vojaških reform v 2. in 1. st. pr. n. št.	1	1. popravki poročil 1. teme in kratka ponovitev poročil, predstavljanih v prejšnji uri 2. – predstavitev 2. teme – posamezni učenci ustno predstavijo svojo podtemo v razredu 3. dodatna vprašanja učencev	– učitelj: dodatna pojasnila in popravki – učenec: ustna predstavitev podteme	– poslušanje in dodatno zapisovanje	– branje in učenje fotokopij poročil in priprava dodatnih vprašanj	Učenci so pri poročanju uporabljali zemljevida Razvoj rimskega cesarstva in naše ozemlje pod rimsko oblastjo ter slike iz učbenika.
9. INDIVIDUALNA PREDSTAVITEV SOLL, 3. tema Razlogi in posledice sprememb politične ureditve v 1. st. pr. n. št.	1	1. popravki poročil 2. teme in kratka ponovitev poročil, predstavljanih v prejšnji uri 2. – predstavitev 3. teme (4 podteme, 5 učencev) – posamezni učenci ustno predstavijo svojo podtemo v razredu 3. dodatna vprašanja učencev	– učitelj: dodatna pojasnila in popravki – učenec: ustna predstavitev podteme	– poslušanje in dodatno zapisovanje	– branje fotokopij poročil in priprava dodatnih vprašanj	
10. INDIVIDUALNA PREDSTAVITEV SOLL, 4. tema Družbene in gospodarske spremembe od 1. do 3. st.	1	1. popravki poročil 3. teme in kratka ponovitev poročil predstavljanih v prejšnji uri 2. – predstavitev 4. teme (2 podtemi, dva učenca) – posamezni učenci ustno predstavijo svojo podtemo v razredu – dodatna vprašanja učencev 3. ponovitev poročil vseh 4 tem	– učitelj: dodatna pojasnila in popravki – učenec: ustna predstavitev podteme	– poslušanje in dodatno zapisovanje	– branje fotokopij poročil in priprava dodatnih vprašanj	
11. INDIVIDUALNA PREDSTAVITEV SOLL, 5. tema Značilnosti rimske umetnosti in religije	1	1. popravki poročil 4. teme 2. – predstavitev 5. teme (2 podtemi, 4 učenci) – posamezni učenci ustno predstavijo svojo podtemo v razredu – dodatna vprašanja učencev 3. gledanje diapozitivov in ponovitev učne snovi	– učitelj: dodatna pojasnila in popravki – učenec: ustna predstavitev podteme	– poslušanje in dodatno zapisovanje	– branje fotokopij poročil in priprava dodatnih vprašanj	Uporabljena učna sredstva: – diapozitivi za 6. r. OS, št. 97–124; Weber, I. (1985). Zgodovina 6. Diapozitivi. Ljubljana: DZS.

UČNA TEMA	ŠT. UR	UČNA VSEBINA	UČNE METODE/ UČNE OBLIKE	AKTIVNOSTI UČENCEV	DOMAČE DELO	OPOMBE
12. INDIVIDUALNA PREDSTAVITEV ŠOLI, 6. tema Značilnosti rimskih družboslovnih in naravoslovnih znanosti ter življenje v Rimu in romanizacija rimskega imperija	1	1. popravki poročil 5. teme in kratka ponovitev poročil, predstavljanih v prejšnji uri 2. – predstavitev 6. teme (4 podteme, 5 učencev) – posamezni učenci ustno predstavijo svojo podtemo v razredu 3. dodatna vprašanja učencev	– učitelj: dodatna pojasnila in popravki – učenec: ustna predstavitev podteme	– poslušanje in dodatno zapisovanje	– branje fotokopij poročil in priprava dodatnih vprašanj	
13. INDIVIDUALNA PREDSTAVITEV ŠOLI, 7. tema Politične, upravne, gospodarske in kulturne spremembe v slovenskih krajih pod rimsko oblastjo	1	1. popravki poročil 6. teme in kratka ponovitev poročil, predstavljanih v prejšnji uri 2. – predstavitev 7. teme (4 podteme, 4 učenci) – posamezni učenci ustno predstavijo svojo podtemo v razredu 3. dodatna vprašanja učencev	– učitelj: dodatna pojasnila in popravki – učenec: ustna predstavitev podteme	– poslušanje in dodatno zapisovanje	– branje fotokopij poročil in priprava dodatnih vprašanj	
14. INDIVIDUALNA PREDSTAVITEV ŠOLI, 8. tema Vzrok za propad rimskega imperija in pomen reform vladarjev v 3. in 4. st.	1	1. popravki poročil 7. teme in kratka ponovitev poročil, predstavljanih v prejšnji uri 2. – predstavitev 8. teme (4 podteme, 5 učencev) – posamezni učenci ustno predstavijo svojo podtemo v razredu 3. dodatna vprašanja učencev	– učitelj: dodatna pojasnila in popravki – učenec: ustna predstavitev podteme	– poslušanje in dodatno zapisovanje	– branje fotokopij poročil in priprava dodatnih vprašanj	
15. PROPAD RIMSKEGA IMPERIJA in PONAVILANJE POGLAVJA: Rimljani	1	1. popravki poročil 8. teme in kratka ponovitev poročil, predstavljanih v prejšnji uri 2. – razlogi za propad: ponovitev rimskega imperija – 476 in propad zahodnega dela rimskega imperija 3. – pomanjvanje učne snovi	– razlaga – tabelska slika – vprašanja na učno snov: ponovitev	– uporaba stenskega zemljevida Razvoj rimskega cesarstva	– branje fotokopij poročil in priprava dodatnih vprašanj	
16. ŠOLSKA NALOGA	1	– 22 vprašanj – 5 tipov nalog				
17. ANKETA IN POPRAVA ŠOLSKE NALOGE	1	– reševanje ankete – skupinska poprava A in B skupine				

**Po domačem individualnem delu in predstavitev v šoli sem ugotovila naslednje:**

- Individualno delo in predstavitev v šoli največ doprinese učencu, ki to delo opravi, saj pridobi pisne in verbalne spretnosti.
- Učenci so imeli od 5 do 10 minut časa za predstavitev; za nekatere je bila govorna vaja dobra preizkušnja, saj jih je bilo v začetku zelo strah in so imeli težave pri predstavitvi, ob spodbujanju sošolcev pa so zaživel in lažje predstavili svojo temo.
- V prvih urah so učenci – poslušalci z zanimanjem poslušali poročila sošolcev, še posebej tiste, ki so predstavili temo zelo jasno, jedrnato in živahno; ker pa je trajalo predstavljanje več šolskih ur in je nastopilo več učencev v eni uri, učenci niso zdržali, da bi poslušali vse predstavitve, zanašali pa so se tudi na fotokopije odgovorov.
- Pri individualni predstavitvi se je povečalo nerazumevanje učne snovi, zato je bila v primeru slabe predstavitve in izbora zgodovinskih podatkov potrebna učiteljeva dodatna razlaga (takih primerov je bilo zelo malo).
- Pri individualni predstavitvi se učenci srečajo z veliko podatkov in informacij v eni uri, zato so učenci bolj zaskrbljeni za sposobnosti učenja podatkov in izražajo večjo željo po frontalnem pouku.
- Učenci so se pri zgodovini prvič srečali z uporabo različnih sekundarnih pisnih virov, ki so jih uporabili za predstavitev določene teme.

Na podlagi izkušenj pa sem oblikovala naslednje ugotovitve glede prihodnje uporabe **individualnega dela v srednji šoli**:

- V srednji šoli je potrebno navajati učence na samostojno reševanje nalog in pogosteje uporabljati individualno delo.
- Učence je potrebno počasi pripravljati na individualno delo in stalno poudarjati pomen samostojnega dela.
- Na začetku je potrebno uporabljati krajše individualno delo v šoli (10–15 minut) in navajati učence na samostojno iskanje dogovorov na vprašanja ter na kratko in jedrnato odgovarjanje na zastavljena vprašanja.
- Učencem je potrebno dati tudi domače naloge, najprej krajše in enostavnejše, potem težje, ki zahtevajo več časa.
- Učence je potrebno dobro pripraviti na poročanje in javni nastop v obliki govorne vaje v razredu.
- Vse učence je potrebno vključiti v individualno delo v šoli ali doma.
- V šoli je potrebno na začetku uvajati delo v dvojicah, potem skupinsko delo v manjših skupinah.
- Učencem je vedno potrebno dati napotke za delo.
- Potrebno je dobro organizirati letni delovni načrt in predvidevati individualno delo za določena poglavja ali teme že na začetku šolskega leta.
- Učence je potrebno stalno spodbujati k samostojnemu reševanju nalog in iskanju zgodovinskih podatkov.



V **prihodnosti** bo individualno delo sestavni del učnega procesa pri zgodovini, saj obstajajo različne vrste individualnega dela tako v šoli kot doma, ki se lahko uporabljajo čez celo šolsko leto. Za boljše učne rezultate predlagam na začetku (1. in 2. razred) krajše oblike individualnega dela, kjer bi bili vsi učenci vključeni v pripravo predstavitve krajšega obsega učne snovi, potem pa v višjih razredih (3. in 4. razred) daljše oblike individualnega dela, kjer bi bili vsi učenci vključeni v pripravo predstavitve daljšega obsega učne snovi.

## SKLEP

*Z individualnim delom se učenec »usposablja hkrati za uspešno domače učenje in nasploh za delo s strokovnim tekstom. Tudi v kasnejšem življenju mu bodo pri umskem delu koristile dragocene izkušnje kritičnega branja, samostojnega odpiranja problemov in sintetiziranja spoznanega.«<sup>94</sup>*

---

94 Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. *Zgodovina v šoli*, letnik V, št. 4, str. 50.



**DRUGO POGLAVJE:  
AKTIVNO DELO UČENCEV  
PRI RAZLIČNIH UČNIH METODAH**

**MNENJE DIJAKOV O UPORABI ILUSTRATIVNO-DEMONSTRACIJSKE  
METODE PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI**

**METODA DELA S SLIKOVNIM GRADIVOM PRI POUKU ZGODOVINE**

**UPORABA FOTOGRAFIJ ZA OBRAVNAVO NOVE UČNE SNOVI  
PRI POUKU ZGODOVINE**

**METODA DELA Z BESEDILI PRI POUKU ZGODOVINE**

**UPORABA RAČUNALNIŠKEGA PROGRAMA PRI POUKU ZGODOVINE**

**IGRA VLOG: VERSAJSKA POGODBA IN PARIŠKA MIROVNA  
KONFERENCA LETA 1919**

**ZAPIS UČNE SNOVI PRI POUKU ZGODOVINE**

## MNENJE DIJAKOV O UPORABI ILUSTRATIVNO-DEMONSTRACIJSKE METODE PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI

### UVOD

Ilustrativno-demonstracijska metoda je metoda,<sup>95</sup> ki konkretizira, nazorno predstavlja in omogoča kvalitetni pouk. Je bistvena metoda, ki se pogosto uporablja pri frontalnem pouku kot motivacijsko in ilustrativno sredstvo, pri samostojnem pouku (parnem, skupinskem in individualnem) pa se lahko uporablja kot ilustrativno sredstvo pri plenarnem delu.

Metoda demonstracije se pri pouku zgodovine najpogosteje uporablja kot **metoda slikovne demonstracije**, ko se uporablja slikovno gradivo, in kot **metoda besedne demonstracije**, ko se berejo različni pisni viri oz. besedila. Možnosti uporabe metode demonstracije pa so seveda še druge.

Slikovno gradivo in besedila se lahko uporabljajo za motivacijo na začetku učne ure, ilustracijo in potrditev razlage nove učne snovi, dodatne informacije pri razlagi nove učne snovi, pomoč pri urjenju in ponavljanju (oz. utrjevanju) učne snovi ter za pomoč pri preverjanju in ocenjevanju znanja.

Metoda demonstracije vpliva tudi na dobro počutje učencev in jih motivira za delo. Štefan Trojar ugotavlja, da demonstracijske metode obogatijo pouk in vplivajo na boljše počutje učencev v razredu. Poudarja tudi, da barvne in pregledne slike učence spodbujajo k večjemu sodelovanju pri pouku.<sup>96</sup>

Pri metodi demonstracije je glavna naloga učitelja, da pokaže oz. demonstrira (npr. slikovno gradivo, predmete, modele ipd.) ali pa prebere odlomek iz pisnih virov. Naloga učencev pa je, da opazujejo, poslušajo ter odgovarjajo na učiteljeva vprašanja. Pri slikovni demonstraciji gre za demonstracijo slikovnega gradiva (prosojnice, diapozitivi, slikovno gradivo v učbeniku ali strokovni literaturi). *»Slika je v učnem procesu vsestransko koristno učilo. Uporabljamo jo kot izhodišče pri samem uvajanju, ob njej pridobiva učitelj nove zgodovinske podatke. Slika je okvir, ob katerem se razvija primeren razgovor, in sredstvo za dopolnilno delo na koncu učnega procesa. Če jo hočemo metodično uspešno uporabljati, jo moramo metodično pravilno opazovati in kazati. Učence usmerjamo k pravilnemu opazovanju in koncentraciji zanimanja na bistvene dele slike ter sistematičnemu gledanju. Pri tem ni potrebno, da učitelj vse sam*

95 Izrazi za ilustrativno-demonstracijsko metodo so še metoda demonstracije, demonstracijska metoda, demonstracijske metode. Izraz ilustrativno-demonstracijska metoda sem povzela po: Tomič, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike: študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 98.

96 Več o tem: Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 2. del. *Zgodovina v šoli*, letnik V, št. 4, str. 26.

*pojasni na sliki; prav je, da jih navaja, da tudi sami sliko opazujejo in jo analizirajo.*»<sup>97</sup> Tudi prebrani zgodovinski odlomek iz učbenika ali strokovne literature omogoča vključevanje učencev v učni proces, saj jih navaja na analizo in vrednotenje besedila ter služi kot motivacijsko in demonstracijsko sredstvo.

## **ANKETNA VPRAŠANJA IN ANALIZA ODGOVOROV**

Anketna vprašanja so zajemala tri področja demonstracijske metode: slikovno in besedno demonstracijo ter uporabo tabelske slike. Namen ankete je bil ugotoviti, kakšen je pomen demonstracijske metode, še posebej slikovne in besedne demonstracije ter tabelske slike oz. krajšega zapisa učne snovi pri pouku zgodovine. Anketna vprašanja naj bi pokazala, kakšno je mnenje učencev o tej metodi in kako demonstracijska metoda vpliva na njihovo delo v razredu. Anketo je reševalo 53 učencev v 3. razredih na Gimnaziji Bežigrad v šolskem letu 1997/98. Predstavljali so 2,4 % učencev v ljubljanskih gimnazijah in 0,82 % učencev v vseh slovenskih gimnazijah v 3. letniku v šolskem letu 1997/98.<sup>98</sup>

### **ANKETNA VPRAŠANJA IN ANALIZA ODGOVOROV, KI SE NANAŠAJO NA METODO SLIKOVNE DEMONSTRACIJE<sup>99</sup>**

Na 1. vprašanje »Kdaj najraje gledaš slikovno gradivo?« je 18,9 % učencev odgovorilo, da na začetku ure, 64,2 % učencev v času obravnavanja učne snovi in 17 % učencev na koncu učne ure.

Na 2. vprašanje »Ali gledaš slikovno gradivo med učno uro?« je 52,8 % učencev odgovorilo, da vedno gledajo slikovno gradivo, 47,2 % učencev pa je odgovorilo, da vedno ne gleda slikovnega gradiva.

Na 3. vprašanje »Ali odgovarjaš na učiteljeva vprašanja, ki se nanašajo na slikovno gradivo?« je 32,1 % učencev odgovorilo, da vedno poskušajo odgovarjati, 62,3 % učencev, da le včasih, 5,7 % učencev pa je odgovorilo, da ne poskušajo odgovarjati na učiteljeva vprašanja.

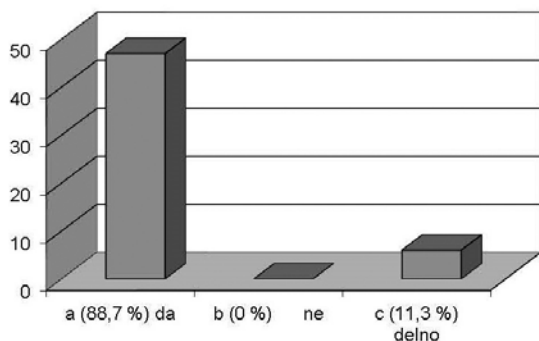
Na 4. vprašanje »Ali slikovno gradivo prispeva k boljšemu razumevanju zgodovinskega dogajanja?« je 81,1 % učencev odgovorilo z da, 1,9 % učencev je odgovorilo z ne, 17 % učencev pa je odgovorilo, da le delno.

<sup>97</sup> Zgonik, M. (1968). *Zgodovina v sodobni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 178.

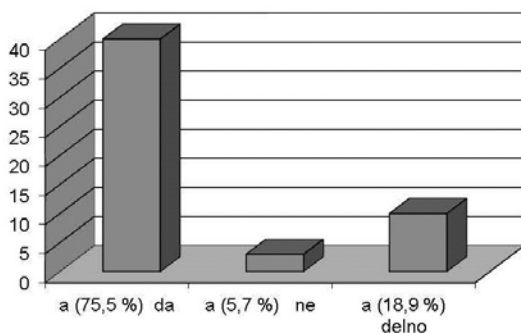
<sup>98</sup> Zavod za statistiko v Ljubljani (15. 4. 1998): 6459 učencev v slovenskih gimnazijah in 2205 v ljubljanskih gimnazijah.

<sup>99</sup> Odstotki so zaokroženi na eno decimalno mesto, zato je lahko seštevek odstotkov 99,9 ali 100,1.

Na 5. vprašanje »Ali slikovno gradivo prispeva k boljši predstavljenosti zgodovinskih dogodkov?« je 88,7 % učencev odgovorilo z da.



Na 6. vprašanje »Ali slikovno gradivo prispeva k boljšemu pomnjenju podatkov?« je 75,5 % učencev odgovorilo z da.



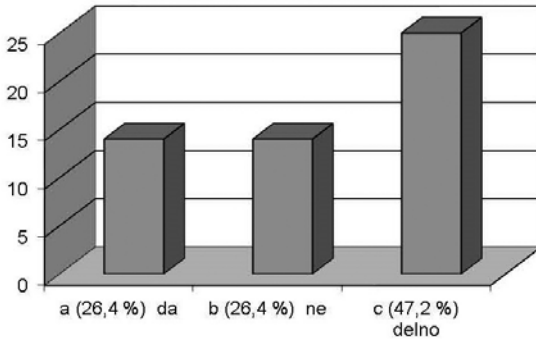
Na 7. vprašanje »Ali slikovno gradivo omogoča lažje učenje zgodovinskih podatkov?« je 60,4 % učencev odgovorilo z da, 7,5 % učencev je odgovorilo z ne, 32,1 % učencev pa je odgovorilo, da delno.

Na 8. vprašanje »Ali slikovno gradivo prispeva k večji motivaciji za delo med učno uro zgodovine?« je 67,9 % učencev odgovorilo z da, 9,4 % učencev z ne, 22,6 % učencev pa je odgovorilo, da delno.

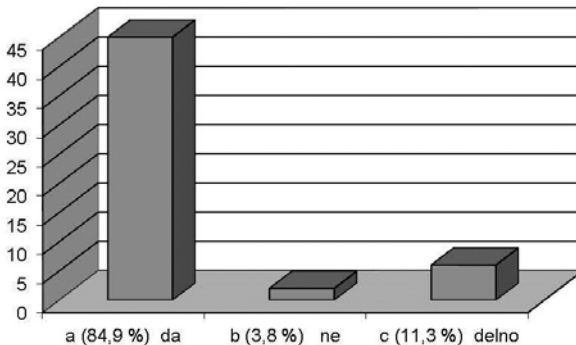
Na 9. vprašanje »Ali ti slikovno gradivo vzbudi zanimanje za učno snov pri pouku zgodovine?« je 54,7 % učencev odgovorilo z da, 39,6 % učencev z delno; 5,7 % učencev pa je odgovorilo, da ne.

Na 10. vprašanje »Ali slikovno gradivo prispeva k večji trajnosti znanja?« je 56,6 % učencev odgovorilo z da, 35,8 % z delno in 7,5 % z ne.

Na 11. vprašanje »Ali slikovno gradivo prispeva k večji koncentraciji med učno uro zgodovine?« je največ učencev odgovorilo, da le delno. Ostali odgovori pa so predstavljeni v spodnjem grafikonu.



Na 12. vprašanje »Ali slikovno gradivo prispeva k sproščenosti?« je 84,9 % učencev odgovorilo z da.



Na 13. vprašanje »Ali gledanje slikovnega gradiva povzroča slabšo disciplino v razredu?« je 17 % učencev odgovorilo z da, 30,2 % učencev z ne, 52,8 % učencev pa je odgovorilo, da le delno.

**Na podlagi anketnih odgovorov, ki se nanašajo na metodo slikovne demonstracije, lahko ugotovimo,** da učenci najraje gledajo slikovno gradivo v času obravnavanja učne snovi; da vsi učenci vedno ne gledajo slikovnega gradiva, ki jim ga pokaže učitelj; da vedno ne odgovarjajo na učiteljeva vprašanja, ki jih postavi na slikovno gradivo; da slikovno gradivo prispeva k boljšemu razumevanju zgodovinskega dogajanja, boljši predstavljenosti zgodovinskih dogodkov, boljšemu pomnjenju podatkov, večji motivaciji za delo med učno uro zgodovine; da slikovno gradivo omogoča lažje učenje zgodovinskih podatkov; da pri vseh učencih ne vzbudi vedno zanimanja za učno snov pri pouku zgodovine; da ne prispeva vedno k večji trajnosti znanja in večji koncentraciji med učno uro zgodovine. Mnenje učencev je tudi, da gledanje slikovnega gradiva prispeva k večji sproščenosti učencev in le včasih povzroča slabšo disciplino v razredu.

## ANKETNA VPRAŠANJA IN ODGOVORI, KI SE NANAŠAJO NA UPORABO TABELSKE SLIKE (OZ. ZAPISA UČNE SNOVI)

Na 1. vprašanje »Ali tabelska slika na prosojnici povečuje miselno koncentracijo med učno uro?« so bili odgovori učencev zelo različni. 37,7 % učencev je odgovorilo, da tabelska prosojnica povečuje miselno koncentracijo, ravno tako je 37,7 % učencev odgovorilo, da ne povečuje miselne koncentracije med učno uro, 24,5 % učencev pa je odgovorilo, da le delno povečuje koncentracijo.

Na 2. vprašanje »Ali tabelska slika na prosojnici omogoča boljše razumevanje zgodovinskega dogajanja?« je 43,4 % učencev odgovorilo z da, 39,6 % učencev, da le delno, in 17 % učencev, da ne.

Na 3. vprašanje »Ali tabelska slika na prosojnici omogoča postavljanje dodatnih vprašanj na obravnavano učno snov?« je 50,9 % učencev odgovorilo z da, 15,1 % učencev z ne, 34 % učencev pa je odgovorilo, da le delno.

Na 4. vprašanje »Ali prepisovanje in gledanje tabelske slike omogoča več časa za premišljevanje o novi učni snovi?« so učenci različno odgovarjali. 37,7 % učencev je odgovorilo, da prepisovanje in gledanje tabelske slike omogoča več časa za premišljevanje o novi učni snovi, 28,3 % učencev, da le delno, 34,0 % učencev pa, da ne omogoča.

Na 5. vprašanje »Ali tabelska slika (gledanje in prepisovanje) omogoča boljše spremljanje pridobivanja nove učne snovi?« je 45,3 % učencev odgovorilo z da, 22,6 % učencev z ne, 32,1 % učencev pa je odgovorilo, da le delno.

Na 6. vprašanje »Kdaj je najboljši čas za prepisovanje tabelske slike v zvezek?« je 26,4 % učencev odgovorilo, da pred razlago učitelja, 28,3 % učencev, da sproti ob razlagi učitelja, 43,4 % učencev pa meni, da po razlagi učitelja. Za 1,9 % učencev pa čas prepisovanja ni pomemben.

Na 7. vprašanje »Ali uporaba tabelske slike (na prosojnici) zmanjša porabo časa za pridobivanje nove učne snovi?« je 28,3 % učencev odgovorilo z da, 41,5 % učencev z ne, 30,2 % učencev pa je odgovorilo, da le delno.

**Na podlagi anketnih odgovorov, ki se nanašajo na uporabo tabelske slike, lahko ugotovimo,** da tabelska slika na prosojnici vedno ne povečuje miselne koncentracije med učno uro; da omogoča boljše razumevanje zgodovinskega dogajanja, boljše spremljanje pridobivanja nove učne snovi in možnost postavljanja dodatnih vprašanj na obravnavano učno snov; da prepisovanje in gledanje tabelske slike le včasih omogoča več časa za premišljevanje o novi učni snovi, da je najboljši čas za



prepisovanje tabelske slike v zvezek po razlagi učitelja in da uporaba tabelske slike (na prosojnici) pogosto ne zmanjša porabe časa za pridobivanje nove učne snovi.

## ANKETNA VPRAŠANJA IN ODGOVORI, KI SE NANAŠAJO NA BESEDNO DEMONSTRACIJO<sup>100</sup>

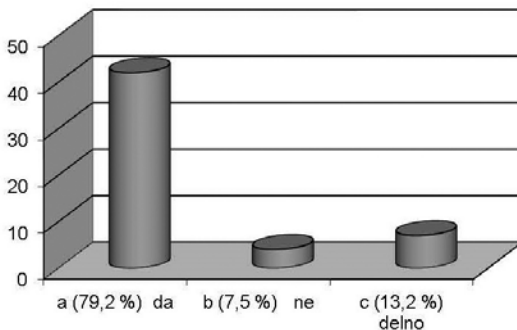
Na 1. vprašanje »Kdaj najraje poslušáš branje zgodovinskega odlomka?« je 58,5 % učencev odgovorilo, da v času obravnavanja učne snovi, 34 % učencev, da na koncu učne ure, in 7,5 % učencev, da na začetku učne ure.

Na 2. vprašanje »Ali poslušáš branje zgodovinskega odlomka?« je 35,8 % učencev odgovorilo, da vedno poslušá, 62,3 % učencev je dogovorilo, da včasih ne poslušá, in 1,9 % učencev, da ne poslušá branja zgodovinskih odlomkov.

Na 3. vprašanje »Ali odgovarjáš na učiteljeva vprašanja, ki se nanašajo na prebrani zgodovinski odlomek?« je 30,2 % učencev odgovorilo, da vedno poskušá, 66 % učencev, da včasih poskušá, in 3,8 % učencev, da nikoli ne poskušá odgovarjati na učiteljeva vprašanja.

Na 4. vprašanje »Ali poslušanje zgodovinskega odlomka prispeva k boljšemu razumevanju zgodovinskega dogajanja?« je 56,6 % učencev odgovorilo z da, 11,3 % učencev z ne, 32,1 % učencev pa je odgovorilo, da le delno.

Na 5. vprašanje »Ali poslušanje zgodovinskega odlomka prispeva k boljši predstavitljivosti zgodovinskih dogodkov?« je 79,2 % učencev odgovorilo z da.



Na 6. vprašanje »Ali poslušanje zgodovinskega odlomka prispeva k boljšemu pomnjenju podatkov?« je 39,6 % učencev odgovorilo z da, 15,1 % učencev je odgovorilo z ne, 45,3 % učencev pa meni, da le delno.

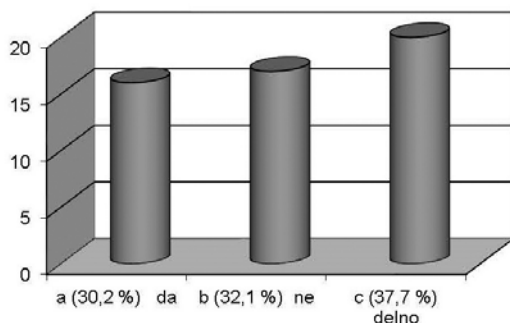
<sup>100</sup> Pri pouku zgodovine uporabljamo tudi različna besedila, ki jih en učenec prebere celemu razredu, ostali učenci pa poslušajo. Včasih pa tudi več učencev prebere odlomke iz zgodovinske literature.

Na 7. vprašanje »Ali poslušanje zgodovinskega odlomka prispeva k večji motivaciji za delo med učno uro zgodovine?« je 39,6 % učencev odgovorilo z da, 17 % učencev je odgovorilo z ne, 43,4 % učencev pa meni, da le delno.

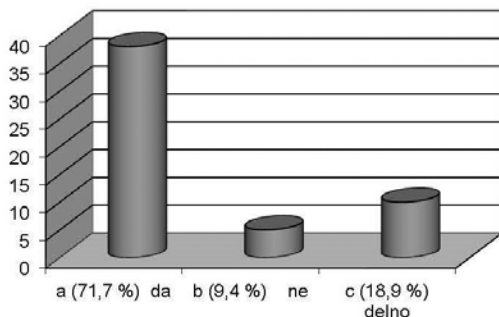
Na 8. vprašanje »Ali poslušanje zgodovinskega odlomka vzbudi zanimanje za učno snov pri pouku zgodovine?« je 43,4 % učencev odgovorilo z da, 13,2 % z ne in 43,4 % , da le delno.

Na 9. vprašanje »Ali poslušanje zgodovinskega odlomka prispeva k večji trajnosti znanja?« je 39,6 % učencev odgovorilo z da, 17 % učencev je odgovorilo z ne, 43,4 % učencev pa je mnenja, da le delno.

Na 10. vprašanje »Ali poslušanje zgodovinskega odlomka prispeva k večji koncentraciji med učno uro zgodovine?« so odgovori učencev zelo različni. Odgovori so prikazani v spodnjem grafikonu.



Na 11. vprašanje »Ali poslušanje zgodovinskega odlomka prispeva k sproščenosti?« je 71,7 % učencev odgovorilo z da.



Na 12. vprašanje »Ali poslušanje zgodovinskega odlomka povzroča slabšo disciplino v razredu?« je 20,8 % učencev odgovorilo z da, 41,5 % učencev je odgovorilo z ne, 37,7 % učencev pa je odgovorilo, da delno.

**Na podlagi anketnih odgovorov, ki se nanašajo na besedno demonstracijo, lahko ugotovimo,** da učenci najraje poslušajo branje zgodovinskega odlomka v času obravnavanja učne snovi; da vsi učenci vedno ne poslušajo branja zgodovinskega odlomka; da poslušanje zgodovinskega odlomka vedno ne vzbudi zanimanja za učno snov pri pouku zgodovine; da učenci vedno ne poskušajo odgovarjati na učiteljeva vprašanja, ki se nanašajo na prebrani zgodovinski odlomek; da poslušanje zgodovinskega odlomka vedno ne prispeva k boljšemu pomnjenju podatkov, večji trajnosti znanja, večji koncentraciji med učno uro in večji motivaciji za delo med učno uro zgodovine; da pa poslušanje zgodovinskega odlomka prispeva k boljši predstavljenosti zgodovinskih dogodkov, boljšemu razumevanju zgodovinskega dogajanja in sproščenosti učencev. Sproščenost učencev ob poslušanju odlomkov pa le včasih povzroča slabšo disciplino v razredu.

## SKLEP

Anketni odgovori so pokazali, da je ilustrativna-demonstracijska metoda pomembna pri pouku zgodovine, saj prispeva k boljši predstavljenosti in razumljivosti učne snovi ter k sproščenosti učencev. Učenci menijo, da je metoda demonstracije najboljša v času obravnavanja nove učne snovi, da delno omogoča lažje učenje učne snovi, večkrat vzbudi zanimanje za učno snov pri pouku zgodovine in tudi delno prispeva k večji trajnosti znanja. Učenci pa tudi priznavajo, da vedno ne spremljajo demonstracijskega gradiva. Negativna stran metode demonstracije je, da sproščenost učencev vodi k delni nedisciplini. Tabelska slika oz. krajši zapis učne snovi pa pogosto omogoča boljše razumevanje zgodovinskega dogajanja in lažje spremljanje pridobivanja nove učne snovi ter omogoča aktivno vključevanje učencev, saj radi postavljajo vprašanja na učno snov. Anketa je pokazala, da učenci najraje prepisujejo s tabelske slike po razlagi učitelja. Ilustrativno-demonstracijska metoda ostaja ena glavnih motivacijskih metod za učinkovito delo učencev v učnem procesu tudi v srednji šoli.

## METODA DELA S SLIKOVNIM GRADIVOM PRI POUKU ZGODOVINE

### UVOD

**Od leta 1991 naprej v Sloveniji vsako leto izhajajo številna učila za predmet zgodovina v osnovnih in srednjih šolah, ki vsebujejo bogato slikovno gradivo. Zato je potrebno posvetiti več pozornosti metodi dela s tem gradivom.**

Med slikovno gradivo spadajo fotografije, umetniške slike, plakati, karikature, zemljevidi, grafikoni, statistične tabele, skice itd. Slika je pri pouku zgodovine »*opazovalni objekt znanja ali vir znanja za razpoznavanje določenega zgodovinskega pojava ali dogodka.*«<sup>101</sup> Štefan Trojar deli slike na dokumentarne realistične slike ali fotografije, slikovne rekonstrukcije ali makete zgodovinskih objektov in situacij ter na abstraktne shematske slike (v obliki miselnih vzorcev, grafikonov, simbolnih slik itd.).<sup>102</sup>

Večina učiteljev zgodovine v Sloveniji uporablja slikovno gradivo kot motivacijsko in demonstracijsko gradivo pri obravnavanju učne snovi, manj pa kot sredstvo pri obravnavanju učne snovi ali kot sredstvo za urjenje in ponavljanje (oz. utrjevanje). V zahodnih državah (še posebej v Franciji in Veliki Britaniji) pa se slikovno gradivo uporablja kot študijsko gradivo.

Pri slikovnem gradivu, ki se uporablja kot motivacijsko sredstvo, lahko učenci izrazijo svojo reakcijo ali asociacijo na slikovno gradivo ali svoje mnenje in oceno. Pri slikah, ki se uporabljajo kot pomoč za pridobivanje nove učne snovi oz. kot vir znanja, lahko učitelji postavijo vprašanja, ki se nanašajo na prostor, kraj in čas, osebe, vzroke in posledice dogodka, vsebino in podrobnosti slike ter primerjavo in povezavo z drugimi dogodki in obdobji. Pri slikah, ki se uporabljajo kot študijsko gradivo, se vprašanja nanašajo na zanesljivost, verodostojnost, pomembnost in vrednost slikovnega gradiva, avtorjevo stališče do vsebine, na čas in razloge nastanka tega gradiva.

Pri metodi dela s slikovnim gradivom se ponavadi uporablja induktivna pot spoznavanja vsebine in zgodovinske interpretacije. Ta pot pa poteka po različnih fazah dela. Štefan Trojar je faze razdelil na šest delov: »1. *Predstavitev slike in delovni napotki učencem*, 2. *Spodbujanje in zbiranje spontanih vtisov učencev o sliki*, 3. *Celovit opis vsebine slike v obliki usmerjenega razgovora*, 4. *Analitično preučevanje vsebinskih elementov slike in postopno spoznavanje njenega zgodovinskega sporočila*, 5. *Celovito preučevanje vsebine slike in spoznanje njenega pomena za zgodovinske razmere določenega obdobja*, 6. *Sintetična ocenitev slike v vlogi zgodovinskega vira.*«<sup>103</sup>

101 Weber, T. (1997). Statična in dinamična slika pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik VI, št. 1, str. 44.

102 Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 2. del. *Zgodovina v šoli*, letnik V, št. 4, str. 29.

103 Prav tam, str. 31.

Pri metodi dela s slikovnim gradivom prevladujejo tri osnovne stopnje proučevanja. Prva stopnja je branje slikovnega gradiva, to je branje informacij, ki jih podaja slikovno gradivo o avtorju, naslovu, kraju, datumu izdaje, potem prepoznavanje vrste slikovnega gradiva (plakat, fotografija, umetniška slika ...), prepoznavanje vrste vsebine, ki jo prikazuje slikovno gradivo (npr. gospodarska, družbena, verska, politična tema ...). Druga stopnja je podroben opis elementov slikovnega gradiva, uporabljernih barv in geometrije. Tretja stopnja je razlaga slikovnega gradiva, kjer se poudari zgodovinski, literarni ali umetniški kontekst, zgodovinska ali umetniška vrednost slikovnega gradiva ter vloga in stališče avtorja.<sup>104</sup>

Pri metodi dela s slikovnim gradivom se učence navaja na precizno opazovanje in analiziranje ter vrednotenje slikovnega gradiva. V nadaljevanju so predstavljene metode za različno slikovno gradivo.

## METODA DELA S FOTOGRAFIJAMI

Pri proučevanju fotografij se morajo učenci najprej naučiti brati fotografijo, to je ugotoviti čas in kraj nastanka, avtorja fotografije in velikost fotografije, potem pa opisati vsebino, to je opisati, kaj je v ospredju, ozadju in sredini fotografije, ter razložiti namen fotografa in nazadnje vrednost fotografije.

Glavna splošna vprašanja, ki se lahko postavijo na katerokoli fotografijo so: Kaj je na fotografiji? Kdo je avtor? Kdaj je nastala fotografija? Kaj je hotel avtor, da se vidi na fotografiji? Za koga je ustvaril fotografijo? Kaj na fotografiji se lahko uporabi za opis dogodka? Kakšna je vrednost sporočila fotografije? ipd.<sup>105</sup> Takšna vprašanja se lahko postavijo tudi na spodnjo sliko.



*Belgijski begunci, ki so dobili zatočišče v nevtralni Nizozemski*<sup>106</sup>

104 Več o metodi dela s slikovnim gradivom: *Histoire 2<sup>e</sup>* (1993). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 300–301.

105 Več o tej metodi: *Histoire 1<sup>re</sup>* (1994). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 92.

106 Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Od začetka dvajsetega stoletja do konca prve svetovne vojne (1900–1918)*. Ljubljana: DZS, str. 51. Slikovno gradivo je objavljeno z dovoljenjem založbe.

## METODA DELA Z UMETNIŠKIMI SLIKAMI

Umetniške slike se lahko uporabljajo kot vir podatkov, študijski dokument ali ilustracija. Ponavadi izražajo čustva in osebnost avtorja in pričajo o velikih spremembah obdobja. Pri proučevanju umetniških slik bi se morali učenci naučiti prepoznati vrsto slike (npr. portret, alegorija, tihožitje, zgodovinska pokrajina ...), ugotoviti tematiko in avtorja, proučiti uporabljeno tehniko (npr. skica s svinčnikom, ogljem, rdečim svinčnikom, tehnike na podlagi vode: akvareli, pasteli, freska, tempera, vodene barve, oljna slika, kamnotisk, radiranka, lesorez, bakrorez ...) in ugotoviti notranjo sestavo slike (npr. načrt, barve, svetloba, sence ...) ter proučiti osebe in predmete na sliki (npr. prostor, oblike, vedenje, poteze itd.). Potem bi morali znati razložiti pomen slike v umetnosti in zgodovini s podrobnim poznavanjem avtorja, znati uvrstiti sliko v zgodovinski, literarni ali umetniški kontekst ter ugotoviti vrednost slike.<sup>107</sup>



Matija Jama (1872–1947), *„Rajanje“ (olje)*, ok. 1935, Narodna galerija v Ljubljani<sup>108</sup>

Na zgornjo sliko se lahko postavijo naslednja splošna vprašanja: Kakšen je naslov slike? Kakšna je tematika? Kdo je avtor in kje je živel? Ali je slika zanesljiv vir oz. ali prikazuje realnost? Koga in kaj prikazuje? Kakšna je uporabnost in vrednost slike?

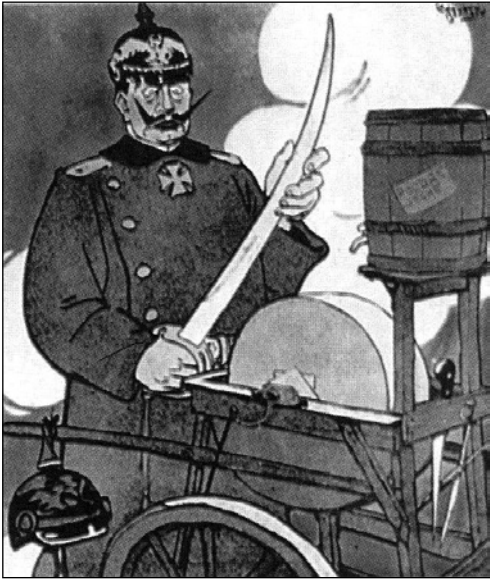
107 Več o tej metodi: *Histoire 1<sup>re</sup>* (1994). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 36 in *Histoire Terminale* (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 332.

108 Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Od začetka dvajsetega stoletja do konca prve svetovne vojne (1900–1918)*. Ljubljana: DZS, str. 13. Slikovno gradivo je objavljeno z dovoljenjem založbe.

## METODA DELA S KARIKATURAMI

Pri proučevanju karikatur bi morali učenci ugotoviti, katere osebnosti so prikazane, ugotoviti, ali gre za neliterarno sporočilo ali je le simbolično, ugotoviti glavni problem, dogodek iz slike in zgodovinsko ozadje, spoznati svetovne tematike pri karikaturah (kot npr. humor, jeza, resnica, pravica), ugotoviti čustveno povezavo z avtorjem ter odkriti njegovo pristranskost.<sup>109</sup>

Glavna splošna vprašanja, ki se nanašajo na karikature, so: Kdo je prikazan na karikaturi? Kaj dela ta oseba? Kateri predmeti so na karikaturi? Kaj predstavljajo simboli? V kakšni povezavi je slika z osebo, dogodkom ali problemom, ki ga avtor predstavlja? Ali je problem resno ali satirično obravnavan? Kakšen je avtorjev odnos do problema? Kaj pomenijo napisi oz. podnaslovi? Kakšno je sporočilo karikature? Kako lahko karikatura doprinese k razumevanju zgodovinskega dogajanja?<sup>110</sup> Takšna vprašanja se lahko postavijo tudi na spodnjo karikaturu.



*Nemški cesar Viljem II.*<sup>111</sup>

109 Več o tej metodi: *Workshop Materials* (1997). History. International Baccalaureate Europe/Africa/Middle East. Sixt Summer workshops. Ljubljana. Slovenia, 30. 6.–4. 7. 1997, str. 98–99 in *Histoire Terminale* (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 248.

110 *Workshop Materials* (1997). History. International Baccalaureate Europe/Africa/Middle East. Sixt Summer workshops. Ljubljana. Slovenia, 30. 6.–4. 7. 1997, str. 99.

111 Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Od začetka dvajsetega stoletja do konca prve svetovne vojne (1900–1918)*. Ljubljana: DZS, str. 21. Slikovno gradivo je objavljeno z dovoljenjem založbe.

## METODA DELA S STATISTIČNIMI TABELAMI<sup>112</sup>

Pri proučevanju statističnih tabel bi se morali učenci naučiti ugotoviti naslov, uporabljene enote (npr. milijoni, odstotki, približnost podatkov), navesti vir in obdobje ter opisati in primerjati podatke med seboj.<sup>113</sup>

	1890	1900	1910	1921	1931
I. kmetijstvo, gozdarstvo in lov	77,21 %	75,53 %	68,71 %	64,09 %	60,53 %
II. obrt in industrija	9,73 %	10,16 %	12,14 %	17,26 %	19,92 %
III. trgovina in promet	3,83 %	4,27 %	5,50 %	7,95 %	7,42 %
IV. javne službe in svobodni poklici	2,79 %	3,73 %	4,45 %	5,41 %	5,37 %
V. rentniki in zavodniki	6,43 %	2,79 %	9,20 %	5,28 %	6,76 %

Podatki poklicne statistike: Primerjava za Slovenijo od 1880 do 1931<sup>114</sup>

Na zgornjo tabelo se lahko postavijo naslednja vprašanja: Kaj predstavlja statistična tabela? Kakšne enote so uporabljene? Kakšna je časovna razlika? Kakšne so ugotovitve pri primerjavi podatkov? itd.

## METODA DELA Z GRAFIKONI

Pri proučevanju grafikonov bi morali učenci znati navesti naslov, vir, obdobje in uporabljene enote, potem opisati in razložiti grafikone (to je ugotoviti, kaj grafikon omogoča, da se vidi, razložiti nagnjenja in preobrate s pomočjo znanja ter ugotoviti vrsto grafikona).<sup>115</sup> Na grafikon se lahko postavijo naslednja vprašanja: Kaj predstavlja grafikon? Kaj predstavljajo vodoravni stolpiči? Kaj predstavljajo številke? Kje so vidne največje spremembe?

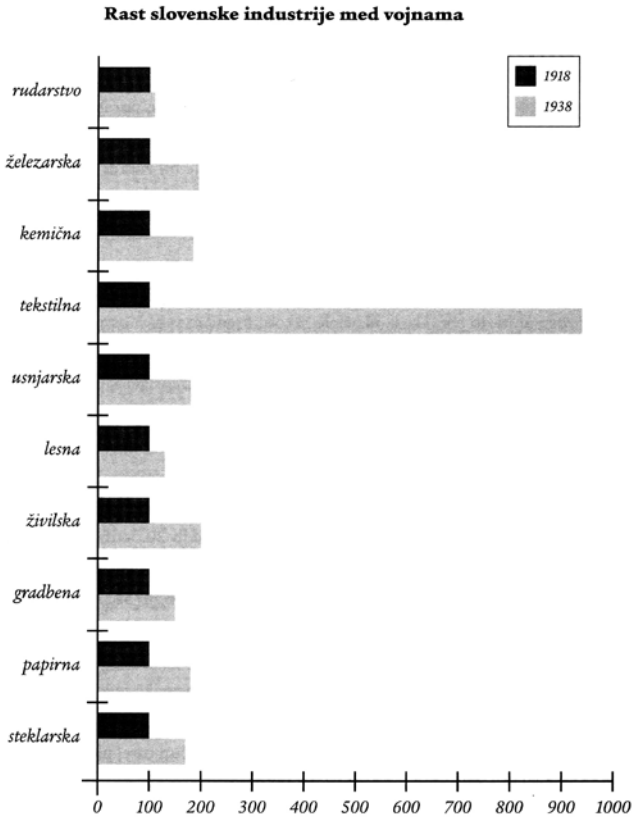
112 »1. Delo s podatki (številkami), ki jih načrtno vključujemo v usvajanje novega učnega gradiva, ki ni le trenutnega značaja, ampak opozarja ali omogoča uresničenje širše zastavljene dispozicije ali cilja. 2. Delo, ki utrjuje zgodovinsko znanje s konkretizacijo in vizualizacijo zgodovinskih podatkov. 3. Delo, ki ne vodi na stran pota, ampak do cilja v razrešitvi problema, ki ga je treba razrešiti ali osvetliti. 4. Delo, ki vodi tudi k umevanju ozadij, ki posledično vplivajo na zgodovinsko umevanje obravnavanega problema.« Weber, T. (1997). Statistični podatki (številke) pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik VI, št. 3, str. 44.

113 Več o tej metodi: *Histoire 2<sup>e</sup>* (1993). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 29 in *Histoire Terminale* (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 116. Pri tej metodi se lahko uporabljajo enostavne računске operacije; npr. višina povečanja v odstotkih:  $x_2 - x_1/x_1 \times 100$ ;  $x_2$  predstavlja vrednost zadnjega leta,  $x_1$  vrednost prvega leta.

114 Lazarevič, Ž. (1997). *Slovensko gospodarstvo v prvi Jugoslaviji. Zgodovinski viri*. Ljubljana: Modrijan, str. 62. Slikovno gradivo je objavljeno z dovoljenjem založbe.

115 Več o tej metodi: *Histoire 1<sup>re</sup>* (1994). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 136; *Histoire Terminale* (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 100 in Triaud, C. (1998). *Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie. Baccalauréat L-ES-S*. Paris: Vauibert, str. 59.





*Rast slovenske industrije med vojnama*<sup>116</sup>

## METODA DELA S PLAKATI

Pri pojasnjevanju (propagandnih) plakatov bi morali učenci najprej ugotoviti temo plakata (npr. volitve, informacije, ideologija), avtorja plakata (na podlagi podpisa na plakatu ali na podlagi elementov, če ni podpisa), datum izdaje (če datuma ni, pa na podlagi elementov, ki postavljajo plakat v določen čas), potem pa analizirati plakat, to je opisati sestavo plakata (npr. kaj je v ospredju, kaj v sredini in kaj v ozadju plakata, kakšno mesto ima besedilo in kakšno ilustracije), ugotoviti simboliko barv in pisave, politično mnenje avtorja (kdo je njegov sovražnik, katere so njegove vrednote), komu je plakat namenjen oz. kdo je tarča ter sporočilo in vrednost pričevanja tega plakata.<sup>117</sup>

<sup>116</sup> Lazarevič, Ž. (1997). *Slovensko gospodarstvo v prvi Jugoslaviji. Zgodovinski viri*. Ljubljana: Modrijan, str. 8. Slikovno gradivo je objavljeno z dovoljenjem založbe.

<sup>117</sup> Več o tej metodi: *Histoire 1<sup>re</sup>* (1994). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 348 in *Histoire Terminale* (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 146.



*Ameriški klic k orožju*<sup>118</sup>

Na zgornji plakat se lahko postavijo naslednja splošna vprašanja: Kakšna je tematika plakata? Kdaj je bil plakat narejen? Kaj predstavlja oseba? Kaj pomeni besedilo? Komu je bil namenjen? Kakšno je sporočilo plakata? itd.

## **METODA DELA S SKICAMI**

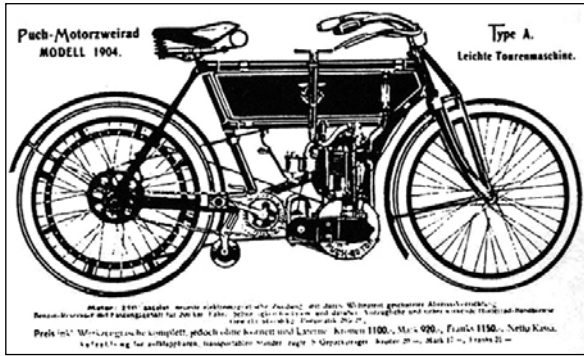
Skice so lahko realistične, shematske ali kronološke. Realistične skice so tiste, ki ponazarjajo zgodovinski objekt, dejanje ali predmet. Shematske skice vsebujejo enostavne risbe in besedilo, ki ponazarjajo zveze med osebami in idejami, zveze med vzroki in posledicami ipd. Kronološke sheme pa se uporabljajo za ponazoritev poteka vojne ali revolucije ter časovni prikaz dogodkov.

Pri proučevanju skic bi morali učenci najprej odkriti naslov in leto predstavljenih podatkov, analizirati legendo (še posebej: puščice, povezave, simbole, barve ipd.), način sestave skice (ali je branje vertikalno ali vodoravno), natančno opisati predstavljene elemente (npr. imena, letnice), ugotoviti povezave in odnose med elementi, ki so nakazani s puščicami, razložiti pomembne izraze, poiskati dodatne informacije

<sup>118</sup> Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Od začetka dvajsetega stoletja do konca prve svetovne vojne (1900–1918)*. Ljubljana: DZS, str. 33. Slikovno gradivo je objavljeno z dovoljenjem založbe.

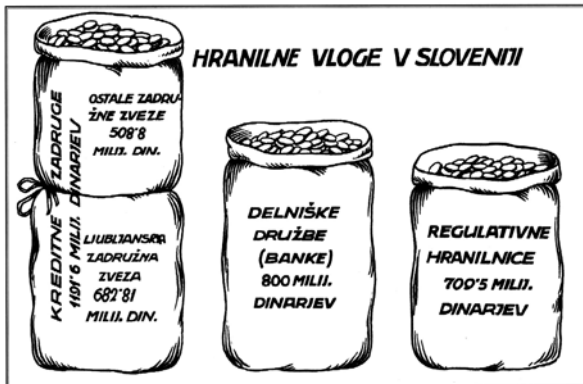
za nejasne informacije ter definirati tip strukture, ki jo razkriva skica (npr. politični režim, gospodarski sistem ipd.).<sup>119</sup>

Pri proučevanju realističnih skic morajo ponavadi učenci ugotoviti, kaj predstavljajo, v kateri čas spadajo in kakšna je njihova vrednost.



Puhovo motorno kolo iz leta 1904<sup>120</sup>

Pri proučevanju shematskih skic morajo ponavadi učenci ugotoviti naslov oz. temo, vrsto sheme (horizontalna, vertikalna, piramidasta), časovni in prostorski obseg, ugotoviti povezave med elementi, ki jih nakazujejo puščice ali drugi simboli, ter ločiti pomembnejše vsebinske elemente s pomočjo velikosti ali barvnih odtenkov pisave.<sup>121</sup>



Bistvo zadruga: Hranilne vloge v Sloveniji<sup>122</sup>

119 *Histoire 2<sup>e</sup>* (1993). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 294.

120 Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Od začetka dvajsetega stoletja do konca prve svetovne vojne (1900–1918)*. Ljubljana: DZS, str. 11. Slikovno gradivo je objavljeno z dovoljenjem založbe.

121 Več o tej metodi: Triaud, C. (1998). *Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie. Baccalaureat L-ES-S*. Paris: Vauibert, str. 60.

122 Lazarevič, Ž. (1997). *Slovensko gospodarstvo v prvi Jugoslaviji. Zgodovinski viri*. Ljubljana: Modrijan, str. 73. Slikovno gradivo je objavljeno z dovoljenjem založbe.

Pri proučevanju kronoloških shem oz. tabel morajo učenci ponavadi ugotoviti vsebino, časovni obseg, prostorski obseg, vrste razporeditev ter način klasificiranja (npr. političnih, gospodarskih, družbenih, verskih, kulturnih dogodkov ...).<sup>123</sup>

## METODA DELA Z ZEMLJEVIDI

»Zgodovinska karta je močno abstraktna oblika slikovnega zgodovinskega sporočila. Je pravzaprav nepogrešljiv učni pripomoček za pojasnjevanje prostorskih potez zgodovinskega dogajanja.«<sup>124</sup> Obstajajo različne delitve vrst zgodovinskih kart. Najpogostejša je delitev na tematske karte (npr. politične karte, gospodarske karte, demografske karte) in na dograditvene karte, ki jih morajo učenci dopolniti (grafoskopske projekcije, karte v delovnih zvezkih ipd.).<sup>125</sup>

Pri branju zgodovinske karte oz. zemljevida bi morali učenci ugotoviti naslov, ki nakazuje temo, opredeliti prostor (do kam sega področje: na sever, jug, vzhod ali zahod), odkriti glavne prostorske dele (npr. dežele, gospodarske regije, dominantna področja), ugotoviti situacije (s pomočjo barv), prebrati legendo po elementih, ugotoviti neposredno dogajanje, ki ga nakazujejo puščice ali drugi simboli, ugotoviti vrsto karte (npr. opisna, tematska: politična, gospodarska, kulturna, družbena ...) in ugotoviti oblikovane odnose na karti med področji (npr. trgovina, osvajanja, zveze ipd.).<sup>126</sup>



Zemljevid Balkana po miru v Bukarešti 1913<sup>127</sup>

123 Več o tej metodi: *Histoire Terminale* (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 206.

124 Weber, T. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. *Zgodovina v šoli*, letnik IV, št. 1, str. 43.

125 Prav tam, str. 44. Delitev na tematske karte in dograditvene karte.

126 Več o tej metodi: *Histoire 1<sup>re</sup>* (1994). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 122; Weber, T. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. *Zgodovina v šoli*, letnik IV, št. 1, str. 46–47 in *Histoire Terminale* (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 26.

127 Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Od začetka dvajsetega stoletja do konca prve svetovne vojne (1900–1918)*. Ljubljana: DZS, str. 21. Slikovno gradivo je objavljeno z dovoljenjem založbe.

Na zemljevid se lahko postavijo naslednja splošna vprašanja: Kakšen je naslov? Kateri geografski prostor je prikazan? Kaj prikazuje legenda? Kakšna je vrsta zemljevida? itd.

## **SKLEP**

Glavni namen uporabe slikovnega gradiva je motivirati učence, konkretizirati učno snov, povečati količino in kvaliteto znanja, poglobiti in nazorno predstaviti učno snov, zagotoviti dolgotrajnejše znanje ter spodbuditi sistematično opazovanje in analiziranje slikovnega gradiva.

Poleg tega pa metoda dela s slikovnim gradivom učence navaja na pravo delo zgodovinarjev, razvija kritično mišljenje in tudi povečuje zanimanje za predmet zgodovina.

## UPORABA FOTOGRAFIJ ZA OBRAVNAVO NOVE UČNE SNOVI PRI POUKU ZGODOVINE

### UVOD

V Sloveniji se v večji meri uporabljajo fotografije pri pouku zgodovine v osnovnih in srednjih šolah kot ilustracijsko gradivo pri motivaciji, obravnavanju nove učne snovi ali ponavljanju učne snovi. Zadnjih nekaj let pa zaradi aktivnega poučevanja in učenja ter poudarjanja aktivne vloge učencev učitelji postopoma uporabljajo tudi fotografije kot gradivo za pridobivanje in poglobitev nove učne snovi pri zgodovini.

V nadaljevanju je na kratko predstavljena učna ura zgodovine, ki prikazuje, kako bi se lahko fotografije<sup>128</sup> pri pouku zgodovine uporabile za samostojno pridobivanje nove učne snovi. Glavni namen te učne ure je, da bi učenci samostojno s pomočjo vprašanj analizirali slike oz. fotografije o določeni tematiki in tako samostojno usvojili novo učno snov ter ovrednotili svoje delo.

### UČNA ENOTA: UPORABA FOTOGRAFIJ PRI PRIDOBIVANJU NOVE UČNE SNOVI<sup>129</sup>

UČNI CILJI so naslednji. Učenci bi samostojno analizirali fotografije, samostojno proučili vsebino fotografije, samostojno spoznali sporočilo fotografije, spoznali pomen in uporabnost fotografije pri zgodovini, razvili kritični pogled do fotografij, ocenili fotografijo v vlogi zgodovinskega vira, razvili pozitivni odnos do fotografij in razvili vizualno-slikovno kulturo.

POTEK UČNEGA DELA je razdeljen v tri dele. V uvodnem delu učitelj na kratko predstavi načrt samostojnega dela učencev za novo učno temo. Učencem razloži, da se bodo novo učno snov poskušali naučiti prek fotografij, ki jih bodo sami poiskali za izbrano temo. Za iskanje fotografij imajo en teden časa. Učenci lahko poiščejo fotografije v strokovnih knjigah, enciklopedijah, na CD-romih, internetu ali v muzejih.

Osrednji del ima tri faze. V prvi fazi učenci prinesejo knjige ali fotografije v šolo; razdelijo se v manjše skupine (3–5 učencev); v skupinah izberejo najbolj primerno fotografijo za analizo.<sup>130</sup>

128 Primer učne ure se lahko uporabi tudi za druge vrste slikovnega gradiva.

129 Izbor učne snovi oz. problemskega vprašanja je odvisen od učnega načrta, zanimanja in sposobnosti učencev. Nekateri primeri: Kakšno je bilo življenje v zaledju med 1. svetovno vojno v različnih državah? Kateri so bili razlogi za vzpon Hitlerjeve stranke po prvi svetovni vojni? Kakšne so bile posledice velike gospodarske krize leta 1929? ipd.

130 Pri izboru fotografij učenci upoštevajo, da imajo dovolj informacij o sliki. Učitelj jim lahko pri izboru pomaga. Število fotografij je odvisno od

V drugi fazi učenci odgovarjajo na vprašanja v skupinah. Vprašanja, ki so primerna za različne fotografije, so naslednja:<sup>131</sup>

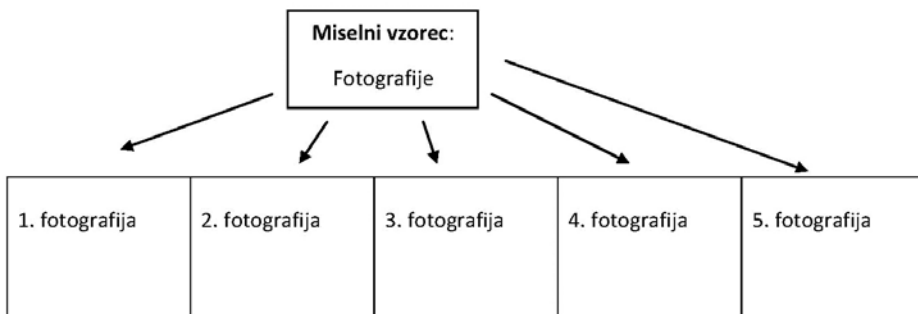
- Kakšen je vaš prvi vtis o fotografiji?
- Kakšna je vsebina fotografije?
- Kaj fotografija konkretno prikazuje (osebe, stavbe, predmete, dejanja ...)?
- Kakšna je vsebina (socialna, politična, verska, kulturna ...)?
- Kdo je fotograf?
- Kaj veste o fotografu?
- Kaj je hotel fotograf, da se vidi na fotografiji?
- Kakšen je bil namen fotografa oz. avtorja?
- Komu je bila namenjena fotografija?
- Kaj na fotografiji se lahko uporabi za opis dogodka?
- Kdaj je bila fotografija narejena?
- Kakšna je uporabnost oz. koristnost sporočila fotografije?
- Kakšna je pomembnost oz. vrednost sporočila fotografije?

V tretji fazi učenci po skupinah vsem učencem predstavijo analizo svoje slike (za prikaz fotografije uporabijo LCD-projektor, vizualizator ali pa fotografijo kopirajo na prosojnico), ostali učenci pa imajo pravico do dodatnih vprašanj ali pripomb.

V vseh fazah je vključen tudi učitelj, ki pripravi učne liste z vprašanji, nadzira delo pri reševanju vprašanj ter organizira ustne predstavitve in skrbi, da učenci poslušajo.

V zaključnem delu učenci skupaj z učiteljem poiščejo podobnosti in razlike med fotografijami ter v obliki miselnega vzorca pripravijo sintezo vsebin vseh fotografij.

### Prvi primer analize fotografije<sup>132</sup>



števila učencev v razredu oz. števila oblikovanih skupin. Število naj ne bo večje od 7.

131 Za vse fotografije učenci ne morejo odgovoriti na vsa vprašanja. Pri odgovorih si pomagajo z informacijami, ki jih dobijo o slikah v različnih učbenikih, knjigah, enciklopedijah, na CD-romih ali internetu.

132 Navodila za metodo dela s fotografijami so tudi v: *Sources in History* (1990). From definition to assessment. London: Longman, str. 32; *Deuxième Histoire* (1996). Les fondements du monde contemporain. Collection Jacques Marseille. Paris: Nathan, str. 271; *Histoire 2<sup>ème</sup>* (1993). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 300–301 in *Histoire 1<sup>ère</sup>* (1994). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 92.



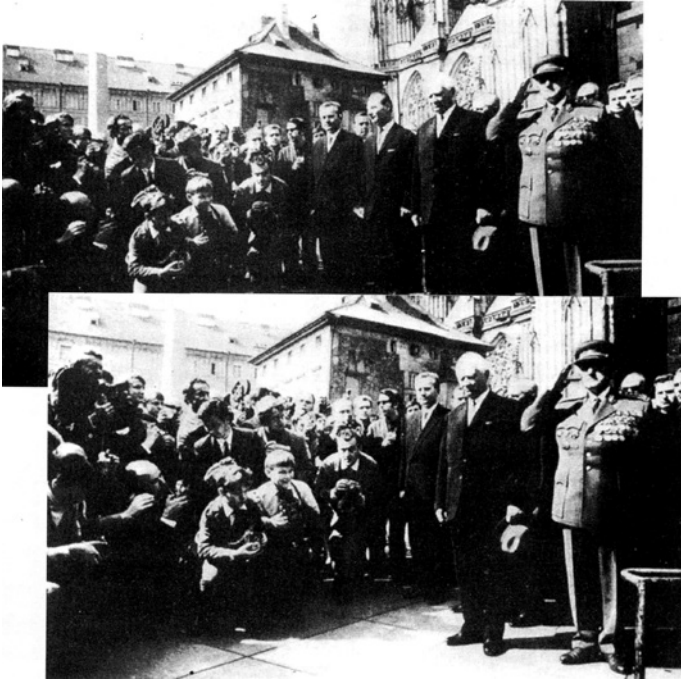
Sovjetski tanki v Pragi (Češkoslovaški) leta 1968, Sipa Press<sup>133</sup>

Pri analizi fotografije morajo učenci ugotoviti temo, ki jo podaja naslov, datum oz. leto dogodka, ki je tudi v naslovu fotografije, kontekst oz. ozadje (praška pomlad kot odgovor sovjetskemu bloku), vrsto vira (fotografija), avtorja in namen (časopisna slika, ki želi informirati publiko o dogodku, vpliv fotografije na mnenje: neodobranje), sestavo in opis slike (v osrednjem delu je sovjetski tank, v ozadju so goreča vozila, v ospredju so mladi brez orožja, neka ženska kaže češkoslovaško zastavo pred tankom) in vrednost pričevanja za tisti čas.

133 Triaud, C. (1998). *Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie. Baccalauréat L-ES-S*. Paris: Vauibert, str. 62.



## Drugi primer analize fotografije, ki je ponarejena



*Na prvi sliki je Aleksander Dubček (tretji na desni); na drugi sliki je cerkev, pomaknjena skupaj, vidno pa je še desno stopalo Aleksandra Dubčka.<sup>134</sup>*

Pri analizi ponarejene fotografije morajo učenci ugotoviti predstavljeni dogodek in osebe, čas in prostor, kdo in zakaj je ponaredil fotografijo, kakšen postopek je bil uporabljen pri ponarejeni sliki. Pri proučevanju ponarejenih fotografij bi morali učenci naprej poznati nekatere strokovne izraze, kot npr. retuširati (spremeniti, polepšati obraze), projicirati (prenašanje del slike ali osebe na sliki), poneveriti (odstraniti nekatere osebe) ipd.

**Za evalvacijo dela učencev** učitelj pripravi kratko anketo za vsako skupino.

Primer ankete:

- Koliko časa je vsak učenec v skupini porabil za iskanje in izbor fotografije?
- Kdo vam je pri tem pomagal?
- Kje ste iskali fotografije?
- Katero fotografijo ste izbrali in zakaj?
- Pri katerih vprašanjih o analizi fotografije ste imeli težave? Zakaj?
- Pri katerih vprašanjih niste imeli težav? Zakaj?
- Ali je bilo sporočilo vaše fotografije jasno?

<sup>134</sup> *Histoire—Géographie 3<sup>e</sup>* (1994). Initiation économique. Paris: Nathan, str. 168.

## Vsak učenec v skupini tudi oceni svoje delo.

Primer samoevalvacije:

Pri analizi fotografij si razvijal naslednje sposobnosti. Oceni jih od 1 do 3:

- samozavest,
- iznajdljivost,
- ustvarjalnost,
- reševanje problema,
- sprejemanje odločitev,
- samostojno razmišljanje,
- sodelovanje v skupini.

Pri ustnem ali pisnem preverjanju in ocenjevanju analize fotografije učitelj lahko uporablja tudi posebne **kriterije**, ki jih poljubno sestavi.

Primer ocenjevalnih kriterijev:

- 5 točk (odlično): Učenec je povezal vsebino fotografije z znanjem, ocenil pomembnost fotografije kot zgodovinski vir ter pokazal odlično razumevanje učne snovi.
- 4 točke (prav dobro): Učenec je povezal vsebino fotografije z znanjem in pokazal dobro razumevanje učne snovi.
- 3 točke (dobro): Učenec je dosegel le nekatere kriterije, navedene zgoraj. Opisal je le vsebino fotografije.
- 2 točki (zadostno): Učenec ni v celoti podal vsebine fotografije. Pokazal je le zadostno znanje in razumevanje učne snovi.
- 1 točka (nezadostno): Učenec ni dosegel zgoraj navedenih kriterijev.

## SKLEP

Prikazan primer aktivnega učenja z analizo fotografij prikazuje eno od možnosti, kako motivirati učence in spodbuditi njihovo radovednost za zgodovino. Metoda dela s fotografijami povečuje kvaliteto znanja, miselne aktivnosti pri opazovanju fotografij in konkretnost učne snovi ter trajnejše znanje in tudi globinsko obravnavanje učne snovi. Predstavljeni praktični primer se lahko uporablja na podoben način tudi za aktivno delo ob uporabi drugega slikovnega gradiva. Seveda pa obstajajo še druge možnosti, ki jih učitelji prilagodijo interesom in sposobnostim učencev.

*Fotografija prikazuje,  
vendar pa ne razlaga.*

*To je naše delo.*

## METODA DELA Z BESEDILI PRI POUKU ZGODOVINE

### UVOD

**Ob izdajah novih učbenikov, strokovne literature in virov se odpira tudi vprašanje sistematične in poglobljene metode dela z zgodovinskimi besedili.**

Že leta 1964 je Josip Demarin zapisal: »Zgodovinsko berivo, poljudnoznanstveni odlomki zgodovinske vsebine in književnosti, literarno umetniški odlomki zgodovinskega značaja, vse vrste zgodovinskih dokumentov, kolikor so kot zgodovinski tekst iz psihološke in pedagoške strani pravilno izbrani, služijo kot trdna osnova za usvajanje, pojmovanje in ocenjevanje zgodovinskih dejstev, dogodkov in osebnosti. Delo s temi raznovrstnimi zgodovinskimi teksti ustvarja med učenci razpoloženje, razvija v njih zanimanje za predmet, poživlja in osvetljuje zgodovinsko snov in nudi možnost za samostojno spoznavanje in proučevanje zgodovinskih dogodkov na gradivu, ki ga najdemo v zgodovinskem arhivu, muzeju ali knjižnici.«<sup>135</sup>

Štefan Trojar pa tudi meni, da je potrebno pisne zgodovinske vire uporabljati za globinsko spoznavanje, problematizacijo, osmišljenje ali analizo političnih, gospodarskih in drugih sistemov ter političnih programov.<sup>136</sup>

Tomaž Weber deli pisne zgodovinske vire na sodobna pisna sporočila ali dokumente preteklosti, ki so objavljeni v odlomkih v čitankah, zbirkah virov (npr. listine, akti, državne pogodbe, zapisniki, urbarji, davčne knjige, statistični viri, historiografski spisi: anali, kronike, biografije, avtobiografije, dnevniki, spomini, pisma, letaki, časniki, časopisi ...), na zgodovinska besedila (znanstvene sinteze in monografije) in literarnozgodovinska in umetniška dela (npr. zgodovinski romani, novele, pesmi z zgodovinsko vsebino).<sup>137</sup>

Pisne vire pa lahko delimo na primarne in sekundarne pisne vire. »O virih prve roke govorimo, kadar je mogoče ugotoviti neposreden stik avtorja vira z dogodki ali stanji, ki jih izpričuje ali opisuje, o virih druge roke, kadar takšnega neposrednega stika ni, marveč je med dogodki ali stanji ter avtorjem vira nedvomno eden ali več posredovalcev.«<sup>138</sup> Tako je sekundarni pisni vir tisto poročilo, ki črpa svoje znanje iz ohranjenih in dostopnih poročil, primarni pisni vir pa je tisto poročilo, ki izvira od očividca ali pa se opira na priče.<sup>139</sup>

135 Demarin, J. (1964). *Pouk zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 66.

136 Trojar, S. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. *Zgodovina v šoli*, letnik IV, št. 4, str. 51.

137 Weber, T. (1981). *Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 63.

138 Grafenauer, B. (1980). *Struktura in tehnika zgodovinske vede*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 252.

139 Prav tam, str. 256–257.

## METODA DELA Z ZGODOVINSKIMI BESEDILI

Zgodovinska besedila se lahko uporabljajo na dva načina. Prvi način je iskanje podatkov iz virov. Pri tem načinu se besedila oz. pisni viri uporabljajo za opis in pripovedno opisovanje ali za razumevanje zgodovinskih dogodkov in različnih interpretacij o zgodovinskem dogajanju. Pri tem učenci berejo, poskušajo obnoviti vsebino, »*analizirajo, izločajo posamezne pomembne dele, naštevajo bistvene elemente, primerjajo dele vsebine, ugotavljajo razlike in podobnosti, konkretizirajo posplošitve na novih primerih, povezujejo vsebino s kakšnimi sorodnimi obdelanimi temami, dokazujejo in sklepajo na podlagi izločenih podatkov, vsebino logično strukturirajo, sintetizirajo z ocenjevanjem vrednosti, ki jih daje tekst.*«<sup>140</sup> Na ta način se učenci usposabljaajo za raznovrstne postopke zgodovinskega razmišljanja in poročanja, saj se naučijo smiselnega in sistematičnega branja besedila in oblikovanja sintetičnih mnenj o sporočilu besedila.<sup>141</sup>

Drugi način pa je ugotavljanje, kaj, zakaj in kako so zgodovinarji napisali o dogodkih. Pri tem je potrebno ugotoviti, ali je pisni vir zanesljiv in ali vsebuje osebno mnenje oz. pristranskost. Primarni pisni viri so ponavadi subjektivni in tudi nezanesljivi. Glavna vprašanja, ki se lahko postavijo za ugotavljanje zanesljivosti, so: Zakaj je nastal? Kdo ga je napisal? Kje je bil izdan? Ali je imel avtor dostop do teh informacij? Ali je avtor povezan z dogodkom? Ali gre za avtorjevo mnenje? Sekundarni pisni viri so sicer bolj objektivni, vendar pa so tudi lahko subjektivni in tako nezanesljivi. Glavna vprašanja, ki se lahko postavijo na takšne vire, so: Kdo je avtor (strokovnjak ali pisec ...)? Ali je avtor uporabljal druge vire? Ali dokazi potrjujejo njegovo interpretacijo? Ali je dodal svoje mnenje? Ali je vir napisan na osnovi primarnih virov?

Metoda dela z zgodovinskimi besedili poteka po več stopnjah. Prva stopnja je, da se učenci naučijo brati besedilo, ga opazovati in iskati podatke, ki se navezujejo na vprašanja. Druga stopnja je ugotavljanje vrste pisnega vira (primarni ali sekundarni) in vrste tematike (uradna, verska, osebno mnenje ipd.). Tretja stopnja je iskanje podatkov o avtorju oz. njegovi bibliografiji. Četrta stopnja je ugotavljanje ozadja dogodka (npr. datum objave, datum zapisa in glavne značilnosti obdobja ter dogodka). Peta stopnja je analiza oz. opis glavnih idej in dogodkov v besedilu. Šesta stopnja je razlaga idej in opisov z lastnimi besedami, razlaga avtorjevega prikaza ali prikritja resnice, avtorjeve povezave z vsebino ter avtorjevih namenov. Sedma stopnja je ugotavljanje posebnosti sporočila in vsebine za takratni in sedanji čas. Osmo stopnja je kritična primerjava vsebine besedila z drugimi viri in osebno mnenje.<sup>142</sup>

140 Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Ljubljana: DZS, str. 114–116.

141 Več o tem: Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. *Zgodovina v šoli*, letnik IV, št. 4, str. 53.

142 Več o tej metodi: Salinero, G., François, P., Thillay, A. (1996). *Histoire Géographie au collège*. Paris: Belin, str. 301.

V srednji šoli bi se lahko zgodovinska besedila uporabljala v vseh fazah učnega procesa, to je pri motivaciji, obravnavanju učne snovi, urjenju, ponavljanju in preverjanju ter ocenjevanju. Tako bi učitelj najprej določil obseg in globino učne snovi za eno učno uro, potem bi učno vsebino uskladal z besedilom (poiskal ustrezna učila), pripravil naloge oz. vprašanja ter podal navodila za učence pri aktivni metodi dela z besedili, potem bi moral predvidevati tudi čas za pripravo na poročanje in samo poročanje ali čas za pregled odgovorov, na koncu pa bi moral načrtovati še način pisnega in ustnega preverjanja uporabe zgodovinskih besedil.<sup>143</sup>

Pisni viri se lahko uporabljajo kot motivacijsko sredstvo, demonstracijsko gradivo pri obravnavanju nove učne snovi, kot vir znanja za pridobivanje nove učne snovi in tudi kot študijsko sredstvo za ugotavljanje zanesljivosti.<sup>144</sup>

Najpogostejša vprašanja, ki se nanašajo na zgodovinska besedila, so v povezavi z vsebino ali zanesljivostjo podatkov v besedilu. V povezavi z vsebino se lahko postavijo vprašanja, kot so: O čem govori besedilo? Kateri so glavni podatki (kraj, čas, osebe, dogodki), ki jih prinaša? Kateri so razlogi in katere posledice, ki jih navaja besedilo o dogodku? Katere so glavne ideje, glavne teme vsebine? Kakšen je pomen vsebine? itd. V povezavi z zanesljivostjo vsebine pa se lahko postavijo naslednja vprašanja: Kdo je napisal to besedilo? Kaj je po poklicu ali kakšno vlogo je imel? Kaj pove? Česa besedilo ne pove? Kdaj je bilo napisano? Kakšno je zgodovinsko ozadje? Kaj bi lahko vplivalo na avtorjeve ideje? Kje se je zgodilo? Zakaj je bilo napisano? Ali je bil kakšen poseben namen? Za koga je bilo napisano? Kako je sestavljeno? Ali gre za pretiravanje, pristranskost ali popačenje podatkov? Ali gre za natančnost ali pomanjkljivost navajanja podatkov? Ali so te pomanjkljivosti namerne?<sup>145</sup>

143 Pet stopenj je povzetih po: Bertoncelj, I. (1969). *Metoda dela s teksti*. Ljubljana: Delavska univerza Boris Kidrič, str. 86.

144 Tomaž Weber in Drago Novak navajata tri metodične postopke pri delu s pisnimi viri: 1. Ilustrativno metodo, kjer pisni viri pomagajo motivirati učence, konkretizirati učiteljevo razlago, 2. Dokazovalno metodo, kjer se pisni viri uporabljajo za podkrepitev učiteljeve razlage, 3. Analitično-sintetično metodo: v prvem delu gre za dejstva in podatke pisnega sporočila, v drugem delu pa za primerjavo, ugotavljanje vzrokov in posledic ter sinteze sporočila. Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Od začetka dvajsetega stoletja do konca prve svetovne vojne (1900–1918)*. Ljubljana: DZS, str. 6–7.

Vida Wedam pa deli to metodo še na tri različne operacije: »a) Medsebojna primerjava več zgodovinskih virov, ki poročajo o istem dogodku različno; b) Analiza vira in primerjava njegove vsebine s tem, kar se najde o opisanem dogodku v zgodovinski literaturi; c) Analiza več virov, ki poročajo o različnih stopnjah nekega dogajanja ali o različnih pogledih na določen problem.« Wedam, V. (1997). *Analitično-sintetična metoda dela z zgodovinskimi viri. Zgodovina v šoli*, letnik VI, št. 3, str. 45.

145 Vprašanja so povzeta po: *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance* (1996). A handbook for teachers. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, str. 37.

## PRIMERI

V slovenskih učbenikih, delovnih zvezkih in drugih priročnikih prevladujejo vprašanja, ki se nanašajo na vsebino besedila.

**Npr. na zgodovinske vire lahko učitelj sestavi vprašanja, ki se nanašajo samo na podatke. V nadaljevanju so predstavljena vprašanja, ki jih učitelj lahko dopolni ali spremeni.**

Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Slovenci v Državi SHS, Kraljevini SHS in Jugoslaviji (1918–41)*. Ljubljana: DZS, str. 57: *Pristop kraljevine Jugoslavije k trojnemu paktu; Množice na ulicah Beograda, Podpisovanje pristopa*: Kdaj je bil podpisan pakt treh sil? Kdo ga je podpisal? Kdaj je Jugoslavija pristopila k temu paktu? Kakšne pravice in obljube si je s tem Jugoslavija pridobila? Kdo je podpisal ta pakt v imenu Jugoslavije? Kakšna je bila reakcija Jugoslovanov? itd.

Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Evropa in svet med obema vojnama 1918–39*. Ljubljana: DZS, str. 17–18: *Stalinova revolucija, od zgoraj; kolektivizacija kmetijstva v Sovjetski zvezi*: Kaj je bila kolektivizacija? Ali je bila prostovoljna? Na kakšen način so se kmetje upirali kolektivizaciji? Kako se je Stalin rešil odgovornosti za nasilno kolektivizacijo? Od kdaj do kdaj je potekala intenzivna kolektivizacija? itd.

Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Evropa in svet med obema vojnama 1918–39*, Ljubljana: DZS, str. 25: *Fašistovska revolucija v Italiji*: Kateri časopis je objavil članek o fašistični revoluciji v Italiji? Kdaj je ta časopis izšel? Kako naj bi Mussolini sestavil svojo vlado? Kakšen naj bi bil Mussolinijev program zunanje politike? itd.

Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Evropa in svet med obema vojnama 1918–39*. Ljubljana: DZS, str. 26: *Ideologija nacionalnega socializma*: Katere so bile glavne značilnosti ideologije Adolfa Hitlerja? Kdaj je Adolf Hitler napisal knjigo *Mein Kampf*? Kakšen je bil moto knjige? itd.

Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Slovenci v Državi SHS, v Kraljevini SHS in Jugoslaviji (1918–41)*. Ljubljana: DZS, str. 16–17: *Ustanovitev kraljevine SHS 1. 12. 1918*: Kdaj je bila ustanovljena K SHS in kakšen je bil njen polni naziv? Kaj se je zgodilo z Narodno vlado oz. Narodnim svetom Države SHS po razglasitvi K SHS? itd.

Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Slovenci v Državi SHS, v Kraljevini SHS in Jugoslaviji (1918–41)*. Ljubljana: DZS, str. 23: *Uradni list deželne vlade za Slovenijo*: Kdaj je bila sprejeta 1. ustava? Iz ustave ugotovi, kakšen je bil naziv države, kakšna je bila politična ureditev, kakšna je bila zastava, kakšen je bil grb, kateri je bil uradni jezik oz. službeni jezik, kakšno je bilo državljanstvo, katere so bile osnovne liberalne pravice, kje je bilo objavljeno besedilo nove ustave in kdaj je kralj predstavil novo ustavo itd.

**Na zgodovinske vire pa lahko učitelj poleg vprašanj, ki se nanašajo na podatke, sestavi tudi vprašanja, ki se nanašajo na vir oz. besedilo in avtorja. V nadaljevanju so predstavljeni primeri takšnih vprašanj.**

Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Slovenci v Državi SHS, v Kraljevini SHS in Jugoslaviji (1918–41)*. Ljubljana: DZS, str. 58–59: *Hitlerjeva navodila za napad na Jugoslavijo*: Kdaj je bil dokument napisan? Kdo ga je napisal? Komu je bil namenjen? itd.<sup>146</sup>

Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Slovenci v Državi SHS, v Kraljevini SHS in Jugoslaviji (1918–41)*. Ljubljana: DZS, str. 35: 24. april 1920: Kateri časopis je pisal o dogodkih 24. 4. 1920? Katera politična stranka je izdajala ta časopis? Kateri dogodek opisuje? Na kakšen način časopis opisuje ta dogodek? Kateri so podatki, ki jih časopis navaja? **Pri časopisih** se lahko postavijo še naslednja vprašanja: Ali izhaja dnevno, tedensko, mesečno? Ali je časopis informativni ali vsebuje osebna stališča? Kdo so glavni bralci? Na kateri strani je objavljen dogodek? Koliko prostora zavzema? Ali ima fotografije, karikature, uvodni članek k dogodku? Kaj poudarja ta stran? Ali je komentar ločen od besedila? Ali besedišče razkriva kakšno ideologijo? Ali je ton nevtralen, neosebni, angažiran, ironični ali čustven? Ali je sporočilo dogodka popolno? Katere so jasne trditve? Katere trditve so dvoumne? itd.<sup>147</sup>

**V tujih učbenikih, delovnih zvezkih, učnih listih pa je poleg vprašanj na vsebino tudi veliko vprašanj o samem viru oz. zanesljivosti vira.**

#### Primer št. 1:

»*VIR A: Ali nimamo pravice obrniti to liberalno filozofijo februarske revolucije narnavnost narobe? Da, imamo pravico reči: Isti čas, ko je uradniška družba, ves ta slavni zgornji ustroj vladajočih razredov ... živel iz dneva v dan nedelavno in avtomatično, se prehranjeval s spomini izrabljenih idej, gluha za zahteve razvoja, se zadovoljil s slepili in nič sluteč; isti čas, v delavskih množicah, se je začel samostojen proces rasti, ne*

<sup>146</sup> Vprašanja na vsebino pa so: Katere države bi pomagale Hitlerju pri napadu na Jugoslavijo? Iz katerih smeri je Hitler nameraval napasti Jugoslavijo? Kako se je imenoval ta vojaški načrt? Za katero državo je Hitler predvideval vojaško akcijo Marita? itd.

<sup>147</sup> *Histoire 1<sup>re</sup>* (1994). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 306 in *Histoire Terminale* (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan, str. 182.

samo sovraštva do vladajočih, ampak tudi kritično razumevanje njihove nezmožnosti, kopičenje izkušenj in kreativnega zavedanja, ki sta ga revolucionarni upor in zmaga samo še dopolnila.

VIR B: Vedeli so, da je bilo vse organizirano in kar svobodno javno mnenje o Rusiji proti vsakršni diktaturi, proti spremembam vladajočega sistema do sklica Ustavodajne skupščine. Samo z zaroto, izdajalskim vojaškim bojem, je bilo možnost razpustiti Začasno vlado in preprečiti ustanovitev demokratičnega sistema v Rusiji po revoluciji. (Kerenski: Politikačasne vlade in Trocki: Zgodovina ruske revolucije; navedba v: *Russian Revolution and Bolshevik Victory*, Ed. Adams. D. C. Health, 1960)<sup>148</sup>

- »Enega od teh virov je napisal Aleksander Kerenski, enega pa Lev Trocki. Razložiti, kateri vir je napisal Trocki in katerega Kerenski.
- Kateri vir trdi, da bi lahko samo delavci, ki razumejo marksizem, vodili pravo revolucijo?
- Kdo so bili zarotniki, ki so vodili »izdajalski oboroženi boj«?
- Na kakšen način se oba vira ne strinjata s tem, kar je hotelo rusko ljudstvo leta 1917?
- Pomislite na razlog, zakaj se oba vira lahko smatrata kot nezanesljiva in pristranska?<sup>149</sup>

### Primer št. 2:

<p><i>Mashallov plan</i></p> <p>»Resnici na ljubo bodo potrebe Evrope po tujih, večinoma ameriških prehranskih izdelkih in drugih življenjsko pomembnih proizvodih v naslednjih treh ali štirih letih veliko večje, kakor je Evropa zdaj sposobna plačati. Evropa mora zato dobiti precejšnjo dodatno pomoč, sicer ji grozi hudo gospodarsko, socialno in politično osiromašenje. /.../</p> <p>Zato je logično, da bodo ZDA storile vse, kar je v njihovi moči, da bi znova vzpostavile normalne, zdrave gospodarske razmere v svetu, brez katerih ni politične stabilnosti in trdnega miru. Naša doktrina ni usmerjena proti kaki deželi ali doktrini, temveč proti lakoti, revščini, obupu in kaosu. /.../</p> <p>Vsaka vlada, ki je pripravljena sodelovati pri obnovi, bo – o tem sem prepričan – deležna vsestranske podpore vlade ZDA. Vlada, ki skuša prepričati obnovo drugih držav; od nas ne more pričakovati pomoči. Vladam, političnim strankam ali skupinam, ki si prizadevajo ohraniti človeško bedo, da bi imele od nje politične ali drugačne koristi, se bodo ZDA uprle.</p> <p>(George C. Marshall, ameriški državni sekretar. Govor na harvardski univerzi junija 1947)<sup>150</sup></p>	<p>V prvi fazi naj bi učenci ugotovili glavno temo.</p> <p>Učenci naj bi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ugotovili kontekst oz. ozadje (položaj ZDA, Evrope in SZ);</li> <li>– ugotovili, kaj je to Marshallov načrt;</li> <li>– vzpostavili paralelo s Trumanovo doktrino;</li> <li>– opisali Marshallov načrt;</li> <li>– ugotovili ozadje in politiko ZDA nasproti komunizmu.</li> </ul> <p>Učenci naj bi ugotovili avtorja, njegov položaj, vrsto vira, kraj in datum nastanka besedila.</p>
--	--

148 Snellgrove, L. E. (1989). *Modern World History. Course notes, Examples, Exercises*. London: DP Publications LTD, str. 120.

149 Možne rešitve: »a) Vir A je napisal Lev Trocki, ker obsoja časno vlado, ki je nadaljevala star režim s carjem. Vir B je napisal Aleksander Kerenski, ker pravi, da bi boljševiki, ki so bili proti svobodi izbire in mnenj, prevzeli oblast, čeprav so vedeli, da je večina Rusov proti njim. To so storili pred zasedanjem ustavodajne skupščine, saj so vedeli, da bi ta ustanovila demokratično vlado. b) Vir A. c) Lenin in njegovi somišljeniki boljševiki. č) Ne strinjata se glede razpoloženja in želja ruskega ljudstva leta 1917. Vir A trdi, da je ljudsko kritično razumevanje situacije sprožilo, da so podprli boljševike, medtem ko vir B trdi, da je bilo rusko javno mnenje naklonjeno ustanovitvi demokratičnega sistema. d) Oba vira predstavljata mnenje mož, ki so bili vključeni v dogodke leta 1917 in na nasprotnih straneh. Kerenski je preživel ostanek življenja razlagajoč svoj padec z izrazi v viru B. Trocki je podal uradno partijsko stališče, zakaj je dobil oblast v Rusiji. Zato se nobeden od obeh virov ne more smatrati za nepristranskega. Vir B predstavlja splošno zahodno stališče, kako so boljševiki prevzeli oblast.« Snellgrove, L. E. (1989). *Modern World History. Course notes, Examples, Exercises*. London: DP Publications LTD, str. 366–367.

150 Besedilo je vzeto iz: Nečak, D. (1999). *Hladna vojna. Zgodovinski viri*. Ljubljana: Modrijan, str. 21–22.



V drugi fazi analize naj bi učenci ugotovili glavne teme besedila in jih razporedili v skupine, npr. 1. Situacija v Evropi, 2. Odgovornosti ZDA, 3. Grožnje za mir po Marshallu in 4. Ameriški odgovor. Potem bi razložili, da besedilo govori o težki situaciji Evrope, predlogu gospodarske pomoči in ameriški odločnosti za zagotavljanje miru. Besedilo pa ne govori o strahu ZDA pred komunistično ekspanzijo in koristnosti Marshallovega plana za ameriško gospodarstvo. Pri celotni analizi lahko učenci vključijo tudi uporabljeno besedišče, stil in ton pisanja.<sup>151</sup>

### Primer št. 3:

»Hitlerjeva zunanja politika, 1933–37:

Vir A: *Nihče tukaj noče ponovitve vojne ... Naša mladina predstavlja edino upanje za prihodnost. Ali si predstavljate, da jo vzgajamo, da bo potem padla na bojnem polju? Smo možati dovolj, da spoznamo, da ko eden izgubi vojno ... mora tudi nositi posledice. Občutili smo jih, vendar je nevdružno za nas, da moramo biti kot 65 milijoni narod ponovno osramočeni in ponižani. (Hitler, v intervjuju z dopisnikom Daily Maila, 19. oktober 1933)*

Vir B: *Boj proti Versaillesu ne pomeni konec moje politike. Ne zanimam se samo za prejšnje meje Rajha. Ponovno oblikovanje predvojne Nemčije ni samo naloga, vredna truda naše revolucije ... Sovjetska Rusija ... je težaven problem ... Vojna z Rusijo me ne bi zanimala. (Hitler, v pogovoru z Hermannom Rauschningom, osebnim prijateljem, 1934)*

Vir C: *Cilj nemške politike je bil varovati in ohraniti raso skupnost in jo povečati. Bilo je tudi vprašanje prostora ... Nemški problem bi se lahko rešil z uporabo sile ... potem bi ostali samo še odgovori na vprašanja ‚Kdaj?‘ in ‚Kako?‘... (Pogled naprej v obdobje 1943–45) Po tem času se po mojem mnenju lahko pričakuje le sprememba na slabše. Oprema vojske, mornarice in letalstva je bila skoraj končana ... Naša relativna moč bi se zmanjšala v povezavi s ponovnim oboroževanjem, ki bi bil izpeljan v ostalem delu sveta ... Če bi firer še živel, je bila njegova nespremenljiva odločitev rešiti nemško vprašanje prostora do najkasneje leta 1943 (45). (Poročilo Hitlerjevega govora vojaškim oficirjem, ki ga je napisal polkovnik Hossbach, 5. novembra 1937)*

Vir Č: *Nemški obisk Halifaxa je bil iz mojega stališča velik uspeh zato, ker je dosegel svoj cilj, to je ustvariti atmosfero, v kateri se je mogoče pogovarjati z Nemčijo o praktičnih vprašanjih, ki zadevajo evropske sporazume ... Oba, Hitler in Goering, sta rekla, posebej in s poudarkom, da nimata želje oz. namena začeti vojno, in mislim, da je to lahko točno ... Seveda želita prevladovati v vzhodni Evropi; želita prav tako*

151 Metoda dela za ta odlomek je povzeta iz: Triaud, C. (1998). *Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie. Baccalauréat L-ES-S.* Paris: Vauibert, str. 53–56.

*tesno unijo z Avstrijo, kot jo lahko dobita brez priključitve k Rajhu. (Dnevnik Neville Chamberlain, 26. november 1937)«<sup>152</sup>*

- a) »Kako v kontekstu virov razumeš naslednje izraze: ‚ponovitve vojne‘, ‚boj proti Versaillesu‘, ‚Rajha‘?
- b) Kako v kontekstu virov razumeš izraz ‚nemško vprašanje prostora‘? (vir C)
- c) – Do kakšne mere je perspektivna analiza nemških ambicij konec 30. let v viru Č?  
– Kaj lahko sklepamo iz vira Č glede politike, ki se jo je Chamberlain hotel držati glede Nemčije?
- č) Do kakšne mere dokazi v virih B, C in Č podpirajo Hitlerjevo začetno trditev v viru A, da ‚nihče tukaj noče ponovitve vojne‘?
- d) Kaj lahko sklepamo iz besedišča in stila, uporabljenega v virih A in B, o Hitlerjevem odgovoru na politične probleme, s katerimi se je spoprijemal?
- e) S sklicevanjem na izvor in vsebino virov A, B in C komentiraj vrednost in nevarnost uporabe dokazov tega tipa pri zgodovinarju, ki proučuje nemško zunanjo politiko v 30. letih.«<sup>153</sup>

## ANKETNI VPRAŠALNIK O METODI DELA Z ZGODOVINSKIMI BESEDILI

Anketni vprašalnik so izpolnjevali učenci 3. letnikov, ki so v šolskem letu imeli eno uro na teden pripravo na maturo iz predmeta zgodovine.<sup>154</sup> Pri pripravi so učenci brali in proučevali različne pisne vire (primarne in sekundarne). Glavni namen ankete je bil ugotoviti, kakšne so težave učencev pri tej metodi in kakšno je njihovo mnenje o pomembnosti te metode pri pouku zgodovine v srednji šoli.<sup>155</sup>

Anketni odgovori učencev so pokazali:

- da 45 % učencev nima težav pri branju zgodovinskih besedil, 55 % učencev pa ima težave le včasih;

152 *History – Syllabus D* (1995). Paper 1 – International Problems since 1931, 8 June 1995. London Examinations GCE: ULEAC, str. 2.

153 Prav tam, str. 3. Ocenjevalni kriteriji: »a) (3 točke): Sklicevanje na prvo svetovno vojno, sklicevanje na določbe pogodbe, nemški imperij (v tem kontekstu) pred letom 1914. b) Vsaka ustreza razprava o Lebensraumu ali potreba po obnovitvi starih meja ali velika Nemčija. Za dve točki malo širši odgovor. c) Nivo 1 (1–2 točki): Omejen odgovor na obe vprašanji ali odgovor samo na eno vprašanje; nivo 2 (3–5 točk): bolj razširjena analiza obeh delov vprašanj z glavnim problemom uporabe vojne. č) Nivo 1 (1–2 točki): omejena uporaba virov; nivo 2 (3–4 točke): bolj izdelana uporaba virov; nivo 3 (5 točk): uporaba vseh treh virov in sklicevanje na ‚v kolikšni meri‘; d) Nivo 1 (1–2 točki): ugotovitev ustreznega besedišča in stila; nivo 2 (3–4 točke): uporaba nivoja 1 za sklepanje, kjer so vključeni politični problemi; e) Veliko je možnosti. Vsi trije viri imajo isti izvor, zato ni potrebno sklicevanje na vsakega posebej. Nivo 1 (1–2 točki): en ali dva izolirana ustreznata namena; nivo 2 (3–4 točke): bolj izdelan komentar z omembo skupnega izvora ali vsebine; nivo 3 (5–6 točk): kot nivo 2, nekaj omejenih trditev o vrednostih in nevarnostih.« *History – D* (9269) (1995). Mark Schemes, May/June 1995. London Examinations GCE A level: ULEAC, str. 1.

154 Anketni vprašalnik je izpolnilo 20 učencev različnih 3. letnikov 22. decembra 1999 na Gimnaziji Bežigrad.

155 Anketni vprašalnik je vseboval 10. vprašanj: 1. Ali imaš pri branju zgodovinskega besedila težave? 2. Ali iz prebranega besedila lahko hitro najdeš podatke na kratka vprašanja: kdo, kje, kdaj? 3. Ali imaš težave poiskati vzroke in posledice zgodovinskega dogodka po prebranem odlomku? 4. Ali imaš raje kratka vprašanja z določenim odgovorom ali daljša vprašanja z obširnimi nedoločenimi odgovorom? 5. Kako najraje rešuješ naloge? a) doma, samostojno, b) v šoli samostojno, c) v šoli v dvojicah č) v šoli v skupinah. 6. Ali te branje zgodovinskega besedila in reševanje različnih nalog navajata na uspešno samoizobraževanje? 7. Ali uporaba zgodovinskega besedila prispeva k boljšemu razumevanju zgodovinskega dogajanja? 8. Ali uporaba zgodovinskega besedila omogoča boljše predstavljenost zgodovinskih dogodkov? 9. Ali uporaba zgodovinskega besedila omogoča večjo trajnost znanja? 10. Ali uporaba zgodovinskega besedila vzbudi zanimanje za učno snov pri pouku zgodovine?

- da 60 % učencev hitro najde podatke na krajša vprašanja, medtem ko 40 % učencev vedno ne najde hitro teh podatkov;
- da 35 % učencev nima težav izluščiti vzroke in posledice iz zgodovinska besedila, 65 % učencev pa ima včasih težave s tem;
- da ima 45 % učencev raje kratka vprašanja, 55 % učencev pa daljša vprašanja z obširnimi odgovorom;
- da 40 % učencev najraje rešuje naloge doma, 35 % učencev v šoli v dvojicah in 25 % učencev v šoli v skupinah.

Glede pomembnosti metode dela z zgodovinskimi besedili pa so anketni odgovori učencev pokazali;

- da 75 % učencev meni, da metoda dela z zgodovinskimi besedili navaja učence na uspešno samoizobraževanje, 20 % učencev, da le delno, 5 % učencev pa meni, da ne navaja na samoizobraževanje;
- da 75 % učencev meni, da metoda prispeva k boljšemu razumevanju zgodovinskega dogajanja, 25 % učencev pa meni, da le delno;
- da ravno tako 75 % učencev meni, da metoda omogoča boljše predstavljenost zgodovinskih dogodkov, 25 % pa meni, da le delno;
- da 45 % učencev meni, da metoda omogoča večjo trajnost znanja, 55 % učencev pa meni, da le delno;
- da 45 % učencev meni, da metoda vzbudi zanimanje za učno snov pri pouku zgodovine, ravno tako pa tudi 45 % učencev meni, da le delno, 5 % učencev pa meni, da ne vzbudi zanimanja.

Odgovori učencev so pokazali, da imajo včasih tudi težave pri branju, iskanju določenih podatkov in pri odgovarjanju na vprašanja, ki se nanašajo na vsebino besedila. Odgovori so tudi pokazali, da večina učencev meni, da metoda dela z zgodovinskimi pisnimi viri prispeva k boljši predstavljenosti, boljšemu razumevanju in uspešnemu samoizobraževanju pri pouku zgodovine.

## SKLEP

Pri metodi dela z zgodovinskimi besedili učenci povzemajo poenostavljena problemska vprašanja znanstvene zgodovine in jih razrešujejo, samostojno iščejo odgovore na vprašanja o bistvenem ob določenih zgodovinskih situacijah ter prenašajo sodobna, aktualna družbena vprašanja na zgodovinske situacije v preteklosti.<sup>156</sup>

*»Delo z dokumenti ima posebno vzgojno-izobraževalno vrednost pod pogojem, da sledi po branju pravilno pojasnjevanje z nujnim sodelovanjem učencev in njihovim kritičnim analiziranjem. S tako analizo se učenci pravzaprav približujejo virom*

<sup>156</sup> Trojar, Š. (1993). *Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*. Ljubljana: DZS, str. 80.

*zgodovinskega znanja in se s tem uvajajo v razumevanje načina, kako zgodovinarji z zbiranjem in proučevanjem dokumentov znanstveno preiskujejo zgodovinska dogajanja. Z delom z dokumenti pridobivajo učenci pravo in znanstveno znanje.»<sup>157</sup>*

Metoda dela z zgodovinskimi besedili tako omogoča, da učenci razvijajo sposobnosti kritičnega mišljenja, sposobnost kritične analize, sinteze in vrednotenja različnih zgodovinskih virov.

---

<sup>157</sup> Demarin, J. (1964). *Pouk zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 66.

## UPORABA RAČUNALNIŠKEGA PROGRAMA PRI POUKU ZGODOVINE

### UVOD

Založba Shropshire Education Publications<sup>158</sup> iz Velike Britanije je leta 1994 izdala izredno zanimiv šolski računalniški program, ki je namenjen učencem od 14. do 18. leta **na temo Pariška mirovna konferenca 1919–1920** v angleškem jeziku.

Računalniški program vsebuje disketo s programom v angleškem jeziku, zemljevid Narodi v Avstro-Ogrski pred 1. svetovno vojno, nemi zemljevid Avstro-Ogrske in priročnik za uporabo.

Za uporabo računalniškega programa mora šola imeti računalniško opremljeno učilnico z računalniki PC in programom Windows 3.1.

V osnovni šoli se lahko računalniški program uporablja v 8. razredu pri temi Urejanje sveta po meri zmagovalcev (Nešović, B., Prunk, J., 20. stoletje (1993). Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS, str. 20–23).<sup>159</sup>

V srednji šoli pa se lahko uporablja v 4. razredu pri temi Povojna ureditev sveta, kjer sta podtemi Wilsonove točke in Versajska Evropa: Meje novonastalih držav in Društvo narodov (Repe, B. (1995). Naša doba: Oris zgodovine 20. stoletja. Učbenik za 4. razred gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 54–58).

Računalniški program je možno uporabiti v različnih fazah učnega procesa, še posebej pri usvajanju, poglobljanju in ponavljanju učne snovi.

### VSEBINA RAČUNALNIŠKEGA PROGRAMA

Od leta 1919 do 1920 je potekala pariška mirovna konferenca, na kateri so države zmagovalke v prvi svetovni vojni sklenile mirovne pogodbe z Nemčijo, Avstrijo, Bolgarijo, Madžarsko in Turčijo.

<sup>158</sup> Naslov založbe: Shropshire Education Publications, The Shirehall, Abbey Foregate, Shrewsbury, SY2 GND, Great Britain.

<sup>159</sup> V osnovni šoli imajo učenci že dovolj znanja angleščine, tako da lahko razumejo vsebino v računalniškem programu; računalniški program tudi ne zahteva veliko znanja o računalništvu.

TABELA ŠT. 1: MIROVNE POGODBE PO 1. SVETOVNI VOJNI

Mirovna pogodba	KRAJ	DATUM
Z NEMČIJO	Versailles	28. 6. 1919
Z AVSTRIJO	Saint-Germain	10. 9. 1919
Z BOLGARIJO	Neuilly	27. 11. 1919
Z MADŽARSKO	Trianon	4. 6. 1920
S TURČIJO	Sèvres Lausanne	10. 8. 1920 24. 7. 1923

Vsebina programa je napisana tako, da učenci pridobijo temeljito znanje o dveh mirovnih pogodbah: Saintgermainski in Trianonski. Učenci morajo samostojno ugotoviti, kaj se je zgodilo z Avstro-Ogrsko po 1. svetovni vojni in kaj sta določili mirovni pogodbi z Avstrijo in Madžarsko o pokrajinah, ki so bile v Avstro-Ogrski.

Pred uporabo morajo učenci imeti predznanje o 1. svetovni vojni, poznati morajo poraženke v 1. svetovni vojni, tajno Londonsko pogodbo in idejo o pravici narodov do samoodločbe (14 točk Woodrowa Wilsona), saj je njihova glavna naloga oblikovati meje držav, ki so nastale po razpadu Avstro-Ogrske.

Vsebina v računalniškem programu učencem pomaga oblikovati meje novim državam: Avstriji, Madžarski, Jugoslaviji, Poljski in Češkoslovaški ali pa spremeniti meje državam, ki so obstajale že pred 1. svetovno vojno – Romuniji in Italiji.

Računalniški program vsebuje zemljevid s pokrajinami v Avstro-Ogrski: Češka, Šlezija, Moravska, Sp. in Zg. Avstrija, Štajerska, Kranjska, Tirolska, Gorica-Gradiška, Trst, Istra, Reka, Dalmacija, Hrvaška, Slavonija, Bosna in Hercegovina, Banat, Madžarska, Slovaška, Galicija, Bukovina in Transilvanija.



### Pokrajine v Avstro-Ogrski<sup>160</sup>

<sup>160</sup> Računalniški program za pokrajine v Avstro-Ogrski. Napaka: Croatia–Slovenia. Pravilno je Croatia–Slavonia. *Peacemakers, A decision making program* (1994). Shrewsbury: Shropshire.

S pomočjo vsebine v računalniškem programu učenci lahko izbirajo pokrajine in informacije o teh pokrajinah, ki so razdeljene v 6 tematskih sklopov: 1. Gozdarstvo in živinoreja, 2. Zgodovina, 3. Nacionalni problemi, 4. Geografija in komunikacije, 5. Rudarstvo in industrija, 6. Prebivalstvo, narodi in jezik.



Izbor opcij oz. tematskih sklopov<sup>161</sup>

Učenci lahko izbirajo, kopirajo in tiskajo izbrane informacije o teh pokrajinah. Samostojno, v dvojicah ali pa v skupini učenci s pomočjo podatkov, ki jih dobijo v računalniškem programu, in s pomočjo zemljevida Narodi v Avstro-Ogrski vrišejo meje novih držav ali nove meje starih držav v nemi zemljevid.



Nemi zemljevid Avstro-Ogrske<sup>162</sup>

161 Peacemakers, *A decision making program* (1994). Shrewsbury: Shropshire.

162 Zemljevid A3 je vključen v računalniški program. Za pomoč učencem sta že vrisani dve državi, ki nastaneta po razpadu Avstro-Ogrske: Madžarska in Avstrija.

Pri oblikovanju novih meja morajo učenci upoštevati: preteklost pokrajine, delež narodov v neki pokrajini, gospodarsko strukturo pokrajine, naravne meje ob rekah ali gorah, zahteve sosednjih držav in držav zmagovalk v 1. svetovni vojni.

## PRIMER IZ RAČUNALNIŠKEGA PROGRAMA

### ISTRA

#### *Nacionalni problemi:*

– Italijani, ki živijo tukaj, so v stalnih sporih s Srbi/Hrvati in Slovenci. Italija že od leta 1866 želi imeti Istro.

#### *Prebivalstvo, narodi in jezik:*

V Istri je 386.463 prebivalcev. 44 % je Srbov/Hrvatov in živijo na vzhodnem delu. 37 % je Italijanov in žive na zahodnem delu. 14 % je Slovencev in žive na SV-delu; ostane 5 % je drugih narodov. Srbi/Hrvatje in Slovenci so si po narodnosti zelo blizu. Italijani imajo zelo velik vpliv na tem področju.

#### *Zgodovina:*

Med leti 1420 in 1797 sta Istri vladali Avstrija in Beneška republika. Leta 1816 je bila Istra priključena k Avstriji.

Takšni so podatki, ki jih učenec dobi za Istro. Njegova naloga je, da se odloči, kot so se leta 1919 na pariški mirovni konferenci, kdo bo dobil Istro: a) del Italija in del Jugoslavija, b) vse Italija, c) vse Jugoslavija.

## DELO Z RAČUNALNIKOM IN NALOGE ZA UČENCE

**Računalniški program predlaga skupinsko delo učencev.** Učenci naj bi poskušali ugotoviti, katerim državam so mirovniki priključili pokrajine.

1. skupina naj bi ugotovila, kaj se je zgodilo s pokrajinami Češko, Moravsko, Slovaško, Šlezijo in Galicijo;
2. skupina naj bi ugotovila, kaj se je zgodilo s pokrajinami Transilvanijo, Banatom in Bukovino;
3. skupina naj bi ugotovila, kaj se je zgodilo s pokrajinami Hrvaško, Slavonijo, Dalmacijo, Bosno in Hercegovino;
4. skupina naj bi ugotovila, kaj se je zgodilo s pokrajinami Tirolsko, Koroško, Štajersko, Trstom, Gorico-Gradiško, Istro in Reko.

Učenci dobijo tudi dodatna vprašanja z izbirnimi odgovori, ki jim pomagajo ugotoviti, kaj se je zgodilo s posameznimi pokrajinami.



**TABELA ŠT. 2: DODATNA VPRAŠANJA**

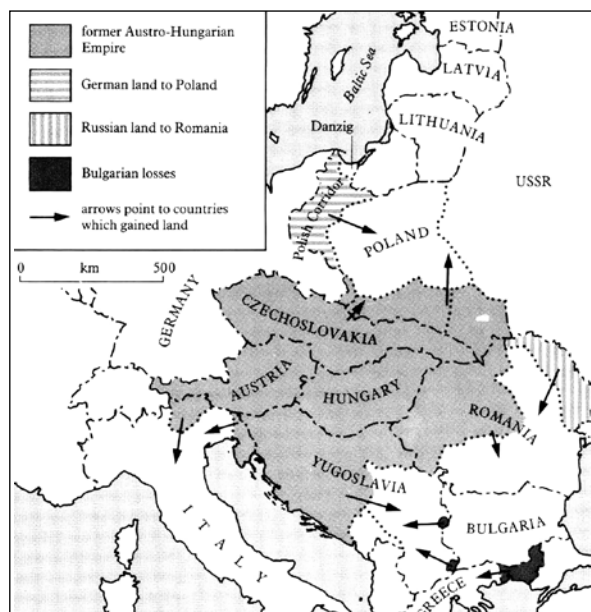
<p>1. skupina:</p> <p>1. Kdo je dobil Češko (Sudete) in Moravsko?                      a) Avstrija                      b) Češkoslovaška</p> <p>2. Kdo je dobil Slovaško?                      a) Poljska                      b) Češkoslovaška                      c) Nihče: samostojna država</p> <p>3. Kdo je dobil avstrijsko Šlezijo?                      a) Nemčija                      b) Poljska in Češkoslovaška                      c) Poljska                      č) Češkoslovaška</p> <p>4. Kdo je dobil Galicijo?                      a) Poljska                      b) Rusija</p>	<p>2. skupina:</p> <p>1. Kdo je dobil Transilvanijo?                      a) del Madžarska, del Romunija                      b) vse Madžarska                      c) vse Romunija</p> <p>2. Kdo je dobil Bukovino?                      a) Romunija                      b) Poljska</p> <p>3. Kdo je dobil Banat?                      a) del Srbija, del Romunija                      b) vse Srbija                      c) vse Romunija</p> <p>4. Kdo je dobil dele Madžarske? (ogrska polovica, več možnih odgovorov)                      a) Romunija                      b) Srbija                      c) Češkoslovaška                      č) Avstrija</p>
<p>3. skupina:</p> <p>1. Katere pokrajine so se združile v novo državo Kraljevino Jugoslavijo?                      –                      –                      –                      –                      ...</p> <p>2. Kdo je dobil Hrvaško in Slavonijo?                      a) del Madžarska, del Jugoslavija                      b) vse Madžarska                      c) vse Jugoslavija</p> <p>3. Kdo je dobil Dalmacijo?                      a) del Italija, del Jugoslavija                      b) vse Italija                      c) vse Jugoslavija</p>	<p>4. skupina:</p> <p>1. Kdo je dobil Koroško? (S od Karavank)                      a) del Avstrija, del Jugoslavija                      b) vse Avstrija                      c) vse Jugoslavija</p> <p>2. Kdo je dobil Štajersko?                      a) del Avstrija, del Jugoslavija                      b) vse Avstrija                      c) vse Jugoslavija</p> <p>3. Kdo je dobil Tirolsko?                      a) del Avstrija, del Italija                      b) vse Avstrija                      c) vse Italija</p> <p>4. Kdo je dobil Gorico-Gradiško in Trst?                      a) del Avstrija, del Italija                      b) vse Avstrija                      c) vse Italija</p> <p>5. Kdo je dobil Istro?                      a) del Italija, del Jugoslavija                      b) vse Italija                      c) vse Jugoslavija</p> <p>6. Kdo je dobil Reko?                      a) Italija                      b) Madžarska                      c) Jugoslavija</p>

Ko učenci opravijo naloge, jih skupaj z učiteljem preverijo ali pa naloge samostojno pregledajo s pomočjo rešitev.

TABELA ŠT. 3: REŠITVE

<p>1. skupina</p> <p>1. b 2. b 3. b 4. a</p>	<p>2. skupina</p> <p>1. c 2. a 3. a 4. a: romunski del Madžarske, Banat, Transilvanija b: južni deli Ogrske: Prekmurje, Hrvaška, Slavonija, Vojvodina: Banat c: Slovaška č: avstrijsko-nemški del: zahodni del ogrske polovice</p>
<p>3. skupina</p> <p>1. Bosna in Hercegovina, Dalmacija, Hrvaška, Slavonija, Kranjska, slovenski del Štajerske, Vojvodina: del Banata. (+ Srbija in Črna gora) 2. c 3. a (Italija: Zadar in otoki v Dalmaciji)</p>	<p>4. skupina</p> <p>1. b 2. a 3. a (S del: Avstrija, J del: Italija) 4. c 5. b 6. c (pariška mirovna konferenca 1919: Jugoslavija, 1919–20: d'Annunzio, 1920–24: svobodno mesto, 1924: Italija)</p>

Vrisovanje novih meja v nemi zemljevid pa preverijo z zemljevidom, ki prikazuje razpad Avstro-Ogrske in nastanek novih držav.



Zemljevid: Razpad Avstro-Ogrske in nove države leta 1919–20<sup>163</sup>

163 Brooman, J. (1995). *The World Re-made, The Results of the First World War*. London, New York: Longman, str. 8.

Za utrjevanje učenci izdelajo različne tabele, ki prikazujejo razpad Avstro-Ogrske in ozemeljske spremembe novih ali starih držav po prvi svetovni vojni.

**TABELA ŠT. 4: RAZDELITEV POKRAJIN AVSTRO-OGRSKE MED DRŽAVE PO PRVI SVETOVNI VOJNI**

Češkoslovaška	Madžarska	Avstrija	Jugoslavija	Italija	Poljska	Romunija
– Češka (Sudeti) – Moravska – del avstrijske Šlezije	– Madžarska	– Zg. in Sp. Avstrija – Koroška – S Tirolska – nemški del Štajerske – nemški del Madžarske – Salzburg – Vorarlberg	– Bosna in Hercegovina – Dalmacija – Kranjska – slovenski del Štajerske – Hrvaška – Slavonija – Vojvodina: del Banata	– Trst – Gorica – Gradiška – Istra – J Tirolska – otoki v Dalmaciji in Zadar	– Poljska – Galicija – del avstrijske Šlezije	– Bukovina – Transilvanija – Banat – romunski del Madžarske

**TABELA ŠT. 5: RAZDELITEV POKRAJIN AVSTRIJSKEGA IN OGRSKEGA DELA MED DRŽAVE PO 1. SVETOVNI VOJNI**

Avstrijski del monarhije	Ogrski del monarhije
Češkoslovaška: Češka (Sudeti), Moravska, avstrijski del Šlezije	Jugoslavija: Hrvaška, Slavonija, Vojvodina: Banat
Jugoslavija: Kranjska, slovenski del Štajerske, Dalmacija, Bosna in Hercegovina	Romunija: romunski del Madžarske, Transilvanija, Banat
Poljska: Galicija, del avstrijske Šlezije	Avstrija: nemški zahodni del Madžarske
Italija: Trst, Gorica in Gradiška, Istra, južni del Tirolske, otoki v Dalmaciji in Zadar	Češkoslovaška: Slovaška
Romunija: Bukovina	Madžarska
Avstrija: Zg. Avstrija, Sp. Avstrija, Salzburg, Vorarlberg, Koroška, severni del Tirolske, nemški severni del Štajerske	

Računalniški program je zelo sistematično sestavljen in prinaša temeljito znanje o dveh mirovnih pogodbah, vendar pa je potrebno dodati natančnejše informacije za Kraljevino Jugoslavijo in tudi ostale mirovne pogodbe po 1. svetovni vojni, ki so oblikovale meje Kraljevine Jugoslavije. Še posebej je potrebno upoštevati:

- a) Mirovno pogodbo z Nemčijo:
  - K SHS je postala mednarodno priznana.

- b) Mirovno pogodbo z Avstrijo:
- določena je bila avstrijsko-jugoslovanska meja na Karavankah;
  - K SHS je dobila del Štajerske (južni del z Mariborom in Ptujem) in izgubila Radgono;
  - K SHS je dobila majhen del Koroške (Mežiško dolino in občino Jezersko) in izgubila Celovško kotlino (plebiscit 10. 10. 1920).
- c) Mirovno pogodbo z Madžarsko:
- potrditev priključitve Prekmurja, Hrvaške in Slavonije (Medžimurja, Bačke, Baranje) in Vojvodine (Banata) h K SHS.
- č) Mirovno pogodbo z Bolgarijo:
- K SHS je dobila okraj Strumico in nekaj manjših delov Bolgarije.
- d) Rapalsko pogodbo 12. 11. 1920 med Jugoslavijo in Italijo:
- Italija je dobila: Z del Slovenije na črti Peč–Jalovec–Triglav–Blegoš–Planina–Snežnik–Jadransko morje, Istro, Dalmacijo (Zadar, Cres, Lošinj, Lastovo, Palagružo);
  - Reka je postala svobodno mesto (1919: Jugoslavija, od sept. 1919 do nov. 1920: d'Annunzio, odhod šele januarja 1921, 1920–24: svobodno mesto).
- e) Rimsko pogodbo 27. 1. 1924 med Jugoslavijo in Italijo:
- Jugoslavija je dobila Sušak, Italija pa Reko.<sup>164</sup>

## SKLEP

Računalniški program omogoča samostojno reševanje nalog, pridobivanje učne snovi in povečuje zanimanje za predmet. Spodbuja pa tudi k sestavi novih računalniških programov za zgodovino in prinaša nove ideje o uporabi CD-romov pri pouku zgodovine.<sup>165</sup>

---

164 Nešović, B., Prunk, J. (1993). *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS, str. 54–56; Repe, B. (1995). *Naša doba. Oris zgodovine 20. stoletja. Učbenik za 4. razred gimnazije*. Ljubljana: DZS, str. 92, 100–103; *Slovenska kronika XX. stoletja 1900–1941* (1995). Ljubljana: Nova revija, str. 236–252.

165 Računalniški program je predstavil gospod Alun Morgan na seminarju v Yorku 22. septembra 1995, na Gimnaziji Bežigrad pa so ga že uporabljali učenci v 2. razredu Mednarodne šole za tujce. K računalniškem programu sem sestavila dodatek z dodatnimi pojasnili, zemljevidi, slikami in nalogami za učence.

# IGRA VLOG: VERSAJSKA POGODBA IN PARIŠKA MIROVNA KONFERENCA LETA 1919

## UVOD

Od 16. do 19. 2. 1997 so se štirje učenci in en učitelj – spremljevalec udeležili igre vlog na temo Versajska pogodba in pariška mirovna konferenca leta 1919 v Cambridgeu.<sup>166</sup>

Glavni organizator igre vlog je bil **Hills Road Sixth Form College v Cambridgeu**. Zavod Republike Slovenije za šolstvo je v povezavi z Ministrstvom za šolstvo in šport (Služba za mednarodno sodelovanje) izbral štiri gimnazije (Gimnazijo Bežigrad, Gimnazijo Poljane, Gimnazijo Kamnik in Gimnazijo Ravne na Koroškem), te pa so izbrale vsaka po enega učenca iz 4. razreda, ki se je v šolskem letu 1996/97 pripravljaj na maturo iz predmeta zgodovina.

Igre vlog so se udeležili tudi učenci iz Francije, Nemčije, Danske, Bolgarije in seveda iz Velike Britanije.<sup>167</sup>

## NAMEN

Glavni namen igre vlog je bil, da bi učenci:

- spoznali, kako so bile sestavljene mirovne pogodbe po 1. svetovni vojni;
- se zavedali problemov, ki so nastali po podpisu mirovnih pogodb med obema vojnama;
- spoznali **različne interpretacije** v evropskih državah o istem zgodovinskem dogodku;
- sodelovali z učenci različnih narodnosti.

## PRIPRAVA NA IGRO VLOG

En mesec pred začetkom so slovenski učenci izvedeli, da bodo v tej igri vlog oz. na pariški mirovni konferenci predstavljali **Kraljevino Srbijo (oz. Kraljevino Srbov,**

<sup>166</sup> Igre vlog v Cambridgeu so se udeležili Andrej Andrič iz Gimnazije Bežigrad, Mario Plešej iz Gimnazije Ravne na Koroškem, Katja Paladin iz Gimnazije Kamnik, Jasna Magič iz Gimnazije Poljane in Danijela Trškan iz Gimnazije Bežigrad.

<sup>167</sup> Starost učencev je bila od 16 do 19 let. Pri igri vlog je sodelovalo 43 učencev in 8 učiteljev. Učenci so morali biti primerno oblečeni. Stroške potovanja in bivanja je v celoti poravnal Svet Evrope, ki je tudi glavni pobudnik za nov štiriletni projekt »Učenje in poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja«.

**Hrvatov in Slovencev).** Kot spremljevalec učencev sem prevzela tudi pripravo vseh štirih učencev za to igro vlog.<sup>168</sup>

### Učenci so morali pripraviti:

1. uvodno predstavitev za državo Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev leta 1919,
2. osnutek mirovnih pogodb z Nemčijo, Avstrijo, Madžarsko in Turčijo,<sup>169</sup>
3. zaključno predstavitev države Slovenije (položaj Slovencev leta 1919 in danes).

### Za pripravo na igro vlog smo uporabili naslednjo literaturo:<sup>170</sup>

- Barker, T. M. (1984). *The Slovene Minority of Carinthia*. New York: Columbia University Press.
- Brooman, J. (1989). *The Word since 1900. Sourcebook*. London, New York: Longman.
- Brooman, J. (1995). *The World Re-made, The Results of the First World War*. London, New York: Longman.
- *Enciklopedija Slovenije* (1987). 1 (A–Ca). Ljubljana: MK.
- Gibbons, S. R., Morican, P. (1992). *Modern Times: World War One*. London: Longman.
- Gilbert, M. (1994). *First World War*. London: HarperCollins Publishers.
- Heater, D. (1988). *Case Studies in Twentieth-Century World History*. London: Longman.
- Krese, S. (1990). *Naprej zastave slave*. Celje: Mohorjeva družba.
- Krizman, B. (1975). *Vanjska politika jugoslovenske države 1918–41* (Diplomatsko-historijski pregled). Zagreb: Školska knjiga.
- Internet: The Treaty of London, The Peace Treaty of Brest-Litovsk, The Covenant of The League of Nations, The League of Nations Protocol for the Pacific Settlement of International Disputes, The Treaty of Neuilly-sur-Seine, The Treaty of Versailles, The Treaty of Sevres.
- Lederer, I. J. (1963). *Yugoslavia at the Paris Peace Conference*. New Haven, London: Yale University press.
- Lowe, N. (1989). *Mastering Modern World History*. London: Macmillan.
- *Major Peace Treaties of Modern History 1648–1967 (1967)*. Volume II. New York: McGraw–Hill Book Co.
- *Major Peace Treaties of Modern History 1648–1967 (1967)*. Volume III. New York: McGraw–Hill Book Co.
- Mills, H. (1992). *Twentieth Century World History in Focus*. Surrey, Edinburgh: Nelson.
- Mitrović, A. (1969). *Jugoslavija na konferenciji mira 1919–20*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.

168 Zahvaljujem se vsem učiteljem, ki so pomagali pri pripravi svojih učencev in tudi samim učencem, ki so poiskali dodatno literaturo.

169 Mirovna pogodba z Bolgarijo ni bila vključena v to igro vlog.

170 Pri iskanju literature se zahvaljujem Inštitutu za narodnostna vprašanja in Inštitutu za novejšo zgodovino v Ljubljani.

- Nichol, J., Lang, S. (1990). *Work Out Modern World History GCSE*. London: Macmillan.
- Peace and War. (1993). *Teachers' resource book*. London: John Murray.
- *Peacemakers, A decision making program* (1994). Shrewsbury: Shropshire.
- Pearson, R. (1994). *European nationalism 1789–1920*. London, New York: Longman.
- Petranović, B., Zečević, M. (1988). *Tematska zbirka dokumentov*. Beograd: Rad.
- Prunk, J. (1994). *A Brief History of Slovenia*. Ljubljana: Mihelač.
- Sked, A. (1994). *The Decline and Fall of the Habsburg Empire 1815–1918*. London, New York: Longman.
- *Svetovna zgodovina* (1981). Ljubljana: CZ.
- Singleton, F. (1993). *A Short History of the Yugoslav Peoples*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *The Penguin Atlas of World History. From the French Revolution to the Present* (1978). London: Penguin Books.
- Traynor, J. (1991). *Europe 1890–1990*. Surrey, Edinburgh: Nelson.
- Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Od začetka dvajsetega stoletja do konca prve svetovne vojne (1900–1918)*. Ljubljana: DZS.
- Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Slovenci v Državi SHS, v Kraljevini SHS (1918–41)*. Ljubljana: DZS.
- Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Evropa in svet med obema vojnama 1918–39*. Ljubljana: DZS.
- Zadnik, Š. (1982). *Zbirka zgodovinskih virov*. Ljubljana: DZS.
- *Zgodovina diplomacije* (1948). Diplomacija med pripravljanjem druge svetovne vojne (1919–39). Ljubljana: DZS.
- *Zgodovina Slovencev* (1979). Ljubljana: CZ.

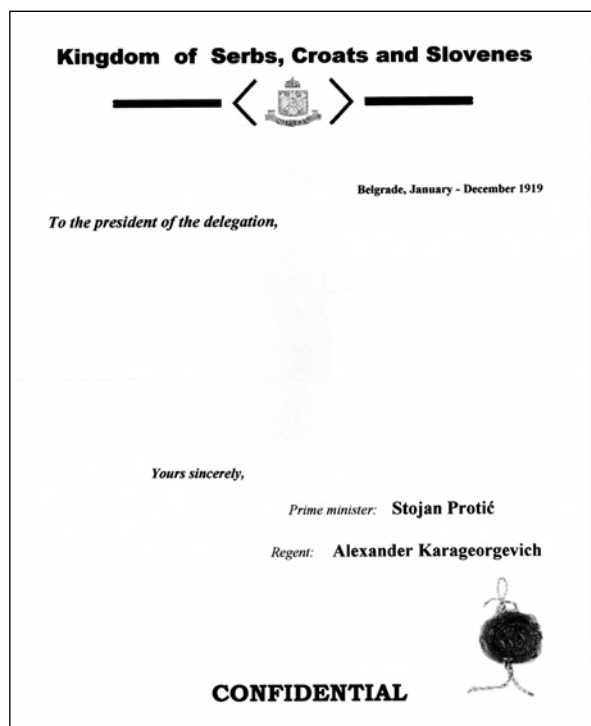
Za učence sem fotokopirala določene strani iz te literature, tako da so se lahko vsi naučili in pripravili za igro vlog.<sup>171</sup> Pred odhodom smo se dvakrat sestali na Gimnaziji Bežigrad in se tudi pogovarjali po telefonu o igri vlog, vlogi jugoslovanske delegacije na mirovni konferenci, njihovih zahtevah in njihovi vlogi pri posameznih mirovnih pogodbah.

Učenci so prevzeli tudi vlogo resničnih delegatov na pariški mirovni konferenci 1919–20. Predstavljali so naslednje delegate: **Nikolo Pašića**, **Anteja Trumbića**, **Milenka Vesnića** in **Ivana Žolgerja**.<sup>172</sup>

171 Za možnost brezplačnega fotokopiranja za vse učence se najlepše zahvaljujem Gimnaziji Bežigrad.

172 Kot učitelj – spremljevalec pa sem predstavljala Mateja Boškovića. Na resnični konferenci je bilo zastopanih okrog 110 jugoslovanskih delegatov. Najpomembnejši so bili štirje delegati: Nikola Pašić, bivši ministrski predsednik, Ante Trumbić, minister za zunanje zadeve, Milenko Vesnić, minister v Parizu, Ivan Žolger, univerzitetni profesor, dr. prava.

Igra vlog pa je zahtevala tudi povezavo delegacije z **domačo vlado**, to je vlado Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev leta 1919. Domačo vlado sta predstavljala dva učenca iz Gimnazije Kamnik.<sup>173</sup> Glavna naloga je bila, da je domača vlada spremljala dogajanje na mirovni konferenci, dajala navodila delegaciji in na koncu dovolila ali odklonila podpis mirovnih pogodb.



Igra vlog: Pismo vlade K SHS jugoslovanski delegaciji<sup>174</sup>

## IGRA VLOG V CAMBRIDGEU

### PROGRAM

Nedelja, 16. 2. 1997:

1. Kino predstava, film »Vse je tiho na zahodni fronti« v Cambridgeu
2. Pozdravni nagovor g. ravnatelja Colina Greenhalgha v Hills Road Sixth Form College in uvodne besede predsednika zgodovinskega aktiva g. Seána Langa
3. Predavanje: dr. David Weigall o pariški mirovni konferenci
4. Videofilm »Bitka na Sommi« v Burwell House

<sup>173</sup> Gimnazija Kamnik je predstavljala domačo vlado. Glavna predstavnik sta bila Sabina Đogić, ki je predstavljala ministrskega predsednika Stojana Protića, in Marko Štempihar, ki je predstavljal regenta Aleksandra Karadjordjevića.

<sup>174</sup> Pismo sta sestavila Sabina Đogić in Marko Štempihar. Pismo sta poslala delegaciji po faxu v Cambridge.



Ponedeljek, 17. 2. 1997:

**1. Uvodna predstavitev delegacij:**

- Uvodne zahteve in želje so podale naslednje delegacije: Francija, Velika Britanija, Združene države Amerike, Poljska, Češkoslovaška, Grčija in Kraljevina Srbov, Hrvatov in Slovencev.<sup>175</sup> Vse delegacije so podale željo po miru v svetu.
- Delegat K SHS je v uvodnem govoru predstavil vlogo Kraljevine Srbije v 1. svetovni vojni, razložil nastanek Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev leta 1918 in podal zahteve jugoslovanske delegacije po pokrajinah ter se zavzemal za pravičen mir.<sup>176</sup>

**2. Delo po skupinah oz. komisijah:**<sup>177</sup> Učenci so se razdelili v 4 skupine, v komisije za Nemčijo, Avstrijo, Madžarsko in Turčijo:

- **na prvem sestanku** so razpravljali o vojni krivdi Nemčije in ostalih držav ter o pomenu in organizaciji Društva narodov;
- **na drugem sestanku** so razpravljali o vojnih odškodninah, vojnih zločincih in vojnih ujetnikih;
- **na tretjem sestanku** so razpravljali o mejah; posamezni učenci – delegati so morali navesti ekonomske, politične, kulturne, socialne, demografske in zgodovinske razloge za zahtevana področja.

**3. Ogled mesta Cambridge.**

- 4. Poročila o mirovni konferenci na videoposnetku, ki so ga pripravili učenci – novinarji.**

Torek, 18. 2. 1997:

**1. Delo po skupinah oz. komisijah:**

- **na četrtem sestanku** so končali meje in se pogovarjali o razorožitvi ter kolonijah poraženih držav;
- **na petem sestanku** so oblikovali osnutek pogodbe s poraženo državo: učenci – delegati so morali pregledati vse člene in jih še enkrat sprejeti ali spremeniti.

**2. Povezava delegacij z domačo vlado po telefaksu:**

- tudi jugoslovanska delegacija se je povezala z vlado v Beogradu – Gimnazijo Kamnik;
- učenci – delegati so poslali po telefaksu poročilo o delu v komisijah.

**3. Poročila o mirovni konferenci na videoposnetku, ki so ga pripravili učenci – novinarji.**

**4. Predstavitev posameznih držav:**

- Učenci iz Francije, Nemčije, Velike Britanije, Bolgarije in Danske so predstavili pomen in posledice pariške mirovne konference za njihove države.
- **Slovenski učenci** so predstavili položaj Slovencev leta 1918 in še posebej resnično situacijo Slovencev po mirovnih pogodbah z Avstrijo in Madžarsko, posledice

<sup>175</sup> Danci so igrali vlogo ZDA, Angleži so igrali vlogo Francije, vlogo Poljske in vlogo Češkoslovaške, Francozi so igrali vlogo Italije, Nemci so igrali vlogo Anglije, Bolgari so igrali vlogo Grčije.

<sup>176</sup> Uvodno predstavitev o K SHS je imel Andrej Andrić.

<sup>177</sup> Učenci – delegati so v komisijah sedeli na določenih sedežih, ki so imeli oznako države, ki so jo predstavljali. Vodja pri vsaki komisiji je bil francoski delegat, ravno tako je bil francoski delegat zapisnikar.

Rapalske mirovne pogodbe in plebiscita na Koroškem leta 1920. Na kratko so predstavili položaj Slovencev v K SHS, SFRJ in položaj Slovencev v samostojni državi po letu 1991.<sup>178</sup>

#### 5. Kviz za učence in učitelje:

Vprašanja pri kvizu so bila z različnih področij: iz zgodovine, umetnosti, športa, glasbe itd. V desetih različnih skupinah je bila najboljša skupina učiteljev, na drugo mesto se je uvrstila skupina učencev iz Cambridgea, na tretje mesto pa skupini učencev iz Slovenije in Bolgarije.

Sreda, 19. 2. 1997

1. Domača vlada je po telefaksu sporočila navodila glede podpisa mirovnih pogodb:
  - Jugoslovanska vlada (Gimnazija Kamnik) je dala dovoljenje za podpis vseh mirovnih pogodb.
2. **Podpis mirovnih pogodb:**
  - Učenci, ki so igrali poražene predstavnike, so morali podpisati mirovne pogodbe.
3. Ocenitev igre vlog:
  - Učitelji so ocenili igro vlog in poudarili pomen pariške mirovne konference za obdobje med obema vojnama.<sup>179</sup>
4. Zadnja poročila o mirovni konferenci na videoposnetku.

## REZULTATI IGRE VLOG

**Vse štiri mirovne pogodbe so vsebovale:**<sup>180</sup>

- seznam držav po abecednem redu v francoskem jeziku,
- seznam delegatov,
- uvod v pogodbo (namen: prizadevanje za mir in kaznovanje poraženih držav),
- člene o vojni krivdi, Društvu narodov, vojni odškodnini, vojnih zločincih, vojnih ujetnikih, mejah, razorožitvi in kolonijah,
- podpise delegatov po abecednem redu držav v francoskem jeziku.

<sup>178</sup> Slovenijo sta predstavila dva učenca: Mario Plešej in Jasna Magič. Ostalim učencem sta razdelila tudi propagandno gradivo o Sloveniji.

<sup>179</sup> V vseh državah v srednjih šolah poudarjajo negativne posledice versajskega sistema.

<sup>180</sup> Vse štiri mirovne pogodbe v angleškem jeziku so na voljo pri vseh slovenskih udeležencih.



Igra vlog: Podpisi mirovne pogodbe z Madžarsko<sup>181</sup>

## VIDEOPOSNETEK

Šest učencev iz Cambridgea pod vodstvom ge. Anne Smith je bilo zadolženih za snemanje in oblikovanje televizijskega poročila.

## DELO V SKUPINAH OZ. KOMISIJAH<sup>182</sup>

Vse skupine so se pogovarjale o štirih temah. V nadaljevanju so predstavljena vsa vprašanja za vsako skupino oz. komisijo posebej.

### 1. KOMISIJA ZA NEMČIJO

Tema: Vojna krivda in Društvo narodov

- Ali je Nemčija povzročila 1. svetovno vojno?
- Ali je bila tedanja nemška vlada odgovorna za začetek 1. svetovne vojne?
- Kaj je pravna osnova za proglasitev vojne krivde?
- Kateri naj bi bili cilji in naloge Društva narodov?
- Katere velesile naj bi bile v Društvu narodov?
- Kako naj bi bilo Društvo narodov organizirano?
- Kdo naj bi financiral Društvo narodov?
- Kateri narodi naj bi bili vključeni v Društvo narodov?

<sup>181</sup> Primer zbranih podpisov za mirovno pogodbo z Madžarsko. Podpisnik za K SHS je bil Andrej Andrić.

<sup>182</sup> V vseh komisijah je bilo po 9 delegatov (iz Velike Britanije, Poljske, češkoslovaške, Grčije, K Srbov, Hrvatov in Slovencev, Italije, Združenih držav Amerike in dva delegata iz Francije), razen pri komisiji za Nemčijo, kjer je bilo 10 delegatov (dva delegata iz Velike Britanije).

Tema: Vojna odškodnina, vojni zločinci, vojni ujetniki

- Ali je bila Nemčija pravno odgovorna za plačilo vojne odškodnine?
- Komu bi morala Nemčija plačati vojno odškodnino?
- Za katero vrsto vojne škode bi morala Nemčija plačati?
- Kdo bi določil vojno odškodnino in na kakšen način bi se določila vojna odškodnina?
- Ali bi se morala vrednost vojne odškodnine izračunati takoj ali prepustiti prihodnjim dogovorom? Kdo bi v tem primeru odločal o vojni odškodnini?
- Kdo bi nadziral plačevanje vojne odškodnine?
- Kako naj bi Nemčija ravnala s svojimi vojnimi ujetniki?
- Kdo naj bi bil odgovoren za vojne ujetnike?
- Kako bi se vojni ujetniki vrnili domov in kdo bi prevzel stroške potovanja?
- Kako bi bilo potrebno ravnati z vojnimi ujetniki, ki se nočejo vrniti domov (še posebej z ruskimi vojnimi ujetniki)?
- Ali bi se vojni ujetniki lahko uporabili v vojni proti ruskim boljševikom?
- Ali obstaja zadovoljiva definicija o vojnem zločincu?
- Katere obtožbe bi bilo potrebno upoštevati?
- Kdo naj bi prevzel nadzor oz. skrb za vojne zločince?
- Katera sodišča bi se morala uporabiti za sojenje vojnim zločincem?

Tema: Meje

- Določitev meja Nemčije z Belgijo, Francijo, Švico, Avstrijo, Češkoslovaško, Poljsko in Dansko

Tema: Razorožitev in kolonije

- Nemška administracija afriških ozemelj
- Ostale nemške kolonije
- Obseg in oprema nemške vojske
- Notranji nemiri v Nemčiji: Katere oborožene enote bi morale poskrbeti za mir?
- Nemški generalni štab
- Nemška mornarica
- Nemško letalstvo
- Nadzor nad nemškimi vojaškimi inštalacijami in ustanovami

## 2. KOMISIJA ZA AVSTRIJO

Tema: Vojna krivda in Društvo narodov

- Ali je Avstro-Ogrska povzročila 1. svetovno vojno?
- Ali je bila tedanja avstrijska vlada odgovorna za začetek 1. svetovne vojne?
- Kaj je pravna osnova za proglasitev vojne krivde?
- Kateri naj bi bili cilji in naloge Društva narodov?
- Katere velesile naj bi bile v Društvu narodov?
- Kako naj bi bilo Društvo narodov organizirano?

- Kdo naj bi financiral Društvo narodov?
- Kateri narodi naj bi bili vključeni v Društvo narodov?

Tema: Vojna odškodnina, vojni zločinci, vojni ujetniki

- Ali je bila Avstrija pravno odgovorna za plačilo vojne odškodnine?
- Komu bi morala Avstrija plačati vojno odškodnino?
- Za katero vrsto vojne škode bi morala Avstrija plačati?
- Kdo bi določil vojno odškodnino in na kakšen način bi se določila vojna odškodnina?
- Ali bi se morala vrednost vojne odškodnine izračunati takoj ali prepustiti prihodnjim dogovorom? Kdo bi v tem primeru odločal o vojni odškodnini?
- Kdo bi nadziral plačevanje vojne odškodnine?
- Kako naj bi Avstrija ravnala s svojimi vojnimi ujetniki?
- Kdo naj bi bil odgovoren za vojne ujetnike?
- Kako bi se vojni ujetniki vrnil domov in kdo bi prevzel stroške potovanja?
- Kako bi bilo potrebno ravnati z vojnimi ujetniki, ki se nočejo vrniti domov (še posebej z ruskimi vojnimi ujetniki)?
- Ali bi se vojni ujetniki lahko uporabili v vojni proti ruskim boljševikom?
- Ali obstaja zadovoljiva definicija o vojnem zločincu?
- Katere obtožbe bi bilo potrebno upoštevati?
- Kdo naj bi prevzel nadzor oz. skrb za vojne zločince?
- Katera sodišča bi se morala uporabiti za sojenje vojnim zločincem?

Tema: Meje

- Določitev meja Avstrije z Nemčijo, Švico, Italijo, Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev, Madžarsko, Češkoslovaško

Tema: Razorožitev in kolonije

- Obseg in oprema avstrijske vojske
- Notranji nemiri v Avstriji: Katere oborožene enote bi morale poskrbeti za mir?
- Avstrijsko-madžarski generalni štab
- Avstrijsko-madžarska mornarica
- Avstrijsko-madžarsko letalstvo
- Nadzor nad avstrijskimi vojaškimi inštalacijami in ustanovami
- Umetnostni zakladi v Avstriji

### 3. KOMISIJA ZA MADŽARSKO

Tema: Vojna krivda in Društvo narodov

- Ali je Avstro-Ogrska povzročila 1. svetovno vojno?
- Ali je bila tedanja madžarska vlada odgovorna za začetek 1. svetovne vojne?
- Kaj je pravna osnova za proglasitev vojne krivde?
- Kateri naj bi bili cilji in naloge Društva narodov?

- Katere velesile naj bi bile v Društvu narodov?
- Kako naj bi bilo Društvo narodov organizirano?
- Kdo naj bi financiral Društvo narodov?
- Kateri narodi naj bi bili vključeni v Društvo narodov?

Tema: Vojna odškodnina, vojni zločinci, vojni ujetniki

- Ali je bila Madžarska pravno odgovorna za plačilo vojne odškodnine?
- Komu bi morala Madžarska plačati vojno odškodnino?
- Za katero vrsto vojne škode bi morala Madžarska plačati?
- Kdo bi določil vojno odškodnino in na kakšen način bi se določila vojna odškodnina?
- Ali bi se morala vrednost vojne odškodnine izračunati takoj ali prepustiti prihodnjim dogovorom? Kdo bi v tem primeru odločal o vojni odškodnini?
- Kdo bi nadziral plačevanje vojne odškodnine?
- Kako naj bi Madžarska ravnala s svojimi vojnimi ujetniki?
- Kdo naj bi bil odgovoren za vojne ujetnike?
- Kako bi se vojni ujetniki vrnil domov in kdo bi prevzel stroške potovanja?
- Kako bi bilo potrebno ravnati z vojnimi ujetniki, ki se nočejo vrniti domov (še posebej z ruskimi vojnimi ujetniki)?
- Ali bi se vojni ujetniki lahko uporabili v vojni proti ruskim boljševikom?
- Ali obstaja zadovoljiva definicija o vojnem zločincu?
- Katere obtožbe bi bilo potrebno upoštevati?
- Kdo naj bi prevzel nadzor oz. skrb za vojne zločince?
- Katera sodišča bi se morala uporabiti za sojenje vojnim zločincem?

Tema: Meje

- Določitev meja Madžarske z Romunijo, Češkoslovaško, Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev, Avstrijo, Poljsko

Tema: Razorožitev in kolonije

- Priznanje madžarske vlade
- Obseg in oprema madžarske vojske
- Notranji nemiri na Madžarskem: Katere oborožene enote bi morale poskrbeti za mir?
- Avstrijsko-madžarski generalni štab
- Avstrijsko-madžarska mornarica
- Avstrijsko-madžarsko letalstvo
- Nadzor nad madžarskimi vojaškimi inštalacijami in ustanovami

#### 4. KOMISIJA ZA TURČIJO

Tema: Vojna krivda in Društvo narodov

- Ali se je Turčija spustila v agresivno vojno?

- Ali je bila tedanja turška vlada odgovorna za začetek 1. svetovne vojne?
- Kaj je pravna osnova za proglasitev vojne krivde?
- Kateri naj bi bili cilji in naloge Društva narodov?
- Katere velesile naj bi bile v Društvu narodov?
- Kako naj bi bilo Društvo narodov organizirano?
- Kdo naj bi financiral Društvo narodov?
- Kateri narodi naj bi bili vključeni v Društvo narodov?

Tema: Vojna odškodnina, vojni zločinci, vojni ujetniki

- Ali je bila Turčija pravno odgovorna za plačilo vojne odškodnine?
- Komu bi morala Turčija plačati vojno odškodnino?
- Za katero vrsto vojne škode bi morala Turčija plačati?
- Kdo bi določil vojno odškodnino in na kakšen način bi se določila vojna odškodnina?
- Ali bi se morala vrednost vojne odškodnine izračunati takoj ali prepustiti prihodnjim dogovorom? Kdo bi v tem primeru odločal o vojni odškodnini?
- Kdo bi nadziral plačevanje vojne odškodnine?
- Kako naj bi Turčija ravnala s svojimi vojnimi ujetniki?
- Kdo naj bi bil odgovoren za vojne ujetnike?
- Kako bi se vojni ujetniki vrnil domov in kdo bi prevzel stroške potovanja?
- Kako bi bilo potrebno ravnati z vojnimi ujetniki, ki se nočejo vrniti domov (še posebej z ruskimi vojnimi ujetniki)?
- Ali bi se vojni ujetniki lahko uporabili v vojni proti ruskim boljševikom?
- Ali obstaja zadovoljiva definicija o vojnem zločincu?
- Katere obtožbe bi bilo potrebno upoštevati?
- Kdo naj bi prevzel nadzor oz. skrb za vojne zločince?
- Katera sodišča bi se morala uporabiti za sojenje vojnim zločincem?

Tema: Meje

- Grki zahtevajo Smirno.
- Konstantinopol: Ali naj ga zasedejo zavezniške enote? Ali naj ga dobi Grčija? Ali naj postane mednarodno mesto pod nadzorom Društva narodov?
- Dostop mimo ožin: Dardanele, Marmarsko morje in Bospor
- Armenija: Ali naj postane neodvisna? Ali naj postane mandat Društva narodov?
- Trakija
- Drugi mejni problemi (Anatolija)

Tema: Razorožitev in kolonije

- Sirija in Palestina
- Egipt
- Arabska država
- Egejski in vzhodno-sredozemski otoki
- Obseg in oprema turške vojske

- Notranji nemiri v Turčiji: Katere oborožene enote bi morale poskrbeti za mir?
- Turška mornarica
- Turško letalstvo
- Nadzor nad turškimi vojaškimi inštalacijami in ustanovami



*Igra vlog: Delo v skupinah (Komisija za Turčijo) (Foto: D. Trškan, 1997)*

## GLAVNE ZNAČILNOSTI SKUPINSKEGA DELA<sup>183</sup>

- Pri delu po skupinah so prevzeli glavno vlogo delegati, ki so predstavljali **Frančijo** in **Veliko Britanijo** ter tudi Ameriko, ostali delegati so sodelovali le pri skupnih odločitvah ali pri odločitvah, ki so bile pomembne za njihove države;
- učenci so se naučili demokratično odločati o problemu, izražati lastna mnenja in upoštevati druga mnenja;
- učenci so spoznali, da je potrebno pri igri vlog dobro poznati **zgodovino** države, etnično strukturo, ekonomsko in politično situacijo določene pokrajine, da so se lahko pravilno odločili, komu bi pripadale določene pokrajine; poleg tega pa so spoznali, da je potrebno za mirovna pogajanja poznati **značilnosti prava in diplomacije**;
- pri vseh komisijah so se strinjali, da so vse poraženke v 1. svetovni vojni krive za začetek 1. svetovne vojne;
- pri vseh komisijah so se odločili, da bodo lahko vse poraženke sprejete v Društvo narodov po nekaj letih oz. po izpolnitvi nekaterih pogojev, določenih v posameznih pogodbah;
- pri vseh komisijah so se strinjali, da morajo države poraženke plačati zmagovalkam vojno odškodnino, takoj vrniti vojne ujetnike in pristati na razorožitev;

<sup>183</sup> Možnosti za organizacijo igre vlog, kjer bi v skupinah **vsi učenci** – delegati lahko sodelovali, je več. Ena od možnosti je, da bi delegati države sodelovali samo v tistih komisijah, ki so bile pomembne za njihove države. Na primer delegati K Srbov, Hrvatov in Slovencev bi sodelovali le v komisiji za Avstrijo in komisiji za Madžarsko.



- učenci so zelo dobro poznali oblikovanje meja pri mirovni pogodbi z Nemčijo, manj pri mirovnih pogodbah s Turčijo in Madžarsko ter **najmanj pri mirovni pogodbi z Avstrijo**;
- znanje o mirovnih pogodbah, zahtevah posameznih držav in še posebej o mejah, ki so se oblikovale po 1. svetovni vojni, je vplivalo na igro vlog, saj so nekateri učenci – delegati uresničili zahteve, ki jih pravi delegati na resnični mirovni konferenci 1919 niso uresničili (npr. učenci – jugoslovanski delegati).

## DELO JUGOSLOVANSKE DELEGACIJE NA PARIŠKI MIROVNI KONFERENCI – IGRA VLOG

Slovenski učenci, ki so bili delegati Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev, so še posebej pri mirovnih pogodbah z Avstrijo in Madžarsko zahtevali področja, ki so jih jugoslovanski delegati leta 1919 zahtevali na pariški mirovni konferenci.

Jugoslovanski delegat je v **komisiji za Avstrijo** zahteval oblikovanje meje med Kraljevino SHS in Avstrijo tako, kot so v resnici leta 1919 jugoslovanski delegati zahtevali **mejo na Koroškem** (Šmohor–pogorje med Dravsko in Ziljsko dolino–Osojsko jezero–Osojske Ture–Svinška planina–Dreieckkogel s Celovcem) in **mejo na Štajerskem** (Dreieckkogel–Radl–Remšnik–Mura–Grujsla z Mariborom in Radgono). Jugoslovanski delegat je za Kraljevino SHS z etničnimi razlogi, razlagami o prisilni germanizaciji, ekonomskim in kulturnim razlogom za celotno Celovško kotlino pridobil vse, razen mesta Beljak.

Jugoslovanski delegat je zahteval oblikovanje meje **med K SHS in Italijo** tako, kot so v resnici leta 1919 jugoslovanski delegati zahtevali: staro mejo med Avstro-Ogrsko in Italijo (do Jadranskega morja brez Tržiča – Monfalcona). Italijanska delegacija ni zahtevala ozemlja, ki so ji ga zavezniki obljubili leta 1915 z Londonsko pogodbo. Zahtevala je le Trst in Reko. Jugoslovanski delegat je z ekonomskimi in etničnimi razlogi ter prisilno italijanizacijo prebivalstva v Reki prepričal francoske delegate, da mora Reka kot glavno pristanišče ostati v Jugoslaviji; popustil je le pri tem, da lahko Italijani svobodno uporabljajo pristanišče. Predlog jugoslovanskega delegata, da bi Trst<sup>184</sup> postal mednarodno pristanišče pod nadzorom Društva narodov, niso sprejeli zaradi zahtev italijanske delegacije. Odločili so se, da Trst pripade Italiji, Jugoslaviji in Češkoslovaški pa so dali pravico do svobodne uporabe pristanišča. Vsa ostala področja (Istra, Dalmacija, otoki) so ostala K SHS.

Jugoslovanski delegat je v **komisiji za Madžarsko** zahteval oblikovanje meje med K SHS in Madžarsko tako, kot so jugoslovanski delegati zahtevali leta 1919, in vse

184 Leta 1919 so jugoslovanski delegati zahtevali Trst zaradi ekonomskih, geografskih in etničnih razlogov, vendar pa so bili Italijani proti zaradi mešane etnične sestave. Ravno tako so v tej igri vlog Italijani in še posebej angleški in francoski delegati vztrajali, da mora Italija dobiti Trst, drugače bi K SHS izgubila druga področja.

njihove zahteve je v igri vlog dobil, predvsem zaradi dobrih razlogov (ekonomskih, prometnih, etničnih in zgodovinskih), ki jih je navedel za naslednja področja: Prekmurje, Medžimurje, Bačka (Mohač), Baranja (Peč) in Banat (Temišvar).



Maksimalne zahteve delegacije K SHS na pariški mirovni konferenci 1919–20<sup>185</sup>

## SKLEP

Igra vlog na temo pariška mirovna konferenca ni bila izvedena le zato, da bi učenci spoznali resnično situacijo, probleme in težave pri kaznovanju poraženek po 1. svetovni vojni, oblikovanju meja ter ustanavljanju mednarodne organizacije Društva narodov. Glavni namen igre vlog je bil predvsem v tem, da so se učenci **naučili sodelovati, komunicirati, podpirati, priznavati, spoštovati, navajati na skupinsko delo, sprejemati odločitve in odgovornosti, se zavedati različnih interpretacij** in tako prevzeti celotno odgovornost za oblikovanje nove Evrope ter za ohranitev miru v svetu z oblikovanjem lastnih mirovnih pogodb.

Igra vlog pa naj bi učencem »pomagala razumeti sedanost, razumeti razloge za sedanje probleme, razviti identifikacijo (narodno, lokalno in evropsko), pridobiti znanje o drugih državah in kulturah ter razviti zgodovinski čut in zgodovinsko zavest. Ravno tako pa naj bi prispevala k boljšemu mednarodnemu in družbenemu razumevanju ter pripravljala učence za demokratično participacijo.«<sup>186</sup>

185 Naslovnica knjige: Lederer, I. J. (1963). *Yugoslavia at the Paris Peace Conference*. New Haven, London: Yale University press.

186 *The European Content of the School History Curriculum: Report* (1995). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, str. 6–7. Za iste cilje se zavzema tudi Svet Evrope.

## ZAPIS UČNE SNOVI PRI POUKU ZGODOVINE

### UVOD

Že leta 1969 je Josip Demarin zapisal: »Treba je, da si tudi učenci zabeležijo tisto, kar je označeno na tabli, da si zanesljiveje in pravilneje osvoje zgodovinsko gradivo. Na tablo zapišemo temo, potrebna imena, nazive, najvažnejše datume in dejstva. Vse to mora biti pregledno in smiselno, datumi se ne smejo odvajati od dogodka, na katerega se nanašajo, tuje besede, nazive zemljepisnih krajev in različna imena je treba pisati v imenovalniku.«<sup>187</sup>

Učna enota je tudi artikulacija učbeniške ali druge strokovne literature, ki jo uporabi učitelj za vsebinsko sestavo učne ure, ponazoritev pa je tabelska slika. Tomaž Weber meni, da so vsi trije elementi – priprava na učno uro, učbeniška vsebinska zasnova in tabelska slika – soodvisni.<sup>188</sup> Kot je učna priprava pri obravnavanju učne snovi sestavljena iz vsebinskih poudarkov, ima tudi učbenik učno vsebino razdeljeno na posamezne dele, kar pomeni, da bi morala biti tudi tabelska slika v skladu s to vsebinsko strukturo. Tomaž Weber meni, da se »tabelska slika po svoji vsebinsko-tehnični zasnovi ne more bistveno in v zaporednosti razlikovati od artikulacije učne priprave in didaktične zasnove učne enote v zgodovinskem učbeniku.«<sup>189</sup>

Čeprav se tabelska slika oz. zapis učne snovi na tablo (s kreda) vedno redkeje uporablja v šolah, bi lahko namesto izraza tabelski zapis uporabili zapis učne snovi na prosojnici, zapis učne snovi na papirju, zapis učne snovi na PowerPoint-predstavitvi, zapis učne snovi na elektronski tabli itd. Vsem slikam učne snovi oz. zapisom učne snovi je skupno, da v skrajšani obliki predstavljajo vsebino učne ure, ki jo imajo učenci za pomoč pri domačem učenju in pripravi na ocenjevanje znanja. Zapis učne snovi bi moral biti sestavni del vsake učne ure.

Zato bomo v nadaljevanju predstavili vrste zapisov učne snovi,<sup>190</sup> ki se lahko uporabijo pri predmetu zgodovina, in metodo dela z grafičnimi izdelki, ki se nanašajo na zapise učne snovi.

187 Demarin, J. (1969). *Pouk zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 79.

188 Weber, T. (1992). Tabelska slika pri pouku zgodovine: soodvisnost med zasnovo učne enote –artikulacijo, zasnovo, zgodovinskega učbenika in tabelsko sliko. *Zgodovina v šoli*, letnik 1, št. 2, str. 27.

189 Prav tam, str. 31.

190 Primeri zapisov učne snovi so v elektronski reviji Prispевki k didaktiki zgodovine, v vsakem letniku pri št. 3 na spletni strani: <http://oddelki.ff.uni-lj.si/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Prispevki.htm> (Dostopno 12. 3. 2016).

## NAČINI ZAPISOVANJA UČNE SNOVI

### Izraz tabelska slika – zapis učne snovi

Izraz tabelska slika pomeni zapis učne snovi na tabli (s kredo ali flomastrom) in se vedno bolj umika iz uporabe zaradi drugih možnosti zapisa učne nove snovi pri učnih urah. Zapis učne snovi je torej krajši zapis obravnavane učne snovi. Učna vsebina je strukturirana po vsebinskih poudarkih učne enote. Zapis učne snovi je kratek, enostaven, razumljiv in poenostavljen zapis učbeniške vsebine, razlage učitelja in dodatne vsebine. Osnovno tehnično pravilo je, da je zapis vsebinsko strukturiran oz. pregleden.

Zapis učne snovi poudarja glavno vsebino učne snovi, ki je lahko v obliki zapisa po točkah, v obliki vprašanj, delovnih nalog, kronoloških preglednic, grafičnih zapisov idr. Zato zapise učne snovi, ki se uporabljajo v 21. stoletju, lahko razvrstimo v klasične zapise učne snovi, neklasične zapise učne snovi v obliki učno-delovnih listov in v avtentične oz. grafične zapise učne snovi.

Kdaj je najbolje uporabiti zapis učne snovi? Zapis učne snovi spada k etapi obravnavanja učne snovi, zato se lahko zapis opravi pred obravnavo, sproti med obravnavo po vsebinskih poudarkih oz. podnaslovih ali po obravnavanju učne snovi. Klasičen zapis učne snovi ne spada v druge etape, saj so npr. etapa uvajanja, etapa urjenja, etapa ponavljanja ali etapa preverjanja (in ocenjevanja) namenjene drugim aktivnostim učencev. Te aktivnosti pa lahko vključijo neklasični zapisi v obliki učno-delovnih listov ali avtentični oz. grafični zapisi. Katerikoli zapis učne snovi pa je osnova za etapo ponavljanja ali preverjanja na koncu učne ure. Tomaž Weber meni, da je tabelska slika tudi »opozorilo in napotek za učence pri domačem individualnem učenju s pomočjo učbenika.«<sup>191</sup>

### Klasičen zapis učne snovi

Klasičen zapis učne snovi vključuje vsebinsko strukturo poteka učne ure (naslov, podnaslovi – vsebinski poudarki, vsak podnaslov ima izbrano učno vsebino). Isti vsebinski poudarki, ki so pri obravnavanju učne snovi v glavnem delu učne ure, so tudi pri zapisu učne snovi.

Vsebina je najpogosteje predstavljena s kratkimi stavki, delnimi stavki ali ključnimi besedami, ki vključujejo imena, letnice, dogodke, pojme ali neznane besede. Zapis

191 Weber, T. (1992). Tabelska slika pri pouku zgodovine: soodvisnost med zasnovo učne enote –artikulacijo, zasnovo, zgodovinskega učbenika in tabelsko sliko. *Zgodovina v šoli*, letnik 1, št. 2, str. 32.

učne snovi lahko učitelj napiše na tablo, prilepi na tablo v obliki večjih plakatov z večjo pisavo, projicira na prosojnici s pomočjo grafoskopa (velikost črk bi morala biti najmanj v velikosti 20, če je izdelana z Microsoft Wordom) ali s PowerPoint-predstavitvijo s pomočjo LCD-projektorja. Zapis učne snovi lahko učitelj narekuje ali pa učencem razdeli že pripravljen zapis učne snovi na fotokopijah.

*Primer klasičnega zapisa učne snovi*

Naslov učne ure
Podnaslov št. 1 oz. naslov 1. vsebinskega poudarka
– krajša vsebina v kratkih povedih
Podnaslov št. 2 oz. naslov 2. vsebinskega poudarka
– krajša vsebina v delnih stavkih
Podnaslov št. 3 oz. naslov 3. vsebinskega poudarka
– krajša vsebina s ključnimi besedami

Ker so sodobni učbeniki za zgodovino ustrezno vsebinsko strukturirani, lahko predstavljajo tudi klasičen zapis učne snovi. V tem primeru lahko učbeniška vsebinska zasnova nadomesti klasičen zapis učne snovi. To pa naj bo le primerih, ko zaradi aktivnega dela učencev (skupinsko, parno ali individualno delo ter drugo alternativno delo) ni možno časovno realizirati kakršnegakoli zapisa učne snovi, oz. v primerih, ko ima učbenik enako vsebinsko strukturo, ki se realizira v učni uri. V primeru, da se zapis učne ure nikoli ne uporabi v razredu oz. se uporablja le učbenik, potem učenci nimajo, kot pravi Tomaž Weber, nekega napotka oz. pomoči pri domačem učenju, ravno tako pa se ne razvija pismenost učencev, ki je v 21. stoletju pomembna kompetenca v izobraževanju.

V osnovni šoli so zapisi učne snovi kratki. Najpogosteje se učna snov zabeleži ali narekuje s kratkimi povedmi v obliki številčnih točk, v srednji šoli pa so zapisi bistveno daljši s ključnimi besedami ali polstavki, ki jih dijaki samostojno po razlagi učitelja zabeležijo. Zapisu učne snovi je tako vedno dodeljen ustrezen čas pri obravnavanju učne snovi. V osnovni šoli je v nižjih razredih – v 6. in 7. razredu bolj primeren narek, v 8. in 9. razredu pa zapis ob učiteljevi razlagi. Vendar pa mora biti učiteljeva razlaga jasna, sistematična, primerna in nazorna ter s premori, da si jo učenci lahko zapišejo. Pri učiteljevi razlagi je torej pomemben predvsem tempo

govora oz. razlage. V primeru, da je razlaga prekinjena z drugo metodo ali dejavnostjo, mora učitelj opozoriti učence, kdaj se zopet posvetijo zapisovanju učne snovi. V srednji šoli učenci samostojno zabeležijo razlago učitelja, zato je tempo govora zelo pomemben. Ker pa tudi v srednji šoli ne prevladuje več samo razlaga učitelja, mora učitelj opozoriti dijake, kdaj in kaj naj zabeležijo. Če učitelj uporablja metodo razgovora, metodo dela s pisnim ali slikovnim gradivom idr., učenci ne morejo zabeležiti učne snovi. Zato mora učitelj tudi v srednji šoli pomagati učencem pri zapisu učne snovi vsaj s ključnimi besedami in strukturno vsebino (naslov, podnaslovi, ključni pojmi, imena, letnice ipd.).

Klasičen zapis mora vključevati vsaj naslov učne ure in podnaslove. Še bolje je, če se uporabi hierarhija podnaslovov, s katerimi se označijo povezave naslova z ostalimi podnaslovi, npr. 1 Naslov, 1.1 Podnaslov, 1.2 Podnaslov; 2 Naslov, 2.1 Podnaslov, 2.2 Podnaslov itd.<sup>192</sup>

Ker pa pogosto učitelj zapiše določene pojme, nove izraze na tablo in tudi povezave med njimi, se priporoča dvojni zapis, na levi strani klasičen zapis učne snovi, na desni strani pa ključne besede ali drugo pojasnilo.<sup>193</sup>

Zapis učne snovi	Ključne besede, vprašanja ali dodatno pojasnilo

V primeru aktivnih učnih oblik ali metod, kjer so učenci aktivno vključeni in kjer je učiteljeva razlaga prekinjena, učenci ne morejo na podlagi npr. nalog in vprašanj, ki ji zastavlja učitelj, ali odgovorov, ki jih podajajo učenci, zabeležiti učno snov. V tem primeru je potrebna učiteljeva pomoč pri vsebinski strukturi in izboru zapisa učne snovi.

Pri klasičnem zapisu ugotavljamo, da je trikotnik priprava na učno uro – učbenik – zapis učne snovi obvezen. Učbenik pa lahko prevzame funkcijo zapisa učne snovi le v primerih, ko ima ustrezno vsebinsko strukturo ali ko zaradi aktivnega dela učencev ni možno realizirati zapisa učne snovi.

192 Metoda hierarhizacije kot strategija oblikovanja zapiskov je iz: Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 224.

193 Paukova metoda kot strategija oblikovanja zapiskov je iz: Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 220.

## Neklasičen zapis učne snovi: učno-delovni listi

Neklasičen zapis učne snovi se je najbolj uveljavil konec 20. stoletja, po osamosvojitvi Slovenije, ko so začeli izhajati novi zgodovinski učbeniki, učno-delovni listi pa so predstavljali dopolnilo k učbeniku ali kot nadomestilo še ne izdanih delovnih zvezkov. Ko pa so bili izdani vsi delovni zvezki za vse razrede in letnike v osnovni in srednji šoli, pa se je neklasičen način zapisa učne snovi v obliki učno-delovnih listov obdržal oz. še bolj izpopolnil.

Pri učno-delovnih listih gre za dva izraza: učni in delovni. Učni listi so fotokopije listov za učence, ki so namenjeni učenju (npr. fotokopije zgodovinskih virov, izbrani pisni odlomki, izbrano slikovno gradivo). Najpogosteje se uporabijo kot pisna ali slikovna demonstracija pri obravnavanju učne snovi ali pa kot bolj zahtevno delo s pisnimi in slikovnimi viri.

Delovni listi so fotokopije listov za učence, ki so sestavljeni iz nalog oz. vprašanj ter praznih prostorov, kamor učenci vpišejo odgovore. Uporabljajo se lahko v uvodnem ponavljanju učne snovi (uvajanje v novo učno snov), kot sprotno ponavljanje učne snovi pri etapi obravnavanja nove učne snovi, pri etapi urjenja (naloge na slikovno ali pisno gradivo idr.) ali pri etapi ponavljanja in etapi preverjanja.

Najpogosteje pa so sestavljeni kot učno-delovni listi, kar pomeni, da vključujejo gradivo za učenje in različne naloge. Glavna razlika med klasičnim in neklasičnim zapisom je, da klasičen zapis predstavlja v glavnem učno vsebino pri etapi obravnavanja nove učne snovi, neklasičen zapis pa lahko vključuje učno gradivo in naloge za vse etape učnega procesa, zato ga zlasti začetniki oz. mlajši učitelji radi uporabljajo, saj lahko lažje izvedejo učno uro ter tudi od učencev pridobijo kvalitetnejše znanje (manj napak pri zapisu učne snovi s strani učencev, večja preglednost in enostavnejše ter atraktivnejše učenje itd.).

**Učno-delovni listi** se uporabljajo pri obravnavanju nove učne snovi, najpogosteje pri vsakem vsebinskem poudarku oz. podnaslovu, saj so vsebinsko strukturirani, tako kot je tudi vsebinska priprava učitelja ali učbeniška vsebina. Učno-delovni listi so zelo primerni za urjenje (delo z viri), poglobljanje in ponavljanje stare ali nove učne snovi. Najpomembneje pa je, da učno-delovni listi, popolnoma in pravilno izpolnjeni, predstavljajo zapis učne snovi, po katerem se lahko učenci poleg učbenika učijo, vadijo ali ponavljajo učno snov. Pomembni so tudi zato, ker lahko učitelj na podlagi poznavanja učencev izdelava prilagojene učno-delovne liste, s katerimi dosežejo učenci boljše rezultate.

Za vse učno-delovne liste je kot za klasičen zapis učne snovi značilno, da imajo vsebinsko strukturo oz. zasnovo podobno ali enako učbeniški zasnovi in zasnovi učne

ure. Sestavni del pa so različne naloge objektivnega tipa, naloge prostih odgovorov ali naloge, ki se nanašajo na različne zgodovinske vire. Za motivacijo učencev pa so dodane tudi druge naloge, kot npr. mreže, rebusi, križanke in druge vsebinske igre.

### *Primeri zasnove učno-delovnih listov*

<b>Naslov učne ure</b>	<b>Naslov učne ure</b>	<b>Naslov učne ure</b>
Podnaslov št. 1	Podnaslov št. 1 v obliki vprašanja	Podnaslov št. 1
Vprašanja na učbeniško besedilo in odgovori	Krajša učna vsebina v delnih stavkih	Vprašanja in odgovori prve skupine pri skupinskem delu
Podnaslov št. 2	Podnaslov št. 2 v obliki vprašanja	Podnaslov št. 2
Vprašanja na slikovno ali pisno gradivo in odgovori	Naloga dopolnjevanja besedila	Vprašanja in odgovori druge skupine pri skupinskem delu
Podnaslov št. 3	Podnaslov št. 3 v obliki vprašanja	Podnaslov št. 3
Vprašanja in odgovori	Vprašanja in odgovori	Vprašanja in odgovori tretje skupine pri skupinskem delu

Za sestavo učno-delovnih listov učitelji lahko uporabijo bogato slikovno gradivo iz učbenikov, zbirk virov in strokovne literature ter pisne odlomke (primarne ali sekundarne). Za srednjo šolo se lahko uporabijo tudi daljši in poglobljeni odlomki pisnih virov. Za vse uporabljene vire pa je na listih potrebno navesti tudi literaturo in strani. Navedba virov spodbuja učence k dodatnemu branju in učenju ter je v pomoč učiteljem pri dopolnjevanju ali objavljanju učnih listov v prispevkih oz. člankih.

Ker pa so številni sodobni delovni zvezki sestavljeni kot delovni listi oz. učno-delovni listi, učiteljem ni potrebno dodatno sestavljati novih. V teh primerih lahko tudi rešen delovni zvezek predstavlja zapis učne snovi, po katerem se učenci poleg učbenika učijo. Ti primeri iz delovnega zvezka pa naj bodo le takrat, ko učna ura poteka po vsebinski zasnovi delovnega zvezka, ki je enaka učbeniški zasnovi.

Če se učno-delovni listi uporabljajo pri obravnavanju učne snovi, potem je njihovo reševanje oz. uporaba najbolj primerna po vsakem vsebinskem poudarku oz. podnaslovu učne snovi, lahko pa tudi na koncu obravnavanja učne ure, vendar pa je treba paziti, da ostane dovolj časa za reševanje in pregled. Pri pregledu nalog oz. rešitev mora učitelj paziti, da imajo vsi učenci zabeležene pravilne rešitve, saj se bodo učno snov učili ravno iz teh učno-delovnih listov.

Pri neklasičnem zapisu ugotavljamo, da lahko učno-delovni listi v celoti predstavljajo zapis učne snovi, vendar le takrat, ko učitelj preveri, da imajo vsi učenci te liste pravilno izpolnjene.



## Avtentičen zapis učne snovi: grafični zapisi

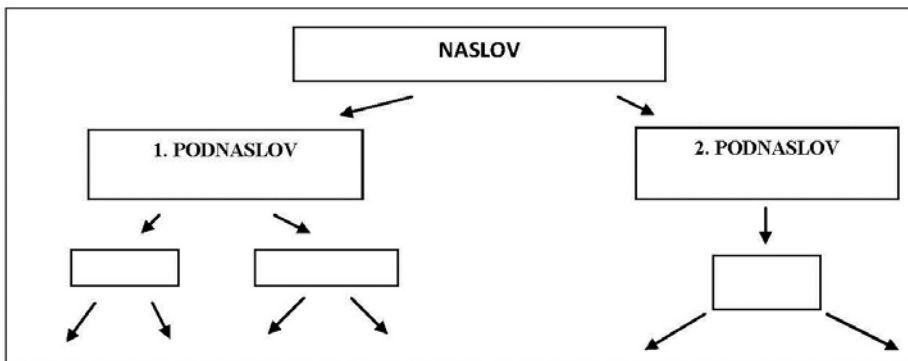
Obravnavano učno snov lahko učenci zapišejo z različnimi grafičnimi ponazoritvami oz. predstavitvami. Na voljo je več različnih grafičnih zapisov, ki za učence predstavljajo hitrejšo pomnjenje, boljše razumevanje dogodkov, lažje primerjave in vrednotenje.

V nadaljevanju predstavljamo nekatere primere grafičnih zapisov.<sup>194</sup> Obstajajo pa še drugi avtentični zapisi, ki jih lahko ustvarijo učenci in učitelji.

Učenci lahko katerokoli obravnavano učno vsebino zabeležijo na tak način, da bistveno sporočilo vsebine v obliki ključne besede (kot naslov učne ure) vpišejo na vrh piramide, nato izberejo drugo najpomembnejšo informacijo oz. ključne besede in jih napišejo v naslednje nadstropje piramide. Na dno piramide zapišejo podrobnejše informacije o novi učni snovi.<sup>195</sup>

Pogosto se obravnavana učna snovi prikaže s pomočjo pojmovne mreže. S pojmovno mrežo lahko učenci prikažejo odnose med pomembnimi pojmi dela besedila ali celotnega besedila. »V sredini ali na vrhu pojmovne mreže je ključna beseda, okrog pa so razvrščeni vsi tisti pojmi, ki ključno besedo razlagajo, pojasnjujejo ... Pri tem ne obstaja vnaprej določena standardna oblika pojmovne mreže. Oblika pojmovne mreže je odvisna od strukture samega besedila. Tako je drugačna, če v besedilu prevladuje struktura vzrok – posledica, kot če v besedilu iščejo učenci podobnosti in razlike med dvema pojavoma, in spet drugačna, če je v besedilu pomembno zaporedje dogajanja itd.«<sup>196</sup>

### Primer pojmovne mreže



194 Nekateri primeri so tudi predstavljeni v: Trškan, D. (2007). *Lokalna zgodovina: učenje z odkrivanjem*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 203–206. Konkretni primeri pa so objavljeni v: Trškan, D. (2007). *Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem: naloge malo drugače*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

195 Ginnis, P. (2004). *Učitelj – sam svoj mojster: kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha*. Ljubljana: Rokus, str. 78–81.

196 Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 173.

Tudi z miselnim vzorcem lahko učenci na sistematičen način prikažejo bistvene informacije iz obravnavane učne snovi v obliki ključnih besed.<sup>197</sup> Paziti morajo le, da ustvarijo resnično prave miselne vzorce, ki se lahko narišejo v obliki rogovil, kjer iz središčne točke narišejo črte, ključne besede pa napišejo na te črte v obliki ribje kosti, kjer ključne besede vpišejo na črte oz. kosti, ali v obliki mehurčkov, kjer besede vpišejo v mehurček.<sup>198</sup>

Pri primerjavi dogodkov, oseb, stališč idr. lahko učenci uporabijo Vennov diagram, ki je sestavljen iz dveh prekrivajočih se krogov. V vsak del kroga učenci vpišejo glavne značilnosti, v skupni del, kjer se kroga prekrivata, pa učenci vpišejo skupne značilnosti.<sup>199</sup>

Za primerjavo se pogosto uporablja primerjalna preglednica oz. »primerjalna matrika,«<sup>200</sup> kjer učenci lahko primerjajo več dogodkov, oseb idr., značilnosti pa zapíšejo v preglednico.

Značilnosti	1. dogodek	2. dogodek	3. dogodek
1. značilnost			
2. značilnost			
3. značilnost			

Za prikaz npr. vzročno-posledičnih odnosov (na eni strani učenci prikažejo vzroke, na drugi strani pa posledice), pozitivnih oz. negativnih posledic ali lastnosti določene osebe idr. se lahko uporabi prikaz v obliki ribje kosti, ki je sestavljen iz črte, iz katere potem učenci narišejo ribje kosti navzgor in navzdol.<sup>201</sup> V zgornji del navedemo vzroke, v spodnji del pa najpogosteje posledice nekega dogodka ali obratno.

Zaporedje dogodkov lahko učenci prikažejo na več načinov. Poleg časovnega traku, kjer učenci nad trakom ali pod njim vpišejo dogodke, osebe, značilnosti glede na čas, pa se potek dogodkov prikaže še s puščicami v vodoravni, navpični ali krožni obliki.<sup>202</sup>

197 Prav tam, str. 181.

198 Svantesson, I. (1992). *Miselni vzorci in spomin*. Ljubljana: CZ, str. 45.

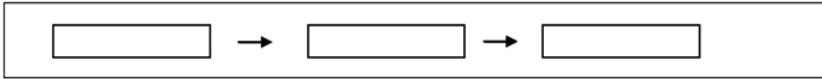
199 Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 196.

200 Prav tam, str. 200.

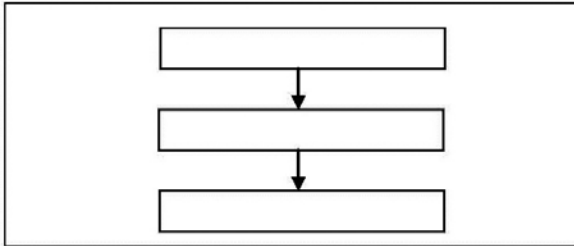
201 Prav tam, str. 204.

202 Prav tam, str. 207, 211–216.

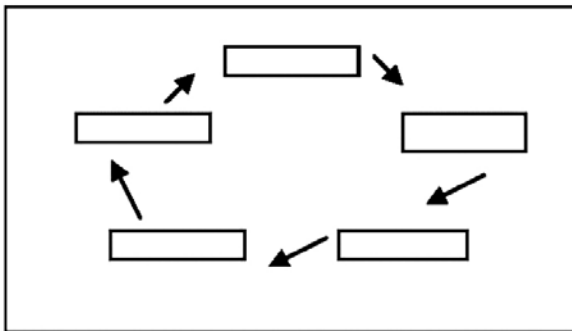
*Primer vodoravne oblike zaporedja dogodkov:*



*Primer navpične oblike zaporedja dogodkov:*



*Primer krožne oblike zaporedja dogodkov:*

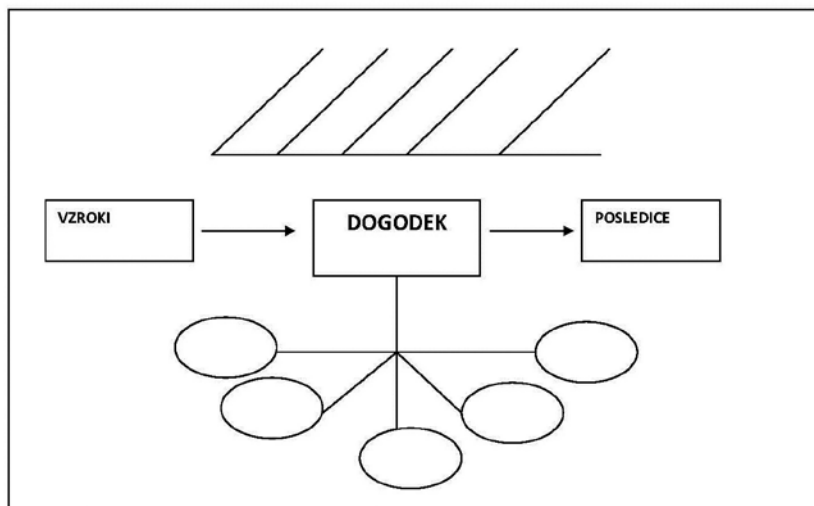


Tako kot pri učno-delovnih listih morajo učitelji paziti, da vsi učenci pravilno izpolnijo grafične zapise, saj jih bodo le tako lahko uporabili za učenje. Zato morajo učitelji predvidevati čas za preverjanje rešitev (npr. v ustni obliki, pisni obliki kot zapis na tablo, rešitve na prosojnicah, diapozitivih PowerPoint-predstavitve ali v obliki fotokopij).

Grafične predstavitve so še posebej primerne za predstavljanje podatkov oz. informacij. Najpogosteje se uporabljajo za predstavljanje opisov oseb, dogodkov, predmetov ali krajev, za kronološki vrstni red, predstavitev procesa, razlogov in posledic ter za predstavljanja časa in prostora.<sup>203</sup>

203 Marzano, R. J. et al. (2001). *A Handbook for Classroom Instruction that Works*. Alexandria, Virginia: ASCD, str. 145–148.

Primer grafičnega opisa nekega dogodka.<sup>204</sup>



Grafična predstavitev vključuje najprej časovni potek dogodkov (v obliki poltribje kosti), vzroke in posledice dogodka (vodoravno zaporedje dogodkov) in opis dogodka (pojmovna mreža).

## Metoda dela z grafičnimi izdelki

Vsaka metoda pomeni tudi poglobljeno delo z različnimi viri oz. gradivi, ki se lahko uporabljajo pri zgodovini. Ker zapisi učne snovi, zlasti pisno-grafični zapisi učne snovi, spadajo med grafične izdelke, lahko predstavimo tudi način aktivnega dela učencev z grafičnimi izdelki pri pouku zgodovine.

Metoda dela z grafičnimi izdelki tako vključuje dve vrsti nalog za učence.

Prva vrsta nalog je ta, da učenci sami ali s pomočjo učitelja sestavijo oz. zabeležijo učno snov v obliki različnih grafičnih zapisov, ki jim pomagajo, da se lažje in hitreje naučijo novo učno snov, ki je bila obravnavana v učni uri. Pri tem jih morajo učitelji naučiti izdelovati različne vrste grafičnih zapisov učne snovi.

V tem primeru naj bi si učitelj postavljala naslednja reflektivna vprašanja: Kakšen je namen zapisovanja učne snovi? Kaj storim, da pomagam učencem pri zapisovanju učne snovi? Kakšne vrste zapisovanja učne snovi uporabljajo učenci in s čim si pomagajo (flomastri, barvice, podčrtovanje, večji naslovi, puščice idr.)? Ali naj jih navajam še na druge zapise učne snovi? Kako jih bom naučil druge vrste zapisovanja

<sup>204</sup> Primer je vzet in prirejen iz: Marzano, R. J. et al. (2001). *A Handbook for Classroom Instruction that Works*. Alexandria, Virginia: ASCD, str. 360.

učne snovi? Učitelj bi moral učence tudi stalno spodbujati, da bi sproti pregledovali zapise in jih urejali, kajti le tako se bi lažje oz. hitreje naučili učno snov.<sup>205</sup> Prav tako pa bi moral učitelj preveriti pravilnost zapisane učne snovi.

Druga vrsta nalog pa je ta, da učenci s pomočjo učitelja analizirajo že narejene grafične zapise izbrane učne snovi, ki so v učbenikih ali delovnih zvezkih (najpogostejši so miselni vzorci, pojmovne mreže, različne primerjalne preglednice ali kronološke primerjalne preglednice). Pri tem delu mora učitelj najprej naučiti učence natančnega opazovanja, primerjanja, vrednotenja teh zapisov, saj so jih ustvarili drugi avtorji. Primerni so za etapo urjenja, ponavljanja ali preverjanja. Vprašanja, ki jih učitelj lahko postavi na različne že sestavljene grafične zapise v učbenikih ali delovnih zvezkih, pa so: Katere značilnosti so predstavljene? Katere so izbrane pozitivne in katere negativne značilnosti? Kako so značilnosti razporejene? Katere značilnosti bi še dodali? Kateri dogodki so razvrščeni in kako? Kje oz. kako so uvrščeni ostali dogodki? Kaj predstavljajo legenda, puščice, črte in drugi simboli? Kaj predstavljajo barve? Kakšni so odnosi in povezave med elementi? Kaj sporočajo ti grafični zapisi? itd.

## SKLEP

Če bi sledili obveznemu trikotniku pri pouku zgodovine po Tomažu Webru, bi morali biti izvedba učne ure, učbeniška struktura in zapis učne snovi soodvisni obvezni elementi. Na kakšen način pa je ustvarjena in predstavljena tabelska slika oz. zapis učne snovi, pa naj bo prepuščeno učiteljevi izbiri glede na izbrano obravnavano učno snov, zasnovu učbenika, zasnovu delovnega zvezka in ideje učitelja in učencev.

Naj zaključimo z mislijo Tomaža Webra, ki je zapisal, *»da lahko tudi pri oblikovanju tabelske slike (pa tudi učne priprave) pride do izraza trditev o učitelju zgodovine kot domiselnemu umetniku, ki mu je v tem smislu pač gotovo dopuščena vsa svoboda ustvarjalne domiselnosti.«*<sup>206</sup>

205 Marzano, Robert J. et al. (2001). *A Handbook for Classroom Instruction that Works*. Alexandria, Virginia: ASCD, str. 82.

206 Weber, T. (1992). Tabelska slika pri pouku zgodovine: soodvisnost med zasnovo učne enote –artikulacijo, zasnovu, zgodovinskega učbenika in tabelsko sliko. *Zgodovina v šoli*, letnik 1, št. 2, str. 33.



**TRETJE POGLAVJE:  
PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA  
IZ ZGODOVINE**

**PRIMER PRIPRAVE NA MATURO  
IZ PREDMETA ZGODOVINA V 3. RAZREDIH GIMNAZIJE**

**ANGLEŠKE IZPITNE NALOGE,  
KI SE NANAŠAJO NA PISNE IN SLIKOVNE VIRE**

**FRANCOSKE IZPITNE NALOGE,  
KI SE NANAŠAJO NA ZGODOVINSKE VIRE**

**ESEJI PRI PREDMETU ZGODOVINA  
(ANGLEŠKI IN FRANCOSKI PRIMER)**

**PREVERJANJE IN OCENJEVANJE TER KRITERIJI PRI ZGODOVINI  
V MEDNARODNI ŠOLI ZA TUJCE V LJUBLJANI**

**PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA  
Z AVTENTIČNIMI NALOGAMI PRI POUKU ZGODOVINE**

**ALTERNATIVNO OCENJEVANJE PRI ZGODOVINI**

**OSEBNA MAPA UČENČEVIH DOSEŽKOV**

## PRIMER PRIPRAVE NA MATURO IZ PREDMETA ZGODOVINA V 3. RAZREDIH GIMNAZIJE

### UVOD

V šolskem letu 1995/96 je bila prvič uvedena priprava na maturo iz predmeta zgodovina v 3. razredih na Gimnaziji Bežigrad. Za pripravo je bilo namenjeno **35 ur**, torej 1 učna ura na teden. Od 231 učencev v 3. razredih se je v tem šolskem letu 55 učencev (23,8 %) odločilo za pripravo iz predmeta zgodovina. Učenci so bili razdeljeni v dve skupini. V drugi skupini, ki sem jo pripravljala, je bilo 29 učencev, to je **12,6 % vseh učencev v 3. razredih**.

### CILJI PRIPRAVE NA MATURO V 3. RAZREDIH GIMNAZIJE

Priprava na maturo v 4. razredih je namenjena predvsem ponavljanju in utrjevanju tem (oz. učne snovi), ki so predvidene za maturo. Ker za učence, ki se pripravljajo na maturo iz zgodovine v 3. razredih, še niso znane teme za maturo, sem se odločila, da bo potekala priprava predvsem tako, da bi se učenci **naučili reševati različne tipe nalog**, ki so možni pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri predmetu zgodovina, in s tem tudi tipe nalog, ki so v maturitetnih izpitnih polah.

Zato sem si na začetku šolskega leta 1995/96 zastavila **cilje**, ki so bili povezani z reševanjem maturitetnih vprašanj in so bili naslednji:

- učenci morajo spoznati postopek reševanja maturitetnih pol;
- učenci se morajo naučiti reševati različne tipe vprašanj, še posebej maturitetna vprašanja;
- učenci se morajo naučiti uporabljati maturitetni katalog;
- učenci se morajo naučiti samostojno poiskati dodatno literaturo za maturitetne teme;
- učenci se morajo naučiti samostojno poiskati odgovore na vprašanja iz različnih zgodovinskih besedil.

Poudarek na samostojnosti učencev je predvsem zato, ker se na ta način učenci lahko lažje zapomnijo učno snov, bolje razumejo zgodovinsko preteklost in se natančno naučijo reševati maturitetna vprašanja.<sup>207</sup>

207 Cilji priprave na maturo naj bi omogočili učencem pridobiti sposobnosti, ki jih tudi predvideva predmetni izpitni katalog za maturo in so naslednji: »sposobnost sporočanja zgodovinskih informacij (brati zgodovinsko besedilo, ga razumeti in razložiti), sposobnost kritično presojeti vse oblike sporočil (govore, programe, članke), sposobnost ločevanja vzrokov, povodov in posledic, ugotavljanja soodvisnosti različnih pojavov, kontinuitete in sprememb v razvoju, /.../ sposobnost uporabe zgodovinske karte, virov in besedil, sposobnost za samostojno delo ... » *Predmetni izpitni katalog za maturo. Zgodovina.* (1993). Ljubljana: Republiški izpitni center, str. 6.



## INDIVIDUALNI LETNI UČNI NAČRT ZA PRIPRAVO NA MATURO V 3. RAZREDIH GIMNAZIJE

Za pripravo na maturo v 3. razredih iz predmeta zgodovina sem izbrala štiri teme, ki so tudi predvidene v Predmetnem izpitnem katalogu za maturo. Izbrala sem po eno temo iz posameznega razreda. Teme so bile: **Rimski imperij v zgodnjem obdobju cesarstva, Razvoj slovenskih dežel v 15. in 16. stoletju, Razsvetljeni absolutizem in Obdobje hladne vojne**. Za vsako temo sem predvidevala število učnih ur in še posebej aktivnosti učencev. Vse aktivnosti naj bi učencem omogočale pridobivanje in razvijanje spretnosti reševanja različnih tipov vprašanj in še posebej reševanje maturitetnih vprašanj.

Tabela št. 1: Individualni učni načrt – 1. tema

TEMA ŠT. UR	VSEBINA	AKTIVNOSTI	UČNA SREDSTVA
RIMSKI IMPERIJ V ZGODNJEM OBDOBJU CESARSTVA  10 UR	1. POMEN IN POSLEDICE VOJAŠKIH REFORM V 2. IN 1. ST. PR. N. ŠT.  2. RAZLOGI IN POSLEDICE SPREMENB POLITIČNE UREDITVE (TRIUMVIRAT, PRINCIPAT) V 1. ST. PR. N. ŠT.  3. DRUŽBENE IN GOSPODARSKE SPREMEMBE OD 1. DO 3. ST.	– skupinsko reševanje vprašanj – uporaba različnih zgodovinskih besedil – iskanje odgovorov iz različnih zgodovinskih besedil – pregledovanje odgovorov s pomočjo rešitev – pisanje maturitetnega testa (Zgodovina, Izpitna pola 1: Rimski imperij v zgodnjem obdobju cesarstva, 24. junij 1995) – učenje reševanja maturitetnih vprašanj – uporaba predmetnega izpitnega kataloga za to temo	1. Cunliffe, B. (1982). Rimljani. Ljubljana: CZ, str. 92.  2. Kremenšek, M. (1990). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS, str. 103–104, 108–112.  3. Petauer, L. (1962). Zgodovina za gimnazije 1. Ljubljana: MK, str. 165– 178, 180–188.  4. Svetovna zgodovina (1981). Ljubljana: CZ, str. 199–200, 211–214.  5. Zgodovina v slikah: 6 (160 pr. n. št.–300) (1976). Ljubljana: DZS, str. 2480–2482, 2487.  6. Zgodovina človeštva: Stari svet (1972). 2. knjiga, 3. zvezek, Ljubljana: DZS, str. 62–73.

**Tabela št. 2: Individualni učni načrt – 2. tema**

TEMA ŠT. UR	VSEBINA	AKTIVNOSTI	UČNA SREDSTVA
RAZVOJ SLOVENSkih DEŽEL V 15. IN 16. STOLETJU 10 UR	1. GOSPODARSTVO NA SLOVENSKEM 2. KMEČKI UPOR NA KOROŠKEM LETA 1478 3. SLOVENSki KMEČKI UPOR LETA 1515 4. HRVAŠKO-SLOVENSki KMEČKI UPOR LETA 1573 5. REFORMACIJA 6. PROTI-REFORMACIJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– iskanje in zbiranje literature za kmečke upore na Slovenskem</li> <li>– skupinska izdelava tabelske slike oz. miselnega vzorca za kmečke upore na Slovenskem iz različnih zgodovinskih besedil</li> <li>– uporaba Zgodovinskega šolskega atlasa (branje legende, ugotavljanje časa, prostora ...)</li> <li>– individualno reševanje vprašanj s pomočjo atlasa</li> <li>– pisanje zgodovinskega eseja</li> <li>– reševanje maturitetnega testa (Zgodovina, Izpitna pola 2: Razvoj slovenskih dežel v 15. in 16. stoletju, 12. 1. in 13. 1. 1995)</li> <li>– učenje reševanja maturitetnih vprašanj</li> <li>– uporaba predmetnega izpitnega kataloga za to temo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Zgodovinski šolski atlas (1994). Ljubljana: DZS, str. 20–21, 26–28.</li> <li>2. Božič, B. (1980). Oris zgodovine Slovencev. Ljubljana: DZS, str. 31–56.</li> </ul>

**Tabela št. 3: Individualni učni načrt – 3. tema**

TEMA ŠT. UR	VSEBINA	AKTIVNOSTI	UČNA SREDSTVA
RAZSVETLJENI ABSOLUTIZEM 5 UR	1. FIZIOKRATIZEM 2. REFORME MARIJE TEREZIJE IN JOŽEFA II. NA SLOVENSKEM 3. SLOVENSko NARODNO PREBUJENJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– branje, razumevanje in učenje zgodovinskega besedila</li> <li>– reševanje maturitetnega testa (Zgodovina, Izpitna pola 2: Razsvetljeni absolutizem in Slovenci, 24. 6. 1995)</li> <li>– učenje reševanja maturitetnih vprašanj</li> <li>– uporaba predmetnega izpitnega kataloga za to temo</li> </ul>	Grobelnik, I. (1976). Zgodovina za 2. razred srednjih šol. Ljubljana: DZS, str. 133, 138–145.

Tabela št. 4: Individualni učni načrt – 4. tema

TEMA ŠT. UR	VSEBINA	AKTIVNOSTI	UČNA SREDSTVA
OBDOBJE HLADNE VOJNE  10 UR	<p>1. Hladna vojna: – uvod – značilnosti</p> <p>2. Hladna vojna v Evropi</p> <p>3. Glavna žarišča v svetu</p> <p>4. Politika popuščanja napetosti</p> <p>5. Zunanja politika Jugoslavije 1945–55 – inform birojevski spor</p>	<p>– poslušanje razlage in izdelovanje zapiskov</p> <p>– postavljanje dodatnih vprašanj na to temo</p> <p>– ponavljanje učne snovi na koncu ure v pisni obliki s kratkim vprašanjem</p> <p>– uporaba, branje, analiza, primerjava in vrednotenje primarnih in sekundarnih pisnih virov</p> <p>– učenje različnih interpretacij za isti zgodovinski dogodek</p>	<p>1. Norman, L. (1988). <i>Mastering Modern World History</i>. Macmillan.</p> <p>2. Heater, D. (1993). <i>Our World this Century</i>. Oxford University Press.</p> <p>3. Nečak, D. (1995). Hladna vojna. Predavanje za učitelje zgodovine decembra 1994 v Ljubljani. <i>Zgodovina v soli</i>, letnik IV, št. 1, str. 14–19.</p> <p>4. Repe, B. (1995). Naša doba. <i>Oris zgodovine 20. stoletja</i>, Učbenik za 4. razred gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 228–256.</p> <p>5. Nešović, B., Prunk, J. (1993). 20. stoletje. Učbenik za 8. razred. Ljubljana: DZS, str. 149, 154–57, 168–175, 180–183, 189–201, 213–215, 217–220, 230–235.</p> <p>6. Velika ilustrirana enciklopedija. <i>Zgodovina 2.</i> (1984). Ljubljana: MK, str. 238–239, 240–253, 274–279.</p> <p>ZUNANJA POLITIKA JUGOSLAVIJE</p> <p>1. Enciklopedija Slovenije, 4 (Hac–Hare). (1990). Ljubljana: MK, str. 147–148.</p> <p>2. Repe, B. (1995). Naša doba. <i>Oris zgodovine 20. stoletja</i>. Učbenik za 4. razred gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 290.</p> <p>3. Nešović, B., Prunk, J. (1993). 20. stoletje. Učbenik za 8. razred. Ljubljana: DZS, str. 172.</p> <p>4. Mikuž, M. (1983). Svet po vojni (1945–57). Ljubljana: CZ, str. 129–130, 155–156.</p> <p>5. Pirjavec, J. (1995). Jugoslavija 1918–1992, Nastanek, razvoj ter razpad Karadjodjevičeve in Titove Jugoslavije. Koper: Založba Lipa, str. 184–188.</p>

## TIPI VPRAŠANJ OZ. TIPI NALOG

Pri pripravi na maturo iz predmeta zgodovina so se učenci naučili reševati različne tipe vprašanj, ki sem jih razdelila v **8 skupin**<sup>208</sup> in jih predstavljam v nadaljevanju.

Učenci so samostojno ali v skupinah reševali vprašanja s pomočjo dodatne literature ali že usvojenega znanja. Tako so istočasno z branjem tekstov in reševanjem vprašanj obnovili ali usvojili novo učno snov.

Najmanj težav so učenci imeli pri reševanju naslednjih tipov vprašanj:

1. tip vprašanj s kratkimi odgovori:  
Pri tem tipu vprašanj morajo učenci kratko odgovoriti na najbolj pogosta vprašanja, kot so: kdaj, kje, kdo.
2. tip vprašanj z izbirnimi odgovori:  
Pri tem tipu vprašanj morajo učenci obkrožiti pravilen odgovor.
3. tip vprašanj s povezovanjem:  
Pri tem tipu vprašanj morajo učenci povezati med seboj imena in dogodke, letnice in dogodke, imena in njihova dela ...
4. tip vprašanj z dopolnjevanjem:  
Pri tem vprašanju morajo učenci dopolniti poved, kjer manjkajo določene besede.
5. tip vprašanj s kronološko razvrstitvijo dogodkov:  
Pri tem vprašanju morajo učenci po kronološkem zaporedju napisati zgodovinske dogodke, osebnosti ...

Največ težav so učenci imeli pri reševanju naslednjih tipov vprašanj:

6. tip vprašanj s prostimi odgovori:  
Pri tem vprašanju morajo učenci glede na vprašanje opisati potek dogodka (učenci morajo pri opisu navesti razloge, opis dogodka in posledice dogodka), pojasniti vzroke, navesti posledice, splošno in konkretno navesti elemente, ki jih zahteva vprašanje.  
Vprašanja se ponavadi začenjajo tako:
  - zakaj, pojasnite, razložite, obrazložite, utemeljite;
  - opišite kako, na kakšen način, kakšni, kateri;
  - navedite, naštejte, poimenujte.
7. tip vodenih vprašanj:  
Pri tem tipu vprašanj morajo učenci s pomočjo zgodovinskega besedila, zemljevidov, statističnih podatkov, slik ali drugega zgodovinskega materiala odgovoriti na različna vprašanja. Vprašanja so največkrat takšna kot pri 6. tipu s prostimi odgovori.

<sup>208</sup> Nazive za različne tipe vprašanj sem samostojno poimenovala.

## 8. tip esejistično vodenih vprašanj:

Pri tem tipu morajo učenci napisati kratek esej o zgodovinski problematiki, kjer morajo obvezno upoštevati elemente, ki jih zahteva vprašanje.

## ANKETA O PRIPRAVI NA MATURO IZ PREDMETA ZGODOVINA V ŠOLSLEM LETU 1995/96 V 3. RAZREDIH GIMNAZIJE

Namen ankete je bil ugotoviti, če so bili zastavljeni **cilji priprave** z začetka šolskega leta na koncu šolskega leta doseženi.

Najbolj me je zanimalo, kaj učenci menijo o celotni pripravi, ali so se naučili reševati različna vprašanja, pri katerih tipih vprašanj imajo še vedno težave pri odgovarjanju in ali si zapomnijo učno snov pri samostojnem iskanju odgovorov na vprašanja.

Anketo je izpolnjevalo 25 učencev,<sup>209</sup> to je 10,8 % vseh učencev v 3. razredih na Gimnaziji Bežigrad ali 45,5 % učencev, ki so v šolskem letu 1995/96 imeli pripravo na maturo iz predmeta zgodovina.

### INTERPRETACIJA REZULTATOV ANKETE

Na 1. vprašanje »Kakšno je tvoje **mnenje o pripravi na maturo** iz predmeta zgodovina v šolskem l 1995/96?« je 56 % učencev odgovorilo, da je bila zelo koristna, 44 % učencev, da je bila delno koristna, nihče pa ni odgovoril, da ni bila koristna.

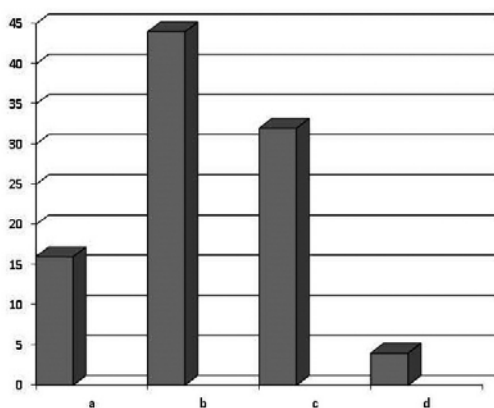
Na 2. vprašanje »Ali si se naučil(a) **postopka reševanja maturitetnih testov** iz zgodovine (1. pola, 2. pola, čas reševanja ...)?« je 84 % učencev odgovorilo da, 16 % učencev delno in 0 % učencev ne.

Na 3. vprašanje »Ali si se naučil(a) **pravilno reševati različne tipe vprašanj pri zgodovini**?« je 68 % učencev odgovorilo da in 32 % učencev delno.

Na 4. vprašanje »Katera vprašanja si se najbolje naučil(a) reševati?« je 44 % učencev odgovorilo, da **vprašanja s prostimi odgovori**, 32 % učencev, da vodena vprašanja, 16 % učencev, da vprašanja s kratkimi odgovori, in 4 % učencev, da esejistično vodena vprašanja.

<sup>209</sup> Ankete ni reševalo vseh 29 učencev, zato ker so štirje učenci začeli s pripravo v moji skupini v drugem polletju. Anketni vprašalnik so izpolnjevali 29. 5. 1996.

### PROCENTUALNI STOLPCI PRIKAZUJEJO ODGOVORE UČENCEV NA 4. VPRAŠANJE:

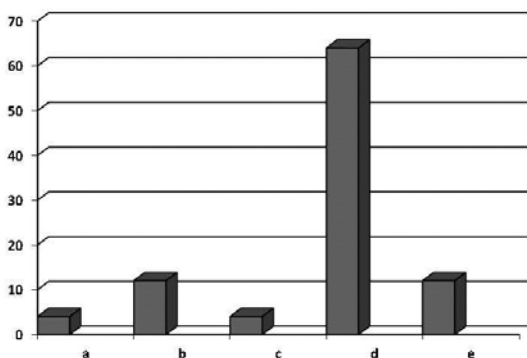


Legenda:

- a: vprašanja s kratkimi odgovori
- b: vprašanja s prostimi odgovori
- c: vodena vprašanja
- d: esejično vodena vprašanja

Na 5. vprašanje »Pri katerih vprašanjih imaš še vedno težave?« je 64 % učencev odgovorilo, da **pri esejično vodenih vprašanjih**, 12 % učencev je odgovorilo, da pri vprašanjih s prostimi odgovori, 12 % učencev je odgovorilo, da nima težav pri reševanju različnih vprašanj, 4 % učencev pri vprašanjih s kratkimi odgovori in 4 % učencev pri vodenih vprašanjih. Odgovori učencev so pomembni za učitelja, ki bo pripravljaj te učence na maturo iz predmeta zgodovina v 4. razredu.

### PROCENTUALNI STOLPCI PRIKAZUJEJO ODGOVORE UČENCEV NA 5. VPRAŠANJE:



Legenda:

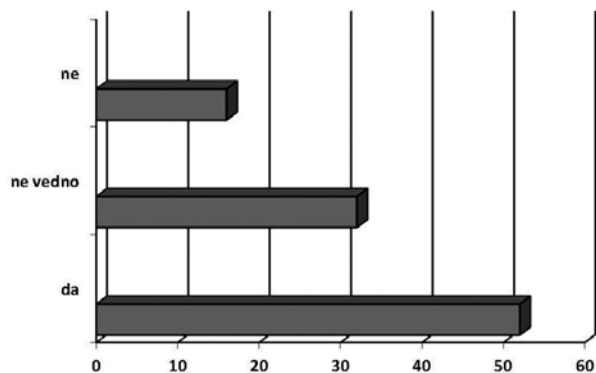
- a: vprašanja s kratkimi odgovori
- b: vprašanja s prostimi odgovori
- c: vodena vprašanja
- d: esejično vodena vprašanja
- e: ni težav

Na 6. vprašanje »Ali si se naučil(a) **uporabljati podatke iz zemljevidov** (legenda, branje zemljevida) pri reševanju vprašanj?« je 84 % učencev odgovorilo da, 16 % učencev delno in 0 % ne.

Na 7. vprašanje »Ali si se naučil(a) **samostojno poiskati odgovore na različna zastavljena vprašanja?**« je 76 % učencev odgovorilo da, 24 % učencev delno in 0 % ne.

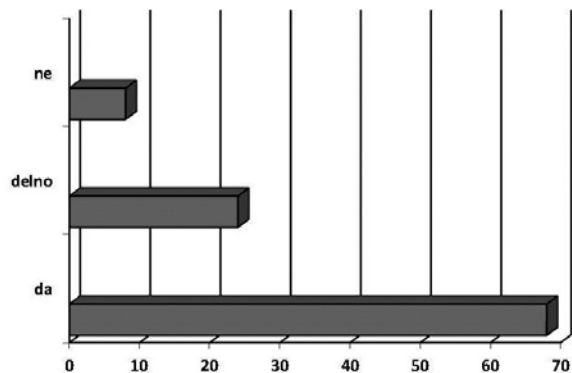
Na 8. vprašanje »Ali si svoje odgovore na vprašanja popravil(a) s pomočjo rešitev, ki si jih dobil(a)?« je 52 % učencev odgovorilo da, 32 % učencev ne vedno in 16 % učencev ne.<sup>210</sup>

#### PROCENTUALNI STOLPCI PRIKAZUJEJO ODGOVORE UČENCEV NA 8. VPRAŠANJE:



Na 9. vprašanje »Ali si **podatke (učno snov) pri samostojnem iskanju odgovorov na vprašanja bolj zapomniš?**« je 68 % učencev odgovorilo da, 24 % učencev delno in 8 % učencev ne.

#### PROCENTUALNI STOLPCI PRIKAZUJEJO ODGOVORE UČENCEV NA 9. VPRAŠANJE:



<sup>210</sup> Po končanem reševanju vprašanj so učenci pri 1. in 2. temi dobili rešitve, ki so jih morali primerjati s svojimi odgovori.

## ZAKLJUČKI

Rezultati ankete so pokazali:

- a) da je bila priprava učencev **koristna za učence**, saj so se naučili postopka reševanja maturitetnih testov iz zgodovine in se tudi naučili pravilno reševati različne tipe vprašanj;
- b) da so se učenci najbolj naučili reševati **vprišanja s prostimi odgovori in vodena vprišanja**, ki so najbolj pogosta v maturitetnih izpitnih polah;
- c) da imajo učenci še vedno **težave pri reševanju esejično vodenega vprišanja** in bo zato potrebno uvesti več vaj za pisanje zgodovinskega eseja;
- d) da so se učenci naučili uporabljati podatke z zemljevidov pri odgovarjanju na vprišanja;
- e) da kar precej učencev ni vedno popravilo svoje odgovore, ko so dobili rešitve nalog;<sup>211</sup>
- f) da so se učenci naučili samostojno poiskati odgovore na različna vprišanja s pomočjo dodatne literature in da si podatke na ta način tudi **bolje zapomnijo**.

## PREDLOGI ZA NADALJNJE PRIPRAVE NA MATURO IZ PREDMETA ZGODOVINA V 3. RAZREDIH GIMNAZIJE

Ker je bila priprava v 3. razredu namenjena le reševanju maturitetnih izpitnih vprašanj, je še veliko možnosti za nadaljnje priprave učencev v 3. razredu gimnazije.

Moj predlog za pripravo na maturo je predvsem spodbujati **individualno delo učencev** in s tem poudarjati večjo vlogo učenca in manjšo vlogo tradicionalnega učitelja pri usvajanju in ponavljanju učne snovi, ki je predvidena za maturo iz predmeta zgodovina. Aktivnosti učencev morajo biti usmerjene predvsem k izboljšanju samostojnega branja zgodovinskih besedil, razumevanju primarnih in sekundarnih pisnih virov za posamezne teme, ki so določene v predmetnem katalogu za maturo. Poudarek naj bi bil predvsem **na samostojnem pridobivanju znanja**, kjer bi učitelj pomagal, svetoval in spremljal napredovanje vsakega učenca posebej.

---

211 Ker vsi učenci ne pregledajo svojih nalog s pomočjo rešitev, ki jih pripravi učitelj, bo v prihodnosti potrebna dodatna kontrola učitelja.



## ANGLEŠKE IZPITNE NALOGE, KI SE NANAŠAJO NA PISNE IN SLIKOVNE VIRE

### UVOD

V Veliki Britaniji je zgodovina obvezen predmet od 5. do 14. leta, potem pa je od 14. do 16. leta izbirni. Neobvezno srednje šolanje je od 16. do 18. leta. Predmet zgodovina je ravno tako izbirni predmet za zaključni srednješolski zunanji izpit. Angleški učenci opravljajo dva izpita, prvi je pri 16. letih kot zaključek obveznega šolanja (General Certificate of Secondary Education ali kratko GCSE), drugi pa pri 18. letih kot pogoj za vpis na univerze (General Certificate of Education ali kratko GCE).

### IZPITNE NALOGE, KI SE NANAŠAJO NA ZGODOVINSKE VIRE PRI IZPITU GCSE

Specifični izpitni cilji so trije. Prvi cilj je, da morajo kandidati obnoviti, izbrati, organizirati in pokazati znanje iz vsebine učnega programa. Drugi cilj je, da morajo kandidati opisati, analizirati in razložiti glavne pojave in dogodke, spremembe in značilnosti obdobj, družb in dogodkov. Tretji cilj je, da morajo kandidati analizirati zgodovinske vire in interpretacije; razumeti, analizirati in ovrednotiti opise in interpretacije dogodkov v zgodovinskem kontekstu.<sup>212</sup> Drugi in tretji cilj sta vključena zlasti pri nalogah, ki se nanašajo na zgodovinske vire, ki so predstavljene tudi v nadaljevanju.

**Npr. na temo Odnosi med velesilama 1945–75** so postavljena naslednja vprašanja, ki se nanašajo na tri pisne odlomke in dva slikovna vira.<sup>213</sup>

Vir A:

*(Poročilo priče na začetku berlinskega zračnega mostu, državljani Zahodnega Berlina, leta 1948.)*

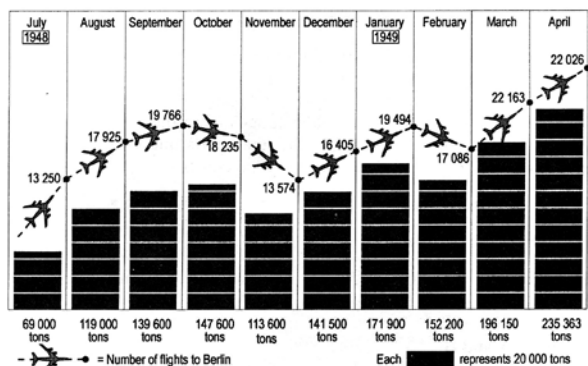
*»Potem je prišel dan, ko se je začel zračni most. Oče seveda ni verjel. Zato se je peljal v Tempelhof s kolesom. Dolgo časa je bil od doma. Ko je prišel domov, je rekel: ‚Resnično to delajo! Hrano prinašajo z letali v Berlin. Ampak ne bodo mogli dolgo časa. Pomisli na to ogromno mesto z milijoni prebivalcev!«*

Vir B:

*Grafikon iz britanskega učbenika, ki prikazuje podrobnosti o zračnem mostu.*

<sup>212</sup> *History, 1998 Syllabuses A, C, D and E, GCSE (1998)*. London: London examinations, str. 5.

<sup>213</sup> *London Examinations GCSE History A (1997)*. Modern World History Paper 2. London: ULEAC, str. 18–19.



Vir C:

*Slika prvega vozila, ki je peljal v Zahodni Berlin, ko je bilo konec zračnega mostu, maja 1949. Fotografija se je pojavila v več zahodnih časopisih. Znak na vozilu pravi ‚Hura, smo še vedno živi.‘*



Vir Č:

*(Razlogi za oblikovanje NATO pakta, iz britanskega učbenika, ki je izšel leta 1978).  
 »Štirje pogovori o prihodnosti Nemčije so se spet začeli. Vendar pa je berlinska blokada prinesla hladno vojno spet na začetek. Mesec preden se je končala blokada, je bil podpisan severnoatlantski dogovor. Berlinska kriza je dokončno prepričala ZDA, da je podprla sporazum o evropski varnosti. Oborožen napad na eno ali več držav, ki so podpisale ta dogovor, bi se smatral kot napad na vse.«*

Dokument D:

*Starejši britanski politik ga je napisal v 80. letih (prikazuje pomembnost NATO pakta).  
 »Leta 1949 ni bilo dvoma, da je bil glavni pomen NATO pakta naložiti ZDA obrambo Zahodne Evrope. Dejansko pa se je uresničil v 50. letih, ko je NATO začel oblikovati dogovorjeno vojaško silo v Zahodni Evropi. Mislim, da je bil politični pomen najpomembnejši v prvih dneh. Potem pa je prešel v vojaški pomen.«*

1. »Prouči vir A. Kaj lahko izveš iz vira A o berlinskem zračnem mostu? (3 točke)
2. Prouči vira A in B. Ali dokaz vira B potrjuje mnenje o možnosti zračnega mostu, ki je podan v viru A? Razloži. (4 točke)
3. Prouči dokument C. Vir C je fotografija, ki je bila objavljena v zahodnih časopisih. Kaj so prednosti in kaj pomanjkljivosti uporabe takih dokumentov kot dokazov za občutke Berlinčanov o koncu zračnega mostu? Razloži. (4 točke)
4. Prouči vira Č in D. Kako koristna sta vira pri prikazovanju, zakaj je bil NATO oblikovan leta 1949? Razloži. (4 točke)
5. Prouči vse vire. Uporabi svoje znanje, vire in razloži, kako sta berlinska blokada in zračni most vplivala na odnose med velesilama. (5 točk)<sup>214</sup>

Prvo vprašanje vključuje razumevanje podatkov iz vira, drugo vprašanje izbiranje podatkov iz virov za potrditev, 3. in 4. vprašanje evalvacijo virov glede zanesljivosti in uporabnosti, 5. vprašanje pa sintezo podatkov iz vseh virov z uporabo lastnega naučenega znanja. Po Bloomovi taksonomiji dve vprašanji vključujeta razumevanje, dve vprašanji vrednotenje in eno vprašanje sintezo.

Ocenjevanje nalog je s tehniko točkovanja, kjer so točke razdeljene v nivoje. Točkovanje vseh nalog je zelo natančno določeno in je predstavljeno v nadaljevanju.

#### OCENJEVALNA SHEMA ZA NALOGE:

Prva naloga preverja razumevanje: 1. nivo: trije pravilni poudarki razumevanja (1 točka); 2. nivo: utemeljen sklep iz virov (2–3, največ 3 točke).

Druga naloga preverja sposobnost sklicevanja za podkrepitev: 1. nivo: za/proti z enostavnimi razlagami ali razumevanje z opisi brez medsklicevanja (1 točka); 2. nivo: za ali brez razlag, točke so odvisne od razlage in uporabe virov (2–3 točke); 3. nivo: izdelane razlage in uporaba virov, ki vključujejo elemente za/proti ali večje število povezanih dokazov (4 točke).

Tretja naloga preverja evalvacijo virov glede zanesljivosti: 1. nivo: enostaven odgovor, ki temelji na viru ali na kontekstu (1 točka); 2. nivo: prednosti ali pomanjkljivosti z razlago (2–3 točke); 3. nivo: uravnoteženi odgovor, pojasnilo o prednosti in pomanjkljivosti ali faktorji, ki vplivajo na zanesljivost (4 točke).

Četrta naloga preverja sposobnost evalvacije virov glede uporabnosti: 1. nivo: enostavni odgovori, ki temeljijo na vsebini ali kontekstu (1 točka); 2. nivo: odgovor, ki temelji na pojasnilu vsebine vira ali izvora (2–3 točke); 3. nivo: odgovor, ki temelji na kvalitetnem pojasnilu vsebine in izvora virov (4 točke).

Peta naloga preverja sintezo informacij iz virov in lastnega znanja: 1. nivo: razlaga posledic brez uporabe virov (1 točka); 2. nivo: kvalitetna razlaga posledic z uporabo virov (2–3 točke). Za vsak nivo se doda ena ali dve točki za obnovitev in uporabo ustreznega kontekstnega znanja. Skupaj 5 točk.<sup>215</sup>

214 Prav tam.

215 *London Examinations GCSE History A (1997). Markscheme with examiners' comments.* London: ULEAC, str. 80–81.

Ker se viri nanašajo na berlinsko krizo 1948–49, tudi slovenski dijaki ne bi imeli težav pri reševanju teh nalog, saj je hladna vojna (in tudi berlinska kriza) vključena v učni načrt, učbenike in delovne zvezke. Več težav bi imeli pri 3. vprašanju, ki zahteva tudi zgodovinsko razmišljanje o uporabi virov oz. šolsko zgodovinsko raziskovanje.

**Naslednji primer je naloga, ki se nanaša na tri različne vire.** Vprašanje je: »Do kakšne mere so viri uporabni za pojasnitev, kako je Rasputinov vpliv prispeval k nepopularnosti carja in carice?«<sup>216</sup>

Vir A: Karikatura je bila objavljena v Rusiji leta 1916.



Vir B: Iz pisnega poročila agenta Okhrane na začetku leta 1916.

»Opravljanje carjeve družine je postalo domena ulic. Potrebno je tudi dodati pretirani občutek nespoštovanja do njene visokosti Carice in razširjeno mnenje proti njej kot ‚Nemki‘.«

<sup>216</sup> London Examinations GCSE History A (incl. Short Course) (1998). Mark Schemes with Examiners' Comments. June 1998. London: ULEAC.

Vir C:

*Fotografija Rasputina – ‚obrožen z aristokratskimi damami‘. Objavljena je bila v časopisih v Evropi in v Ameriki. Namiguje, da je to Rasputinov aristokratski harem.*



Naloga zahteva analizo, razumevanje virov in ocenitev uporabnosti vseh treh virov. Če kandidat odgovori, da je imel Rasputin velik vpliv, povezan s škandali, potem odgovor spada v prvi nivo (1–3 točke). Prvi nivo vključuje uporabo lastnega znanja ali uporabo virov za enostavno trditvev.

Drugi nivo odgovora (4–5 točk) vključuje že razvite trditve za povzetek virov. Primer odgovora bi bil lahko naslednji: Rasputin je imel velik vpliv na kraljevo družino od boleznih carjevega sina leta 1905, še večji vpliv pa je imel po izbruhu prve svetovne vojne. Ljudje so očitno verjeli, da je imel velik vpliv na carjevo družino.

Tretji nivo odgovora 3 (6–8 točk) vključuje razvite razlage z uporabo vrste virov. Primer odgovora bi bil naslednji: Karikatura prikazuje, da je bila povezava med Rasputinom in carjevo družino zelo znana, to pa potrjuje tudi poročilo Okhrane, ki nakazuje, da je bil škandal zelo razširjen, saj agent ni imel razloga, da bi prikrival resnico. Fotografija pa prikazuje splošno podobo Rasputina kot ženskarja.

Četrty nivo (9–10 točk) pa vključuje potrjene dokaze oz. uporabo virov za dokazovanje: Čeprav karikatura nakazuje, da je imel Rasputin vpliv na oba, Nikolasa in Alexandro, pa fotografija in poročilo Okhrane prikazujeta, da je imel resničen vpliv samo na carico. Nikolasa je bil manj pod njegovim vplivom, kar tudi pismo nakazuje, in mu tudi ni zaupal. Rasputinovo obnašanje, ki je bilo večje kot njegov vpliv, je vodilo carjevo družino na slab glas.<sup>217</sup>

Značilnost uporabe zgodovinskih virov je, da kandidati uporabljajo vire po določenih korakih. Najprej preberejo besedila oz. si ogledajo slikovno gradivo, potem ugotavljajo vrste virov in tematike ter ugotavljajo ozadje dogodka (npr. datum objave, datum zapisa in glavne značilnosti obdobja oz. dogodka). Nato poskušajo opisati

217 Prav tam.

glavne ideje in jih razložijo z lastnimi besedami, ravno tako razložijo tudi avtorjev prikaz dogodkov in avtorjevo povezavo z vsebino. Na koncu kritično primerjajo vir z drugimi viri in poudarijo posebnosti sporočila za takratni in sedanji čas.

## IZPITNE NALOGE, KI SE NANAŠAJO NA ZGODOVINSKE VIRE PRI IZPITU GCE

Izpitni učni načrti za GCE zahtevajo od učencev, da pokažejo znanje in razumevanje zgodovinske snovi, tem in obdobjem, ki so jih preštudirali; znajo oceniti pomembnost dogodkov v zgodovinskem kontekstu; znajo analizirati zgodovinske interpretacije o dogodkih; znajo interpretirati, evalvirati in uporabljati zgodovinske vire v kontekstu ter pokazati razumevanje glavnih pojmov in konceptov.<sup>218</sup>

Zato specifični izpitni cilji zahtevajo preverjanje kandidatovih sposobnosti, kot so sposobnost učinkovite uporabe ustreznega podatkovnega znanja za prikaz razumevanja zgodovinskih obdobjem v splošnem ali poglobljenem načinu, sposobnost vrednotenja in interpretacije virov kot zgodovinskih dokazov in sposobnost uporabe le-teh, sposobnost razlikovanja in ocenjevanja različnih interpretacij in mnenj, sposobnost zavedanja zgodovinskih konceptov ter sposobnost jasnega in ustreznega argumentiranja.<sup>219</sup>

Izpitni cilji so za izpit GCE razdeljeni v tri vrste. Prvi cilj je, da učenci znajo priklicati v spomin, izbrati in prikazati natančno zgodovinsko znanje in razumevanje. Drugi cilj je, da znajo učenci predstaviti zgodovinske razlage z razumevanjem ustreznih konceptov in vključevanjem ocen. Tretji cilj pa je, da znajo učenci interpretirati, evalvirati in uporabiti vrsto zgodovinskih virov v povezavi z zgodovinskim kontekstom in razložiti, evalvirati interpretacije zgodovinskih dogodkov iz preštudiranih tem.<sup>220</sup> Tretji cilj je predvsem vključen pri nalogah, ki se nanašajo na pisne zgodovinske vire, ki so predstavljene v nadaljevanju.

Za temo Italija in kriza v Abesiniji 1935–36 je postavljenih šest vprašanj, ki se nanašajo na štiri pisne odlomke.<sup>221</sup>

### VIR ŠT. 1:

*»Prvič, Hitlerjeva moč je postajala iz dneva v dan vedno večja in njegovi nameni neustrašni. Drugič, Japonska agresija je grozila z vojno na Daljnem Vzhodu, ko nismo bili dovolj močni, da bi se upirali Hitlerju v Evropi in istočasno borili na Pacifiku. Tretjič, pomembno je bilo za britansko varnost, da bi imeli prijateljsko Italijo v Sredozemlju, ki bi bila lahko garancija za komunikacijske povezave z Daljnim Vzhodom*

218 GCE Advance and advanced subsidiary examinations subject cores for History (1997). London: SCAA, str. 5.

219 Prav tam, str. 1.

220 Prav tam, str. 6. Podobno tudi v: GCE A/AS subject core for History (1994). London: SCAA, str. 4.

221 Viri so iz: History – Syllabus D (1997). Paper 1 – International Problems since 1931, 5 June 1997. London Examinations GCE: Educational Excellent Foundation, str. 2.

*in za nepotrebnost Francozov na italijanski meji ... Mislim, da je obstajala splošna odobritev dveh političnih odločitev, ki sem jima sledil, za sporazum z Italijo in za spoštovanje naše kolektivne zadolžitve pod Konvencijo, ki je temeljila na angleško-francoskem sodelovanju.» (Samuel Hoare, britanski zunanji minister, od 7. junija do 22. decembra 1935 v svoji knjigi: Devet napornih let, 1954)*

#### **VIR ŠT. 2:**

*»V času, ko so ustrahovali Italijo s sankcijami, ki bi vodile v vojno brez pogojev, smo mi, francoski intelektualci, hoteli izjaviti pred svetovnim mnenjem, da nočemo ne vojne in ne sankcij. Naša zavrnitev ni samo zaradi tega, ker smo hvaležni narodu, ki je pomagal obrambi naše zemlje, ko je bila zavzeta ... Z začudenjem gledamo narod, čigar kolonialni imperij sega eno petino sveta in ki nasprotuje opravičenim zahtevam mlade Italije, ki brezskrbno prisvaja nevarno idejo o absolutni enakopravnosti narodov in na ta način dobiva podporo v tem kritičnem času vseh revolucionarnih sil.« (Manifest desno usmerjenih francoskih intelektualcev, 4. oktober 1935)*

#### **VIR ŠT. 3:**

*»Leta 1938 ... je Mussolini priznal, da je Društvu narodov skoraj uspelo izvesti protiagresijo z odločitvijo o kolektivni varnosti. ‚Če bi Društvo narodov sledilo nasvetu Edena pri Abesinskem sporu, je rekel Hitler, ‚in bi razširilo gospodarske sankcije za nafto, bi moral zapustiti Abesinijo v enem tednu.‘« (dr. Paul Schmidt, uradni nemški prevajalec, v svojih spominih ‚Hitlerjev prevajalec, objavljenih leta 1951)*

#### **VIR ŠT. 4:**

*»Izjave so ravnokar podali ... najbolj vplivni člani Društva narodov, ki predlagajo, da naj od takrat, ko je agresor uspel zasesti velik del Etiopije, ne nadaljujejo z uporabo nobenih gospodarskih in finančnih ukrepov proti italijanski vladi ... Slišal sem trditi, da neustrezni ukrepi, ki so že bili uvedeni, niso dosegli svojega namena. V nobenem času in v nobenih pogojih ne bi mogle sankcije, ki so bile namerno nezadostne in neprimerne, ustaviti agresorja.« (Haile Selassie, etiopski vladar, nagovor skupščini Društva narodov, 30. junij 1936)*

Vprašanja na vire so zahtevnejša od vprašanj pri izpitu GCSE, saj zahtevajo razumevanje podatkov iz virov, vrednotenje vira glede zanesljivosti, medsebojno primerjavo podatkov iz več virov, uporabo vseh virov in lastnega znanja pri sintezi. Prvo vprašanje je naloga pojasnjevanja (objektivni tip), vsa ostala vprašanja pa so naloge krajših prostih odgovorov.

*»Kako v kontekstu virov razumeš naslednje izraze: ‚Konvencija, naše komunikacijske povezave z Daljnim Vzhodom?«*

*Kaj lahko sklepamo iz vira št. 4? Zakaj so bile gospodarske in finančne sankcije proti italijanski vladi odpravljene julija 1936?*

*Iz dokazov v virih št. 1 in 2 ugotovi, katere so bile glavne britanske in francoske ovire pri ugovarjanju italijanskim zahtevam.*

*Na katerih osnovah, upoštevajoč izvor in vsebino, morajo zgodovinarji upoštevati s previdnostjo dokaz, ki je v viru št. 3?*

*Do kakšne mere dokazi v 1., 2. in 3. viru podpirajo trditev v 4. viru, da so bile sankcije namerno nezadostne in neprimerne? Razloži.*

*S pomočjo lastnega znanja razloži, do kakšne mere viri ustrezno razlagajo, zakaj je bilo tako težavno zaustaviti italijansko agresijo v Abesiniji.»<sup>222</sup>*

### Točkovanje odgovorov

Prvo vprašanje vsebuje odgovor: Društvo narodov in čez Sueški kanal (v Indijo).

Drugo vprašanje: Nivo 1 (1 točka) zahteva en poudarek; nivo 2 (2–3 točke) pa dva ali tri poudarke (npr. Italijani so tako in tako zmagali, sankcije niso dosegle svojega namena, možnost namerno nezadostnih sankcij).

Tretje vprašanje: Nivo 1 (1–2): en ali dva razloga iz enega ali dveh virov; nivo 2 (3–4 točke): bolj obsežna uporaba dokazov iz obeh virov in več razlogov; nivo 3 (5 točk): premišljeni komentarji in nivo 2 (npr. težave, narodni interes, razdeljeni narod: nekateri podpirajo Italijo, Francija in Velika Britanija imata kolonialno dediščino).

Četrto vprašanje: Nivo 1 (1–2 točki): en ali dva razloga; nivo 2 (3–4 točke): bolj razvite razlage o naravi dokazov (npr. datum dokumenta, pristranskost avtorja, nezanesljivost nepotrjene novice).

Peto vprašanje: Nivo 1 (1–2 točki): omejena trditev, ki podpira ali ne podpira, poskus citiranja virov; nivo 2 (3–4 točke): bolj razvita ocena vrednosti dokazov, še posebej virov št. 1. in št. 2.

Šesto vprašanje: Nivo 1 (1–2 točki): enostavna uporaba virov za prikaz nekaterih težav ali splošna trditev iz lastnega znanja; nivo 2 (3–4 točk): uporaba virov in lastnega znanja za razlago; nivo 3 (6–7 točk): nivo 2 in rešitev problema, do kakšen mere.<sup>223</sup>

Kandidati naj bi »podali kratek podatkovni opis enega ali več zgodovinskih pojmov ali osebnosti iz zgodovinskih virov; povzeli ideje, informacije iz virov in sestavili razlago, ki je osnovana na povzetih in zaključnih idejah ali informacijah; primerjali vsebino dveh ali več virov in prišli do zaključkov na podlagi teh primerjav; ovrednotili pomembnost in zanesljivost vira v odnosu s problemi, ki jih postavlja izpitno vprašanje, ali ocenili vrednost in omejitve virov (kot so avtobiografije, govori, privatna pisma, dnevniki) v odnosu s problemi, ki jih postavlja izpitno vprašanje, in sestavili argument ob uporabi

<sup>222</sup> Vprašanja so iz: *History – Syllabus D* (1997). Paper 1 – International Problems since 1931, 5 June 1997. London Examinations GCE: Educational Excellent Foundation, str. 2–3.

<sup>223</sup> *History – D* (9269) (1997). Mark Schemes with Examiners' comments, May/June 1997. London Examinations GCE A level: Educational Excellent Foundation, str. 11.



*virov in lastnega znanja.*«<sup>224</sup> S takimi vprašanji se lahko preverjajo in ocenjujejo tudi višji kognitivni cilji (analiza, primerjava, razlikovanje, sinteza, vrednotenje virov).

## SKLEP

Naloge, ki se nanašajo na zgodovinske vire v angleških zunanjih izpitih, od kandidatov zahtevajo, da pokažejo razumevanje sporočila vira, razložijo določene elemente vira in ugotovijo pomen ali zanesljivost informacij, ki jih dobijo iz virov. V slovenskih izpitnih polah so naloge na vire redke in ponavadi zahtevajo le razbiranje podatkov ali razumevanje bistva sporočila. Tudi slikovno gradivo (zlasti v slovenskih polah in tudi pri nekaterih vprašanjih pri angleškem izpitu GCSE) se uporablja kot ilustracija ali orientacija pri pisnih nalogah, pri angleškem izpitu GCE pa predstavlja osnovo za vprašanja, kjer morajo kandidati pokazati razumevanje tudi vizualnih virov. Naloge na vire so v slovenskih izpitnih polah lažje od nalog, ki so npr. v angleških izpitnih polah, zato je tudi pouk oz. priprava na maturo v Veliki Britaniji bolj usmerjena v delo z zgodovinskimi pisnimi in vizualnimi viri. S podobnimi nalogami bi se lažje ocenjevali tudi višji miselni procesi (analiza, sinteza, vrednotenje) pri pisnem zunanjem ocenjevanju pri predmetu zgodovina v Republiki Sloveniji.

224 *GCE History, Advanced level Syllabus* (1998). London examinations. London, str. 52. Zgodovinski viri ne vključujejo sodb in interpretacij sodobnih zgodovinarjev.

## FRANCOSKE IZPITNE NALOGE, KI SE NANAŠAJO NA ZGODOVINSKE VIRE

### UVOD

Zunanji srednješolski izpit oz. maturo iz predmeta zgodovine v Franciji opravljajo učenci pri 18. letih. Tisti, ki izberejo zgodovino, morajo opravljati maturo iz predmeta zgodovine in geografije skupaj. Vsebina za maturo je učna vsebina zadnjega letnika srednje šole, ki obsega obdobje od leta 1939 do srede 90. let 20. stoletja.

Francoska matura iz predmeta zgodovine je zanimiva predvsem iz metodičnega vidika, saj prevladujeta pri maturi dva tipa nalog, esejska naloga in naloge, ki se nanašajo na različne zgodovinske vire. Izpitni cilji mature so predvsem preverjanje in ocenjevanje sposobnosti, kot so npr. zbiranje informacij, klasificiranje, analiziranje in sintetiziranje informacij ter odgovarjanje na problemska vprašanja.

Specifični cilji se nanašajo na tipe nalog pri maturi. Cilji pri pisanju esejev oz. daljših sestavkov so, da morajo učenci na podlagi znanja ugotoviti problem in ga predstaviti v urejenem sestavku ter da znajo uporabiti koncepte in specifično besedišče. Cilji pri preučevanju virov oz. komentarju več različnih virov so, da učenci znajo na podlagi znanja poiskati informacije iz različnih virov, jih klasificirati po ključnih besedah (temah) in jih postaviti v odnose ter sestaviti kritično in argumentirano sintezo. Cilji komentarja enega vira (pisnega ali vizualnega) so, da znajo učenci uporabiti znanje za kritično branje in analizo vira ter natančno odgovoriti na vprašanja.<sup>225</sup>

Ti cilji se tudi ocenjujejo pri teh treh tipih nalog. Naloge naj ne bi preverjale le podatkovnega znanja, ampak široko znanje, poznavanje in razumevanje zgodovinskega dogajanja. Izpitna pola je samo ena in je razdeljena na dva dela (zgodovinski in geografski del). Kandidati imajo na voljo 4 ure (dve uri in pol do tri ure za prvi del izpitne pole in ostali čas za drugi del izpitne pole).

Vsako leto se z žrebom določi, kateri predmet bo v prvem delu (pomembnejšem delu). Če je v prvem delu izbrana zgodovina, potem imajo učenci možnost izbire med dvema esejema in enim komentarjem več virov. Če je v prvem delu izbrana geografija, imajo učenci možnost izbire med dvema komentarjema enega vira pri zgodovini v drugem delu.<sup>226</sup> V vsakem primeru pa morajo učenci rešiti eno zgodovinsko nalogo.

225 Informacije o maturi: Triaud, C. (1998). Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie. Baccalauréat L-ES-S. Paris: Vauibert, str. 11–18 in *Bulletin Officiel. B.O. n°12* (1997). 20 mars 1997, str. 888–891.

226 Geografski del izpitne pole pa vsebuje proučevanje geografskih virov in izdelovanje zemljevida ali skice.

## PRIMER NALOG, KI SE NANAŠAJO NA PISNI ZGODOVINSKI VIR

V nadaljevanju so predstavljene naloge, ki se nanašajo na en pisni zgodovinski vir.<sup>227</sup>

Odlomek je iz govora Harryja Trumana Kongresu 12. marca 1947:

*»V najnovejšem času so bile narodom številnih držav proti njihovi volji vsiljene totalitarne oblike vladavine. Vlada Združenih držav Amerike je vedno znova protestirala proti prisili in ustrahovanju na Poljskem, v Romuniji in Bolgariji. /.../*

*V tem obdobju svetovne zgodovine mora skoraj vsak narod izbirati med alternativnimi življenjskimi oblikami; ta izbira pogosto ni svobodna.*

*Ena od teh življenjskih oblik temelji na volji večine. Zanje so značilne svobodne institucije, reprezentativna oblika vladavine, svobodne volitve, zagotovitev osebne svobode, svobode govora in verske svobode ter zagotovitev politične svobode.*

*Druga življenjska oblika temelji na volji manjšine, ki svojo voljo nasilno vsili večini; temelji na terorju in zatiranju, na cenzuri tiska in radia, na manipuliranih volitvah in odvzemu osebnih svoboščin.*

*Menim, da morajo Združene države Amerike s svojo politiko pomagati tistim svobodnim narodom, ki se upirajo podreditvi oboroženih manjšin ali zunanjemu pritisku.*

*Menim, da moramo pomagati vsem svobodnim narodom, da bodo lahko sami po svoje oblikovali lastno zgodovino. Takšna podpora pomeni predvsem gospodarsko in finančno pomoč, ki sta temelj gospodarske trdnosti in urejenih političnih razmer. /.../*

*Ko ZDA pomagajo neodvisnim narodom pri ohranjanju njihove svobode, s tem uresničujejo načela Združenih narodov ...»<sup>228</sup>*

Naloge so naslednje:

- *»Predstavite dokument in njegovo zgodovinsko ozadje.*
- *Razložite vizijo predsednika Trumana o dveh možnih življenjskih oblikah.*
- *Kakšna mora biti vloga ZDA po avtorjem mnenju?*
- *V čem je bil ta dokument odločilnega pomena pri mednarodnih odnosih?»<sup>229</sup>*

Učenci morajo odgovoriti na štiri vprašanja, ki predstavljajo osnovo za komentar oz. daljši sestavek. Prvo vprašanje predstavlja uvod v komentar in zahteva predstavitev vira (vrsto: odlomek sporočila demokratičnega predsednika Harryja Trumana v Kongresu; čas nastanka: 12. 3. 1947; zgodovinsko ozadje: v času napetosti med zmagovalci v drugi svetovni vojni, začetek spora zaradi nemškega vprašanja). Drugo in tretje vprašanje predstavljata osrednji del komentarja. Rešitev za drugo vprašanje: sodobni svet (ZDA) in svet zatiranja (SZ). Rešitev za tretje vprašanje: ZDA želijo obrambo pred širjenjem komunizma, gospodarsko in finančno pomoč državam, ki želijo ostati svobodne. Četrto vprašanje pa predstavlja zaključni del komentarja.

227 *Les Sujets Nathan Bac 2000. Histoire–Géographie. L-ES-S. (1999). Corrigés. Paris: Nathan, str. 94–97.*

228 *Prevod je iz: Nečák, D. (1999). Hladna vojna. Zgodovinski viri. Ljubljana: Modrijan, str. 20–21.*

229 *Les Sujets Nathan Bac 2000. Histoire–Géographie. L-ES-S (1999). Corrigés. Paris: Nathan, str. 94–97.*

Rešitev: pomeni razbitje velikih zaveznikov, začetek bipolarnosti, Marshallov načrt, Ždanova doktrina in informbiro.<sup>230</sup>

Pri komentarju morajo učenci uporabiti podatke, ki jih dobijo iz virov. Imeti morajo dovolj znanja in morajo biti sposobni analizirati, razumeti in razložiti dokumente, ugotoviti zgodovinsko vrednost in izdelati sintezo. Reševanje nalog poteka v več etapah. Prva etapa je pozorno branje ali opazovanje virov, tudi branje naslovov, ki ponavadi izražajo glavno idejo, potem podčrtavanje pomembnih stavkov, ključnih besed in izrazov, ki jih je potrebno razložiti. Druga etapa je izdelovanje načrta. Lahko se izdelata samostojen načrt ali pa načrt na podlagi vprašanj. Pri komentarju je potrebno v uvodu odgovoriti na prvo vprašanje, ki je predvsem predstavitev zgodovinskih virov (vrsta, avtor, zgodovinsko ozadje, čas, prostor, glavna ideja) in nakazati glavne ideje osrednjega dela. V glavnem oz. osrednjem delu se odgovarja na drugo in tretje vprašanje. Potrebno je organizirati ideje v odstavke, v odstavkih pa predstaviti najprej splošno idejo, potem pa z dokazi in natančnimi podatki ter citati iz virov argumentirati ideje oz. probleme. Potrebno je pokazati znanje, ki je v povezavi z zgodovinskimi viri. Potrebno je tudi ugotoviti objektivnost avtorja. V zaključku se odgovarja na zadnje vprašanje, ki zahteva prikaz pomembnosti in kritike virov v primeru subjektivnosti oz. pristranskosti ter kratke ali dolgoročne posledice pri dogodkih. Učenci morajo pisati razločno, v odstavkih, brez ponavljanj, dolgih stavkov in okrajšav ter agresivnega tona pisanja.<sup>231</sup>

## PRIMER NALOG, KI SE NANAŠAJO NA VEČ RAZLIČNIH ZGODOVINSKIH VIROV

Komentar vsebuje tri vrste nalog in je razdeljen na tri dele. V prvem delu morajo učenci predstaviti virov, v drugem delu morajo glede na vsebino izbrati, klasificirati in primerjati informacije, ki so jih dobili iz vseh virov, in razdeliti med teme. V tretjem delu pa morajo napisati, na sintetičen način, argumentiran odgovor na problematiko, ki jo zahteva vprašanje.

Za primer komentarja virov je v nadaljevanju predstavljena naloga: Spremembe v načinu življenja v Franciji od 1945 do 1975 (obdobje trideset slavnih let). Naloga vsebuje pet virov, pisni odlomek, tri statistične tabele in fotografijo.<sup>232</sup>

230 Besedilo govori o odnosih med Zahodom in Vzhodom po drugi svetovni vojni, v času ko so se odnosi poslabšali. Gre za odlomek, ki pomeni uvod v hladno vojno, kjer je predsednik razvil doktrino zadrževanja komunizma. *Les Sujets Nathan Bac 2000. Histoire-Géographie. L-ES-S.* (1999). Corrigés. Paris: Nathan, str. 94–95.

231 Salinero, G., François, P., Thillay, A. (1996). *Histoire Géographie au collège.* Paris: Bordas, str. 55–61.

232 V celoti vzeto iz: [http://www.ac-grenoble.fr/histoire/Programms/lycee/Classique/Terminale/anales\\_zero.htm](http://www.ac-grenoble.fr/histoire/Programms/lycee/Classique/Terminale/anales_zero.htm) (Les sujets, annales zéro' conçus par l'Inspection Générale, février 1998) (Dostopno avgusta 1998).

## 1. vir: Razdelitev prebivalstva po sektorjih

Leto	Sektorji (v %)		
	Primarni	Sekundarni	Terciarni
1946	36,4	29,3	34,3
1954	27,7	36,4	35,9
1962	20,6	39,1	40,3
1968	15,6	40,2	44,2
1975	9,5	39,2	51,3

## 2. vir: Spmembe v Franciji, kot jih je videl de Gaulle (Charles de Gaulle, Spomini upanja. Obnovitev 1958–62, Pariz, Plan, 1970)

»Še nikoli /.../ ni mogel Francoz, ki je šel skozi Francijo, videti toliko velikih in hitrih sprememb. /.../ Naša stara mesta in stari trgi so izpostavljeni gradbiščem, ki jih bodo obnovili. Npr. Pariz se polepšuje, vendar ohranja ceste, polne avtomobilov okrog številnih novih zgradb v mestu in v okolici. Vendar pa ima to še negativno posledico. Naš industrijski razvoj precej zmanjšuje pomembnost kmetijstva. Kako ne bi bil sam, ganjen in zaskrbljen, ko vidim, kako se zabrisuje naša kmečka družba, ki od nekdanj opravlja svoje delo in ima svojo tradicijo, pesmi, stare plese, narečje, obleke, trge; ta tisočletna Francija; ki so ji narava, aktivnost ter duh dali kmečki značaj. Kako ne bi vedel, da je mesto za nas in najprej glavno mesto vedno center in okrasje uradnega aparata, središče umetnosti in znanosti, glavno trgovsko središče, najboljši prostor za delavnice, toda dežela ostaja vir življenja, mati prebivalstva, osnova ustanov, zavetje domovine. /.../. Končano je, in sicer obdobje, ko je francosko kmetijstvo predstavljalo preživetje, kjer je kmet, ne da bi karkoli spreminjal, posejal na delu zemlje, gojil, da je preživel sebe in družino, kjer je presežek zadostoval za preživetje mest, kjer so carine in mitnice preprečevale živež od zunaj. Stroj je šel mimo, zbegal to staro ravnovesje, obdavčil pridelek, nakopičil presežke, ustvaril povsod imetje, in zaradi tega, nove želje, ki so povzročile pri kmetih potrebo, da zaslužijo več, povzročil tudi masivni pritisk tujih proizvodov ter tako v zameno zahteval od nas ponudbo kvalitete. Tako od sedaj naprej trg diktira kmetijstvu svoja pravila, ki so: specializacija, selekcija in prodaja.«

3. vir: Zračni posnetek mestnega naselja Saarcelles–Lochères leta 1971 (Na sliki so visoke stanovanjske zgradbe.)



#### 4. vir: Oprema gospodinjstev

Leto	Sanitarna oprema (v % stanovanj)		Gospodinjaska oprema (v % gospodinjstev)			Avtomobili (v % gospodinjstvih)
	Tekoča voda	Notranja stranišča	Hladilniki	Pralni stroji	Televizorji	
1955	59	28	7,5	8,5	1	21
1960	75	40	42	32	28	–
1974	95	76	87	67	78	61

#### 5. vir: Kupna moč in poraba v gospodinjstvih

Kupna moč prejemnikov plač					Poraba v gospodinjstvih (v % celotne porabe)			
	1950	1955	1960	1974		1959	1970	1975
Vodilno osebje	100	155	243	305	Prehrana	34,1	27,1	23,9
					Oblačila	8,6	8,6	7,8
					Stanovanje	11,9	14,5	14,9
					Oprema stanovanja	10,1	10	10,6
					Zdravje	7,2	9,8	11,8
Delojemalec	100	128	130	220	Prevoz	8,9	11,6	11,7
					Zabava, kultura	5,4	6,2	6,8
					Drugo	13,8	12,2	12,5

Naloge so naslednje:

- »Predstavite vire.
- Izberite ustrezne informacije oz. podatke ter jih klasificirajte in uredite po temah v skladu z vsebino.
- Izdelajte na sintetičen način (približno 300 besed) odgovor na problematiko vsebine.«<sup>233</sup>

Učenci morajo pri prvem vprašanju predstaviti zgodovinske vire. Npr. zgodovinski viri predstavljajo obdobje od leta 1945 do leta 1975 in so različnih vrst. Viri št. 1, 4 in 5 so statistični podatki iz uradnih ustanov (nacionalnih institutov). Prvi vir predstavlja razdelitev aktivnega prebivalstva na tri sektorje. Drugi vir predstavlja odlomek iz knjige, ki jo je napisal general de Gaulle po odstopu leta 1969. Odlomek predstavlja osebno mnenje predsednika republike (1959–69), ki je tudi prispeval k spremembam, o katerih govori. Slika mestnega naselja v okolici severa Pariza predstavlja tip stanovanjskega dela, ki se ne more posplošiti.

Pri drugem vprašanju morajo učenci izbrati in klasificirati izbrane informacije. Pri teh virih je potrebno vse podatke klasificirati. V tem primeru jih je možno razdeliti v štiri teme: Zmanjšanje števila kmečkega prebivalstva, Urbanizacija francoske družbe, K porabniški družbi, Prosti čas in kultura. En primer klasifikacije izbranih informacij naj bi izgledal kot v razpredelnici, ki je predstavljena v nadaljevanju.<sup>234</sup>

	Zmanjšanje števila kmečkega prebivalstva	Urbanizacija francoske družbe	K porabniški družbi	Prosti čas in kultura
1. vir	– štirikrat manj kmetov (primarni sektor) od 1946 do 1975	– porast, nato stabilizacija sekundarnega sektorja, stalna rast terciarnega sektorja (urbano delo)	–	–
2. vir	– podeželje ni več nespremenljivo – mehanizacija – trg diktira svoja pravila – nostalgija	– polepšanje starih mest – številna nova stanovanja	– stroj povzroči nove želje in potrebe – kmetje hočejo zaslužiti več	– izginjanje narečij in starih plesov
3. vir	– nova porazdelitev prebivalstva	– širitev in naselitev okolic – poenotenje naselij, stanovanj – blokovska stanovanja	– spremembe oblik trgovin, služb in prostega časa – poenotenje načina življenja	
4. vir	– ista oprema na podeželju in v mestu: izbris podeželskih značilnosti	– sanitarne opreme, ki so jo pospešile gradnje novih stanovanj	– povečanje števila električnih aparatov (hladilniki, pomivalni stroji ...) – povečanje števila avtomobilov	– televizija – avtomobili – osvobajanje žensk (manj gospodinjske prisile)

233 Prav tam.

234 Prav tam.

	Zmanjšanje števila kmečkega prebivalstva	Urbanizacija francoske družbe	K porabniški družbi	Prosti čas in kultura
5. vir	-	– od 1959 do 1975 povečanje izdatkov za stanovanje in prevoz	– od 1950 do 1975 povečanje kupne moči, vendar neenakomerno – povečanje izdatkov za zdravje in oblačila – zmanjšanje izdatkov za hrano	– povečanje izdatkov za prevoz

Pri tretjem vprašanju morajo učenci sestaviti sintezo iz izbranih in klasificiranih podatkov v razpredelnici v približno 300 besedah. Primer odgovora je naslednji:

»V letu 1975 je bilo število kmečkega prebivalstva štirikrat manjše kot leta 1946. Medtem ko odlomek iz Spominov upanja kaže nekakšno nostalgijo na tradicionalne značilnosti kmečke Francije, je bilo francosko kmetijstvo zelo modernizirano v času predsednika generala de Gaulla. Od takrat naprej je bilo mehanizirano in podvrženo tržnim zakonom; podeželje ni več nespremenljivo in vključuje način urbanističnega življenja.

Razvoj aktivnega prebivalstva kaže na porast zaposlenih v sekundarnem sektorju in še posebej v terciarnem, to je v urbanističnem. Sledila je faza hitre urbanizacije, stara mesta so se obnovila, medtem ko je postala gradnja velikih stanovanjskih zgradb poenotena in bolj opremljena. Ta faza je povzročila tudi razširitev v okolice (s problemi prometnih povezav). Tako se razlaga porast izdatkov gospodinjstev za opremo stanovanj in prevoz.

Stroj je povsod prinesel blaginjo in nove želje. Kmetje so hoteli imeti korist od izboljšanja, čeprav neenakega nivoja življenja. Iz tega sledi poenotenje načinov življenja.

Porast življenjskega standarda je prinesel tudi novo obliko masovne porabe: gospodinjstva so se, čeprav tudi skromno, opremila za boljšo higieno in udobje. Imela so dostop tudi do avtomobila in televizije; več prostega časa, ženske pa so bile manj zaposlene z gospodinjstvi deli.

Tako so se nove oblike, najprej urbanistična, ki se je stalno širila in se uveljavila v francoski družbi, potem pa nove oblike trgovin, služb in prostega časa uveljavile na račun tradicionalnih oblik (narečja, starih plesov ...).

Tako je, v eni generaciji, ki se ji reče 'trideset slavnih let', francoska družba doživela globoke spremembe, ki so prinesle nov način življenja.«<sup>235</sup>

Francoski komentarji virov oz. naloge, ki se nanašajo na zgodovinske virove, so zanimivi, saj predstavljajo primer uporabe virov za preverjanje ali ocenjevanje razumevanja, analize in vrednotenja virov ter še posebej sinteze informacij, dobljenih iz virov.

235 Prav tam.



## **SKLEP**

Predstavljeni primeri francoskih izpitnih nalog, ki se nanašajo na različne zgodovinske vire, bi se lahko z določenimi spremembami uporabili tudi pri predmetu zgodovina v Sloveniji. Predstavljajo ideje za sestavljanje tudi drugačnih nalog na pisne ali vizualne zgodovinske vire in nakazujejo primere preverjanja in ocenjevanja tudi višjih miselnih procesov pri predmetu zgodovina.

## ESEJI PRI PREDMETU ZGODOVINA (ANGLEŠKI IN FRANCOŠKI PRIMER)

### UVOD

Naloge z daljšim prostim odgovorom so bolj poznane kot esejske naloge oz. daljše esejske naloge, ki zahtevajo od učencev samostojen spis, kjer lahko razmišljajo svobodno in ustvarjalno o zgodovinskih dogodkih, pojavih in procesih.<sup>236</sup> Seveda pa se v šolskem eseju povezujeta znanje, ki ga je potrebno reproducirati, in sposobnost oblikovanja tega obveznega znanja z uporabo miselnih procesov.

V Sloveniji so bila daljša esejska vprašanja izredno redka v maturitetnih izpitnih polah do leta 1999. Od leta 1999 pa niso več predvidena za maturo.<sup>237</sup> Tako ni posebnih pravil za pisanje esejev in tudi ocenjevanje esejskih odgovorov.

Pri pisanju daljšega eseja je potrebno upoštevati določena pravila pisanja. Pravila so različna, zato so v nadaljevanju predstavljena navodila za pisanje esejev pri zgodovini v Veliki Britaniji in Franciji. Ker je tudi ocenjevanje esejskih odgovorov zahtevno, je v nadaljevanju predstavljen tudi način bolj objektivnega ocenjevanja takšnih odgovorov. Predstavljene naloge so vzete iz angleških in francoskih priročnikov in izpitnih pol ter mednarodnih izpitnih pol za srednješolske izpite.

### ANGLEŠKI PRIMER ESEJSKIH NALOG

V Veliki Britaniji so najpogostejša navodila, da mora imeti esej uvod, osrednji del in zaključek. V uvodu morajo učenci jasno predstaviti problem, ki je lahko postavljen v obliki vprašanja ali trditve, potem pa morajo prikazati glavne podteme (probleme) eseja ter ustvariti naravno povezavo z osrednjim delom. V osrednjem delu morajo organizirati glavne ideje v logični vrstni red, tako da esej dobi primerno strukturo. Vsako idejo morajo napisati v svoj odstavek. Uporabiti morajo podrobno znanje za ilustracijo in podkrepitev stavkov ter ustvariti povezave idej oz. argumentov. V zaključku morajo povzeti bistvo argumentov, komentirati, kako je vsak od teh

236 Trojar, Š. (1998). Tipske značilnosti testnih nalog, problemi pri projektiranju in uporabnost pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik VII, št. 3, str. 37. V Sloveniji se je ukvarjal s pisanjem eseja pri zgodovini tudi Ivan Sernec, ki pravi naslednje: »Vsebina esejskega besedila naj pokaže, da kandidat (dijak) obvlada znanje (svetovno, evropsko in slovensko zgodovino), ga analitično-sintetično interpretira ter vrednoti. Kompleksnost zgodovinskega dogajanja prikaže z uporabo ustreznih zgodovinskih virov, besedil (učbeniških, literarnih, memoarskih itd.), zemljevidov, statističnih podatkov in drugih slikovnih gradiv. Šolski zgodovinski esej naj dijaku dopušča, da predstavi oz. argumentira svoje osebno stališče; oceno ali videnje nekega zgodovinskega pojava.« (Ivan Sernec: *Zgodovina v šoli in esej, nepublicirano gradivo*.) O zgodovinskih esejskih nalogah je pisala: Karba, P. (1996). *Zgodovina v šoli drugače*. Ljubljana: DZS, str. 51–57.

237 Npr. *Zgodovina. Izpitna pola 2* (1995). 12. in 13. 1. 1995. Ljubljana: RIC. Razvoj slovenskih dežel v 15. in 16. stoletju, str. 10, naloga 8.

povezan s problemom, postavljenim v vprašanju, in razložiti, kako so prišli do tega zaključka.<sup>238</sup>

Med številnimi navodili za pisanje esejev je tudi napotek, da morajo učenci dobro razumeti ključne besede v esejski nalogi, da lahko odgovorijo na vprašanje.

Ti glagoli oz. besede zahtevajo določen način odgovarjanja, določen nivo kognitivnega mišljenja in preverjajo sposobnosti:

- razlage (ponazori: pojasni v odgovoru problem, ki ga predstavljajo slike, grafikoni idr.; razloži: razjasni, pojasni, interpretiraj dokumente),
- analize (analiziraj: razčleni problem ali situacijo na več delov in odnosov; pretresi: preuči, analiziraj problem),
- interpretacije (interpretiraj: pokaži pomen, razjasni, komentiraj in podaj svoje mnenje oz. oceno),
- opisovanja (definiraj: določi pomen besede ali stavka; ilustriraj: pokaži pomen slike, grafikona; očrtaj: podaj glavne poteze ali splošna načela o predmetu; opiši: podaj bolj podrobno razlago; skiciraj: uredi vrsto podatkov in idej in jih razvrsti v glavne točke in podtočke),
- primerjave (poveži: pokaži odnose in povezave v opisni obliki; primerjaj: preglej značilnosti in najdi podobnosti, omeni tudi razlike; vzpostavi zvezo: podaj, kako so stvari povezane med seboj in do kakšne mere so enake),
- razlikovanja (razlikuj: poudari razlike; razloči med: prikaži razlike med),
- klasificiranja (klasificiraj: postavi osebe in stvari skupaj v skupine po podobnostih ali razlikah),
- dokazovanja (dokaži: potrdi z dokazom; opraviči: dokaži svoje odločitve z dokazi; potrdi: predstavi kratko, jedrnato trditev o položaju, podatku ali mnenju; zagovarjaj: pokaži ustrezno ozadje za odločitve in zaključke);
- raziskovanja (najdi: predstavi po korakih vrsto podatkov, ki so nekako povezani; preišči: preglej podrobno; razišči: raziskuj natančno, upoštevajoč različna stališča; razpravljaj: raziskuj ali preiskuj z argumenti, preglej in raziskuj, podaj razloge za ali proti in tudi prouči globlji pomen),
- vrednotenja (evalviraj: navedi določeno oceno; kritično oceni: oceni pravilnosti informacij o dogodkih, problemih; ovrednoti: oceni prednosti in omejitve teorij oz. mnenj),
- sinteze (preglej: ponovno preglej in povzemi glavne značilnosti; povzemi: podaj kratko poročilo glavnih točk, izpusti podrobnosti in primere).<sup>239</sup>

238 Matheson, I. (1999). *Passing Higher History*. London: Hodder&Stoughton, str. 25, 34 in 37. Ponavadi esejsko vprašanje zahteva, da je učenec za ali proti trditvi. Tako mora učenec predstaviti obe strani mnenja z argumenti oz. dokazi, potem pa opravičiti samo eno stran. Pri tem mora uporabiti dokaze in ne samo enostavno soglasje ali nesoglasje s trditvijo.

239 Ključne besede oz. glagoli so povzeti iz: *Write for College* (1997). A Student Handbook. Wilmington, Massachusetts: Great Source Education Group, Inc., str. 505–506; Henderson, P. (1993). *How to succeed in exams and assessments*. London: Collins Educational, str. 82–83 in <http://www.cohums.ohio-state.edu/history/essayexam.htm> (Writing the essay type examination) (Dostopno julija 1998). Pri krajših vprašanjih pa morajo učenci upoštevati še dva glagola: naštej (napiši kratek seznam tistega, kar vprašanje zahteva) in navedi (naštej ali predstavi na jasn način brez podrobnosti).

Navodila za odgovor pri esejski nalogi »*Oceni relativno vrednost problemov, ki so vodili ZDA od leta 1945 do 1959 iz zavezništva v spor s Sovjetsko zvezo*«<sup>240</sup> so naslednja. Esejski odgovor naj vsebuje tri dele. V uvodu naj učenci navedejo probleme brez podrobnosti. V osrednjem delu naj navedejo za vsako državo posebej, kako je poslabšala odnose, poudarijo sovjetski ekspanzionizem v Vzhodni in Srednji Evropi s Poljsko, Berlinom in Češkoslovaško ter poudarijo strah, da do kamor sega sovjetska ekspanzija, to vodi k pomoči ZDA Zahodni Evropi (Trumanova doktrina, Marshallov načrt) in k oblikovanju Nata. Na drugi strani pa tudi strah, da bi prišlo do ruskega komunističnega prevrata v demokratičnih državah in ameriško prepričanje v svetovno zaroto (vključena tudi Kitajska). V zaključku naj opozorijo na relativni pomen teh problemov in potrdijo vse probleme, ki so povezani med seboj.<sup>241</sup>

Dodatni primeri angleških esejskih nalog so predstavljeni pri ocenjevanju esejskih odgovorov.

## FRANCOSKI PRIMER ESEJSKIH NALOG

Za pisanje esejskih odgovorov se morajo francoski učenci temeljito pripraviti. Priprava poteka v treh etapah. Prva etapa je branje in razumevanje učne snovi ter učenje iz učbenikov, priročnikov, zapiskov in strokovne literature. Druga etapa je določitev tipa eseja in s tem ustrezen načrt pisanja. Npr. za razvojni tip esejskega vprašanja je potreben kronološki načrt, za dogodkovni tip esejskega vprašanja je potreben tematski načrt, za primerjalni tip esejskega vprašanja je potreben kronološki in tematski načrt, za dialektični tip esejskega vprašanja je potreben načrt s tezo, antitezo in sintezo ter za analitični tip esejskega vprašanja je potreben načrt, ki vsebuje vzroke, opise dogodkov in posledice.<sup>242</sup>

Učenci morajo vedeti, kdaj se določen načrt pisanja uporablja. Npr. kronološki načrt je potreben, ko se dogodki nanašajo na razvoj in ko so omejeni z letnicami. Tematski načrt se nanaša na prikaz določenega opisa dogodkov ali pa na primerjave dveh situacij, dogodkov, oseb, dežel, obdobji ipd. Pri primerjavi ne gre za predstavitev najprej ene, potem pa druge strani, ampak za istočasen prikaz podobnosti in razlik. Esejska naloga mora vsebovati eno glavno idejo ali nekatere osnovne ideje.

V uvodu morajo učenci napisati uvod v temo in probleme oz. vprašanja, nakazati glavne vsebinske poudarke, poudariti pomembnost teme. V osrednjem delu morajo predstaviti temo in probleme: tematsko (npr. Italija leta 1922), kronološko (Italija 1918–24), razlagalno (Stalinova Rusija, vrsta diktature). Osrednji del je lahko biografija, kronologija dogodkov, razvojna zgodovina, primerjava dveh dogodkov,

240 Townley, E. (1991). *A-level and AS-level Modern History*. Longman Revise Guides. Harlow: Addison Wesley Longman, str. 260–261.

241 Prav tam.

242 *Histoire-Géographie L-ES-S*. (1997). Les Sujets Nathan. 98 Bac corrigé. Paris: Nathan, str. 10.

analitična zgodovina (razlogi, posledice, odnosi). Zgodovinska tematika se lahko nanaša na gospodarstvo, družbo, politiko, diplomacijo itd. V zaključku morajo učenci povzeti glavne probleme, odgovoriti na vprašanje in razširiti temo.

Tretja etapa je začetek zbiranja podatkov, ki jih vprašanje zahteva, izdelava načrta ter razvrstitev in ureditev podatkov. Potrebni so analiza, razporeditev podatkov, razlaga, dokazovanje in sinteza. Če vsebuje vprašanje tudi časovno preglednico dogodkov, jo učenec uporablja pri časovnem okviru esejnega odgovora.

Npr. priprava za pisanje esejne naloge z naslovom **Hladna vojna v Evropi (1947–1961)**, ki vključuje časovno preglednico dogodkov, poteka po naslednjih korakih.

1947	Trumanova doktrina Marshallov načrt Nastanek informbiroja, Ždanova doktrina
1948	Prevrat v Pragi
junij 1948–maj 1949	Blokada Berlina
1949	Nastanek Nato pakta – Atlantske zveze Nastanek ZRN Sovjetska atomska bomba Nastanek NDR
1953	Smrt Stalina Upor v Vzhodnem Berlinu in sovjetska intervencija
1955	Varšavski pakt
1956	20. kongres KPSZ Sovjetska intervencija na Madžarskem
1961	Izgradnja berlinskega zidu

Prvi korak je, da morajo učenci ponoviti naučeno znanje z naslednjimi vprašanji: 1. Razloži izraz ‚hladna vojna‘. 2. Zakaj je bila hladna vojna predvsem v Evropi? 3. Kako se imenuje naslednje obdobje (1962–1975) pri odnosih Vzhod–Zahod? Pri drugem koraku morajo odgovoriti še na vprašanja, ki se nanašajo na razumevanje časovne preglednice: 4. Časovna preglednica predstavlja dve obdobji. Kateri? Kateri dogodek ju ločuje? 5. Utemeljite letnici (1947 in 1961) v časovni preglednici. 6. Razvrstite dogodke po geografskih področjih, kjer so se zgodili (Vzhodna Evropa, Zahodna Evropa). Tretji korak pa zahteva, da odgovorijo še na naslednja vprašanja, ki preverjajo poznavanje zgodovinskega ozadja: 7. Na katere države se nanašajo dogodki v preglednici? 8. Kakšen je bil razvoj usode Nemčije od leta 1945 do leta 1961? 9. Kakšno vlogo igrajo osebnosti v preglednici (Truman, Marshall, Ždanov, Stalin)? 10. Kaj pomeni ‚Trumanova doktrina‘ in kaj ‚Ždanova doktrina‘? 11. Kaj se je zgodilo na 20. kongresu KPSZ? 12. Katere države so imele jedrsko orožje na začetku 60. let?

Ko učenci odgovorijo na vsa vprašanja, lahko začnejo pisati esejski odgovor, ki v osrednjem delu lahko vključuje dva dela: Hladna vojna (1947–53) in Popuščanje napetosti (1953–61). Za prvi del učenci odgovorijo na vprašanje: Zakaj so se odnosi med SZ in ZDA ohladili po letu 1947? Pri odgovoru si učenci pomagajo z odgovori na vprašanja št. 1, 2, 5, 6, 8, 9 in 10. Za drugi del pa učenci odgovorijo na vprašanje: Ali lahko govorimo o ‚izboljšanju‘ odnosov med Vzhodom in Zahodom na koncu 50. let? Pri odgovorih si učenci lahko pomagajo z odgovori na vprašanja št. 3, 4, 5, 8, 11 in 12.<sup>243</sup>

Npr. predlog za celoten odgovor pri naslednji esejski nalogi z naslovom **Rojstvo in začetek dveh blokov (1945–55)**, ki vsebuje tudi časovno preglednico dogodkov in je predstavljen v nadaljevanju, je zanimiv predvsem zaradi tega, ker lahko ugotovimo, kakšna je globina in širina znanja, ki ga morajo učenci pokazati.<sup>244</sup>

1945	Potsdamska konferenca
1947	Trumanova doktrina, Ždanova doktrina, Marshallov načrt
1948	Praga, berlinska blokada
1949	Severnoatlantska zveza (NATO pakt)
1950–53	Korejska vojna
1951	Ustanovitev Evropske skupnosti za premog in jeklo
1953	Smrt Stalina
1954	Ustanovitev Vzhodnoazijskega pakta
1955	Varšavski pakt

Npr. uvod v esejski odgovor bi bil lahko naslednji: »V letih od 1945 do 1947 se je končala velika zveza (ZDA in VB na zahodu in SZ), začela se je bipolarnost dveh držav ZDA in SZ, ki sta oblikovali lasten blok na ruševinah druge svetovne vojne, kjer sta bili zmagovalki (Potsdam). To pa je vodilo v ‚hladno vojno‘, direktni konflikt in na ‚kristalizacijo‘ obeh blokov, ki se konča leta 1955, ko se začena obdobje popuščanja.«<sup>245</sup>

**Glavni del** je lahko sestavljen iz treh delov. Vsebina teh delov je lahko različna. V nadaljevanju je predstavljen primer s tremi deli: Nastanek bipolarnosti (1945–47), Hladna vojna (1948–53), Napetosti prispevajo h kristalizaciji obeh blokov.<sup>246</sup>

243 *Histoire Terminale* (1994). Carnet Lycée Bac. Paris: Hatier, str. 20–21.

244 *Histoire–Géographie L-ES-S* (1997). Les Sujets Nathan. 98 Bac corrigé. Paris: Nathan, str. 25–26. Časovna preglednica predstavlja spominsko pomoč pri določanju kronološkega pregleda, vendar pa ne sme biti podobna esejski strukturi.

245 [http://www.lebac.com/cgi-bin/exam97/exam\\_corrige.perl?corrige=TCAXC2](http://www.lebac.com/cgi-bin/exam97/exam_corrige.perl?corrige=TCAXC2) (le Corrigé: Mise en place des blocs) (Dostopno avgusta 1998).

246 Drugi predlog je, da bi osrednji del vseboval naslednje vsebinske poudarke:

Prvi del: 1945–47: Od velike zveze do hladne vojne (A. Večje konference leta 1945: Jalta, Potsdam; B. Krize leta 1946: železna zavesa, prvi spopadi (Grčija, Turčija); C. Ločitev leta 1947: Trumanova doktrina, Marshallov načrt, Ždanova doktrina).

Drugi del: Komunistični blok (A. Celinski blok: v Evropi, v Aziji; B. Organizacija komunističnega bloka: v Evropi sovjetska prevlada, komunistični

**Prvi del** Nastanek bipolarnosti (1945–47) bi lahko v uvodu vseboval tri poudarke s povezovalno povedjo: Uničenje Nemčije in Japonske je pustilo ,strateško praznino', ki so jo hoteli veliki zmagovalci napolniti. Prvi poudarek bi bil: Dva velika zmagovalca v razrušenem svetu (ZDA: velika demokratična, liberalna država, z ekonomsko superprodukcijo; SZ: vojaška država, socialistična država z ekonomskim in tehnološkim zaostankom, razrušena Evropa ne velja več, začetek dekolonizacije). Drugi poudarek bi bil Širjenje komunizma (V Evropi: sovjetska okupacijska cona, kjer so komunistične partije prevzele oblast in pojav železne zaves, diplomatski pritiski SZ na Turčijo in Iran, državljanska vojna v Grčiji in na Kitajskem zmaga Mao Zedonga leta 1949; za SZ je priložnost, da še poveča vpliv; posledica: strah zahoda pred razširitvijo komunizma, ZDA se postavijo kot stražar svobodnega sveta). Tretji poudarek bi bil Leto 1947 (junij 1947: Marshallov načrt, ekonomska pomoč za začetek svetovnega gospodarstva, preliv ameriškega blaga in preprečevanje rdeče nevarnosti, zavrnitev SZ in njenih satelitskih držav; september–oktober 1947: ideološki sovjetski protiudarec: Ždanova protiimperialistična doktrina in oblikovanje informbiroja).

**Drugi del** Hladna vojna (1948–53) bi lahko vseboval naslednje elemente: višek napetosti Vzhod–Zahod z nekaterimi večjimi krizami, kjer bi bila predstavljena Stalin (paranoik, gospodar Sovjetske zveze) in Truman (ameriški predsednik, pristaš zajezitve komunizma). Krize bi bile: Praga 1948, berlinska blokada 1948–49 (Kakšna usoda je doletela Nemčijo? Direktna kontaktna cona med obema blokoma, Vzhodni Berlin: Stalinov talec, neuspeh zaradi ameriškega zračnega mostu, 1949: ustanovitev Nemške demokratične republike in Zvezne republike Nemčije), korejska vojna 1950–53.

**Tretji del** Napetosti prispevajo h kristalizaciji obeh blokov bi lahko vseboval dva poudarka. Prvi poudarek bi bil na vojaškem in strateškem področju: 1. Na zahodu: ustanovitev Nato pakta pod ameriškim skrbništvom, strateško obkroževanje komunističnega bloka (SZ + Vzhodna Evropa + Maova Kitajska), ki se je končalo leta 1954 z ustanovitvijo Vzhodnoazijskega pakta (Seato) in Bagdadskega pakta; 2. Na Vzhodu: odgovor leta 1955 z Varšavskim paktom (SZ + Vzhodna Evropa, brez uporniške Titove Jugoslavije). Drugi poudarek pa bi bil na gospodarskem področju: 1. Na zahodu: 1948 (OEEC: Organizacija za evropsko gospodarsko sodelovanje, za upravljanje Marshallovega načrta, kasnejša Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj), 1951 – Evropska skupnost za premog in jeklo, začetek evropskega trga (6 zahodnoevropskih držav). 2. Na Vzhodu: 1949 ustanovitev informbiroja (SZ in satelitske države).

blok v hladni vojni, slabosti bloka: spor z Jugoslavijo, rusko-kitajski konflikt, posledice smrti Stalina).

Tretji del: Zahodni blok (A. Blok s svetovno razsežnostjo: ameriški pakti, ameriška dominacija; B. Evropa, središče zahodnega bloka: Atlantska povezava, nemški problem; C. Začetki evropske povezanosti: ameriške pobude, začetki majhne Evrope). *Histoire–Géographie L-ES-S* (1997). Les Sujets Nathan. 98 Bac corrigé. Paris: Nathan, str. 26–34.

**Zaključek** pa bi lahko vseboval naslednje elemente: 1953 smrt Stalina, nastop Hruščova, začetek popuščanja (dogovori o Avstriji leta 1955, nemško vprašanje je še vedno odprto), zanikanje bipolarnosti (jugoslovanska Titova pot, ki jo je Hruščov priznal leta 1955, začetek Tretjega sveta v Bandungu 1955).<sup>247</sup>

Predlog za celotni odgovor je natančno dodelan, osrednji del je osredotočen na bistvene dogodke, ki so bili značilni za hladno vojno od leta 1945 do leta 1955. Esejski odgovor je brez posebnih poudarkov o ideoloških vidikih ali posebnih svetovnih problemih, saj se nanaša predvsem na evropsko politiko v tem času.

Če analiziramo zgornji esejski odgovor za nalogo Rojstvo in začetek dveh blokov (1945–55), lahko poudarimo, da je naloga zelo splošna. Odgovor prikazuje predvsem širino znanja, kjer so glavni dogodki kronološko razporejeni. Pozitivno je to, da morajo učenci znati izbrane podatke in dogodke uvrstiti v logičen vrstni red, jih povezati med seboj in razvrstiti po pomembnosti. Značilnost francoskega eseja je tudi ta, da uvodni del eseja prikazuje celoten odgovor, zaključni del pa vsebuje zgodovinski zaključek oz. dogodka, ki sledijo glavni tematiki.

## OCENJEVANJE ESEJSKIH ODGOVOROV

Ocenjevanje esejskih odgovorov oz. daljših prostih odgovorih je bolj zahtevno kot ocenjevanje nalog objektivnega tipa. Odgovori pri esejskih nalogah se delno predvidevajo že vnaprej. Tako so delni ali splošni odgovori razporejeni v različne nivoje, višji nivo pa prinese tudi večje število točk.<sup>248</sup> Število točk je pri takšnih nalogah od 5 do 25 točk ali celo več. Ocenjevalci najprej esejski odgovor posameznega učenca razporedijo v določen nivo, ki opisuje stopnjo znanja, razumevanja in sposobnosti, potem pa določijo število točk. V nadaljevanju so predstavljeni štirje primeri ocenjevanja esejskih odgovorov, ki so povzeti iz različnih angleških mednarodnih (IGCSE) in angleških srednješolskih izpitov (GCSE, GCE).

PRVI PRIMER: »*Zakaj je prišlo do berlinske krize v letih 1948–49?*« (7 točk)<sup>249</sup>

Točke so lahko razporejene v tri nivoje. Prvi nivo (1–2 točki) zahteva od učencev enostavno trditev z uporabo znanja (npr. produkt hladne vojne, dogodki po letu

247 [http://www.lebac.com/cgi-bin/exam97/exam\\_corrige.perl?corriges=TCAXC2](http://www.lebac.com/cgi-bin/exam97/exam_corrige.perl?corriges=TCAXC2) (le Corrigé: Mise en place des blocs) (Dostopno avgusta 1998).

248 Leon Zorman svetuje, da je potrebno najprej oceniti odgovore na eno vprašanje pri vseh učencih, šele nato pa druge, saj pride do subjektivnih napak pri ocenjevanju, če učitelji ocenjujejo učenčeve odgovore na vsa vprašanja hkrati. »Če oceni nalogo enega učenca v celoti, si ustvari na osnovi prvih odgovorov neko splošno mnenje o učenčevem znanju, ki lahko vpliva na ocenjevanje vseh ostalih odgovorov pri tem učencu. Če so prvi odgovori zelo kvalitetni, nagiblje učitelj k temu, da bo precenil ostale odgovore, kolikor pa so prvi odgovori slabi, se bo lahko dogodilo, da bo tudi ostale odgovore ocenil slabše, kakor bi jih v resnici smel.« To pa se lahko odpravi, če učitelji ocenijo najprej vse odgovore, ki so jih dali vsi učenci na eno vprašanje, potem vse odgovore, ki so jih dali na drugo vprašanje itd., dokler po tem postopku učitelji ne ocenijo vseh odgovorov. Zorman, L. (1968). *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli*. Ljubljana: DZS, str. 55–56.

249 *History – Syllabus A* (1998). Paper 1 – Modern European and World History, 8 June 1998. London Examinations GCE: Educational Excellent Foundation, str. 34.



1945). Drugi nivo (3–5 točk) zahteva razvito trditev z ustreznim znanjem (npr. konec vojnega zavezništva, Praga 1968, združitev zahodnih con in enotna valuta). Tretji nivo (6–7 točk) pa zahteva od učencev razvito trditev s točno izbranim znanjem (SZ je v skrbeh za npr. Bruseljsko pogodbo, Stalinov strah o razvoju Nemčije).<sup>250</sup>

DRUGI PRIMER: »Na kakšen način so se odnosi med ZDA in SZ spremenili od leta 1948 do leta 1955?« (11 točk)<sup>251</sup>

Vprašanje preverja znanje in razumevanje koncepta sprememb. 11 točk je lahko razporejenih v štiri nivoje. Prvi nivo (1–3 točke) zahteva od učencev enostavno trditev o spremembah z uporabo znanja (poslabšanje 1948–49, berlinska blokada, skorajšnji izbruh vojne). Drugi nivo (4–6 točk) zahteva razvito trditev o spremembah z ustreznim znanjem (odnosi se niso izboljšali po letu 1948, oblikovanje Nata, ki ustvari velik oboroženi tabor). Tretji nivo (7–9 točk) zahteva razvito trditev o spremembah s primerno izbranim znanjem (nadaljevanje poslabšanja odnosov po 1948, Marshallov načrt, SEV). Četrti nivo (10–11 točk) zahteva prikaz sprememb s točno izbranim znanjem (stopnjevano poslabšanje odnosov, oblikovanje dveh paktov: Varšavski in Nato).<sup>252</sup> Vprašanje zahteva strukturo in logičen prikaz vseh sprememb, ki so nastale od leta 1948 do leta 1955.

TRETJI PRIMER: »Zgodovina Evrope od 1945 do 1953 je pokazala, da konference glavnih voditeljev velesil leta 1945 niso dosegle ničesar. Ali se strinjaš s tem? Razloži svoj odgovor.« (15 točk)<sup>253</sup>

Esejsko vprašanje se nanaša na temo hladna vojna, preverja razumevanje in primerjavo posledic ter zahteva tudi, da učenci prikažejo povezavo med dogodki leta 1945 in kasnejšimi dogodki. Odgovor (ok. 350 besed) se točkuje z največ 15 točkami. Točke so razporejene v pet nivojev. Opisi teh nivojev so predstavljeni v spodnji preglednici.<sup>254</sup>

Nivo	Število točk	Opis
1. nivo	1–2	– Mnenje je izraženo na enostaven način in malo je dokazov oz. argumentov za podkrepitev tega mnenja.
2. nivo	3–5	– Enovzročna razlaga mnenja, – ali opis dogodkov hladne vojne v Evropi 1945–53, – ali enostaven opis jaltških in potsdamskih dogovorov.

250 *GSCE History A (incl. Short Course)* (1998). Mark Schemes with Examiners' Comments, June 1998. London Examinations GCE: Educational Excellent Foundation, str. 81–83.

251 *History – Syllabus A* (1998). Paper 1 – Modern European and World History, 8 June 1998. London Examinations GCE: Educational Excellent Foundation, str. 37.

252 *GSCE History A (incl. Short Course)* (1998). Mark Schemes with Examiners' Comments, June 1998. London Examinations GCE: Educational Excellent Foundation, str. 91.

253 *IGCSE Standards in History* (1991). Cambridge: University of Cambridge, Local Examinations Syndicate, International Examinations, str. 16.

254 Prav tam.

Nivo	Število točk	Opis
3. nivo	6–9	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Večvrzročna razlaga mnenja;</li> <li>– mogoče ponekod nenatančna, nejasna in netočna razlaga;</li> <li>– znanje o tem, kaj so voditelji naredili, ali o tem, kaj so poskušali storiti leta 1945, in tudi znanje o dogodkih hladne vojne;</li> <li>– povezava znanja je majhna, odgovor je bolj deskriptiven kot analitičen.</li> </ul>
4. nivo	10–12	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Razvita razlaga mnenja, ki prikazuje povezave med dogodki 1945–53 in cilji ter akcijami velikih sil leta 1945;</li> <li>– boljši odgovor poudarja probleme, ki so obstajali leta 1945, vendar pa prikazuje tudi nekatere dosežke.</li> </ul>
5. nivo	13–15	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Odgovor kaže dobro razumevanje zahtev vprašanja;</li> <li>– učenec prepozna, da so dogodki in cilji leta 1945 povezani s poznejšimi dogodki;</li> <li>– odgovor kaže zavedanje, da se situacije in osebe spreminjajo.</li> </ul>

V nadaljevanju je predstavljen učenčev odgovor, ki je dobil 12 točk (4. nivo):

»Na koncu druge svetovne vojne so se zavezniški voditelji srečali na Jalti in v Potsdamu, da bi poskušali zagotoviti mir v Evropi in v svetu. Njihova srečanja so bila poskus izogniti se katastrofi pariške mirovne konference. Kljub temu so se hladna vojna, berlinska blokada kot tudi korejska vojna upirale vsem poskusom miru.

Glavna kritika jaltske in potsdamske konference je, da so bili voditelji neuspešni pri zagotavljanju miru ali svobode za ljudi v Evropi. Vzhodno Evropo je sovjetska Rdeča armada pahnila v komunizem in Berlin je skoraj povzročil vojno. Začetek teh dveh dogodkov je bil postavljen v Potsdamu in na Jalti. Churchill je odstopil Balkan s podpisom papirja. Vseeno pa ni imel prave veljave, saj so ga Sovjeti že zasedli. Naredil je najboljše iz te slabe situacije, ker bi bilo lahko še slabše, ter rešil Grčijo. Churchill in Roosevelt nista mogla prepričati ruske podreditve brez vojn. Berlin pa je bil krizno področje zaradi unikatnega statusa kot edini kapitalistični simbol v rdečem vzhodu. Stalin je moral podrediti Vzhodno Evropo, vse drugo je bilo nesmiselno.

Hladno vojno ni moglo prepričati nobeno dejanje voditeljev v Potsdamu in na Jalti. To je bil ideološki konflikt, ki ga je povzročilo nezaupanje Sovjetov v Berlinu in Vzhodni Evropi, govor o 'železni zavesi' in končno tudi razlika v ideologiji med obema glavnima državama. Hladna vojna je bila rezultat delitve Evrope in to ne pomeni, da bi se sestanek lahko izognil temu. To je bil dogodek, ki se je začel takoj, ko je bilo konec evropskih sil.

Na koncu pa je bila tretja večja kriza v obdobju 1945–53 korejski konflikt, kjer lahko smatramo tri ljudi iz jaltske in potsdamske konference, da so bili odgovorni za organizacijo predaje japonskih čet tako, da je to vodilo v vojno. Vendar pa je korejsko vojno povzročila hladna vojna. Sovjetsko-ameriško rivalstvo se je kazalo na tem neznatnem otoku. Potsdamska in jaltska konferenca sta zaman hoteli prepričati rivalstvo.

Jalta in Potsdam sta bila poskus velesil oblikovati nov red v Evropi. Vendar pa niti njihovi najboljši nameni niso mogli prepričati hladne vojne. Jalta in Potsdam sta bili neuspešni in nista uspeli pridobiti SZ in ZDA k sodelovanju po vojni in na ta način se v tem kontekstu lahko smatrata kot neuspešni.«<sup>255</sup>

255 Prav tam, str. 20.

Učitelj komentar meni, da zgornji odgovor prikazuje dobro povezavo med letom 1945 in kasnejšimi dogodki. V odgovoru je malo nejasnosti o Koreji in Berlinu. Vendar pa odgovor prikazuje jasno razumevanje, zakaj je bilo vprašanje zastavljeno, ter vsebuje tudi nekaj dokazov za potrditev trditve v vprašanju.<sup>256</sup>

#### ČETRTI PRIMER

Za esejske odgovore pa se lahko sestavijo splošni opisi nivojev, ki se lahko uporabljajo za eseje z različno vsebinsko tematiko. Npr. esejski nalogi »Zakaj se Hitler ni bal nadaljevati ekspanzionistične politike od leta 1933 do leta 1939?« (25 točk) in »Zakaj se je Evropa razdelila v dva sovražna tabora od leta 1945 do leta 1949?« (25 točk)<sup>257</sup> se lahko točkujeta po istih nivojih, ki so predstavljeni v spodnji preglednici.<sup>258</sup>

Nivo	Število točk	Opis
1. nivo	0	– Vsebina odgovora v nobenem primeru ne ustreza vprašanju.
2. nivo	1–4	– Zelo kratek in nepopoln pripoveden odgovor, ki mu manjkajo organiziranost, skladnost in natančnost, – malo gradiva ustreza vsebini vprašanja, – nepravilna ugotovitev teme in napačno razumevanje vprašanja, – nepopoln odgovor ali nepopoln odstavek uvoda.
3. nivo	5–8	– Odgovor vsebuje precej nezanesljivosti in nebistvenosti, malo razumevanja učne snovi; je pripoveden in nejasen; – odgovor ne kaže razumevanja.
4. nivo	9–10	– Popolnoma opisen odgovor, ki je natančen, vendar mu manjkata organiziranost in globina; odgovor ne uspe direktno potrditi vprašanja; – pripoveden odgovor, kjer je analiza omejena na skromne trditve ali ponavljanje besed vprašanja; odgovor ni popolnoma povezan z vprašanjem, omejen je na kratek uvod in zaključek.
		... pri naslednjih nivojih je potrebno upoštevati kvaliteto informacij (natančnost, obseg) in jasnost analize
5. nivo	11–12	– Odgovor je opisen in se prilagaja zahtevam vprašanja; odgovor je omejen na uvod in zaključek; – pripovedne informacije so v primernem vrstnem redu in večinoma točne; – analiza je točna, odgovor nima še podkrepljenih dokazov in analitične izdelave, čeprav kaže nekaj razumevanja zahtev vprašanja; – odgovor ne obravnava vseh vidikov vprašanja, ni še popolnoma natančen in poudarja le eno stran.
6. nivo	13–15	– Odgovor je predvsem opisen, vendar vsebuje točne in ustrezne informacije, ki se ujemajo z zahtevami vprašanja; analitični komentarji so jasni in se ne omejujejo samo na uvode in zaključke; – kvaliteta in variacije komentarjev prinesejo 14 ali 15 točk; če odgovor vsebuje ustrezen komentar, potem 15 točk; – odgovor, ki se osredotoči samo na eno stran ali pa sta obe strani neuravnoteženi, le 15 točk, odgovor je bolj analitičen kot opisen.

256 Prav tam.

257 *History – Syllabus D* (1997). Paper 1 – International Problems since 1931, 5 June 1997. London Examinations GCE: Educational Excellent Foundation, str. 10. Ocenjevalni kriteriji za prvo nalogo: »IV. nivo: razlogi Nemčije in Hitlerja; V. nivo: opisni razlogi; VI. nivo: komentar, zakaj so bile velesile neuspešne; VII. nivo: Hitlerjevo mnenje in moč ter na drugi strani njegove slabosti. Ocenjevalni kriteriji za drugo nalogo: Opisni eseji lahko dosežejo VI. nivo. Esej mora predstaviti rusko in zahodno odgovornost, če želi doseči VII. nivo ali več.« *History – D* (9269) (1997). Mark Schemes with Examiners' comments, May/June 1997. London Examinations GCE A level: Educational Excellent Foundation, str. 14.

258 Povzeto po: *History – D* (9269) (1995). Mark Schemes, May/June 1995. London Examinations GCE A level: ULEAC, str. (v–viii).

Nivo	Število točk	Opis
7. nivo	16–19	– Odgovor je že skoraj analitičen; vidno je razumevanje vprašanja, odgovor poskuša upoštevati vse zahteve vprašanja; – točke pri tem nivoju se dodeli glede števila dokazov, števila podkrepjenih trditev.
8. nivo	20–23	– Odgovor je analitičen in vsebuje kritično uporabo dokazov in argumentov, odgovor upošteva vse zahteve vprašanja; – odgovor je potrjen in izdelan; – odgovor kaže več kot eno stran argumenta.
9. nivo	24–25	– Odgovor vključuje vse zahteve 8. nivoja; – odgovor vsebuje kvalitetne dokaze, ki so podkrepjeni, odlično predstavljene podatke in več možnosti pri vrednotenju trditev.

Posebnost ocenjevanja esejskih odgovorov je tudi ta, da v primeru, če esejska naloga ni dokončana, morajo ocenjevalci predhodno oceniti, kakšen bi bil celotni odgovor. Odgovor se oceni potem glede na celotno besedilo, tako da lahko naloga dobi polovico ali dve tretjini točk, odvisno od dolžine odgovora.<sup>259</sup>

## SKLEP

Preverjanje ali ocenjevanje s pomočjo esejskih nalog predstavlja višji nivo ocenjevanja znanja učencev. Pomembno pa je, da se morajo učenci na pisanje esejskih nalog tudi temeljito pripraviti. Posamezne faze postopoma usmerjajo učence k pisanju kvalitetnega eseja. S podobnimi navodili bi bile lahko esejske naloge oz. naloge z daljšim prostim odgovorom vključene v slovenske priročnike, učbenike ali delovne zvezke in tudi v maturitetne pole.

Strah pred neobjektivnim ocenjevanjem esejskih nalog je odveč, saj bi se lahko nekateri predstavljeni ocenjevalni kriteriji za esejske naloge uporabili tudi v Sloveniji pri predmetu zgodovina. Predstavljeni primeri ocenjevanja esejskih nalog pa lahko predstavljajo idejo učiteljem za oblikovanje lastnih ocenjevalnih kriterijev oz. točkovnih nivojev za objektivno ocenjevanje nalog z daljšim prostim odgovorom.

<sup>259</sup> Povzeto po: *History – D (9269)* (1995). Mark Schemes, May/June 1995. London Examinations GCE A level: ULEAC, str. (v–viii). Pri ocenjevanju esejev ocenjevalci uporabljajo tudi skupno ocenjevalno shemo za določanje končne ocene. Pri oceni zelo dobro so argumenti zelo dobro izdelani, jasni in analitični. Kandidat upošteva alternativne možnosti. Znanje je točno in primerno izbrano za odgovor. Esej je napisan natančno. Pri oceni dobro so argumenti urejeni in analitični, so jasni, vendar manjka različnosti. Znanje je v glavnem točno, vendar pa je nepotrebno pripovedno. Esej je napisan točno. Pri oceni zadovoljivo so argumenti razumno urejeni, ampak so bolj opisni ali pripovedni. Kvaliteta razlaganja je neenaka. Znanje je zadovoljivo in skoraj točno, vendar so tudi vrzeli. Esej je skoraj v celoti napisan točno. Povzeto: Scaife, M., Williams, R. (1996). *A Level Questions and Answers, Modern British and European History*. London: Letts Educational, str. 6.

## PREVERJANJE IN OCENJEVANJE TER KRITERIJI PRI ZGODOVINI V MEDNARODNI ŠOLI ZA TUJCE V LJUBLJANI

### UVOD

»IB MIDDLE YEARS PROGRAMME«<sup>260</sup> je petletni program, ki se izvaja v Mednarodni šoli za tujce v Ljubljani za učence od 12. do 17. leta starosti. V tem programu zgodovina spada med humanistične predmete. V Mednarodni šoli sta samo dva humanistična predmeta: zgodovina in geografija, ki se lahko poučujeta integrirano ali ločeno.<sup>261</sup>

### PROGRAM ZA ZGODOVINO<sup>262</sup>

Glavni učni cilji predmeta zgodovine so, da bi skozi ključne pojme časa, vzroka in posledice, kontinuitete in sprememb, podobnosti in razlik spodbudili pri učencih zanimanje in veselje do preteklosti, doprinesli znanje in razumevanje preteklosti, razvili sposobnosti, potrebne za uspešen študij zgodovine, razvijali kritično mišljenje in zgodovinsko predstavo, prispevali k zavedanju, da obstajajo različne interpretacije zgodovine, in razvijali zavedanje, da obstajajo povezave med zgodovino in geografijo.<sup>263</sup>

Ta program nima zunanega preverjanja in ocenjevanja. Preverjanje in ocenjevanje učencev oz. učenčevih izdelkov poteka na podlagi ocenjevalnih kriterijev. Specifični cilji zgodovine so v direktni povezavi s štirimi ocenjevalnimi kriteriji. Prvi ocenjevalni kriterij je za znanje in razumevanje pri zgodovini. Na koncu programa bi morali učenci poznati in uporabljati zgodovinsko terminologijo, prikazati faktografsko znanje, razumeti kronologijo in opisati zgodovinske dogodke. Drugi ocenjevalni kriterij je za razumevanje in uporabo konceptov pri zgodovini. Na koncu programa bi morali učenci znati povezati sedanje in pretekle dogodke, razumeti dogodke in probleme v povezavi z obdobjem, prepoznati podobnosti in razlike, ugotoviti vzroke in posledice ter razumeti kontinuitete in spremembe. Tretji ocenjevalni kriterij je za uporabo spretnosti pri zgodovini. Na koncu programa bi morali biti učenci sposobni odkriti različne oblike pristranskosti pri vizualnih, grafičnih, statističnih in pisnih virih, upoštevati avtentičnost in zanesljivost zgodovinskih virov, interpretirati ter vrednotiti več zgodovinskih virov in dokazov. Pri zgodovinski analizi pa

260 Od 12. do 15. leta se program izvaja v angleškem jeziku na Osnovni šoli Danile Kumar, od 15. do 17. leta pa na Gimnaziji Bežigrad v Ljubljani.

261 Pomemben del poučevanja družboslovnih predmetov so tudi Področja medsebojnega vplivanja, ki jih morajo vsebovati vsi predmeti. To so pristop k učenju, socialno delo, zdravstvena in socialna vzgoja, skrb za okolje in tehnološki razvoj.

262 Program za zgodovino in geografijo je objavljen v: *IB Middle Years Programme Humanities* (1998). Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation.

263 *IB Middle Years Programme Humanities* (1998). Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 17.

bi morali biti sposobni analizirati ter interpretirati podatke in informacije, izdelati uravnotežene ocene o vprašanih in problemih ter izdelati utemeljene zaključke, ugotoviti ključna vprašanja in probleme, predstaviti jasne in razumne argumente, ki bi temeljili na zgodovinskih konceptih z uporabo ustreznih primerov. Četrty ocenjevalni kriterij je za predstavitev in ureditev podatkov. Na koncu programa bi morali biti sposobni izbrati gradivo, ki ustreza temam, urediti podatke v logičnem zaporednem redu, jasno podati informacije in ideje, dokumentirati uporabljene vire in informacije ter uporabiti različna sredstva za predstavitev informacij.<sup>264</sup>

Učna vsebina je določena v programu za zgodovino, vendar pa imajo učitelji možnost, da sami izberejo in oblikujejo individualni učni program glede na razpoložljivost gradiva, lokalnih zahtev in potreb učencev. Upoštevati morajo le glavni namen tega programa, to je mednarodni pristop, saj je potrebno izbrati različne države v različnih obdobjih in jih povezati s sedanjim časom. Poleg razvijanja spretnosti in pridobivanja potrebnega znanja za razumevanje zgodovine pa program zahteva, da učenci pridobijo večji občutek za osebno identiteto in da se zavedajo kulturnih razlik, spoštujejo druge vrednote ter pridobijo odgovornost za življenje v družbi in okolju. Petletni program predlaga naslednje teme, ki učiteljem pomagajo izbrati ustrezne teme za svoj program. Za prvo leto program predlaga teme, ki so v povezavi z začetki civilizacij: Uvod v zgodovino (Narava zgodovine, Pomen razvijanja zgodovinskega znanja, Ugotavljanje zgodovinskih dokazov), Prazgodovina in razvoj zgodnjih civilizacij in Antične civilizacije. Za drugo leto program predlaga primere iz različnih regij: Cherokee, Kelti, Vikingi, Mongoli, Bušmani, Polinezijci, Antropološke študije (Maori, Aboriginezi, Zulu, A'inu) in Družbe v razvoju (Srednjeveška Evropa, Vzpon islama, Japonski fevdalizem, Dinastija Tang, Inki, Azteki, Maji). Za tretjo leto program predlaga naslednje teme: Odkritja, Trgovina, Kolonializem, Vzpon merkantilizma, Religije, Renesansa, Reformacija, Znanstvena revolucija. Za četrto in peto leto pa program predlaga teme iz 19. in 20. stoletja z različnih geografskih področij: Ameriška revolucija, Francoska revolucija, Mehiška revolucija, Ruska revolucija, Kitajska revolucija, Industrijska revolucija, Znanstveni in tehnološki razvoj, Primerjava političnih ideologij, Dinastija Mejdži, Razvoj nacionalizma, Imperializem in dekolonizacija, Vloga ženske v družbi, Gibanja za človekove pravice, Hladna vojna in popuščanje, Mednarodne organizacije, Gospodarski razvoj v 20. stoletju, Konflikti in poskusi miru v 20. stoletju.<sup>265</sup>

---

264 Prav tam, str. 18–19.

265 Prav tam, str. 32–34.

## OCENJEVALNI KRITERIJI<sup>266</sup>

Formativno ali sprotno ocenjevanje poteka skozi celotno šolsko leto z upoštevanjem štirih ocenjevalnih kriterijev. Končno ali sumativno ocenjevanje pa je ocenjevanje učenca oz. učenčevih dosežkov po teh štirih kriterijih na koncu šolskega leta.

Učitelj ocenjuje različne vrste izdelkov, kot npr. krajše projekte, miselne vzorce, plakate, krajše in daljše eseje, poročila z ekskurzij, ustne intervjuje, igre vlog itd. Ocenjevalni kriteriji se uporabljajo za vsako nalogo, ki jo učitelj oceni. Posameznim nalogam ustrezajo določeni kriteriji, ki so predstavljeni v nadaljevanju.

Pri kriteriju A se ocenjuje znanje in razumevanje. Kriterij se lahko uporablja za teste, izpite, pisne naloge, ustne intervjuje in predstavitve, razširjene pisne izdelke, projekte, razstave ipd.

Raven uspešnosti	Opis
0	Učenec ni dosegel standarda, opisanega pri spodnjih ravneh.
1–2	Učenec pokaže zelo malo znanja in razumevanja, uporablja nepovezane, nepomembne in nepotrjene podatke pri sporočanju. Uporaba terminologije je napačna ali nedosledna. Malo je dokazov, da učenec razume procese, ideje, probleme, dogodke in odnose. Kjer se zahtevajo primeri, so ti osnovni in nebitveni. Razlage in zaključki so nenatančni ali pa jih ni.
3–4	Učenec pokaže omejeno znanje in razumevanje, uporablja ustrezne in povezane podatke pri sporočanju. Uporaba terminologije je zadostna in nekaj dokazov je, da učenec razume procese, ideje, probleme, dogodke in odnose. Kjer se zahtevajo primeri, so ti ustrezni, a niso podrobni. Razlage in zaključki so enostavni, a niso dovolj potrjeni.
5–6	Učenec pokaže zadostno znanje in razumevanje, uporablja ustrezne in povezane podatke pri sporočanju. Uporaba terminologije je točna in učenec dokazuje, da razume procese, ideje, probleme, dogodke in odnose. Kjer se zahtevajo primeri, so ti ustrezni in vsebujejo ustrezne podrobnosti. Razlage in zaključki so zadovoljivi in potrjeni.
7–8	Učenec pokaže dobro znanje in razumevanje, uporablja ustrezne in povezane podatke pri sporočanju. Učenec kaže veliko obvladanje uporabe terminologije in zelo natančno razumevanje procesov, idej, problemov, dogodkov in odnosov. Kjer se zahtevajo primeri, so ti ustrezni in podrobni, lahko so samostojno dodani ter zelo dobro potrjujejo razlago in zaključke.
9–10	Učenec pokaže odlično znanje in razumevanje, uporablja velik obseg ustreznih in pomembnih podatkov pri sporočanju. Učenec kaže veliko obvladanje uporabe terminologije in jih uporablja zelo natančno za prikaz temeljitega razumevanja procesov, idej, problemov, dogodkov in odnosov. Kjer se zahtevajo primeri, so ti ustrezni in podrobni, lahko so samostojno dodani ter zelo dobro potrjujejo razlago in zaključke.

Pri kriteriju B se ocenjuje razumevanje in uporaba konceptov. Ti koncepti so čas, vzrok in posledica, kontinuiteta in sprememba, podobnost in različnost. Seveda pa se ne more ocenjevati vseh teh konceptov samo v eni nalogi. Kriterij se lahko uporablja za eseje, razširjene sestavke, ustne predstavitve, raziskovalne projekte ipd.

<sup>266</sup> Kriteriji so povzeti po: *IB Middle Years Programme Humanities*. (1998). Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 54–58.

Raven uspešnosti	Opis
0	Učenec ni dosegel standarda, opisanega pri spodnjih ravneh.
1–2	Učenec slabo razume koncepte. Učenec pokaže zelo malo zavedanja, kako so lahko uporabljeni na ustrezen in pomemben način.
3–4	Učenec omejeno razume koncepte. Učenec pokaže nekaj zavedanja o zgodovinskem kontekstu, vendar pa ga ne uporablja dosledno.
5–6	Učenec pokaže zadostno zavedanje konceptov. Učenec kaže sposobnost uporabe le-teh v ustreznem zgodovinskem kontekstu.
7–8	Učenec pokaže dobro zavedanje konceptov in idej. Učenec kaže sposobnost uporabe le-teh v različnih zgodovinskih kontekstih in prepozna njihove omejitve.
9–10	Učenec pokaže odlično zavedanje konceptov. Učenec kaže sposobnost uporabe le-teh v kateremkoli zgodovinskem kontekstu in kaže visok nivo kritičnega zavedanja o njihovi pomembnosti in omejitvah.

Pri kriteriju C se ocenjuje uporaba spretnosti. Pri zgodovini so najpogostejše spretnosti: kritično mišljenje, zgodovinska analiza in vrednotenje dokumentov. Seveda pa ena naloga ali en test ne more preverjati vseh spretnosti. Kriterij se lahko uporablja za naslednje naloge: terensko delo, vrednotenje zgodovinskih virov, simulacijo, raziskovalno delo, razširjeno raziskovalno delo ter analizo statističnih podatkov, grafikonov in zemljevidov.

Raven uspešnosti	Opis
0	Učenec ni dosegel standarda, opisanega pri spodnjih ravneh.
1–2	Učenec pokaže malo sposobnosti pri uporabi spretnosti. Učenec lahko zbere podatke, vendar pa so brez podrobnosti ali pa ne ustrezajo vedno tematiki. Izdelek je večinoma opisni ali pripovedni. Primanjkuje analiz, tehtnih zaključkov in ocen.
3–4	Učenec pokaže omejeno sposobnost uporabe spretnosti. Učenec lahko zbere in uredi podatke, ki so brez podrobnosti, vendar pa v glavnem ustrezajo temi. Izdelek je v glavnem pripoveden in nima natančne analize. Učenec pokaže sposobnost, da lahko pride do enostavnih zaključkov in ocen.
5–6	Učenec pokaže zadovoljivo sposobnost uporabe spretnosti. Učenec je sposoben zbrati in urediti podrobne in ustrezne podatke. Analiza je vključena. Učenec pokaže sposobnost oblikovanja zaključkov in ocen, čeprav niso vedno potrjeni.
7–8	Učenec uporablja spretnosti na jasen in dosleden način. Učenec je sposoben urediti in zbrati zelo podrobne in ustrezne podatke. Primerne analitične spretnosti je dobro vključena s prejšnjo stopnjo kritičnega zavedanja, ki kaže na sposobnost oblikovanja veljavnih in dobro potrjenih zaključkov in ocen.
9–10	Učenec odlično uporablja spretnosti. Učenec je sposoben urediti in zbrati zelo podrobne podatke. Primerne analitične spretnosti so učinkovito uporabljene z višjo stopnjo kritičnega zavedanja, ki kažejo na sposobnost oblikovanja veljavnih ter zelo potrjenih zaključkov in ocen.

Pri kriteriju D se ocenjuje predstavitev in ureditev podatkov. Kriterij naj bi se uporabljal za razširjeno delo, raziskovalno delo ali projekte, kjer se lahko uporabljajo različna učila in učna sredstva.



Raven uspešnosti	Opis
0	Učenec ni dosegel standarda, opisanega pri spodnjih ravneh.
1–2	Individualni projekt učenca kaže pomanjkanje jasne strukture in organiziranosti. Nekateri izbrani viri ne ustrezajo temi. Malo je referenc o uporabi virov. Celotna predstavitev je revna. Če so dodani zemljevidi, skice ali grafikoni, so ti slabo prikazani.
3–4	Učenec je naredil strukturiran projekt, ki vključuje uvod, glavni del in zaključek. Izbrani viri ponavadi ustrezajo temi in so na splošno dobro predstavljeni. Nekateri dokazi so o uporabi referenc za uporabljene vire. Če so dodani zemljevidi, skice ali grafikoni, so ti učinkovito in ustrezno uporabljeni.
5–6	Učenec je naredil strukturiran in jasen projekt, ki vključuje uvod, glavni del in zaključek. Izbrani viri vedno ustrezajo temi. Projekt je jasno napisan in predstavljen. Kjer so uporabljeni citati ali reference, so ti jasno dokumentirani v obliki opomb ali bibliografije. Če so dodani zemljevidi, skice ali grafikoni, so ti prikazani na višjem nivoju in z lastno pobudo.

## SUMATIVNO ALI KONČNO OCENJEVANJE

Končna ocena je seštevek točk pri teh štirih ocenjevalnih kriterijih. Kriteriji A, B in C imajo največ 10 točk, kriterij D pa največ 6 točk. Določeno število točk pa prinese končno oceno na podlagi točkovnika, ki ga predvideva ta program. Ocenjevalna lestvica v mednarodni šoli je od 1 do 7.

OCENA	OPIS OCEN <sup>267</sup>
1 (ZELO SLABO)	Minimalni dosežek glede na učne cilje in področja.
2 (SLABO)	Zelo omejen dosežek glede na učne cilje. Učenec ima težave pri razumevanju zahtevanega znanja. Je nesposoben uporabljati spretnosti v normalnih situacijah in tudi v primeru pomoči.
3 (POVPREČNO)	Omejen dosežek glede na učne cilje. Učenec ima težave pri določenih področjih ter kaže omejeno razumevanje zahtevanega znanja in uporablja spretnosti v normalnih situacijah, vendar s pomočjo.
4 (ZADOVOLJIVO)	Dobro splošno razumevanje zahtevanega znanja. Spretnosti uporablja le v normalnih situacijah. Občasno dokazuje sposobnost analize, sinteze in vrednotenja.
5 (DOBRO)	Dosledno in natančno razumevanje zahtevanega znanja. Spretnosti uporablja v različnih situacijah. Učenec običajno dokaže, da zna analizirati, sintetizirati in vrednotiti, kjer je to ustrezno, in včasih pokaže originalnost in razumevanje.
6 (ZELO DOBRO)	Dosledno in natančno razumevanje zahtevanega znanja. Spretnosti uporablja v številnih situacijah. Trdni dokazi so, da zna uporabljati analizo, sintezo in vrednotenje, kjer je to primerno. Učenec običajno pokaže originalnost in razumevanje.
7 (ODLIČNO)	Dosledno in natančno razumevanje zahtevanega znanja. Spretnosti uporablja brez napak v številnih situacijah. Trdni dokazi so, da zna uporabljati analizo, sintezo in vrednotenje, kjer je to primerno. Učenec vedno pokaže originalnost in razumevanje ter vedno izdelava nalogo na visokem nivoju.

Če učenec na koncu šolskega leta zbere 0–6 točk, pridobi oceno 1, za 7–10 točk pridobi oceno 2, za 11–15 točk oceno 3, za 16–20 točk oceno 4, za 21–25 točk oceno 5, za 26–30 točk oceno 6 in za 31–36 točk oceno 7.<sup>268</sup> Program predlaga, da

<sup>267</sup> Prevod: *IB Middle Years Programme Humanities* (1998). Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 60. Opis končnih ocen je isti za vse predmete v Mednarodni šoli.

<sup>268</sup> *IB MYP Coordinator's Handbook* (1999). Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 6.

bi končna ocena temeljila na učiteljevi presoji, kateri nivo določenega kriterija je učenec dosegel. Povprečje števila točk ni najboljši način za končno oceno, saj je na koncu šolskega leta potrebno oceniti napredovanje učencev. Zato je boljša možnost ta, da učitelj upošteva ocenjene naloge in delo učencev v drugi polovici leta ali proti koncu šolskega leta.<sup>269</sup>

## FORMATIVNO ALI SPROTNO OCENJEVANJE

Spodnja preglednica prikazuje primerjavo števila točk pri kriterijih A, B, C in D z ocenjevalno shemo od 1 do 7, ki bi se lahko uporabljala za povratno informacijo učencev pri formativnem ocenjevanju, tako da bi učenci vedeli, kateri nivo določenega kriterija so dosegli in h kateri končni oceni se približujejo med šolskim letom. Točke ali odstotki, ki jih za določeno nalogo dobijo (številčno ocenjevanje je še vedno tisto, ki najbolj zanima učence), lahko spremenimo v nivo določenega kriterija. Kriteriji A, B in C imajo šest nivojev, kriterij D pa štiri nivoje.

Ocena	Točke	Odstotki	Po odstotkih razdeljene točke: (kriteriji A, B in C)	Po odstotkih razdeljene točke: (kriterij D)
1	0–6	0–18 %	1. nivo: 0 točk 2. nivo: 1 točka	1. nivo: 0 točk
2	7–10	19–30 %	2. nivo: 2 točki	2. nivo: 1 točka
3	11–15	31–43 %	3. nivo: 3–4 točke	2. nivo: 2 točki
4	16–20	44–57 %	4. nivo: 5 točk	3. nivo: 3 točke
5	21–25	58–71 %	4. nivo: 6 točk	3. nivo: 4 točke
6	26–30	72–85 %	5. nivo: 7–8 točk	4. nivo: 5 točk
7	31–36	86–100 %	6. nivo: 9–10 točk	4. nivo: 6 točk

Oblike ocenjevanja so tako različne: številčne (1–7), točkovne vrednosti (0–36), procentualne vrednosti (0–100) ali opisne (nivoji 1–6).

V Mednarodni šoli za tujce na Gimnaziji Bežigrad poučujem zgodovino že 7 let.<sup>270</sup> Novi ocenjevalni kriteriji so bili uvedeni v šolskem letu 1998/99, ko je bil izdan tudi nov program za družboslovne predmete. Spodnja preglednica prikazuje možnost zapisovanja učenčevih izdelkov z različnimi oblikami ocenjevanja (najprej s točkovnimi vrednostmi, ki se na koncu šolskega leta ali ob koncu ocenjevalnih obdobj spremenijo v procentualne vrednosti in v nivoje) pri štirih ocenjevalnih kriterijih, ki

<sup>269</sup> Program tudi ugotavlja, da za vsak kriterij učitelji ne bi smeli ustvarjati število točk za pozitivno oceno ali primerjati število točk z ocenjevalno shemo od 1 do 7, ampak bi morali vztrajati pri ugotovitvi ustreznega opisa za vsak kriterij. Učenec lahko doseže višji nivo pri enem kriteriju, pri drugem kriteriju pa nižji nivo.

<sup>270</sup> V Mednarodni šoli za tujce sem poučevala od 1993/94 do 2001/02.

so še podrobneje razdeljeni. Ravno tako pa je formular za sprotno beleženje učencovih rezultatov učitelju v pomoč za preverjanje in ocenjevanje, saj lahko sestavi naloge za izboljšanje določenih sposobnosti pri določenih kriterijih.

UČENEC	KRITERIJ A: ZNAJANJE IN RAZUMEVANJE (šest nivojev)		KRITERIJ B: RAZUMEVANJE IN UPORABA ZGODOVINSKIH KONCEPTOV (šest nivojev)				KRITERIJ C: ZGODOVINSKE SPRETNOSTI (šest nivojev)		KRITERIJ D: PREDSTAVITEV IN UREDITEV INFORMACIJ (štiri nivoji)	
	ZNAJANJE	RAZUMEVANJE	VZROKI IN POSLEDICE	KONTINUITETE IN SPREMEMBE	PODOBNOŠTI IN RAZLIKE	POVEZAVE MED PRETEKLOSTJO IN SEDANJOSTJO	EVALVACIJA DOKUMENTOV	ZGODOVINSKA ANALIZA	PREDSTAVITEV	UREDITEV INFORMACIJ
SKUPNO ŠTEVILLO TOČK										
DOSEŽENI ODSTOTKI										
DOSEŽEN NIVO										
<b>36/</b>	<b>10/</b>		<b>10/</b>				<b>10/</b>			<b>6/</b>

Program spodbuja opisno ocenjevanje izdelkov oz. nalog učencev. Tako lahko učitelj za vsak izdelek učenca oz. za vsako nalogo izdelava kriterije ocenjevanja. Npr. za ustno predstavitev naloge učitelj lahko uporabi štiri kriterije: vsebino naloge, ureditev vsebine, podajanje vsebine in avdiovizualno predstavitev.<sup>271</sup>

Ustna predstavitev naloge	Zelo uspešno	Uspešno	Neuspešno
Vsebina naloge	Popolna predstavitev. Podatki so natančno in dobro potrjeni. Jasni zaključki, viri so navedeni. Jezik je jasen in vedno ustrezen.	Dobra predstavitev. Podatki so ponavadi dobro potrjeni s primeri. Nekaj zaključkov, viri so navedeni, jezik je ustrezen.	Predstavitev nima vseh primerov in zaključkov. Viri manjkajo, jezik ni vedno natančen in ustrezen.
Ureditev vsebine	Jasna struktura. Zanimiv uvod in zaključek. Gladek prehod med idejami. Jasen poudarek na temi.	Struktura je na splošno jasna. Ustrezen uvod in zaključek. Nekaj prehodov med idejami. Poudarek je na temi.	Predstavitev nima ustrezne strukture za temo. Nepričakovan uvod in zaključek. Nespretni prehodi med idejami. Ni vedno poudarka za temo.
Podajanje vsebine	Jasno in živahno ustno podajanje. Ustrezen tempo in ustrezna glasnost. Pozornost je usmerjena na poslušalce.	Na splošno jasno in živahno podajanje. Dober tempo in včasih preglasno ali preveč potihno podajanje. Pozornost je usmerjena na poslušalce.	Monotono in nejasno podajanje. Prehitro ali prepočasno govorjenje in neustrezna glasnost. Redka usmerjenost na poslušalce.
Avdiovizualna predstavitev	Učinkovita raba grafičnih ali avdiovizualnih sredstev. Izredna predstavitev informacij.	Dobra raba grafičnih ali avdiovizualnih sredstev. Jasna predstavitev informacij.	Revna uporaba ali pa ni uporabe grafičnih ali avdiovizualnih sredstev. Neustrezna predstavitev informacij.

V ocenjevanje so vključeni tudi učenci, saj morajo poznati vse ocenjevalne kriterije za določene naloge, ki jih učitelj ocenjuje. Na ta način lahko učenci ugotovijo, kateri nivo znanja določenega ocenjevalnega kriterija so dosegli, in tako sami skrbijo za izboljšanje določenih področij.<sup>272</sup>

Včasih so tudi učenci vključeni v ocenjevanje svojih izdelkov. V nadaljevanju so predstavljeni nekateri primeri samoocenjevanja.<sup>273</sup>

271 Povzeto po: *IB Middle Years Programme Humanities* (1999). Book two. Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. H4.3.

272 *IB Middle Years Programme Humanities* (1998). Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 48–49.

273 Samoocenjevalne obrazce za učence sem sestavila skupaj s prof. Katjo Bricelj, ki je poučevala zgodovino na Osnovni šoli Danile Kumar.

**USTNO PREVERJANJE**

IME, PRIIMEK:

RAZRRED:

TEMA:

VPRAŠANJA ZA UČENCE	NEZADOVOLJIVO	ZADOVOLJIVO	DOBRO	ZELO DOBRO	ODLIČNO
1. Kako si odgovoril na vprašanja?					
2. Kako si uporabil zgodovinske podatke (čas, kraj, dogodke, osebe ...) v odgovoru?					
3. Kako si se izražal (logično in jasno)?					
4. Kako si podal svoje mnenje o temi?					
5. Kako si našel povezave med preteklostjo in sedanjostjo?					
6. Kako si razložil določene elemente vprašanja?					
7. Kako si opravil ustni zagovor?					

DATUM:

PODPIS:

**MINI PROJEKT<sup>274</sup>**

IME, PRIIMEK:

RAZRRED:

TEMA PROJEKTA:

VPRAŠANJA ZA UČENCE	NEZADOVOLJIVO	ZADOVOLJIVO	DOBRO	ZELO DOBRO	ODLIČNO
1. Kako si upošteval temo oz. dano nalogo?					
2. Kako si uporabil podatke o tej temi?					

274 Pri projektih morajo učenci odgovoriti tudi na vprašanja, ki zadevajo proces dela, npr.: Kje si našel podatke za svojo projektno nalogo? Kdo ti je pomagal poiskati podatke? Ali si prepisal podatke ali si jih izbral in povzel s svojimi besedami? (Nekateri učenci ne znajo dobro angleškega jezika, zato morajo priznati, da so prepisali podatke.) Koliko časa si porabil za iskanje podatkov? Koliko časa si porabil za izdelavo svojega projekta? Kakšne težave si imel pri svojem delu? Kaj ti je bilo najbolj všeč pri delu? ipd.

VPRAŠANJA ZA UČENCE	NEZADOVOLJIVO	ZADOVOLJIVO	DOBRO	ZELO DOBRO	ODLIČNO
3. Kako si razložil vzroke in posledice?					
4. Kako si uporabil kronološki vrstni red?					
5. Kako bi ocenil svojo vizualno predstavitev?					
6. Kako bi ocenil svojo ustno predstavitev?					
7. Kako bi ocenil svoj projekt?					

DATUM:

PODPIS:

**ZGODOVINSKO POGLAVJE:** \_\_\_\_\_

Ime, priimek: Razred: Datum:	NEZADOVOLJIVO	ZADOVOLJIVO	DOBRO	ZELO DOBRO	ODLIČNO
Moje znanje o poglavju (podatki, dogodki, terminologija ...)					
Moje razumevanje dogodkov, problemov in povezav v zgodovini					
Moje poznavanje in razumevanje zgodovinskih konceptov: a) vzrokov in posledic b) kontinuitet in sprememb c) podobnosti in razlik č) povezav med preteklostjo in sedanjostjo					
Moje sposobnosti za analizo, sintezo, interpretacijo in evalvacijo zgodovinskih virov: a) slikovnih b) pisnih					
Moje sposobnosti za kritično uporabo in evalvacijo zgodovinskih virov: a) ugotavljanje pristranskosti oz. osebnega mnenja b) primerjava in razlikovanje virov c) evalvacija zanesljivosti č) razlikovanje med primarnim in sekundarnim virom					

Ime, priimek: Razred: Datum:	NEZADOVOLJIVO	ZADOVOLJIVO	DOBRO	ZELO DOBRO	ODLIČNO
Moja predstavitev zgodovinskih informacij in idej (npr. domače naloge, mini projekti, miselni vzorci, kratki eseji, poročila ...)					
Moje sodelovanje v diskusijah in debatah					

Komunikacija s starši poteka najmanj trikrat letno, ko učenci dobijo pisna poročila (dve medletni in eno končno poročilo, ki je sumativni zapis vseh dosežkov učenca). Med šolskim letom pa imajo starši možnost ustnih pogovorov z učitelji enkrat tedensko v dopoldanskem času ali enkrat mesečno v popoldanskem času. Poleg tega sta med šolskih letom še dve srečanja učencev, staršev in učiteljev, kjer lahko učenci predstavijo svoje izdelke, starši pa imajo možnost pogovora z vsemi učitelji.

Prvo pisno poročilo ob koncu ocenjevalnega obdobja vsebuje učiteljev zapis, kateri nivo je učenec dosegel pri kriterijih A, B, C in D, kje ima morebitne težave in kje je napredoval ter tudi kakšen je bil njegov odnos do predmeta, pristop k nalogam in sodelovanje v razredu.

Drugo pisno poročilo je sestavljeno iz dveh delov. Prvi del je samoocenjevanje učenca, kjer mora učenec sam oceniti svoj trud, pristop k učenju in zapisati, kje je imel težave, kje je napredoval, kje potrebuje pomoč, kje je bil najboljši in ali je zadovoljen s svojimi dosežki. Drugi del pa je učiteljev komentar na učenčevo samoocenjevanje.

Tretje pisno poročilo je sintetični zapis ob koncu šolskega leta in vsebuje krajši zapis obravnavane učne snovi, učiteljev komentar o celoletnem učenčevem delu, število točk za ocenjevalne kriterije A (znanje in razumevanje), B (razumevanje in uporaba zgodovinskih konceptov), C (zgodovinske spretnosti) in D (predstavitve in ureditev informacij) ter končno število točk. Posebej je navedena končna ocena od 1 do 7.

Vsa pisna poročila pa vsebujejo tudi posebej ocenjeni trud učencev (ocene so: odličen, zelo dober, dober, povprečen, nezadovoljiv) in posebej ocenjeni pristop do učenja (ocene so: potrebuje izboljšanje, zadovoljivo, dobro in odlično). Pri pristopu do učenja se ocenjuje učenčeva pripravljenost za delo, točnost, samostojnost, sodelovanje in koncentracija pri predmetu.

## SKLEP

Mednarodni program zgodovine ocenjuje poleg znanja in razumevanja tudi uporabo zgodovinskih konceptov in uporabo različnih predmetnih spretnosti. Učenci imajo številne naloge, ki aktivirajo kognitivne in nekognitivne sposobnosti in spretnosti ter zahtevajo analizo različnih zgodovinskih virov, raziskovanje tako preteklih dogodkov kot tudi njihovih interpretacij. Učenci naj bi v tem programu spoznali pomen učenja in vrednotenja preteklosti tudi zaradi same zgodovine.<sup>275</sup> Celoten program učitelje in učence spodbuja k skupnemu načrtovanju učne vsebine ter k skupnemu ocenjevanju znanja, razumevanja in spretnosti, učence pa spodbuja k sodelovanju, vztrajnosti, pozitivnemu odnosu do učenja in sošolcev.

---

<sup>275</sup> *IB Middle Years Programme Humanities (1998)*. Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 17.



## PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA Z AVTENTIČNIMI NALOGAMI PRI POUKU ZGODOVINE

### UVOD

Čeprav še vedno prevladuje preverjanje in ocenjevanje z že uveljavljenimi nalogami objektivnega tipa in nalogami krajših prostih odgovorov pri slovenskih zunanjih izpitih iz predmeta zgodovine, v zgodovinskih učbenikih, priročnikih in delovnih zvezkih, pa se pri pouku zgodovine in tudi v nekaterih učilih že pojavljajo sodobne oblike oz. alternativne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. Ravno avtentične naloge so sestavni del alternativnega preverjanja in ocenjevanja znanja in so lahko raznovrstne, saj zahtevajo od učencev oblikovanje različnih pisnih, grafičnih, avdio-vizualnih ali ustnih izdelkov.

### PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA Z AVTENTIČNIMI NALOGAMI

Osnovna značilnosti avtentičnih nalog je, da od učencev zahtevajo uporabo znanja, predmetne sposobnosti in spretnosti za reševanje določenih nalog.<sup>276</sup> Pri preverjanju znanja z avtentičnimi nalogami v ospredju najpogosteje ni preverjanje kognitivnega znanja (po Bloomovi taksonomiji) z nalogami objektivnega tipa ali nalogami krajših prostih odgovorov, ampak metakognitivno znanje, ki vključuje deklarativno, proceduralno in pogojno znanje. Deklarativno je podatkovno znanje, proceduralno znanje je vedeti, na kakšen način narediti nalogo, pogojno znanje pa vedeti, kdaj in katere postopke je potrebno uporabiti pri določeni nalogi.<sup>277</sup> Naloge, ki preverjajo metakognitivno znanje, pa so ponavadi naloge prostih odgovorov.

Avtentične naloge »preverjajo to, kar se pričakuje, da bodo učenci znali v resničnem življenju, in kar je pomembno, da znajo.«<sup>278</sup> Zato so lahko pri zgodovini pisne naloge oz. končni pisni izdelki naslednji: dnevnik, časnik, zapisek, novela, življenjepis, kritika, izjava, sporočilo, pismo, biografija, avtobiografija, vprašalnik, povzetek, zgodba, seznam, pesem ipd. Že uveljavljene pisne naloge pa so eseji, seminarske in raziskovalne naloge. Tudi ustne naloge so raznolike, kot npr. igra, pesem, monolog, dialog, skeč, radijska oddaja ipd. Še več pa je možnosti za grafično-vizualne naloge,

276 Izraz avtentičen je uporabljen v: Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXI, št. 2, str. 82–86. Zanimiv primer avtentične naloge, kjer se učenci seznanijo s pojavom neonacizma in poglobijo njegovo razumevanje, je v: Žagar, D. (2002). Napotki za pripravo pisnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXIII, št. 2, str. 45.

277 <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/metaco~1.html> (Metacognition) (Dostopno 14. 8. 2002). Opis deklarativnega, proceduralnega in pogojnega (kondicionalnega) znanja je v: Rutar Ilc, Z., Žagar, D. (2002). Pojmovanja znanja. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXIII, št. 2, str. 13.

278 Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXI, št. 2, str. 84.

kot so npr. razglednica, družinsko drevo, zloženka, katalog, grafit, plakat, razstava, televizijska oddaja, videoposnetek ipd. Prek teh nalog učenci lahko dokazujejo, da so določeno znanje in spretnosti tudi usvojili.

V nadaljevanju so predstavljene nekatere avtentične naloge za zgodovino 20. stoletja.<sup>279</sup>

- »Ob ogledu videofilma */Pričevanje zadnjega Maistrovega borca Simona Sodje/* razmisli o občutkih navadnega vojaka, borca za severno mejo, ko se je na fronti soočil z nekdanjim bojnim tovarišem iz soške fronte, sedaj sovražnikom z avstrijske strani. Misli zapiši v obliki krajšega sestavka. Kljub odprtemu zaključku bodi pozoren na pravilnost navedb zgodovinskih dejstev. Pomagaš si lahko tudi z učbenikom in dodatno literaturo */.../*«<sup>280</sup>
- »*Leninov prihod v domovino (z nemško pomočjo) lahko ocenjujemo kot izdajo domovine ali pa kot modro taktično potezo. Ocenite oba pogleda.*«<sup>281</sup>
- »*So bili državljani Italije med leti 1922–40 zadovoljni z Mussolinijevo vlado? Opredelite, katere ukrepe lahko ocenjujemo pozitivno in katerih ne. kateri prevladujejo?*«<sup>282</sup>
- »*Dva različna pogleda na nacizem sta bila izražena v filmih Zmaga volje (Triump of the Will – Leni Riefenstahl) in Veliki diktator (The Great Dictator – Charlie Chaplin). Po ogledu obeh filmov napiši primerjavo obeh političnih pogledov.*«<sup>283</sup>
- »*Formirajte skupine tako, da bodo v vsaki skupini največ štirje dijaki. /.../ Vaša naloga je, da primerjate med sabo atlantsko izjavo in sklepe potsdamske konference. Ugotovite, ali se v določenih sklepih izključujeta, in če se, v katerih in zakaj. Vsaka skupina naj svoje zaključke v obliki tabelske slike predstavi drugim. Primerjajte svoje rezultate.*«<sup>284</sup>
- »*Če bi bil sovjetski politik leta 1961, katere pozitivne posledice bi pričakoval od gradnje berlinskega zidu in katere negativne?*«<sup>285</sup>

279 Avtentične naloge se že nahajajo v številnih učbenikih in delovnih zvezkih za osnovno šolo in tudi za srednjo šolo v Sloveniji. Primeri pa so tudi v priložnikih za učitelje in prilogah za videokasete.

280 *Pričevanje zadnjega Maistrovega borca Simona Sodje* (2001). Priloga k videokaseti. Blejska Dobrava: Videofon d.o.o.

281 Dolenc, E., Gabrič, A. (2002). *Zgodovina 4. Učbenik za 4. letnik gimnazije*. Ljubljana: DZS, str. 26.

282 Prav tam, str. 51.

283 *World History* (1997). Perspectives on the past. Teacher's edition. Lexington, Massachusetts, Toronto, Ontario: D.C. Heath and Company, McDougal Littell, str. 705.

284 Rahotina, I. (1998). *Delovni zvezek 4 za zgodovino*. Ljubljana: DZS, str. 35.

285 *World History* (1997). Perspectives on the past. Teacher's edition. Lexington, Massachusetts, Toronto, Ontario: D.C. Heath and Company, McDougal Littell, str. 759.

- »Predstavljalj si, da si vzhodnonemški vojak, ki je prikazan na sliki. Napiši dnevnik za dan, ki je prikazan na sliki. Razloži, kaj si naredil, zakaj in kaj pričakuješ v prihodnosti.«<sup>286</sup>



Fotografija nemškega vojaka<sup>287</sup>

- Učenci v skupinah pripravijo igro vlog z dvema scenama. Prva scena (pogovor med očetom, materjo in otroci) prikazuje vsakdanje življenje med obema vojnama, druga scena (ravno tako pogovor v družini) pa vsakdanje življenje po drugi svetovni vojni.
- Učenci morajo v času učne ure napisati ilegalen letak za boj proti nemškemu okupatorju. Vsi ga morajo neopazno prebrati, tako da učitelj ne ve, pri katerem učencu je ta letak.<sup>288</sup>
- Učenci se razdelijo v dve skupini. Prva skupina pripravi argumente za sovjetski model gospodarstva po drugi svetovni vojni, druga skupina pa argumente za ameriški model gospodarstva. Pri debati morajo učenci, ki sodelujejo, dokazovati svoje trditve.

Značilnost avtentičnih nalog je, da imajo že vnaprej postavljene opisne kriterije za izdelavo, ki jih morajo poznati tudi učenci. V nadaljevanju so predstavljene naloge z oblikovanimi opisnimi kriteriji, ki kažejo določene zahteve naloge.

<sup>286</sup> Prav tam.

<sup>287</sup> Prav tam, str. 755. Fotografija prikazuje mejo med Vzhodnim in Zahodnim Berlinom pred letom 1961.

<sup>288</sup> Veliko idej za alternativno preverjanje oz. aktivnosti učencev je v: *A Devon approach to History at Key Stage Three* (1995). Devon: Devon education.

- Veliko ljudi danes uporablja besedo fašist v političnih diskusijah. Anketiraj nekaj volivcev in jih vprašaj, kaj menijo, da pomeni beseda fašist. Potem napiši en odstavek, kjer primerjaš te razlage z razlago te besede v času Mussolinija.

Opisni kriteriji za ta pisni izdelek (odstavek) so naslednji:

*Poskusen:* Odstavek je nepopoln in neorganiziran, ima veliko napak.

*Minimalen:* Odstavek nima zadostnih informacij, je neorganiziran in ima veliko napak.

*Ustrezen:* Odstavek uporablja anketne odgovore različnih ljudi, je dobro organiziran in ima nekaj napak.

*Vzoren:* Odstavek vsebuje informacije različnih ljudi, kaže dobro analitično mišljenje, dobro organizacijo in nima napak.<sup>289</sup>

- Na internetu poišči tri primarne vire o državljanski vojni v Rusiji (1918–21). Prvi vir naj prikazuje pogled Rdeče armade, drugi vir pogled belih in tretji vir pogled tuje sile, ki se je vmešala v državljansko vojno. Natisni dokumente in potem za vsak vir povzemi glavno idejo.

Opisni kriteriji za ta pisni izdelek (povzetek) so naslednji:

*Poskusen:* Vsi trije pogledi niso vključeni oz. povzetek ni popoln.

*Minimalen:* Povzetek je popoln, vendar kaže majhno razumevanje treh pogledov.

*Ustrezen:* Povzetek kaže dobro razumevanje vseh treh pogledov.

*Vzoren:* Povzetek kaže zelo dobro razumevanje vseh treh pogledov, informacije so predstavljene na zanimiv način.<sup>290</sup>

- Nauči se o vzponu Hitlerja na oblast s pomočjo interneta. Potem napiši časopisni članek za zahodni časopis, kjer opisuješ dan, ko je Hitler postal kancler.

Opisni kriteriji za članek so naslednji:

*Poskusen:* Članek ni popoln.

*Minimalen:* Članek ima manj informacij, kaže manjše razumevanje problematike, je neorganiziran in ima več napak.

*Ustrezen:* Članek kaže dobro razumevanje problematike, vsebuje nekaj prepričljivih podrobnosti, je jasno napisan in vsebuje le nekaj napak.

*Vzoren:* Članek kaže dobro preučevanje in je dobro napisan, vsebuje zanimive podrobnosti, jasno in prepričljivo prikazuje zahodni pogled in ne vsebuje napak.<sup>291</sup>

Alternativne naloge preverjajo sposobnost vživljanja v preteklost, povezave preteklosti s sedanostjo, življenjske spretnosti (npr. pisanje člankov, komentarjev, izdelovanje plakatov, oglasov, oddaj ipd.). Nekatere naloge so že uveljavljene, kot npr.

289 *World History* (2001). Connections to today. New Jersey: Prentice Hall, str. 760.

290 Prav tam, str. 706.

291 Prav tam, str. 765.

pisanje seminarskih in raziskovalnih nalog, referatov, govornih vaj in nastopov, diskusije ipd. Obstajajo pa še druge naloge, ki jih lahko učitelji sestavijo glede na starost, sposobnost in interes učencev. Naloge lahko preverjajo znanje in izkušnje v resničnih življenjskih situacijah, učenci lahko znanje povezujejo z resničnim življenjem, naloge zahtevajo razmišljanje in spodbujajo inovativnost učencev.<sup>292</sup> Številne naloge pa so lahko tudi zanimivo motivacijsko sredstvo pri pouku zgodovine. V nadaljevanju so predstavljene nekatere možne avtentične naloge pri predmetu zgodovina, ki so splošne in se lahko uporabljajo za katerikoli zgodovinski dogodek.

- Učenci si ogledajo odlomek zgodovinskega filma brez zvoka oz. podnapisov, potem sestavijo televizijski komentar za ta del filma.
- Za katerikoli zgodovinski dogodek ali osebnost lahko učenci napišejo: govor, sodno obravnavo, pismo, pesem, odlomek zgodovinske novele, kartico, prošnjo za delovno mesto itd.
- Za katerikoli zgodovinski dogodek (ali osebnost) lahko učenci izdelajo oglas, politični plakat, karikaturu, filmski plakat, propagandni plakat itd.
- Učenci napišejo članke za določen slovenski časopis iz 20. stoletja in izberejo datum izdaje. Članki morajo biti napisani in oblikovani v stilu časa ter lahko vključujejo vsebine za različne časopisne rubrike.
- Učenci v skupinah pripravijo in posnamejo intervju za televizijsko oddajo (s pomočjo šolske kamere) o kateremkoli zgodovinskem vprašanju.
- Učenci pripravijo dramsko igro na katerikoli zgodovinski dogodek.
- Učenci pripravijo televizijski dokumentarec o kateremkoli zgodovinskem dogodku. Za pripravo potrebuje slikovni material, videoposnetke ter program za računalniško obdelavo videoposnetka.
- Učenci pripravijo radijsko oddajo, radijski intervju, radijska poročila o kateremkoli zgodovinskem dogodku.
- Učenci lahko napišejo članke za zgodovinski časopis in ga oblikujejo.
- Učenci obišejo zgodovinski muzej, potem napišejo kratko predstavitev muzeja za zgodovinski časopis.

<sup>292</sup> Več o značilnostih nalog: Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXI, št. 2, str. 84.

- Učenci po vodeni zgodovinski ekskurziji pripravijo turistični vodnik in izdelajo nov turistični program za izlet z zgodovinsko vsebino.
- Učenci lahko izdelajo zloženke kot propagandno, turistično ali informativno gradivo o katerikoli zgodovinskem kraju, dogodku ali osebnosti.
- Učenci lahko pripravijo tiskovno konferenco ali okroglo mizo o zgodovinskem vprašanju, kamor povabijo zgodovinarje, politike ali druge osebnosti.
- Učenci v knjižnici (bibliopedagoška ura) rešujejo problem (o katerikoli zgodovinski temi) na ta način, da uporabijo literaturo, ki je na voljo v knjižnici in jo sami poiščejo.

Pri sestavljanju takšnih nalog naj bi upoštevali tudi določena merila, ki so predstavljena v nadaljevanju:

*»Ali naloga zahteva od učencev ob uporabi znanja tudi presojo, kako ga bo učinkovito uporabil v novih problemskih situacijah?*

*Ali naloga zahteva od učenca obvladovanje vsebin, spretnosti in miselnih spretnosti, ki so opredeljene kot bistveno, temeljno znanje?*

*Ali daje naloga možnost raziskovanja /.../?*

*Ali je naloga postavljena procesno in dolgoročno?*

*Ali daje naloga učencem priložnost preizkusiti in uporabiti svoje znanje in spretnosti odgovorno in profesionalno /.../ in ali jih postavlja v realno situacijo zunaj šole ali pa gre vsaj za simulacijo realnosti?*

*Ali zahteva naloga pretehtano in učinkovito uporabo znanja in spretnosti, ki so v skladu s pričakovanji učitelja glede na učni proces in učne cilje?*

*Ali zahteva znanje, ki je za učence določene starostne stopnje pomembno in potrebno (ima smisel za učenca in prispeva k njegovemu kognitivnemu, socialnemu, emocionalnemu in metakognitivnemu razvoju)? /.../«<sup>293</sup>*

---

293 Merila so vzeta iz: Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXI, št. 2, str. 85.

## MARZANOVA TAKSONOMIJA MISELNIH PROCESOV PRI DIMENZIJAH UČENJA

Ker avtentične naloge poudarjajo kvalitetno znanje oz. različne miselne procese, se lahko za sestavo vprašanj oz. nalog uporabi Marzanova klasifikacija miselnih procesov.

Robert J. Marzano je eden od skupine ameriških avtorjev, ki so razvili pet dimenzij učenja.<sup>294</sup> Te dimenzije so: odnos in dojetanje učenja, pridobivanje in integriranje znanja, razširjanje in izboljšanje znanja, smotrna uporaba znanja in produktivne miselne navade.

Prva dimenzija **odnos in dojetanje učenja** predvideva, da se morajo v razredu pri pouku zgodovine najprej vzpostaviti takšni pogoji, da učenci pokažejo pozitiven odnos do predmeta oz. učenja. Tako je tudi pri pouku zgodovine potrebno najprej motivirati učence za šolsko ali domače delo.

Druga dimenzija **pridobivanje in integriranje znanja** pomaga učencem povezovati staro in novo znanje ter ga organizirati tako, da ga ne pozabijo. Če se učenci želijo naučiti določeno spretnost, se morajo naučiti najprej en primer oz. postopek, potem pa lahko to spretnost učinkovito uporabljajo pri drugih primerih. To velja še posebej pri predmetu zgodovina, kjer so potrebe različne spretnosti oz. sposobnosti uporabe zgodovinskih virov, sposobnost oblikovanja pisnih in grafičnih izdelkov (npr. pisanje člankov, oblikovanje miselnih vzorcev, plakatov), sposobnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije itd. Seveda pa se brez določenega znanja teh spretnosti ne da uporabiti.

Tretja dimenzija **razširjanje in izboljšanje znanja** predvideva, da morajo učenci svoje znanje razširiti in ga stalno izboljševati, da lahko poglobijo razumevanje. To razumevanje pa lahko poglobijo prek različnih miselnih procesov, kot so npr. **primerjanje, razvrščanje, abstrahiranje, induktivno sklepanje, deduktivno sklepanje, utemeljevanje, analiziranje napak, analiziranje perspektiv**. Ti miselni procesi so pomembni pri sestavljanju kvalitetnih nalog oz. vprašanj tudi pri zgodovini. Nekateri primeri takšnih vprašanj so predstavljeni v nadaljevanju.

- Vprašanje zahteva sklepanje z indukcijo: »Iz besedila ugotovi, kaj se dogaja na kmečkem dvorišču? Odkrij, kako so prodajali kmetijo.«<sup>295</sup>

294 Dimenzije učenja so v knjigi: Marzano, R. J. et al. (1997). *Dimensions of Learning: Teacher's manual* (2<sup>nd</sup> ed.). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Na kratko so dimenzije učenja predstavljene na <http://www.mcrel.org/products/dimensions/whathow.asp> (What is Dimension of Learning and How is it used?) (Dostopno 14. 8. 2002).

295 Brodnik, V., Mrevlje, B. (2001). Izseljevanje Slovencev v ZDA pred prvo svetovno vojno. V: *Simpozij – Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2001*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 88.

»Ropče boben, vpije birič  
 in kos za kosom glasno izklicuje;  
 a nihče ne more rešiti nič,  
 vse sam brezsrdnik kupuje.  
 Za kosom se kos od kmetije drobi  
 med klikom in hrumom, ropotom in jokom,  
 kot rezali ud bi na ud, se mi zdi,  
 s telesa sirotnim otrokom.«  
 (Simon Gregorčič, *Dražba*, odlomek)<sup>296</sup>

- Vprašanje zahteva sklepanje z dedukcijo: »Iz besedila si izvedel, da je kmečka hiša propadla. Kakšne možnosti je imela družina za preživetje?«<sup>297</sup>
- Vprašanje zahteva argumentiranje oz. utemeljevanje: »Ob ogledu videofilma / Pričevanje zadnjega Maistrovega borca Simona Sodje/ razberi in zapiši dokaze za ali proti sledeči tezi: Prebivalstvo slovenskih vasi je bilo na začetku 20. stoletja močno družbeno in gospodarsko razslojeno.«<sup>298</sup>
- Vprašanje zahteva analizo perspektiv: »Neki zgodovinar je izjavil, da je socialni realizem ,komunizem s smehljajočim se obrazom'. Kaj meniš, da je s tem mislil?«<sup>299</sup>

Četrta dimenzija **smotrna uporaba znanja** vključuje miselne procese, ki spodbujajo uporabnost znanja: **odločanje (izbiranje med alternativami)**, **reševanje problemov**, **odkrivanje (invencija)**, **preiskovanje (preučevanje)**, **eksperimentalno raziskovanje**.

Ta dimenzija učenja je prisotna pri različnih nalogah, kot so npr. daljše esejske naloge (npr. raziskovalne ali seminarske naloge) ali alternativne oblike nalog (npr. pisanje člankov, govorov, oblikovanje grafičnih izdelkov itd.).

- Naloga zahteva invencijo oz. odkrivanje: Preučil si različne gospodarsko-družbene sisteme (kapitalizem, socializem, komunizem). V obliki plakata (ali članka) predstavi svoj idealni gospodarsko-družbeni sistem, ki naj bi bil v veljavi v 20. stoletju.

<sup>296</sup> Prav tam.

<sup>297</sup> Prav tam, str. 88. Primeri avtentičnih nalog so tudi v: Drnovšek, M., Brodnik, V. (2002). *Množično izseljevanje Slovencev v Združene države Amerike: priručnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

<sup>298</sup> *Pričevanje zadnjega Maistrovega borca Simona Sodje* (2001). Priloga k videokaseti. Blejska Dobrava: Videofon d.o.o.

<sup>299</sup> *World History* (2001). Connections to today. New Jersey: Prentice Hall, str. 717. Možen odgovor: Sovjetska umetnostna politika je narekovala umetnikom, da lahko prikazujejo življenje Rusov le v pozitivni luči. Njihovo sporočilo je moralo biti veselo, spodbujati pa je moralo upanje za socialistično prihodnost.

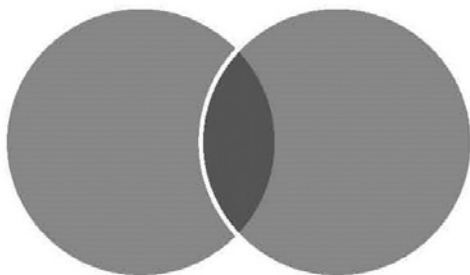


- Naloga zahteva reševanje problemov: Podrobno si se seznanil z gospodarskimi reformami Stalina med obema vojnoma. Kako bi ti izboljšal gospodarsko stanje in življenjski standard v Rusiji med obema vojnoma?
- Naloga zahteva preiskovanje (preučevanje): S pomočjo slikovnega in pisnega gradiva v učbeniku samostojno ugotovi in preuči, kateri dejavniki so pripomogli h koncu hladne vojne? Odgovore predstavi v obliki miselnega vzorca.<sup>300</sup>

Peta dimenzija učenja pa so **miselne navade**, ki vključujejo kritično mišljenje (pri-zadevanje za natančnost, jasnost, odprtost do različnih mnenj itd.), ustvarjalno mišljenje (vztrajanje, dvigovanje meja znanja in sposobnosti, oblikovanje meril evalvacije itd.) in samoregulativno mišljenje (ustrezno načrtovanje, uporaba različnih virov, kontroliranje lastnega mišljenja, pravilno reagiranje na povratne informacije, evalvacija lastnih dejanj itd.).

Ker pa vse dimenzije učenja po Marzanu delujejo skupaj in ne izolirano, je potrebno upoštevati tudi **določen vrstni red učenja**.

Prva faza je, da učitelj pripravi nalogo, določi vprašanje, ki vključuje določen miselni proces. Potem uporabi ta miselni proces pri učnih urah oz. nauči učence uporabljati ta miselni proces. Npr. za učenje miselnega procesa primerjave lahko učitelj uporabi štiri korake: pri prvem koraku učenci izberejo elemente, ki jih želijo primerjati, pri drugem koraku izberejo značilnosti, po katerih bodo primerjali te elemente, pri tretjem koraku razložijo, na kakšen način so si ti elementi podobni ali različni glede na značilnosti, pri četrtem koraku pa poskušajo povzeti, kar so se naučili. Za pomoč lahko vključijo grafično predstavitev, ki se ponavadi uporablja pri matematiki:



Druga faza zahteva spremljanje učenčevega dela pri nalogi oz. pri nalogah, ki vključujejo isti miselni proces, in predvsem spremljanje napredka učencev. Učenčev napredek spremlja tako učitelj, ravno tako pa tudi učenec, ki mora zato biti seznanjen z opisnimi kriteriji za nalogo oz. naloge, ki jih sestavi učitelj. Npr. učenec mora

300 Dijaki naj uporabijo učbenik: Dolenc, E., Gabrič, A. (2002). *Zgodovina 4. Učbenik za 4. letnik gimnazije*. Ljubljana: DZS, str. 200–203. Vprašanje se nahaja na str. 203: Kateri dejavniki so po tvojem mnenju pripomogli h koncu hladne vojne? Kdo je več, dobil in kdo, izgubil?

odgovoriti pozitivno na naslednja vprašanja za miselni proces primerjanje, da lahko napreduje v tretjo fazo: ‚Našel sem elemente za primerjavo. Izbral sem značilnosti za primerjavo. Razložil sem, kako se elementi med seboj razlikujejo ali kako so si podobni.‘

Ko poteče druga faza, ostane še ocenjevanje določene naloge, ki vključuje določen miselni proces. Druga faza se konča z izdelavo naloge, ki gre v ocenjevanje.

Tretja faza je sestavljena iz učiteljevega in učenčevega ocenjevanja končnega izdelka. Zato to fazo sestavljata dva ocenjevalna obrazca, ocenjevalni obrazec za učitelja in ocenjevalni obrazec za učenca, ki vsebujeta iste ocenjevalne kriterije.<sup>301</sup> V nadaljevanju sta predstavljena dva primera ocenjevalnih obrazcev.

**Spodnja preglednica prikazuje tri kriterije z opisi za ocenjevanje miselnega procesa primerjava.**<sup>302</sup>

#### 1. Izbor elementov za primerjavo:

Število točk	Opis
4	Izbor elementov, ki predstavljajo nenavaden in unikaten izziv za primerjavo.
3	Izbor elementov, ki predstavljajo manjši izziv za primerjavo.
2	Izbor elementov, ki predstavljajo bolj običajno primerjavo.
1	Izbor elementov, ki niso v povezavi z nalogo oz. z razlogi za primerjavo.

#### 2. Izbor značilnosti, po katerih se primerjajo elementi:

Število točk	Opis
4	Izbor značilnosti, ki pomagajo razširiti in poglobiti razumevanje elementov na zanimiv in nenavaden način.
3	Izbor značilnosti, ki pomagajo razširiti in poglobiti razumevanje elementov.
2	Izbor značilnosti, ki omogočajo delno primerjavo elementov in lahko povzročijo manjše nerazumevanje teh elementov.
1	Izbor značilnosti, ki so navadne, ali izbor značilnosti, na katerih se elementi ne morejo primerjati.

<sup>301</sup> Primeri priprav in ocenjevalnih obrazcev za različne miselne procese so na: <http://edservices.aea7.k12.ia.us/framework/download.html#thinking> (Thinking skills) (Dostopno 14. 8. 2002).

<sup>302</sup> Prav tam.

## 3. Ugotovitev podobnosti in razlik med različnimi elementi za izbrane značilnosti:

Število točk	Opis
4	Natančna ugotovitev podobnosti in razlik, kjer so dodane tudi sklepne ugotovitve.
3	Natančna ugotovitev podobnosti in razlik.
2	Nekaj napak pri ugotavljanju podobnosti in razlik.
1	Pogoste in velike napake pri ugotavljanju podobnosti in razlik.

**Spodnja preglednica prikazuje štiri oz. tri kriterije z opisi za ocenjevanje miselnega procesa preučevanje (procesa ugotavljanja in reševanja vprašanj o nasprotjih in nejasnostih).**<sup>303</sup>

1. Pri prvem kriteriju, kjer gre za ugotovitev in razlago preteklega dogodka (zgodovinsko preučevanje), opisni kriteriji niso potrebni.

2. Učenec ugotovi, kar je že znano in dokazano glede zgodovinskega dogodka.

Število točk	Opis
4	Uporablja različne vire za znane oz. dokazane ugotovitve; dodaja koristne podatke, ki niso tako znani, predstavi poglobljene in točne informacije o tem, kar je že znano ali dokazano.
3	Uporablja vire, ki so potrebni za znane oz. dokazane ugotovitve; predstavi točne informacije o tem, kar je že znano ali dokazano.
2	Uporablja nekatere vire za znane ugotovitve, predstavlja informacije o tem, kar je že znano, vendar pa so nekatere informacije nepopolne in netočne.
1	Uporablja samo vire, ki so lahko dostopni za znane oz. dokazane ugotovitve; predstavi zelo malo informacij o tem, kar je že znano ali dokazano.

3. Učenec ugotovi in razloži nasprotja, nezanesljivosti in nejasnosti o zgodovinskem dogodku.

Število točk	Opis
4	Ugotovi in razloži glavna nasprotja, nezanesljivosti in nejasnosti o zgodovinskem dogodku na ta način, da kaže veliko razumevanje dogodka; poudari tudi nasprotja, nezanesljivosti in nejasnosti, ki so ponavadi spregledana.
3	Ugotovi in razloži glavna nasprotja, nezanesljivosti in nejasnosti o zgodovinskem dogodku na ta način, da kaže osnovno razumevanje dogodka.
2	Ugotovi in razloži nasprotja, nezanesljivosti in nejasnosti o zgodovinskem dogodku na ta način, da kaže nekaj nejasnosti in omejeno razumevanje dogodka.
1	Ugotovi in razloži nasprotja, nezanesljivosti in nejasnosti o zgodovinskem dogodku na ta način, da kaže veliko nejasnosti in tudi nerazumevanje dogodka.

<sup>303</sup> Prav tam.

4. Učenec razvije in zagovarja verjetne rešitve za nasprotja, nezanesljivosti in nejasnosti nekega zgodovinskega dogodka.

Število točk	Opis
4	Razvije in podrobno zagovarja verjetne in podrobne rešitve za nasprotja, nezanesljivosti in nejasnosti nekega zgodovinskega dogodka; rešitve kažejo kreativno mišljenje in podrobnosti dogodka.
3	Razvije in zagovarja verjetne rešitve za nasprotja, nezanesljivosti in nejasnosti nekega zgodovinskega dogodka.
2	Razvije verjetne rešitve za nasprotja, nezanesljivosti in nejasnosti nekega zgodovinskega dogodka, vendar pa ni podrobnosti in natančnosti; dokazi pa kažejo na nejasnosti in omejeno razumevanje dogodka.
1	Razvije neverjetne rešitve za nasprotja, nezanesljivosti in nejasnosti nekega zgodovinskega dogodka, jih ne zagovarja ali pa predstavlja dokaze, ki kažejo na nejasnosti ali pomanjkanje razumevanja dogodka.

## SKLEP

Avtentične naloge povečujejo kakovost in trajnost pridobljenega znanja, razvijajo različne miselne procese ter spodbujajo učence k izvirnosti, odprtosti in fleksibilnosti pri svojem ravnanju in razmišljanju.

Marzanovo taksonomijo miselnih procesov (še posebej pri tretji in četrti dimenziji učenja) se lahko uporabi pri sestavljanju različnih nalog, ki preverjajo višje miselne procese oz. poglobljeno razumevanje in uporabo znanja pri pouku zgodovine. S takšnimi nalogami se bistveno poveča kvaliteta zgodovinskih nalog.

Avtentične naloge so bolj življenjske, praktične, realistične, problemske, raziskovalne in sodobne (npr. pisanje povzetkov, člankov, izdelava grafičnih predstavitev, videoposnetkov itd.), zato so še toliko bolj pomembne za kakovost pouka zgodovine.

## ALTERNATIVNO OCENJEVANJE PRI ZGODOVINI

### UVOD

Tradicionalno ocenjevanje znanja poteka pogosto v pisni obliki, kjer se največkrat ocenjujejo pisni preizkusi oz. testi, ki se ocenjujejo s tehniko točkovanja, ali pa v ustni obliki z ustnim preizkusom znanja učencev.

Ker pa so končni izdelki učencev lahko tudi drugačni (npr. poročila, posterji, miselni vzorci, prosojnice, članki ipd.), je potrebno uporabljati drugačno tehniko ocenjevanja. Sodobno ocenjevanje zahteva tudi vključevanje učencev v ocenjevanje, zato je pomembno, kako navaditi učence na samoocenjevanje in tudi na refleksijo lastnega učenja. Če je pri tradicionalnem ocenjevanju glavno vprašanje, kaj učenci vedo, pa je pri sodobnem oz. alternativnem ocenjevanju glavno vprašanje, kaj učenci lahko naredijo oz. kako lahko naredijo. Samoocenjevanje, refleksija in različni avtentični izdelki pa so sestavni del tudi osebne mape, ki predstavlja dopolnilo k tradicionalnim pisnim ali ustnim preizkusom znanja učencev.

V prispevku so predstavljeni primeri alternativnega ocenjevanja, samoocenjevanje in primeri alternativnega pouka pri predmetu zgodovina.

### ALTERNATIVNO OCENJEVANJE

Alternativno ocenjevanje, ki ga izvajajo učitelji, lahko razdelimo v tri vrste: ocenjevanje učnega procesa, ocenjevanje končnega izdelka in ocenjevanje osebne mape. Usmerjeno je na opravljanje nalog pri učencih, njihove dejavnosti (pomanjkljivosti, slabosti) in napredek posameznega učenca.

**Prva vrsta** alternativnega ocenjevanja je **ocenjevanje učnega procesa (odnosa, vedenja in načina dela učencev)**. Gre za spremljanje branja, pisanja, organizacije dela in komunikacije (npr. sodelovanja v skupini in diskusiji).

Spodnja preglednica prikazuje primer ocenjevanja dela učencev v skupini.<sup>304</sup>

Skupinsko delo	Odlično				Slabo
	5	4	3	2	
Vsak član skupine razume skupinsko nalogo.	5	4	3	2	1
Vsak član skupine razume, kakšno je njegovo delo v skupini.	5	4	3	2	1
Člani so pripravljene poslušati drug drugega.	5	4	3	2	1
Člani kažejo voditeljske sposobnosti.	5	4	3	2	1
Člani spodbujajo druge, da izrazijo svoja mnenja ali prispevajo podatke.	5	4	3	2	1
Člani jasno in logično predstavljajo svoje ideje oz. podatke.	5	4	3	2	1
Vsak član izpolni svoje obveznosti za izvedbo skupinske naloge.	5	4	3	2	1
Skupina izpolni vse zahteve določene naloge.	5	4	3	2	1
V celoti skupina dobro sodeluje.	5	4	3	2	1
Skupina izdela nalogo po svojih najboljših močeh.	5	4	3	2	1
Dodaten komentar:	Skupno število točk:				

**Druga vrsta** alternativnega ocenjevanja je **ocenjevanje končnih izdelkov (ali nastopov)**. Primeri izdelkov ali nastopov pri predmetu zgodovina so lahko naslednji: biografija, avdioposnetek, povzetek knjige, grafikon, računalniški program, ustava, pogodba, pismo, debata, esej, družinsko drevo, zastava, intervju, iznajdba, zemljevid, muzejska razstava, ustna zgodovina, risanje, diskusija, album, plakat, raziskovalna naloga, igra vlog, kip, kratka zgodba, govor, časovni trak, videoposnetek, oglas, reklamni oglas, spomini, letak, poročilo, scenarij za igro itd.

Končne izdelke se lahko razdeli v ustne predstavitve, pisne aktivnosti, izdelke z uporabo sodobne računalniške tehnologije in vizualne predstavitve. Pisni izdelki so lahko poročila, časovni trak, pismo, esej, dnevnik, biografija, članek, zgodba, poročilo o knjigi, pesem, oglas. Pri teh izdelkih se ocenjujeta vsebinski del in tudi zunanji izgled. Ustne predstavitve so lahko: igra vlog, diskusija, intervju, debata, govor, ustno poročilo. Pri teh predstavitev se ocenjujeta vsebinski del in sposobnost komuniciranja ali sporočanja. Izdelki, kjer je potrebna uporaba računalnika, pa so lahko prosojnica, PowerPoint-predstavitve, videoposnetek, zvočni posnetek, spletna stran. Pri teh izdelkih se ocenjujeta vsebinski del in vizualni izgled. Vizualne predstavitve so lahko plakati, politične karikature, grafična predstavitve, model, razstavni pano, zemljevid ipd. Pri teh izdelkih se ocenjujeta vizualni izgled in vsebinski del.

304 <http://go.hrw.com> (Social Studies: Rubrics) (Dostopno julija 2000): 14.

Pisne naloge se na klasičen način ocenjujejo s tehniko točkovanja. Po točkovalni tehniki se ocenjujejo naloge tako, da se vsak odgovor primerja z idealnim odgovorom in se glede na ustreznost oceni z določenim številom točk. Pri ustnem ocenjevanju pa učitelji sami določijo število vprašanj in tudi oblikujejo kriterije za posamezne ocene.

Pri esejskih nalogah in tudi pri alternativnih oblikah ocenjevanja pa se naloge ocenjujejo ali točkujejo s tehniko klasifikacije. Ta tehnika zahteva, da se naloga razvrsti v enega izmed nivojev, ki določa stopnjo kvalitete. Najpogosteje obrazce sestavljajo rubrike (ang. rubrics) oz. kategorije, ki vsebujejo v navpičnih vrstah opisne kriterije ocenjevanja, v vodoravnih vrstah pa nivoje kriterijev. Nivoji za kriterije so lahko opisni, z opisno oceno (npr. odlično, zadovoljivo) ali številčni (1–5, 1–4, 1–3) ipd. V nadaljevanju so predstavljeni nekateri obrazci, ki jih učitelji lahko uporabljajo za ocenjevanje različnih pisnih, vizualnih, ustnih izdelkov učencev ali pa se lahko uporabljajo tudi za samoocenjevanje. Predstavljeni primeri spodbujajo učitelje zgodovine, da tudi sami sestavijo drugačne kriterije za ocenjevanje različnih izdelkov in nalog.

Spodnja preglednica prikazuje primer ocenjevanja plakata.<sup>305</sup>

Plakat	Odlično				Slabo
	5	4	3	2	
Učinkovitost sporočila	5	4	3	2	1
Prepričljivost jezika in gesel ali stavkov	5	4	3	2	1
Namenjenost specifični publiki	5	4	3	2	1
Urejenost	5	4	3	2	1

Spodnja preglednica prikazuje primer ocenjevanja ustne predstavitve.<sup>306</sup>

Ustna predstavitve	Odlično				Slabo
	5	4	3	2	
Tema predstavitve ustreza zahtevam naloge.	5	4	3	2	1
Predstavitve kaže dobro raziskovanje.	5	4	3	2	1
Predstavitve je organizirana in povezana.	5	4	3	2	1
Učenec je ustrezno pripravljen za predstavljanje.	5	4	3	2	1
Predstavitve kaže razumevanje predstavljenih tem.	5	4	3	2	1
Učenec ustrezno govori oz. predstavlja temo.	5	4	3	2	1

305 *Alternative Assessment* (2001). *Creating America. A History of the United States*. Evanston, Boston, Dallas: McDougal Littell, str. 25.

306 <http://go.hrw.com> (Social Studies: Rubrics) (Dostopno julija 2000): 24.

Ustna predstavitev	Odlično				Slabo
Učenec jasno in jedrnato predstavlja ideje brez večje naslonitve na zapiske.	5	4	3	2	1
Učenec govori glasno in razločno, da ga lahko vsi poslušalci slišijo.	5	4	3	2	1
Učenec gleda poslušalce.	5	4	3	2	1
Predstavitev v celoti kaže vse učenčeve zmožnosti.	5	4	3	2	1
Dodaten komentar:	Skupno število točk:				

Spodnja preglednica prikazuje primer ocenjevanja pisnega izdelka.<sup>307</sup>

Pisni izdelek	ODLIČEN	DOBER	OMEJEN	NEZADOVOLJIV
VSEBINA				
Uvod	Teza je jasno postavljena, vsebina je pomembna, namen je določen.	Teza je jasna, vsebuje usmeritev eseja.	Nejasen, formalen, neustvarjalen.	Uvod je nepopoln, neučinkovit ali ga ni.
Razvoj ideje	Zanimiv, prefinjen, prepričljiv.	Jasen in temeljit.	Enostaven, spremenljiv v kvaliteti, ne vključuje pomembnosti.	Neučinkovit ali pa ga ni.
Dokazi in podkrepitve	Podrobni, točni in prepričljivi.	Zadovoljivi in točni.	Spremenljivi.	Nejasni, nenatančni ali jih ni.
Izbira besed	Privlačna in močna izbira besed.	Primerna nalogi.	Spremenljiva.	Omejena, enolična in neprimerna.
Zaključek	Razširja, povezuje, komentira temo.	Pomemben in dojemljiv.	Povzetek prej navedenih podatkov.	Nedokončan, nejasen ali pa ga ni.
ORGANIZACIJA				
Vsebinski stavki	Jasno povezani s tezo, razumljivi, vsebujejo učinkovite prehode.	Razumljivi in logični.	Vsebujejo slabše ugotovitve teze, omejeni in nenatančni.	Jih ni.
Odstavki	Prispevajo k učinkovitemu dokazu in podkrepijo vsebino.	Kažejo jasen načrt.	Neučinkoviti ali združeni.	Slučajni.
Prehodi	Učinkoviti in različni.	Jasni in funkcionalni.	Avtomatični.	Jih ni.

307 *Alternative Assessment* (1997). Social Studies Educator's Handbook. New Jersey: Prentice Hall, str. 6.



Pisni izdelek	ODLIČEN	DOBER	OMEJEN	NEZADOVOLJIV
OBLIKA				
Struktura povedi	Popolna, različna, zanimiva.	Popolna, pravilna.	Različnost je prisotna, nekaj napak je očitnih.	Ponavljajoča, odlomki so pogosti.
Ločila/Pravopis	Brez napak.	Napake so prisotne, vendar ne ovirajo pomena.	Delno ovirajo pomen ali pa so nepredvidene.	Ovirajo pomen.
Izražanje	Razločno, ustrezno nalogi in namenu.	Jasno in pristno.	Avtomatično in formalno.	Nejasno.

**Tretja vrsta** alternativnega ocenjevanja je **ocenjevanje osebne mape, zbirke učencevih izdelkov**. Mapa izdelkov predstavlja za učitelje tudi napotek za poučevanje in načrtovanje aktivnosti. Omogoča vpogled v nastajanje izdelka, proces reševanja problemov in način mišljenja učencev.<sup>308</sup> Učenci se navajajo na proces izbiranja, vrednotenja, na odgovornost in kritičnost, na samoocenjevanje in samorefleksijo.

Pri osebni mapi učitelj spodbuja učence in išče znanje. Učenci postanejo bolj učinkoviti pri komunikaciji, so sposobni kompleksnega razmišljanja, postanejo aktivni in samostojni pri učenju, sposobni sodelovanja s sošolci, odgovorni in sposobni izdelati kakovostne izdelke.<sup>309</sup>

Osebne mape lahko razdelimo v štiri vrste: delovne, prikazovalne, procesne in arhivske.<sup>310</sup> Delovna osebna mapa vsebuje učenčeve izdelke in teste celotnega šolskega leta. Prikazovalna osebna mapa vsebuje najboljše izdelke in teste učencev, kjer je vključena tudi osebna refleksija učencev in učiteljev o izboru teh izdelkov. Procesna osebna mapa vsebuje zapiske, poročila in razmišljanja o delu in končnih izdelkih. Arhivska osebna mapa vsebuje najboljše izdelke učencev za več let, ki vključujejo tudi osebno refleksijo za izbor teh izdelkov.

Učitelj se mora odločiti za vrsto osebne mape, prostor shranjevanja osebnih map in osebo, ki jih bo shranjevala (učitelj, učenci, razrednik), ter tudi predvidevati, kaj se bo zgodilo z mapami na koncu šolskega leta.

Pri osebni mapi iz predmeta zgodovina se lahko postavijo naslednji cilji: učenje branja zgodovinskega besedila, učenje pisanja različnih nalog, razvoj razumevanja, razvoj kritičnega mišljenja in razvijanje sposobnosti uporabe znanja. Glavni namen pa je pomagati učencem pripraviti se na zgodovinsko raziskovanje, projekte ali izpite.

308 Razdevšek Pučko, C. (1996). Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. *Pedagoška obzorja*, letnik 11, št. 5–6, str. 193–204.

309 Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXX, št. 3, str. 18.

310 *Alternative Assessment* (2001). *Creating America. A History of the United States*. Evanston, Boston, Dallas: McDougal Littell, str. 15.

V osebno mapo pri predmetu zgodovina se lahko vložijo procesni izdelki (dnevniki, zapiski učne snovi, osnutki, ponovitvene vaje), končni izdelki (raziskovalni projekti, esejski odgovori, pesmi, načrti za ustne predstavitve, časopisne novice, poročila o zgodovinskih filmih, različne primerjave primarnih virov, analize karikatur, popravljeni izdelki – preizkusi znanja), bralni povzetki (povzetki, poročila, učni listi o branju, povzetki knjig), drugi izdelki (zemljevidi, grafikoni, fotografije, videoposnetki, avdioposnetki, pisma, umetniški izdelki).

Splošni kriteriji za ocenjevanje osebne mape se nanašajo na različnost izdelkov, organizacijo oz. urejenost, sporočanje, dokazano razumevanje in samoocenjevanje. Specifični kriteriji za ocenjevanje pa se nanašajo na uvod v osebno mapo in sintezo, namen, organizacijo, število izdelkov (z razmišljanjem in samoocenjevanjem), urejenost in odgovore sošolcem pri kolegialnem ocenjevanju.<sup>311</sup>

Tudi starši učencev lahko pregledajo osebno mapo in poskušajo odgovoriti na naslednja vprašanja: »Kje ste bili še posebej ponosni na vašega otroka pri pregledovanju osebne mape? Na katerih področjih vidite največji napredek? Katera je najpomembnejša sprememba, ki ste jo opazili pri svojem otroku to šolsko leto?«<sup>312</sup> Na ta način tudi starši spodbudno vplivajo na razvoj in napredek.

Sestavni del osebne mape pa so tudi refleksija, vzajemno ali kolegialno ocenjevanje in samoocenjevanje, ki je tudi predstavljeno v nadaljevanju.

## SAMOOCENJEVANJE

Obstajata dva izraza: samoocenjevanje in samovrednotenje. Pri samoocenjevanju učenci samostojno presoajo o svojih dosežkih glede na kriterije, ki jih določi učitelj ali po so ti kriteriji že splošni oz. zunanji. Po učiteljevih navodilih učenci ocenijo svoj izdelek. Lahko pa ocenijo tudi izdelke drugih učencev, v tem primeru gre za kolegialno ali vzajemno ocenjevanje. Pri samovrednotenju pa učenci sami izberejo bistvene elemente, ki jih potem ovrednotijo, in sami načrtujejo aktivnosti, ki naj bi bile potrebne za izboljšanje njihovega rezultata.<sup>313</sup>

Samoocenjevanje zahteva, da učenci kritično razmišljajo o svojem delu, spoznava-jo sebe in odkrivajo svoje slabosti in sposobnosti, znajo kritično ovrednotiti svoje izdelke, sami popravljajo in izboljšujejo svoje delo in rezultate.<sup>314</sup> Samoocenjevanje

311 Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 99–101.

312 Prav tam, str. 142.

313 Razdešek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja. *Pedagoška obzorja*, letnik 13, št. 1–2, str. 5.

314 Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXI, št. 2–3, str. 82–86. Razdešek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja. *Pedagoška obzorja*, letnik 13, št. 1–2, str. 3–15.

učencev se lahko smatra kot del preverjanja (povratna informacija za učitelja o napredku učencev). *»Poudarek je na tem, da so učenci tisti, ki vrednotijo dosežke, od njih pričakujemo refleksijo o procesu učenja (in poučevanja). Samoocenjevanje in tudi samovrednotenje učencev, ki poteka v dialogu z učiteljem, le temu ‚odpira vrata‘ v učenčevu sprejemanje, razmišljanje in razumevanje; učitelju omogoča spoznavanje učenčevih spoznavnih procesov.«*<sup>315</sup>

Samoocenjevanje prispeva k oblikovanju učencev v odgovorne osebe in jih uvaja v vseživljenjsko učenje. Povečuje aktivnost učencev, spodbuja refleksijo lastnega učenja ter aktivno in zavestno usmerja miselne procese k uspehu. Namen je torej, da učenci postanejo bolj samostojni, odgovorni za svoje učenje in tudi kritično misleči. Samoocenjevanje upošteva tudi individualne značilnosti, interese, želje in občutke učencev ter spodbuja reševanje različnih problemov.

Samoocenjevanje ali samovrednotenje naj bi predstavljajo tudi motivacijo učencev za učenje. Vprašanje, kaj so se naučili, ni več tako pomembno, ampak je bolj pomembno vprašanje, kako so se naučili, kateri način učenja jim bolj ustreza in tudi koristi za uspeh. Zato razmišljanje o lastnem delu omogoča, da učenci spoznajo, kaj potrebujejo in od koga potrebujejo pomoč. Seveda pa se morajo naučiti tudi presojeti in ocenjevati svoje delo in izdelke brez negativnih občutkov o svojih sposobnostih ali prekomernostih.

Refleksija pri samovrednotenju in samoocenjevanju je izredno pomembna, saj razmišljajo učenci o svojem delu, kako so delali, kaj so naredili, kako so se ob tem počutili.<sup>316</sup> Vprašanja za refleksijo so ponavadi naslednja: *»Ali si zadovoljen s svojim delom in dosežkom? Kaj mi ni šlo najbolje? Kje imam še težave? Kje sem se najbolj potrudil? Kje bi bil lahko še boljši?«*<sup>317</sup>

Tudi samoocenjevanje učencev lahko razdelimo v tri vrste: samoocenjevanje učnega procesa, samoocenjevanje končnega izdelka oz. naloge ter samoocenjevanje osebne mape.

**Pri samoocenjevanju učnega procesa** (zlasti dela v skupini ali diskusiji) lahko učenci uporabljajo iste obrazce oz. rubrike, kot jih uporabljajo učitelji.

315 Razdevšek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja. *Pedagoška obzorja*, letnik 13, št. 1–2, str. 5.

316 Prav tam, str. 3–15.

317 Prav tam, str. 8.

Spodnja preglednica prikazuje primer samoocenjevanja dela in vedenja v skupini.<sup>318</sup>

Delo in vedenje v skupini	Odlično				Slabo
LASTNOSTI					
– sem samozavesten	5	4	3	2	1
– sprejemam tveganje	5	4	3	2	1
– spodbujam	5	4	3	2	1
– sem marljiv, delaven	5	4	3	2	1
– sem motiviran	5	4	3	2	1
– sem iznajdljiv	5	4	3	2	1
SEM SPRETEN PRI:					
– načrtovanju	5	4	3	2	1
– pogajanju	5	4	3	2	1
– sprejemanju odločitev	5	4	3	2	1
– prispevanju zamisli	5	4	3	2	1
– reševanju problemov	5	4	3	2	1
– poslušanju drugih	5	4	3	2	1
– predstavljanju zamisli	5	4	3	2	1

Tudi **samoocenjevanje končnih izdelkov** poteka s pomočjo posebnih obrazcev, ki jih uporabljajo učitelji in so že predstavljeni pri alternativnem ocenjevanju končnih izdelkov.

V obrazcih so rubrike pri nivojih lahko izpolnjene ali pa so prazne oz. odprte. Tako je prva vrsta izpolnjenih rubrik namenjena informaciji učencem (npr. kaj pomeni kvalitetni izdelek) ali pa se uporablja za učenčevo samoocenjevanje. Druga vrsta neizpolnjenih rubrik pa je namenjena tudi samoevalvaciji, saj učenci lahko sami določijo nivoje, ali pa učitelju, ki tudi sam izdelava opise nivojev za posamezne kriterije glede na starost učencev. Obe vrsti rubrik lahko učitelj uporablja za sprotno spremljanje učenčevega napredka (formalno preverjanje) ali za končno ocenjevanje učenčevih izdelkov. Kriteriji pri samoocenjevanju omogočajo, da učenci spoznajo, katera področja lahko izboljšajo, nivoji pa prikazujejo, koliko so že napredovali in koliko morajo še izboljšati svoje delo na določenem področju.

318 Meznarič, M., Rudolf, T., Kranjc, T. (1998). *Podjetno v svet zgodovine: priročnik za učitelje zgodovine v srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 74.

Pri samoocenjevanju končnega izdelka je ravno tako potrebno, da učenci razmišljajo o pripravi na delo (samostojno ali skupinsko), ocenjujejo delo drugih učencev in razmišljajo o svojem izdelku ter tudi sami ocenijo svoj izdelek ali nalogo.

Spodnja preglednica prikazuje primer samoocenjevanja izdelka.<sup>319</sup>

Samoocenjevanje izdelka	
Zamisli si, da nekdo iz šole želi izvedeti o tvojem projektu. Kako bi ga opisal?	
Katere faze dela si uporabljal pri delu?	
Kakšen je tvoj občutek glede rezultata? Zakaj?	
Ali si delal z drugimi? Kako ste si razdelili delo? Ali je skupina delala skupaj?	
Kaj je bila najboljša stvar pri projektu?	
Če bi delal projekt še enkrat, ali bi kaj spremenil in zakaj?	
Kakšen nasvet bi dal sošolcu ali drugemu učencu, če bi načrtoval podoben projekt kot ti?	

Tretja vrsta samoocenjevanja je **samoocenjevanje osebne mape**. Učenci naj bi odgovorili na vprašanja, kot so npr. kateri izdelek prikazuje to, kar najbolj znajo, kateri izdelek prikazuje največji napredek in kateri izdelek prikazuje različne stvari, ki jih najbolj obvladajo. Osebna mapa poleg učenčevih izdelkov vključuje tudi refleksijo in samoocenjevanje.

Vprašanja, ki pomagajo učencem pri samorefleksiji, so lahko naslednja: »*Opiši proces nastajanja konkretnega dosežka, izdelka, naloge. Kje si dobil ideje, kako si pristopil k proučevanju (raziskovanju, reševanju), s katerimi problemi si se srečal, kako si jih razrešil, kaj si moral spremeniti v strategiji svojega pristopa? Kako je bilo tvoje delo ocenjeno (s strani učitelja, v skupini)? Si se z oceno strinjal? Če ne, zakaj ne? V čem je tvoja zadnja naloga /.../ boljša od prejšnje (ki si jo takrat priložil kot najboljši dosežek)? Katere so dobre (močne) strani tvojega dela in dosežkov? Kje imaš morda še vedno težave?*«<sup>320</sup>

Osebna mapa je sestavni del preverjanja in izboljšuje tudi proces učenja in pouka, saj se z različnimi izdelki preverja tudi učna snov. Samoocenjevanje je sestavni del sprotnega ali formativnega ocenjevanja, kjer lahko učenci ugotavljajo svoje pomanjkljivosti, razmišljajo o načinih izboljšanja že v samem procesu učenja in ne le na koncu (npr. pri sumativnem ali končnem ocenjevanju). Osebna mapa omogoča tudi diferenciacijo in individualizacijo pouka, saj učencem, ki so bolj ali manj nadarjeni, omogoča, da razvijajo svoje talente ali sposobnosti ter tako napredujejo.

319 *Alternative Assessment* (2001). Creating America. A History of the United States. Evanston, Boston, Dallas: McDougal Littell, str. 14.

320 Arter, J. A. in Spandel, V. (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. V: *Reader in Psychology and Education* (ur. Elliot, Kratochwill). USA: Iowa, str. 236. V: Razdevšek Pučko, C. (1996). Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. *Pedagoška obzorja*, letnik 11, št. 5–6, str. 198–199.

Med šolskim letom ali pa vsaj na koncu šolskega leta pa morajo osebno mapo pregledati učitelj in učenec skupaj, učenec in starši skupaj ter učitelj, starši in učenec skupaj. Osebna mapa tako omogoča učencem, da pokažejo, kaj znajo, da načrtujejo cilje in jih uresničijo, izbirajo svoje izdelke, razumejo lastni razvoj, razmišljajo in vrednotijo svoje delo, pokažejo svoje delo drugim in tako razvijajo samozavest. Staršem omogoča, da vidijo dosežke otrok, spoznajo njihove prednosti in slabosti ter se veselijo dosežkov skupaj z njimi. Učiteljem pa omogoča, da spremljajo razvoj učencev in prepoznajo individualne posebnosti (njihove prednosti in slabosti), jim pomagajo in tudi ovrednotijo svoje delo za nadaljnje izboljšave.<sup>321</sup>

## ALTERNATIVNI POUK

Na razvoj refleksije in odgovornosti ter na motivacijo pa vpliva tudi vključevanje učencev v učni proces. Učenci naj bi imeli pri pouku možnost presojsati, ali so se učne snovi že naučili, ali je potrebno še več ponavljalnih vaj pred prehodom na učno snov in katero nalogo se morajo še naučiti reševati. Tako naj bi alternativni pouk omogočal tudi, da bi učenci načrtovali učno vsebino, jo izbirali ter o lastnem delu razmišljali. V nadaljevanju so predstavljeni trije predlogi vključevanja učencev v izbiranje učne vsebine pri predmetu zgodovina.

Npr. **prvi primer** je, da učenci za določeno vsebino (npr. Rimska kultura in vsakdanje življenje Rimljanov) sami izberejo teme in jih predstavijo učencem. Pri tem se naučijo izbirati najpomembnejše in zanimive podatke za vse učence. Izbrana učna vsebina, ki jo izberejo učenci, pa je vključena v ocenjevanje. Na koncu učenci razmišljajo o svojem izboru, delu, sošolci pa tudi ocenijo nastope učencev.

Navajanje učencev na samoocenjevanje ali kolegialno ocenjevanje je pomembno, saj se s tem tudi omogoča, da učenci ocenjujejo delo razreda in poskušajo izboljšati svoje delo. Npr. anketa 295 dijakov treh oddelkov 1. letnika,<sup>322</sup> ki so bili v šolskem letu 1999/2000 vključeni v zgoraj omenjeno delo, je glede kolegialnega ocenjevanja pokazala, da so tudi kritični do sošolcev. 40 % dijakov je izjavilo, da so bile ustne predstavitve sošolcev zelo dobre, 57 %, da so bile dobre, in 3 %, da so bile slabe. Pri ustnih predstavitvah si je 41 % dijakov veliko zapomnilo, 54 % malo, 5 % pa si ni ničesar zapomnilo. Predstavitve so bile za 76 % dijakov ravno prav dolge. Najbolj so jim bile všeč naslednje tematike: igre in zabave, vojska, sužnji, bogovi in prehrana pri Rimljanih. 63,1 % (od 295 dijakov) se je odločilo za te predstavitve (dolge od 5 do 10 minut). V anketnih odgovorih lahko ugotovimo, da ti učenci menijo, da so se dobro pripravili (58 %), zelo dobro (38 %) in slabo (3 %). Za pripravo so porabili malo časa (78 %), vendar pa so veliko pridobili in se naučili (87 %).

321 Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXX, št. 3, str. 20.

322 To pomeni 32,2 % vseh dijakov v 1. letniku na Gimnaziji Bežigrad. Anketa je bila izvedena maja leta 2000 v treh oddelkih 1. letnika (1. g, 1. h, 1. j).

Npr. **drugi primer** je, da učenci v skupinah izberejo naslove oz. krajše teme za slovensko zgodovino po letu 1945, za sošolce pripravijo kratke povzetke in ustno predstavijo svojo temo v razredu. Ker pri tem delu prevzemajo vlogo učitelja, morajo dobro načrtovati svoje delo. Vprašanja, na nekatera morajo odgovoriti, preden začnejo z delom, so lahko naslednja.

#### **DELOVNI LIST – NAČRT DELA V SKUPINI**<sup>323</sup>

1. NASLOV TEME:

2. ČLANI SKUPINE:

3. Kako boste pisno oz. vizualno predstavili podatke?

4. Kako boste ustno predstavili podatke?

5. Navedite uporabljeno literaturo.

6. ZA UČENCE PRIPRAVITE:

- računalniško obdelavo podatkov na A4-formatu
- 3–5 nalog oz. vprašanj z rešitvami (dodajte število možnih točk)

Dijaki so v šolskem letu 1998/99 v 4. letniku izbrali naslednje teme: Razvoj vesoljske tehnologije (1900–1990), Zimske olimpijske igre po letu 1945, Neue Slowenische Kunst, Neuvrščenost, Razvoj smučanja na Slovenskem, Josip Broz Tito, Slovenci od 1988 do 1992, Vietnamska vojna, Bistveni kazalci družbenega razvoja Jugoslavije v začetku 70. let.<sup>324</sup>

Za vizualne predstavitve so prevladoval prosojnice z grafično predstavitvijo podatkov, klasične prosojnice s ključnimi besedami, plakati in slikovno gradivo iz knjig. Učenci so napisali kratke in jasne povzetke tem, ki so jih ustno predstavili, ter pripravili vprašanja za ponovitev. Vsebina, ki so jo izbrali, je bila potem tudi del učne vsebine, ki je bila namenjena ocenjevanju.

323 Primer delovnega načrta za dijake je tudi v: Meznarič, M., Rudolf, T., Kranjc, T. (1998). Podjetno v svet zgodovine: priročnik za učitelje zgodovine v srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 44.

324 Teme so izbrali dijaki 4. c razreda v šolskem letu 1998/99 na Gimnaziji Bežigrad.

Npr. **tretji primer** je, da se za določeno krajšo temo, npr. Življenje Slovencev v prvem desetletju po drugi svetovni vojni, učenci vprašajo, kaj bi radi izvedeli o tem obdobju. Z motivacijsko tehniko ‚nevihto možganov‘ napišejo vprašanja, na katere bi radi izvedeli odgovore. Prva možnost je, da učitelj potem prilagodi učno vsebino interesom učencev. Druga možnost je, da v skupinah ali v dvojicah učenci poiščejo ustrezno literaturo in poskušajo odgovoriti na vprašanja. Tretja možnost pa je, da na ta vprašanja učenci s pomočjo predznanja postavijo hipotezo oz. napišejo možen odgovor, potem pa sami ali s pomočjo učitelja ugotovijo pravilne odgovore. Dijaki so v 4. letniku 1998/99 izbrali naslednja vprašanja za temo Življenje Slovencev po drugi svetovni vojni: *»Kako je mladina preživljala prosti čas? Kako se je mladina oblačila? Kako in na kakšen način so se dijaki poljubljali na šolah? Kakšno glasbo so poslušali? Kakšna je bila obveščenost o dogodkih in dogajanju po svetu? Kakšen je bil odnos do kajenja? Kakšna je bila vloga žensk v družbi? Kako je država vzpodbujala rast števila prebivalstva? Kakšen zdravstvene težave so imeli Slovenci? Kako so Slovenci preživljali počitnice? Katere praznike so praznovali? S katerimi športi so se ukvarjali? Kaj je predstavlja standard ljudi? itd.«*<sup>325</sup>

Za vse tri zgoraj omenjene primere nalog je potrebno potem tudi izdelati določene kriterije za ocenjevanje. Nekateri kriteriji za ocenjevanje pisnih izdelkov in ustnih predstavitev so bili že predstavljeni. Glavni kriteriji pri ocenjevanju pa se nanašajo predvsem na izbor podatkov, razumljivost in jasnost pisnega sporočila, razumljivost in jasnost ustne predstavitve podatkov ter na razumljivost vizualne predstavitve, uporabe različne literature in tudi na obliko pisnega izdelka. Z vključevanjem učencev v učni proces in njihovim razmišljanjem pa se povečuje tudi motivacija za delo pri predmetu zgodovina. Različno samostojno delo, zlasti skupinsko delo pa navaja učence na skupno odgovornost in samoizobraževanje.

## SKLEP

*»S tem, ko učence in dijake naučimo, da razmišljajo o svojem razvoju in da si ozavestijo proces, skozi katerega so šli, jim omogočimo, da postanejo bolj kritični in uspešni učenci, hkrati pa tudi bolj motivirani za delo, saj natančno vedo, proti kakšnim ciljem gredo in celo kakšne strategije za doseganje zastavljenih ciljev so zanje najbolj produktivne, kar vsekakor veliko pripomore, da dozoriijo v samozavestne in uspešne ljudi.«*<sup>326</sup>

Če učenci vedo, kakšen je namen samostojnega dela in tudi samoocenjevanja ter refleksije, potem je manj strahu, odpora in nezadovoljstva pri učencih. Pri športni vzgoji, igranju instrumentov učenci hitro spoznajo pomen praktičnega dela, medtem ko pri predmetu, kot je npr. zgodovina, do takšnega spoznanja zelo počasi

325 Vprašanja so sestavili dijaki 4. e razreda v šolskem letu 1998/99 na Gimnaziji Bežigrad.

326 Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXX, št. 3, str. 19.



pridejo. Kako bi bilo, če bi učitelj (trener) igral košarko, učenci (ekipa) pa bi gledali. Vsi učenci se zavedajo, da morajo igrati, da se lahko bolje naučijo, in da je učiteljeva vloga spremljanje in gledanje.<sup>327</sup> Zato so različne alternativne oblike preverjanja in ocenjevanja ter samoocenjevanje tudi primeri, kako se lahko pojmovanje učencev hitreje spremeni. Učenci postanejo samoocenjevalci in samoučitelji. Zato je potrebno več truda vložiti v spreminjaje pojmovanja učenja in odnosa do učenja ter učenca pripraviti in usposobiti za samoocenjevanje in samoizobraževanje.

---

327 *Alternative Assessment* (1997). *Social Studies Educator's Handbook*. New Jersey: Prentice Hall, str. 4.

## OSEBNA MAPA UČENČEVIH DOSEŽKOV

### UVOD

Osebna mapa je zbirka učenčevega dela, ki prikazuje tudi učenčev trud, napredek, rezultat in refleksijo o učnem procesu.<sup>328</sup> Osebna mapa je »zbirka učenčevih dosežkov na določenem področju, iz katere je viden napredek in učencu omogoča samorefleksijo.«<sup>329</sup> Mapa vključuje delo, ki še poteka, in popravljeno delo ter učenčevu razmišljanje in ocene.

### NAMEN

Glavni namen uvajanja osebnih map učenčevih dosežkov je povečati motivacijo do učenja, samostojnost pri učenju in samozavest učencev ter navajati učence na razumevanje učnega procesa.

Osebna mapa omogoča učencem tudi ustvarjalnost, življenjskost in sprotnost dela, različne učne načine (npr. organiziranost dela, javne predstavitve, razvijanje spretnosti) in ocenjevalne načine (ocenjevanje in razmišljanje o lastnem delu ter delu drugih) ter tudi postavljanje novih učnih ciljev oz. načrtov (vključevanje povratnih informacij učitelja, sošolcev, staršev ali drugih, ki vplivajo na nove ideje, občutje in vedenje).<sup>330</sup>

### CILJI

Cilji, ki so povezani z izdelovanjem osebne mape, so predvsem spodbujanje samostojnega učenja, razširitev vedenja o tem, kaj se uči, spodbujanje učenja o učenju, prikazovanje napredka glede na postavljene cilje, združevanje navodil in ocenjevanja, možnosti za samoocenjevanje oz. omogočanje učencem, da se sami ocenijo, ter možnost napredka s pomočjo sošolcev s kolegalnim ocenjevanjem.<sup>331</sup> Osebna mapa učence navaja na urejanje izdelkov, samorefleksijo, kolegalno ocenjevanje in boljše razumevanje lastnega dela.

328 Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 106.

329 Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy, str. 516.

330 Hinett, K., Thomas, J. (1999). *Peer Assessment*. Oxford: Oxford Center for Staff and Learning development, str. 80.

331 Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 106.

## VRSTE OSEBNIH MAP

Osebne mape so lahko različne, najpogosteje se delijo na dve skupini. Prva skupina so osebne mape najboljših dosežkov oz. izdelkov, druga vrsta pa so razvojne osebne mape, ki vključujejo vse izdelke.

V prvo skupino spadajo t. i. prikazovalne osebne mape, ki vključujejo izbrane primere najboljših izdelkov, nalog ali testov, narejenih po vnaprej določenih kriterijih za krajšo časovno obdobje, za daljše časovno obdobje pa se uveljavljajo tudi t. i. arhivske osebne mape, ki vključujejo najboljše izdelke učencev za več let. V prvi skupini je pomembna predvsem refleksija učencev o izbranih izdelkih.

V drugo skupino spadajo t. i. delovne mape, ki vključujejo učenčevo delo v določenih etapah, določenem razredu in določenem časovnem obdobju. Razvojne osebne mape vključujejo predvsem zapiske, osnutke, refleksije učencev in učitelja ter končni rezultat.<sup>332</sup>

Osebne mape so lahko namenjene učencem, učiteljem, šoli, staršem in drugim (npr. delodajalcem). Npr. mape najboljših dosežkov so namenjene predvsem učencem za napredovanje v višji letnik, razvojne osebne mape pa so namenjene predvsem kariери učencev.

Osebne mape lahko vključujejo izdelke ali dosežke učencev za različno časovno obdobje: teden, mesec, leto, več let. Na začetku vsakega šolskega leta učitelj določi čas začetka oblikovanja osebne mape, čas zaključka izbire izdelkov in njihove refleksije ter čas javne predstavitve.

## IZBOR VSEBINE OSEBNE MAPE

Za lažjo orientacijo in ureditev osebne mape je potrebno urediti kazalo osebne mape, ki lahko vključuje različne kategorije, ki so odvisne od predmeta (znanja in sposobnosti) oz. vrst nalog in izdelkov.

Najpogostejše kategorije v osebni mapi so: izdelki (najboljši, izbrani, vsi izdelki), refleksije o izdelkih (pisni, prosto razmišljanje, obrazci) in ocenjevalni obrazci (samooценjevalni, kolegialni, učiteljski).

Zato je potrebno načrtovati tudi vsebino osebne mape. Pri izbiri izdelkov si lahko učenci pomagajo z načrtovalnim obrazcem, ki je prikazan v nadaljevanju. Učenci navedejo razloge za izbor določenega izdelka oz. naloge.

332 *Alternative Assessment* (2001). *Creating America. A History of the United States*. Evanston, Boston, Dallas: McDougal Littell, str. 15–16.

Datum:	Izdelek, ki je vključen v osebno mapo:	Zakaj se mi zdi dober? Kaj sem se naučil?

## PRIMERI IZDELKOV IN NALOG PRI PREDMETU ZGODOVINA

Pri predmetu zgodovina se lahko vključijo različni končni izdelki (npr. raziskovalna naloga, referat, raziskovalni projekt, esejski odgovori, povzetki knjig, pisna igra vlog, časovni trak, rešeni učni listi ...), razvojni izdelki (popravljeni testi, zapiski učne snovi, analize karikatur, statističnih podatkov ali zemljevidov, primerjave virov, ponovitvene vaje ...), posebni izdelki (fotografije, videoposnetki, avdioposnetki, umetniški izdelki, modeli, plakati ...).<sup>333</sup>

Vključijo se lahko dokazila o procesu dela (npr. dnevniki, poročila, osnutki in načrti za izdelke ...) in različni ocenjevalni obrazci (samoocenjevalni z refleksijo, kolegijski in učiteljski).

## SAMOOCENJEVANJE IN RAZMIŠLJANJE O LASTNEM DELU

Pri samoocenjevanju ali samoevalvaciji je pomembna tudi refleksija, ki je »kritično razmišljanje ob samopreverjanju po različnih dejavnostih, soočanje s povratnimi informacijami kritičnih prijateljev, postavljanje ciljev in razmislek o strategijah za doseganje le-teh.«<sup>334</sup>

»Ne učimo se iz izkušenj. Učimo se iz premišljevanja o izkušnjah.«<sup>335</sup> Refleksija je torej potrebna za izboljšanje sposobnosti mišljenja o mišljenju. Gre za samoocenjevanje, oceno lastnega dela, kritično mišljenje, reševanje problemov, odločanje in razumevanje učenja.

Učence je potrebno postopoma navaditi na refleksijo. Npr. v začetni fazi lahko učenci poskušajo nadaljevati naslednje povedi: Ko pogledam svoje delo, sem ... Glede na moje delo lahko ugotovite, da sem dober v ... Rad bi bil boljši pri ... ipd.<sup>336</sup>

333 Več v: *Alternative Assessment* (2001). Creating America. A History of the United States. Evanston, Boston, Dallas: McDougal Littell, str. 17.

334 Sentočnik, S. (2002). Kako do aktivnega vseživljenjskega učenja. V: *Simpozij. Modeli poučevanja in učenja. Portorož*. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana, str. 36.

335 John Dewey, V. Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 31.

336 Povzeto po: Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 42.

Potem pa je treba učence navajati sistematično, da razmišljajo o svojem delu:

1. »Zelo sem ponosen na svoje delo zato, ker ...
2. To, kar sem se naučil pri delu oz. nalogi, je ...
3. To delo je bilo izziv za mene zato, ker ...
4. Delo kaže, da razumem, kako ...
5. Delo je pomembno zato, ker ...
6. Mislim, da bodo starši navdušeni na tem delom zato, ker ... «<sup>337</sup>

Na poglobljeno refleksijo pa se morajo učenci pripraviti. Npr. spodnja preglednica prikazuje, kako lahko učenci oblikujejo povedi oz. se pripravijo za tri elemente refleksije: povedati, poročati in razmisliti.<sup>338</sup>

<p><b>Povedati:</b>  <i>Povej s svojimi besedami.            Povzemi podatke.            Določi glavno idejo.            Navedi zaporedje idej.            Pokaži podrobnosti.            Opiši pomembne dele.            Odgovori na določene dele.            Pojasni podatke.</i></p>	<p><i>To je o ...            Ugotovil sem ...            Najvažnejši del je ...            Zamisel (ideja), ki sem jo imel najrajši ...            Še posebej sem imel rad ...            Zamisel (ideja), ki me je zelo zanimala ...            Ključne besede za mene so ...            Zamisel (ideja), ki je bila za mene duhovita, je ...</i></p>
<p><b>Poročati:</b>  <i>Poveži.            Sklicuj se na osebne izkušnje, knjige, medije, probleme, dogodke, sorodne teme, občutja.            Primerjaj.            Razlikuj.            Analiziraj.            Podaj primere.</i></p>	<p><i>To me spominja na ...            To me navaja na misel o ...            Včasih se poistovetim z/s ...            To mi daje občutek ...            Kar je bilo za mene najbolj pomembno, je ...</i></p>
<p><b>Razmisliti:</b>  <i>Prikaži zaključke glede besedila ali situacije.            Uporabi.            Navedi mnenja.            Podaj poznavanja in nova razumevanja.            Postavi ustrezna vprašanja.            Navedi razloge za to, kar si naredil.</i></p>	<p><i>Sedaj razumem, da ...            Mislim, da ...            Sprašujem se, zakaj ali če ...            Sedaj ugotavljam, da ...            Kako ...?            Vprašanje, ki se mi zastavlja, je ...            Mogoče ...            Nekaj, kar ste zapisali, je pospešilo moje razmišljanje, da ...            Naučil sem se, da ...            Hvala, ker ste me spomnili, kako pomembno je, da ...            Zamisel (ideja), ki je bila za mene duhovita, je ... , ker ...</i></p>

Refleksija za celotno osebno mapo najpogosteje vključuje kratke razloge za izbor izdelkov, opis težav, slabosti in prednosti pri določenih nalogah ter učne cilje za prihodnje delo.<sup>339</sup>

337 Prav tam, str. 44–45.

338 Prevod iz: Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 47.

339 Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 50.

## UREDITEV OSEBNE MAPE

Pri urejanju osebne mape je treba upoštevati štiri elemente: obliko osebne mape, prostor za shranjevanje osebne mape, kazalo osebne mape in uvod osebne mape.<sup>340</sup>

Oblika osebne mape je lahko različna. Najpogosteje je v mapah, fasciklih ali plastičnih mapah. Glede na vsebino pa je lahko tudi na zgoščenkah ali disketah.

Osebna mapa se lahko hrani na policah v razredu, kabinetu ali posebnem prostoru na šoli ali pri učencih doma.

Že na začetku šolskega leta se mora učitelj odločiti, kako in kje bodo shranjene osebne mape. Na koncu šolskega leta pa sem mora tudi odločiti, kaj se bo zgodilo z osebnimi mapami učencev, ali bodo ostale v arhivu šole ali pa se bodo vrnile učencem.

Pri urejanju osebne mape je najbolj pomembno tudi kazalo z različnimi kategorijami in uvodne strani za posamezne izdelke oz. kategorije.

Vsaka osebna mapa mora imeti tudi uvodno stran, ki je lahko v obliki uvodnega pisma, vprašalnika, grafične predstavitve ipd.

Npr. uvodna stran v osebno mapo lahko vključuje naslednje podatke:<sup>341</sup>

*Datum:*

*Ime, priimek:*

*Razred:*

*Učitelj:*

*Ureditev osebne mape je ...*

*Osebna mapa prikazuje ...*

*Moje najboljšo delo je ...*

*Moje najljubše delo je ...*

*Delo, ki kaže največji trud, je ...*

*Želim pripomniti ...*

*Menim, da sem napredoval v ...*

*Naslednje leto nameravam ...*

*Podpis:*

340 Prav tam, str. 58.

341 Prav tam, str. 56.

## PREDSTAVITEV OSEBNE MAPE IN POVRATNA INFORMACIJA

Predstavitev osebne mape je bistvenega pomena, saj pomeni vrhunec učenja in dela učencev. Predstavitev osebne mape pokaže, ali je učenec zaslužen napredovati v višji razred ali šolo. Učenci lahko predstavijo osebno mapo učitelju, sošolcem ali staršem.

Učitelj lahko vodi predstavitev pred vsemi starši ali med starši in učencem posebej.<sup>342</sup>

Predstavitev lahko poteka tako:

1. Najprej učenci predstavijo svoje starše učitelju.
2. Potem vsak učenec svojim staršem predstavi (po vnaprej pripravljenem načrtu) vsebino osebne mape – vsaj tri primere nalog, ki prikazujejo, zakaj so pomembni za učenca in katero znanje, sposobnosti in vedenja so dosegli. Starši lahko dodatno sprašujejo. Učitelj spodbuja in pomaga tistim učencem, ki imajo težave pri predstavitvi.
3. Starši izpolnijo obrazce za ocenjevanje osebne mape.
4. Sledijo pogovori med starši in učenci. V istem času učenci razstavijo svoje osebne mape.
5. Na koncu pa so še pogovori med učenci, starši in učiteljem.

Učitelj uporablja pisno ali ustno povratno informacijo. Učinek povratne informacije je velik. Če učitelji učencem sporočijo, katere so njihove napake, potem učenci teh napak ne bodo ponavljali, še posebej če bodo vedeli, kaj je bilo narobe in tudi zakaj. Zato naj bi si učitelji postavili naslednja vprašanja in poskušali na njih tudi odgovoriti: *»Kaj je ključna napaka? Kaj je verjeten razlog, da je učenec naredil to napako? Kako lahko učenca usmerjam, da se bo v prihodnje tej napaki izognil? Kaj je učenec naredil dobro, kaj lahko pohvalim?«*<sup>343</sup> Pri ocenjevanju lahko upošteva tri kriterije: poznavanje osebne mape (vsebine, izdelkov), učni proces (izbor osebnih izkušenj) in predstavitev (jasnost, samozavestnost, odgovarjanje na vprašanja).<sup>344</sup>

Pomembno je, da učenec pokaže svojo osebno mapo sošolcu. Učitelj lahko učence pripravlja na kolegialno evalvacijo z naslednjimi povedmi, ki jih morajo dopolniti.

*»Všeč mi je bilo ...*

*Pokazal si, da razumeš ...*

*Želim izvedeti še več o ...*

342 Več v: Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 74.

343 Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy, str. 524. Npr. če se učitelj strinja z učencem, lahko odgovori: Zelo dobro. To je jasen primer o ... Strinjam se ipd. Npr. če se učitelj ne strinja z učencem, lahko odgovori: Obstaja še en način obravnavanja problema. Menim, da je potrebno upoštevati še druge stvari. Da, to je res, ampak ni samo ta način ustrezen ipd. Npr. če mora učitelj spodbuditi učenca: Kar tako naprej. Saj lahko to narediš. Poskusiva začeti skupaj! Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 66.

344 Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 102.

*Še posebej cenim ...*

*Vprašanje, ki se mi zastavlja, je ... (pozitivno)*

*Kar se mi je zdelo še posebej pomembno, je ...*

*Naučil sem se, da si ti ... (pozitivno)*

*Hvala, ker si me spomnil, kako pomembno je ...»<sup>345</sup>*

Na podlagi povratne informacije sošolcev lahko učenci postavijo prihodnje cilje.<sup>346</sup>

*Datum:*

*Ime sošolca:*

*Moj sošolec je opazil naslednje slabosti v osebni mapi:*

*Nekaj predlogov mojih sošolcev za izboljšanje osebne mape:*

*Glede na povratno informacijo so predstavljeni cilji, ki jih želim doseči:*

*Načini, kako bom dosegel te cilje, so naslednji:*

V času predstavitve lahko starši postavijo naslednja vprašanja »Na kaj si najbolj ponosen in zakaj? Kaj je bil za tebe največji izziv?« ipd. ter izpolnijo obrazec.<sup>347</sup>

*Datum:*

*Ime in priimek starša:*

*1. Navedite dve uspešni nalogi, na kateri ste ponosni v osebni mapi.*

*2. Navedite eno željo za nadaljnje delo otroka.*

---

345 Prav tam, str. 64.

346 Prav tam, str. 147.

347 Prav tam, str. 73.



Tudi učenci lahko po končani predstavitvi razmislijo o svojem nastopu.<sup>348</sup>

*Datum predstavitve:*

*Učenec:*

- 1. Kako si se pripravil na predstavitev?*
- 2. Ali meniš, da si bil ustrezno pripravljen za predstavitev?*
- 3. Kaj bi spremenil za naslednjo predstavitev?*
- 4. Kaj si se naučil o sebi kot učencu?*
- 5. Ali so se oblikovali učni cilji med predstavitvijo? Kateri? Če ne, predstavi učne cilje, ki so rezultat predstavitve.*

## OCENJEVALNI KRITERIJI

Ocenjevalni kriteriji so povezani z učnimi cilji posameznega predmeta (npr. ocenjevanje razumevanja, kritičnega mišljenja, uporabe znanja ...) in tudi z učnimi cilji osebne mape. Vendar pa so lahko kriteriji za ocenjevanje celotne osebne mape podobni pri različnih predmetih. Učni cilji naj bi bili časovno določeni, specifični in dosegljivi.

Po ocenjevalnih kriterijih lahko ocenjujejo različni ocenjevalci, npr. učitelji, učenci, sošolci, starši. Vsi vključeni učenci pa morajo biti tudi pripravljeni za ocenjevanje s tehniko klasifikacije oz. z rubrikami. Koristno je, da učitelji pokažejo najprej dobre in manj dobre izdelke, naredijo seznam možnih kriterijev za ocenjevanje in vključijo pri tem izboru tudi učence; opišejo po stopnjah kakovostne elemente najboljših, srednjih in slabših izdelkov. Potem naučijo učence, kako se izpolnjujejo rubrike oz. se ocenjujejo ali ocenjujejo svoje sošolce. Šele na koncu lahko učitelji uporabijo te rubrike za ocenjevanje.

Najpogostejši kriteriji, ki se uporabljajo za celotno mapo, so popolnost, kreativnost in originalnost, dokazila o razumevanju, globina refleksije, znanje vsebine predmeta, znanje pojmov, natančnost podatkov, vztrajnost, kakovost izdelka, samoocenjevanje in postavljanje ciljev, različnost vpisov, vizualna privlačnost, medpredmetno povezovanje, urejenost, ureditev in predstavitev, sporočanje zamisli in razmišljanje, reševanje problemov.<sup>349</sup>

<sup>348</sup> Prav tam, str. 75.

<sup>349</sup> Prav tam, str. 18.

Spodnji primer vsebuje štiri kriterije za ocenjevanje osebne mape.<sup>350</sup>

Kriteriji	Nižji nivo	Srednji nivo	Višji nivo
Predstavitve in vizualni videz	<ul style="list-style-type: none"> <li>– neurejeno pisanje</li> <li>– nebarvito in za oči nepriljavno</li> <li>– malo ali nič naslovov</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– urejeno pisanje</li> <li>– do neke mere barvito in za oči privlačno</li> <li>– nekaj naslovov</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zelo urejeno pisanje</li> <li>– nobenih nepotrebnih oznak na papirju</li> <li>– zelo barvito in za oči privlačno</li> <li>– vsi vpisi imajo naslove</li> </ul>
Ureditev	<ul style="list-style-type: none"> <li>– revno kazalo ali ga ni</li> <li>– vsebina ni urejena v skladu s kazalom</li> <li>– ni datumov</li> <li>– ni uvodnega dela v osebni mapi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zadovoljivo kazalo, vendar ne vključuje vseh vsebin</li> <li>– nekatera vsebina ni v skladu s kazalom</li> <li>– samo nekateri datumi</li> <li>– uvod je vključen, vendar ni natančen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jasno kazalo</li> <li>– vse je urejeno v skladu s kazalom</li> <li>– vse je vključeno</li> <li>– ureditev je predstavljena v uvodnem delu</li> </ul>
Različnost vpisov	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vpisov je malo ali niso različni</li> <li>– veliko ponavljanja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– malo različnosti vpisov</li> <li>– nekaj ponavljanja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– velika različnost vpisov</li> <li>– zelo malo oz. skoraj nič ponavljanja</li> </ul>
Napredek in učne izkušnje	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nestvarni cilji ali nobenih postavljenih ciljev</li> <li>– vsa razmišljanja vsebujejo enake stvari: slabosti in prednosti</li> <li>– nobenih popravkov</li> <li>– nobenih kolegalnih obrazcev</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– eden ali več realističnih ciljev</li> <li>– nekaj različnosti v razmišljanju</li> <li>– nekaj popravkov</li> <li>– nekaj kolegalnih obrazcev</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– realistični cilji</li> <li>– različnost refleksije: razmišljanje o prednostih in slabostih</li> <li>– vsi popravki so vključeni</li> <li>– različnost kolegalnih obrazcev</li> </ul>

Zanimiv je kriterij – različnost vpisov, ki učence navaja, da vključujejo povratne informacije o nalogi ali izdelku vseh vključenih: npr. učenca, da pove, zakaj je določen izdelek izbral za osebno mapo; staršev, da povedo, kaj so spoznali ob pregledu; sošolca, da pove, kaj mu je bilo najbolj všeč; učitelja, da pove (glede na kriterij), kaj je učenec dosegel.<sup>351</sup>

Splošni kriteriji za osebno mapo so lahko tudi naslednji.<sup>352</sup>

Kriteriji	1. nivo: omejen	2. nivo: zadosten	3. nivo: sposoben	4. nivo: izreden
Različnost	– ne vsebuje različnosti dela	– vsebuje malo različnosti	– vsebuje nekaj različnost	– vsebuje veliko različnost dela
Ureditev	– neorganizirana	– do neke mere organizirana	– organizirana	– jasno organizirana
Sporočanje	– ideje (zamisli) niso predstavljene jasno	– malo idej (zamisli) je predstavljenih jasno	– nekatere ideje so predstavljene jasno	– jasno sporočanje idej

350 Prav tam, str. 93–94.

351 Obrazec za različne povratne informacije: Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 144.

352 Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 99.

Kriteriji	1. nivo: omejen	2. nivo: zadosten	3. nivo: sposoben	4. nivo: izreden
Dokazi o razumevanju	– ne kaže razumevanja	– kaže malo razumevanja	– kaže nekaj razumevanja	– kaže pravo razumevanje
Samoocenjevanje	– samoocenjevanje ne ustreza delu	– malo dokazov o realističnem samoocenjevanju	– dokazi o realističnem samoocenjevanju	– dokazi o temeljitem, realističnem in konstruktivnem samoocenjevanju

Bolj podrobni kriteriji za osebno mapo so lahko tudi naslednji: uvod in sinteza, kjer se ugotavljajo predvsem temeljitost in jasnost uvoda in sinteze, postavitev namena osebne mape, ureditev osebne mape (zlasti vsebine in izdelkov), vpisi (različni obrazci, vprašalniki, odgovori, ki prikazujejo razvoj, osebne izkušnje, refleksijo, razloge za izbor, vključenost ocenjevalnih obrazcev sošolcev in drugih), jasnost in predstavitev (urejenost, čistost, črkovanje, slovnica), in kolegialno ocenjevanje (vključenost povratnih informacij sošolcev).<sup>353</sup> Kriteriji so lahko tudi za razumevanje vsebine, kritično mišljenje, sposobnosti za reševanje problemov, učinkovitost komunikacije, kreativnost, poznavanje različnih vsebin ali celoten napredek itd.<sup>354</sup>

Podrobni kriteriji za ocenjevanje osebne mape so lahko tudi naslednji:<sup>355</sup>

Kriteriji	Nezadosten	Zadovoljiv	Izjemen
Mnogostranost	Zbirka prikazuje malo interesov in sposobnosti.	Zbirka prikazuje povprečne interese in sposobnosti.	Zbirka prikazuje različne interese in sposobnosti.
Refleksija	Refleksija prikazuje malo zanimanja. Manjše poznavanje možnosti in potreb po izboljšanju. Učencu manjkajo tudi cilji za prihodnost.	Refleksija je razumna. Učenec kaže nekaj poznavanja možnosti in potreb po izboljšanje ter kaže razumne cilje za prihodnost.	Refleksija je premišljena. Dijak kaže veliko poznavanje možnosti in potreb po izboljšanju ter nakazuje jasne cilje za prihodnost.
Napredek	Izdelki ne prikazujejo razumevanja procesa oz. napredka. Kažejo, da se je učenec zelo malo naučil iz izkušenj ustvarjanja in pregledovanja dela.	Izdelki kažejo nekaj pozornosti za napredek. Prikazujejo, da je učenec pridobil nekaj izkušenj iz ustvarjanja in pregledovanja dela.	Primeri prikazujejo skrbno pozornost za napredek. Prikazujejo, da je učenec veliko pridobil iz izkušenj ustvarjanja in pregledovanja dela.
Reševanje problemov	Izdelki kažejo nesposobnost ali nepripravljenost učenca, da bi se ukvarjal s problemi. Učenec ne ugotovi svojih problemov ali se za njih ne zmeni.	Izdelki kažejo, da je učenec spoznal nekaj problemov ali se ukvarja s problemi, ki so poudarjeni. Učenec kaže nekaj domiselnosti pri reševanju problemov.	Izdelki kažejo, da učenec prepoznava svoje probleme in se tudi ukvarja s problemi, ki so poudarjeni. Učenec kaže domiselnost pri reševanju problemov.
Vsebina, oblika in tehnika	Učenec kaže malo ali nič pozornosti za končni izdelek. Vsebina, oblika in tehnika potrebujejo veliko izboljšanja.	Učenec kaže primerno pozornost za končni izdelek. Vsebina, oblika in tehnika kažejo naraščajočo obvladovanje.	Učenec kaže skrbno pozornost za končni izdelek. Vsebina, oblika in tehnika kažejo veliko obvladovanje.

353 Prav tam, str. 101.

354 *Alternative Assessment* (1997). Social Studies Educator's Handbook. New Jersey: Prentice Hall, str. 24.

355 *Alternative Assessment* (2001). Creating America. A History of the United States. Evanston, Boston, Dallas: McDougal Littell, str. 20.

Tudi za samoocenjevanje se lahko uporabljajo podobni ali isti kriteriji, ki jih uporablja učitelj. Najpogosteje pa ocenjevalni obrazci vsebujejo reflektivna vprašanja, ki so predstavljena v nadaljevanju.<sup>356</sup>

#### **Samoocenjevanje osebne mape**

Kakšna merila oz. kriterije bo uporabil tvoj učitelj pri ocenjevanju tvoje osebne mape?

Ali so ti kriteriji popolni in pravični? Če ne, kaj bi spremenil?

Pomisli na izdelke, ki si jih zbral za osebno mapo. Na kaj si še posebej ponosen?

Kaj bi na splošno spremenil glede dela v osebni mapi?

Kateri izdelek ti je najbolj všeč? Zakaj?

Pri kateri nalogi si imel največ težav? Opiši te težave.

Katero nalogo bi rad še enkrat naredil in kako bi jo izboljšal?

Pri kateri nalogi si najbolj užival?

Katera naloga se ti je zdela najbolj ustvarjalna?

Katere naloge bi rad v prihodnosti še bolj pogosto delal?

Če primerjaš prve naloge z zadnjimi, ali vidiš napredek? Opiši te spremembe.

Kaj si se naučil pri izbiranju in ocenjevanju svojih izdelkov? Opiši to izkušnjo.

Obrazec, ki se uporablja za sintezo občutkov glede izbranih izdelkov za osebno mapo, je naslednji:<sup>357</sup>

#### **Refleksija na osebno mapo**

1. Kateri izdelek (naloga) je bil najlažji?
2. Kateri izdelek (naloga) je bil najtežji?
3. Kateri izdelek prikazuje največji napredek?
4. Na kateri izdelek sem najbolj ponosen?
5. Kateri izdelek kaže največ kreativnosti?
6. Kateri izdelek je bil najbolj zabaven?
7. Kateri izdelek imam najrajši?
8. Kateri izdelek bo imel najrajši učitelj?
9. Kateri izdelek bodo imeli najrajši starši?
10. Kateri izdelek bi še enkrat naredil, da bi ga izpopolnil?
11. Kaj želim, da bi moj učitelj opazil v osebni mapi?
12. Kaj želim, da bi moji starši opazili v osebni mapi?
13. Če bi imel več časa, kaj bi spremenil v osebni mapi?

356 Prav tam, str. 22. Tudi v: Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 182–183.

357 Alternative Assessment (2001). *Creating America. A History of the United States*. Evanston, Boston, Dallas: McDougal Littell, str. 19.

Tudi starši lahko ovrednotijo osebno mapo.<sup>358</sup>

Datum:

Ime in priimek starša:

Na kaj ste še posebej ponosni, potem ko ste pregledali osebno mapo?

Katera je najpomembnejša sprememba, ki ste jo opazili pri otroku to šolsko leto?

Drugi primer ovrednotenja osebne mape za starše lahko vključuje tudi občutja in osebno mnenje.<sup>359</sup>

1. Moj prvi vtis o osebni mapi je bil ...
2. Ko sem prebral naloge v osebni mapi, sem se naučil ...
3. Še posebej sem bil vesel, da sem videl ...
4. Presenečen sem bil, ko sem ugotovil ...
5. Ugotovil sem napredek in razvoj na naslednjih področjih:
6. Ugotovil sem potrebo po nadaljnjem delu in pomoči na naslednjih področjih:
7. Imam naslednja vprašanja, potem ko sem pregledal osebno mapo:
8. Moj celoten vtis o osebni mapi je:

Na začetku šolskega leta ali na začetku izdelave osebne mape učitelj učence seznanja z ocenjevalnimi kriteriji in tudi kako se bo upoštevala ocena za osebno mapo (ocena, število točk, odstotki) oz. predstavi, kolikšen del končne ocene pri predmetu bo predstavljala ocena osebne mape.

## SKLEP

Osebna mapa mora imeti jasen namen, ki se postavi na začetku šolskega leta ter ga razumejo tako učitelj kot učenci. Če je mapa izbirna, ne vključuje vseh učenčevih izdelkov, zato morajo biti učenci vključeni pri izbiri vsebine osebne mape, ravno tako pa tudi v načrtovanje, organizacijo, izvedbo in evalvacijo lastnega dela. Prava osebna mapa vključuje dokaze o refleksiji in samoocenjevanju in ne samo izdelkov.

Samoocenjevanje je sestavni del osebnih map in navaja učence na odgovornost, samostojnost in vseživljenjsko učenje. Spodbuja razmišljanje učencev, ki lahko tako bolje ocenijo svoje delo ali ocenijo, kdaj potrebujejo učiteljevo pomoč ter se tako navajajo na komunikacijo s sošolci, učiteljem in starši.

358 Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 74.

359 *Alternative Assessment* (2001). Creating America. A History of the United States. Evanston, Boston, Dallas: McDougal Littell, str. 23.



## **ČETRTO POGLAVJE: IZVENŠOLSKE DEJAVNOSTI**

**MESTNI TRGI: PROJEKT ŠVEDSKE, ITALIJANSKE  
IN SLOVENSKE SREDNJE ŠOLE**

**UČENJE ZGODOVINE Z ODKRIVANJEM IN TERENSKE METODE DELA**

**LONDONSKI MUZEJ, NARODNA GALERIJA PORTRETOV IN POUK  
ZGODOVINE V VELIKI BRITANIJ**

**RAZISKOVALNO DELO V SREDNJI ŠOLI**

## MESTNI TRGI: PROJEKT ŠVEDSKE, ITALIJANSKE IN SLOVENSKE SREDNJE ŠOLE

### UVOD

Projektno delo je eden od načinov pouka, ki spodbuja aktivno poučevanje in učenje ter sodelovanje učiteljev in učencev, saj vključuje direktno učiteljevo vodenje in samostojno delo učencev. Pri projektne delu torej učitelj usmerja, pomaga in spodbuja učence pri učenju ali izpeljavi določene dejavnosti, učenci pa se navajajo na načrtovanje dejavnosti, izvedbo načrta ter razmišljajo o lastnem delu in izdelkih.

Projektno delo učence navaja na ustvarjalnost, iznajdljivost, prilagodljivost, avtonomnost, vztrajnost, odgovornost, samozaupanje, timsko delo in odgovornost. Tudi končni izdelki projekta naj bi bili vzeti iz vsakdanje življenjske situacije in naj bi vključevali znanje in sposobnosti različnih predmetov.

V projekt Mestni trgi se je v šolskem letu 2001/02 vključilo osemnajst dijakov iz Vasaskolan v Gävle, osemnajst dijakov iz Liceo Scientifico Statale Guglielmo Oberdan v Trstu in dvaintrideset slovenskih dijakov iz Gimnazije Bežigrad v Ljubljani. Dijaki so bili stari od 17. do 18. let. Projekt je vodilo pet učiteljev: Jan Teeland, Mario Zarratti, Iris Sheriani, Valentina Maver in Danijela Trškan. Pobudnik za projekt je bila švedska srednja šola.

Glavni namen projekta je bil predstaviti mestne trge z več vidikov, npr. zgodovinskega, arhitekturnega, kulturnega, družbenega itd. Glavna vprašanja, ki so se nanašala na mestne trge, so bila povezana z zgodovino (lokacija, gradnja, funkcije in spremembe funkcij trgov skozi zgodovino), arhitekturo (funkcije trga, arhitektura zgradb), sociologijo (uporaba trgov, uporabniki), politiko (odločanje o gradnji in spremembah trgov, vloga prebivalstva), umetnostjo (umetniška vrednost zgradb), pri mestnih trgih v Ljubljani pa tudi s sodobnimi problemi (promet, onesnaževanje, sejemska ponudba).

Vsaka šola je poskušala predstaviti mestne trge glede na specifičnost mesta. Tako so se švedski dijaki ukvarjali bolj s spremembami in prihodnjimi spremembami trgov, italijanski dijaki predvsem z zgodovino in sedanji problemi trgov v Trstu, slovenski dijaki pa so se ukvarjali predvsem s tem, kako narediti mestno središče Ljubljane bolj privlačno.

Projekt je bil sestavljen tako, da je omogočal razvijanje čuta za evropsko identiteto in razumevanja skupne kulturne dediščine, večjo tolerantnost med ljudmi ter različnimi kulturnimi in etničnimi okolji, razumevanje preteklosti in še posebej vzrokov



za sodobne probleme, zlasti mest in mestnih trgov. Dijaki naj bi se zavedali pomena lastne zgodovine in družbenega razvoja ter tudi zgodovine in družbenega razvoja drugih držav in mest.

V nadaljevanju so opisane glavne faze projekta z evalvacijo. Projekt Mestni trgi pa je v celoti predstavljen tudi na internetnem naslovu: <http://www.vasa.gavle.se/Projekt/Square/index3.html> z naslovom: »The Square. A project including Slovenia, Italy and Sweden.«<sup>360</sup>



## FAZE PROJEKTA

V prvi fazi je potekalo srečanje učiteljev, ki so nameravali voditi projekt. Enodnevno srečanje z izdelavo osnutka faz projekta slovenskih in švedskih učiteljev v mesecu juliju 2001 je potekalo v Ljubljani, večdnevno srečanje s časovnim načrtovanjem projekta italijanskih in švedskih učiteljev pa je potekalo v Trstu. Projekt je bil načrtovan za šolsko leto 2001/02 in je potekal v treh fazah.

**Prva faza** je potekala od septembra 2001 do marca 2002. Na vseh treh šolah je prva faza vključevala oblikovanje skupin in razdelitev tem oz. raziskovalnih vprašanj ter skupinsko delo. Vsaka šola je morala izdelati pisni izdelek v angleškem jeziku in oblikovati zloženko. Spremljanje dela šol je potekalo po elektronski pošti. V prvi fazi je poskušala vsaka šola pridobiti finančna sredstva za potovanje, slovenska in italijanska šola pa tudi organizirati prenočišča za učitelje in dijake.

V nadaljevanju je opisan potek dela pri slovenskih dijakih. V prvi fazi dela so dijaki s pomočjo anketnega vprašalnika (Kaj ti ni všeč v Ljubljani? Kaj bi se lahko spremenilo? Ali imaš kakšen predlog?) izbirali teme za projekt Mestni trgi. Namen projekta ni bil prikazati samo zgodovinskega razvoja mesta Ljubljane, ampak tudi predstaviti glavne probleme in njihove rešitve.

Po izboru tem so se dijaki prostovoljno razdelili v tri skupine. Kot voditeljica projekta sem vodila in spremljala delo dijakov. Kontrola, spremljanje in koordiniranje

<sup>360</sup> Dostopno še v letu 2006.

dela skupin so potekali dvakrat mesečno, v mesecu marcu pa skoraj vsak dan. Pri tem mi je pomagala kolegica.

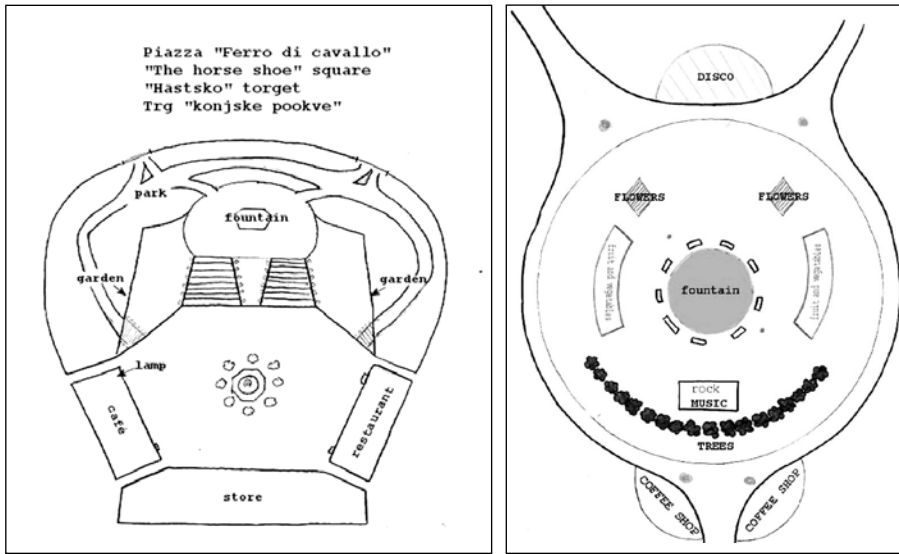
Skupina, ki je izbrala za svojo temo Mestno središče zaprto za mestni promet, je morala najprej določiti enega člana, ki je predstavil mestno središče (glavne značilnosti mestnega prometa: avtobusi, kolesarske poti, pločniki, prehodi za pešce, signalizacije, osvetljava, zemljevid ...), enega člana, ki je z videokameto posnel 5-minutni videoposnetek, in enega člana, ki je bil zadolžen za pisni izdelek skupinskega dela. Določiti so morali tudi datume sestankov in oblikovati dve skupini po tri dijake, ki sta pripravili konkretne predloge za preureditev ter jih predstavili v pisni in grafični predstavitvi.

Skupini, ki sta se odločili za zbiranje podatkov tudi z anketnim vprašalnikom, sta morali ravno tako določiti vsaj enega člana, ki je sestavil anketna vprašanja z uvodom, enega člana, ki je izvedel anketiranje, vsaj enega člana, ki je grafično obdelal podatke, in enega člana, ki je prepisal vse informacije ter jih dal na disketo. Ravno tako so morali določiti vsaj enega člana, ki je izbral lokacije za digitalno fotografije, enega člana, ki je izdelal povzetek celotnega dela za zloženko, enega člana, ki je z videokamero posnel 5-minutni videoposnetek, in vsaj enega člana, **ki je bil zadolžen za pisni izdelek skupinskega dela. Ravno tako so morali določiti datume za sestanke.**

Vsaka skupina je morala izdelati pisni izdelek (na disketi) s fotografijami in grafikoni ter izdelati zloženko (eno stran za skupno zloženko) in pripraviti prosojnice za poročanje.

**Druga faza** je potekala od 3. do 5. 4. 2002. Glavni namen druge faze je bilo skupno srečanje vseh dijakov, obisk mestnih trgov in ogled mest ter predstavitev projektov. 3. in 4. aprila 2002 je bilo srečanje v Ljubljani, 5. aprila 2002 pa v Trstu.

V Ljubljani so slovenski dijaki na kratko predstavili zgodovino mesta Ljubljane in mestne trge ter tri različne podprojekte, ravno tako pa so tudi italijanski dijaki na kratko predstavili svoj projekt o mestnih trgih v Trstu. Predstavitve je potekala na Gimnaziji Bežigrad 5. aprila 2002. Po predstavitev so dijaki iz različnih šol v skupinah (dva slovenska, dva italijanska in dva švedska dijaka) diskutirali o idealnem trgu. Delovno vprašanje za vse skupine je bilo: Zamislite si, da ste arhitekti, načrtovalci mest. Kako bi izgledal idealen trg? Naslonite se na vaše izkušnje glede mest in na vaše projekte ter izdelajte vaš idealen trg.



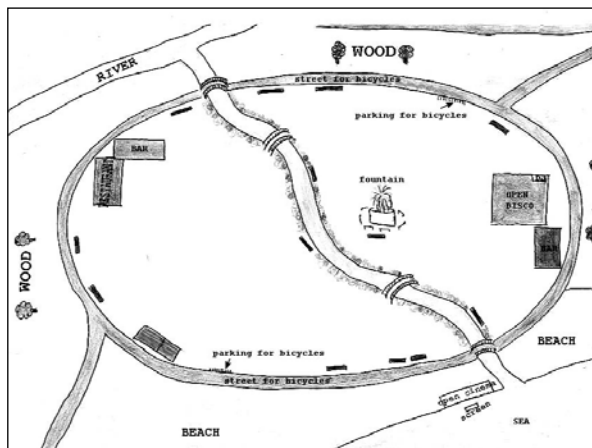
*Dva primera idealnega trga, ki so ga izdelali dijaki 4. aprila 2002*

Dijaki so si ogledali središče Ljubljane 3. aprila popoldne, 4. aprila 2002 pa mestne trge in samo mesto z gradu.



*Ljubljana, 3. april 2002 (Foto: D. Trškan, 2002)*

V Trstu je bila predstavitev projektov na srednji šoli Liceo Scientifico Statale Guglielmo Oberdan. Italijanski dijaki so predstavili zgodovino mesta Trsta, švedski dijaki pa svoj projekt. Po predstavitvi so dijaki po skupinah razpravljali, kako bi mestne trge v Trstu preoblikovali v idealne trge.



*Primer idealnega trga v Trstu, ki so ga izdelali dijaki 4. aprila 2002*

Posebni skupini pa sta končali osnutek za spletno stran in osnutek za skupno zloženko v angleškem jeziku. Po končanih predstavitvah so dijaki pozitivno ocenili skupni projekt, še posebej so izpostavili možnost srečanja in poznavanja novih prijateljev ter možnost uporabe angleškega jezika. Skupen ogled središča Trsta in trgov je bil 5. aprila 2002 popoldne.



*Trst, 5. april 2002 (Foto: D. Trškan, 2002)*

**Tretja faza** je potekala od aprila do junija 2002. Vsaka šola je oblikovala skupno vezavo vseh treh pisnih izdelkov. Posebni skupini dijakov sta po elektronski pošti dokončali zloženko in spletno stran na internetu (<http://thesquareproject.cjb.net/><sup>361</sup>). Tako skupna zloženka vključuje predstavitev treh šol in kratek povzetek treh projektov. Spletna stran na internetu pa vključuje predstavitve vseh treh projektov, slikovno gradivo idealnih trgov, fotografije dijakov, osebna mnenja in elektronske naslove dijakov.

361 Dostopno v letu 2002.

V tretji fazi so se šole zahvalile tudi vsem sponzorjem, ki so finančno pomagali izpeljati projekt. Slovenski dijaki in mentorji so se zahvalili še posebej Gimnaziji Bežigrad in Mestni občini Ljubljane za povrnitev stroškov ter anonimnemu sponzorju za pokritje potnih stroškov. Slovenski dijaki so v tej fazi izdelali tudi skupno zloženko vseh treh slovenskih podprojektov in pripravili pisni izdelek v slovenskem jeziku.



Zloženka za slovenski projekt Mestni trgi, ki so jo izdelali slovenski dijaki

## VSEBINA PROJEKTA

**Švedski projekt** predstavlja v uvodu trge v Gävle (švedsko mesto, ok. 90.000 prebivalcev, ki leži na vzhodni obali, severno od Stockholma), zgodovinski razvoj mesta od 9. stoletja naprej in kratko zgodovino srednje šole Vasaskolan. Osrednji del predstavlja opise, funkcije, razvoj, spremembe in širitve trgov v Gävle: Stortorget (Central Square), Hamntorget (Harbour Square), Rådhusorget (Town Hall Square), Slottstorget (Castle Square), Lilltorget (Little Square) in intervjuje s prodajalci na trgih.

Švedski dijaki so si zastavili naslednjo nalogo: »Vsi trgi v Gävle se spreminjajo. Promet je glavni razlog za spremembe, ideje in mnenja pa prihajajo iz različnih strani. Zato smo poskušali odgovoriti na različna vprašanja, ki so se pojavila. Npr. kdo odloča o naših javnih trgih, kam gredo avtobusi, kje bodo kolesarske steze in kako bodo okrašene. Hoteli smo izvedeti, ali imajo tisti, ki odločajo, tudi kakšne ideje. Govorili

*smo z arhitekti, uličnimi prodajalci, politiki in mimoidočimi, da bi dobili tudi njihova mnenja o problematiki trgov.»<sup>362</sup>*

Dijaki so v projektu zapisali: *»Naši trgi so del našega življenja, nekateri se bolj uporabljajo, drugi manj, vendar v vseh primerih, so tukaj. Lahko ga prečkaš, ko greš v službo ali ko se želiš sestati s prijateljem, ravno tako pa lahko greš na trg, da se oddahneš od stresnega dne, poješ kosilo ali pa samo gledaš ljudi, ki gredo mimo.»<sup>363</sup>*



*Glavni trg (Stortorget) v Gävle<sup>364</sup>*

*»Uporaba trgov se je skozi stoletja delno spremenila, vendar so nekatere stvari še vedno iste. Prodaja blaga na trgih se zdi že tradicija, ki se ne bo končala kljub modernim supermarketom.»<sup>365</sup>*

**Italijanski projekt** predstavlja zgodovino Trsta od 4. st. pr. n. št. do danes in glavne trge, njihov razvoj in zgradbe, ki obdajajo trge (La Piazza dell'Unità d'Italia, Saint Antonio's Square, Ponterosso's Square). Projekt vključuje tudi intervjuje o trgih z mimoidočimi.

Dijaki so ugotovili, da so bili trgi velikokrat spremenjeni in oblikovani glede na lokalne potrebe, še posebej pa je glavni trg Piazza Unità doživel številne spremembe v preteklih stoletjih. *»Na tem trgu je bila vedno potreba po spremembi, da bi bil bolj primeren za razvoj mesta in prebivalstva.»<sup>366</sup>*

362 *City Squares of Gävle* (2002). Gävle: Vasaskolan.

363 Prav tam.

364 Prav tam.

365 Prav tam.

366 *Squares project: Piazza dell'Unità d'Italia, Piazza Sant'Antonio, Piazza Ponterosso* (2002). Trieste: Liceo Scientifico Statale Guglielmo Oberdan.

Ravno tako so v svojem projektu zapisali: »Opazili smo povezavo med zgodovinskim razvojem mesta in razvojem treh trgov. Dejansko so se trgi spremenili v stoletjih glede na potrebe obdobja, preučili smo njihovo strukturo in njihovo sedanjo podobo. Intervjuvali smo tudi prebivalce mesta. Zahvaljujoč temu projektu smo lahko razumeli gospodarsko, družbeno in politično vrednost trgov.«<sup>367</sup>

**Slovenski projekt** z naslovom Kako narediti center Ljubljane bolj privlačen (Making the Ljubljana city centre more attractive) predstavlja v uvodu glavne trge v Ljubljani. Osrednji del sestavljajo trije podprojekti: Promet, Ljubljana center – kulturno središče za mlade in Sejemska ponudba.

Glavni namen projekta, ki so si ga zastavili slovenski dijaki, je bil »Narediti Ljubljano bolj čisto, prijazno, zabavno in bolj privlačno za preživljanje in življenje« Projekt naj bi po njihovem mnenju predstavljal korak k zastavljenemu cilju. V skupinah so poskušali ugotoviti, kako bi lahko rešili probleme mestnega prometa, kaj bi lahko zaje- mal mladinski center in kakšna je sejemska ponudba v Ljubljani.

**Prva skupina** je za podprojekt z naslovom Promet napisala: »Če se odpravimo v samo srce Slovenije, v Ljubljano, našo prestolnico in zelo atraktivno turistično točko, lahko kmalu opazimo, da so naše navade v prometu izjemno slabe. Zato smo se odločili, da navedemo nekaj predlogov za razrešitev prometnega nereda. Osredotočili smo se predvsem na največje probleme, ki jih bomo poskušali razrešiti v okviru realnih možnosti.«<sup>368</sup>



*Promet v Ljubljani (Foto: D. Trškan, 2002)*

<sup>367</sup> Prav tam.

<sup>368</sup> *Kako narediti center Ljubljane bolj privlačen. Mednarodni projekt: Mestni trgi* (2002). Ljubljana: Gimnazija Bežigrad, str. 4. *Making the Ljubljana city centre more attractive* (2002). City square project. Ljubljana: Gimnazija Bežigrad, str. 7.

Pri preučevanju trenutne situacije prometa v centru Ljubljane pa so naleteli na štiri glavne probleme: problem vožnje osebnih avtomobilov skozi mestno jedro, problem parkiranja, problem mestnega avtobusnega prometa skozi center in problem onesnaževanja okolja.

Skupina je prišla do sklepa: »Z zaprtjem mestnega središča in grajske poti ter uvedbo in spodbujanjem kolesarjenja bi močno pripomogli k izboljševanju našega okolja. Povečati bi morali tudi število travnatih površin, zasaditi drevesa ... Zaprtemu Kongresnemu trgu bi lahko na račun današnjih cestnih površin povečali površino travnika, pločnike bi s travniki ločili od kolesarskih stez in neokusno oblikovane drogove, ki služijo najrazličnejšim namenom (npr. preprečujejo parkiranje avtomobilov), zamenjali z drevesi. Ljubljana bi tako resnično postala to, kar si zasluži – čista in urejena prestolnica.«<sup>369</sup>

**Druga skupina** je za podprojekt Ljubljana center – kulturno središče za mlade (Ljubljana city centre, the youth cultural centre) izvedla anketo med mladimi.

Na podlagi anketnih odgovorov so ugotovili, »da večina ljubljanskih najstnikov meni, da je za kulturo in zabavo mladih dobro poskrbljeno, vendar pa se jim je tudi zamisel o mladinskem centru zdela zanimiva. Mladi v Ljubljani pogrešajo center za mlade ter prostor za šport in sprostitve. Najstniki menijo, da naj bi mladinski center vključeval vsa področja (kulturo, zabavo in šport). Na kulturnem področju si predvsem želijo prostor za pogovor in internet, na zabavnem področju prostor za ples, prostor za spoznavanje novih ljudi in kavarno, na športnem področju pa dobro opremljeno športno dvorano ...«<sup>370</sup>

Dijaki, ki so izdelali podprojekt Ljubljana center – kulturno središče za mlade, so imeli priložnost tudi javno predstaviti svoj projekt 25. 4. 2002 na 3. seji Državnega sveta mladih Republike Slovenije in sodelovati pri razpravi mladih.

369 Kako narediti center Ljubljane bolj privlačen. Mednarodni projekt: Mestni trgi (2002). Ljubljana: Gimnazija Bežigrad, str. 12. *Making the Ljubljana city centre more attractive* (2002). City square project. Ljubljana: Gimnazija Bežigrad, str. 15–16.

370 Kako narediti center Ljubljane bolj privlačen. Mednarodni projekt: Mestni trgi (2002). Ljubljana: Gimnazija Bežigrad, str. 20. *Making the Ljubljana city centre more attractive* (2002). City square project. Ljubljana: Gimnazija Bežigrad, str. 24.





Državni svet mladih, 25. aprila 2002 (Foto: D. Trškan, 2002)

Ker so ideje dijakov, kaj naj bi mladinski center ponujal, zelo zanimive, so v nadaljevanju v celoti predstavljene.

*»Po naših idejah naj bi bil center prostor združevanja mladih, torej medsebojne socializacije, prostor, kjer bi se lahko v miru pogovoril z nekom, si vzel nekaj časa tudi zase in tako skrbel za vsaj toliko nemoten duševni razvoj v družbi. Poleg teh bolj osebnih stvari bi center predstavljal tudi nekakšno ‚infotočko‘, imeli bi prostor za predvajanje diapozitivov in nenazadnje tudi kinotečnih filmov. Poseben prostor bi bil namenjen raznim recitalom in gostom, ki bi govorili o svoji življenjski poti, torej prostor, namenjen bolj zasebnim in umirjenim pogovorom ter vsem, ki jih zanima bolj psihološka stran življenja in ne samo materialnost. Imeli bi tudi knjižnico s knjigami lažje vsebine, torej za sprostitve in ne za kakšno zahtevnejše branje. Porodila se je tudi ideja, da bi poleg knjižnih polic stene namenili razstavam mladih umetnikov, kar bi bilo primerno za tak prostor. Kdorkoli bi že vodil knjižnico, bi bil tudi zadolžen za predstavljanje literarnih del neuveljavljenih umetnikov, in če bi bilo le mogoče, tudi za izdajanje le-teh. Možnost bi dali tudi vsem, ki bi se želeli preizkusiti v umetnosti z literarnim krožkom oz. delavnico, kjer bi osebe z ustrežno izobrazbo pomagale pri razumevanju in pisanju literarnih del. Za bolj športno nastrojene osebe bi bila na voljo soba (telovadnica) za rekreacijo oz. športno udejstvovanje. Obstajala bi tudi soba z družabnimi igrami, center pa bi ponujal tudi možnost prostovoljnega dela. Za te primere bi imeli oglasno desko, kjer bi bile napisane prošnje za prostovoljno delo, pa ne samo znotraj centra. V centru bi lahko na tej deski iskali pomoč tudi tisti, ki imajo težave z učenjem. Seveda pa nismo pozabili na kavarno, kjer ne bi prodajali alkohola oz. cigaret, in na večje dvorane za glasbeno ustvarjanje oz. prostor, namenjen tudi raznim koncertom. Po naših predvidevanjih bi s tem uresničili večino želja mladih. Ker bi ta center potreboval tudi nekaj denarja za administracijo, bi uvedli majhno članarino. Ker je ‚padla ideja‘, da bi pri tem projektu o centru sodelovali le mladi, bi razpisali natečaj za notranjo in zunanjo podobo centra, ki bi vabil izrecno mlade*

*arhitekta. Na koncu smo skoraj prišli do slogana ‚Mladi za mlade‘, ki pa že predstavlja novo temo diskusije.«<sup>371</sup>*

**Tretja skupina** si je za podprojekt z naslovom Sejemška ponudba v Ljubljani (Fairs and exhibitions in Ljubljana) postavila za cilj ugotoviti, ali so prebivalci Ljubljane in okolice seznanjeni s sejmsko ponudbo, ali obiskujejo sejme in v kolikšni meri so z njimi in njihovimi lokacijami zadovoljni.

Z obdelavo ankete so ugotovili, »da so sejmi na območju Ljubljane kar dobro obiskani in da so ljudje z njimi večinoma zadovoljni, čeprav se večini ponudba ne zdi dovolj široka. Ljubljana gostuje veliko število sejmov, skupaj 16. Kljub temu pa je bila najpogostejša želja anketirancev povečanje tega števila. Kar 75 % anketirancev obiskuje sejme v Ljubljani, polovica le-teh najraje obiskuje Gospodarsko razstavišče. Včasih tudi oglaševalske akcije pripomorejo k temu, da jih obišejo. Med najbolj obiskanimi sejmi sodijo Avtomobilski sejem, Knjižni sejem, sejem ob božiču in Mednarodni pohištveni sejem. Ali se jim zdi nova sejmska ponudba dovolj zanimiva? 50 % anketirancev je odgovorilo, da sejmi niso dovolj zanimivi, 22 % trdi, da so sejmi zanimivi, medtem ko je 38 % anketirancev obkrožilo odgovor drugo.«<sup>372</sup>

## EVALVACIJA PROJEKTA

Dijaki so izpolnili tudi anketni vprašalnik o projektu, ki je predstavljen v nadaljevanju. Od 68 dijakov, ki so sodelovali v projektu, je oddalo vprašalnik 51 dijakov, to je 75 %.

Na prvo vprašanje »Kako bi ocenil(a) svoje delo oz. sodelovanje pri projektu?« je 59 % dijakov odgovorilo, da je zelo dobro sodelovalo v projektu, 37 % dobro in 4 % slabo.

Na drugo vprašanje »Kako bi ocenil(a) delo svoje skupine?« je 61 % dijakov ocenilo delo svoje skupine z oceno zelo dobro, 37 % z oceno dobro in 2 % z oceno slabo.

Na tretje vprašanje »Kaj ti je bilo pri projektu najbolj všeč?« je 55 % dijakov odgovorilo, da so jim bili pri projektu najbolj všeč skupinski ogledi trgov, 33 % skupinske diskusije o projektu, 6 % javna predstavitev projektov in 6 % izdelovanje pisnega izdelka.

371 *Kako narediti center Ljubljane bolj privlačen. Mednarodni projekt: Mestni trgi (2002). Ljubljana: Gimnazija Bežigrad, str. 13–14. Making the Ljubljana city centre more attractive (2002). City square project. Ljubljana: Gimnazija Bežigrad, str. 17–18.*

372 *Kako narediti center Ljubljane bolj privlačen. Mednarodni projekt: Mestni trgi (2002). Ljubljana: Gimnazija Bežigrad, str. 26. Making the Ljubljana city centre more attractive (2002). City square project. Ljubljana: Gimnazija Bežigrad, str. 31.*

Na četrto vprašanje »Kako bi ocenil(a) celoten projekt?« je 49 % dijakov ocenilo, da je bil celoten projekt zelo koristen in zanimiv, 45 % zanimiv in 6 % dolgočasen. Nihče pa ni izjavil, da bi bil projekt nezanimiv.

Na peto vprašanje »Kaj si pogošal(a) pri projektu?« so odgovorili le nekateri dijaki. Ti so menili, da bi bilo potrebno narediti izmenjavo dijakov še na Švedskem oz. da bi dijaki iz Italije in Slovenije šli tudi na Švedsko.

Na podlagi anketnih odgovorov lahko ugotovimo, da je večina dijakov zelo dobro ocenila projekt. Dodatna mnenja o projektu so bila pozitivna, npr.: »Mislim, da je bil projekt dobra izkušnja in spoznal sem nove prijatelje. Projekt je bil popoln in zelo zanimiv.«

## SKLEP

Poudariti je potrebno, da so v projektu Mestni trgi sodelovali samo dijaki, ki so se sami odločili za sodelovanje. Vsebinski del projekta je v celoti ideja dijakov, učitelji pa so jih vodili k zaključnim izdelkom. Dijaki so v skupni zloženki zapisali: »*Tri skupine so se srečale v Ljubljani in Trstu, da bi izmenjale poglede in kritično ocenile delo kolegov. Projekt ni povezal samo treh držav in treh različnih kultur, ampak tudi tri šole in tri različne skupine mladih.*«<sup>373</sup>

Projektno delo vseh treh srednjih šol je vključevalo izdelavo pisnega izdelka in zloženke v angleškem jeziku, javno predstavitev projekta, timsko delo, diskusije o mestnih trgih ter ogled mest Ljubljane in Trsta. Pri vseh zaključnih oblikah dela dijakov je prevladovalo izkustveno učenje, ki je vsebovalo interdisciplinarnost, diferenciacijo in individualizacijo. Projektno delo je bilo vključeno v izvenšolsko delo, kjer so dijaki in učitelji uporabili vse odmore, dodatne ure po pouku in tudi proste dneve. Nihče od dijakov in učiteljev, ki so bili prostovoljno vključeni v projektno delo, ni izjavil, da so svoj čas porabili za nekoristno delo.

Jan Teeland je po končanem projektu povedala naslednje: »*Delo je bilo težko, še posebej na koncu, vendar pa, ko smo videli mlade ljudi iz različnih držav, različnih jezikov, različnih kultur deliti zanimanje, znanje, se socializirati in celo postati prijatelji, je pogrelo naša srca.*«

Sklenemo lahko, da pri projektih dijaki bolj intenzivno, poglobljeno in aktivno razmišljajo o zgodovinskih procesih in pojavih ter jih primerjajo s sodobnostjo. Ravno pri projektne pouku, še posebej interdisciplinarnem, lahko dijaki zgodovinske dogodke, procese, pojave, življenje ljudi primerjajo s sedanostjo oz. sodobnimi

<sup>373</sup> Zloženka: *The squares project* (2002). Slovenia. Italy. Sweden.

dogodki in življenjem, iščejo podobnosti in razlike ter razvijajo kritično mišljenje. Projekt pa vpliva tudi na socializacijo mladih, na družbeno osveščanje in samoosveščanje ter na družbeno angažiranje ter na miselni odnos do okolja in sveta, zato je še toliko bolj pomemben pri izobraževanju in vzgoji mladih.

# UČENJE ZGODOVINE Z ODKRIVANJEM IN TERENSKIE METODE DE LA

## UVOD

V Veliki Britaniji je od leta 2000 naprej zelo atraktivna in uspešna t. i. metoda učenja z odkrivanjem, ki temelji na vprašanjih, na podlagi katerih učenci postopoma odkrivajo preteklost.

Tudi terenske metode, ki jih uporabljajo v Veliki Britaniji, vključujejo elemente te metode. Terenske metode so opazovanje (zapisovanje, risanje, fotografiranje, snemanje), odkrivanje (merjenje, intervjuji) in postavljanje hipotez oz. domnevanje.

Ker pri geografiji učenci že uporabljajo številne terenske metode, kot so npr. opazovanje, risanje, kartiranje, anketiranje ali statistični popis (štetje) za zbiranje podatkov, pri sociologiji npr. metodo opazovanja in metodo spraševanja (anketiranje in intervjuji), bi se lahko pri predmetu zgodovina v Sloveniji uporabile britanske terenske metode. Slovenija je raznovrsten vir za terensko delo, saj so lahko pri zgodovini objekti opazovanja in preučevanja na terenu gradovi, cerkve, kmečke hiše in poslopja, industrijski objekti, zgodovinske zgradbe, mestne ulice in druge stavbe, različni predmeti in primarni viri.

Zato je v nadaljevanju najprej predstavljena metoda učenja z odkrivanjem, v drugem delu pa tudi terenske metode dele, ki so značilne za predmet zgodovina v Veliki Britaniji.

## UČENJE Z ODKRIVANJEM<sup>374</sup>

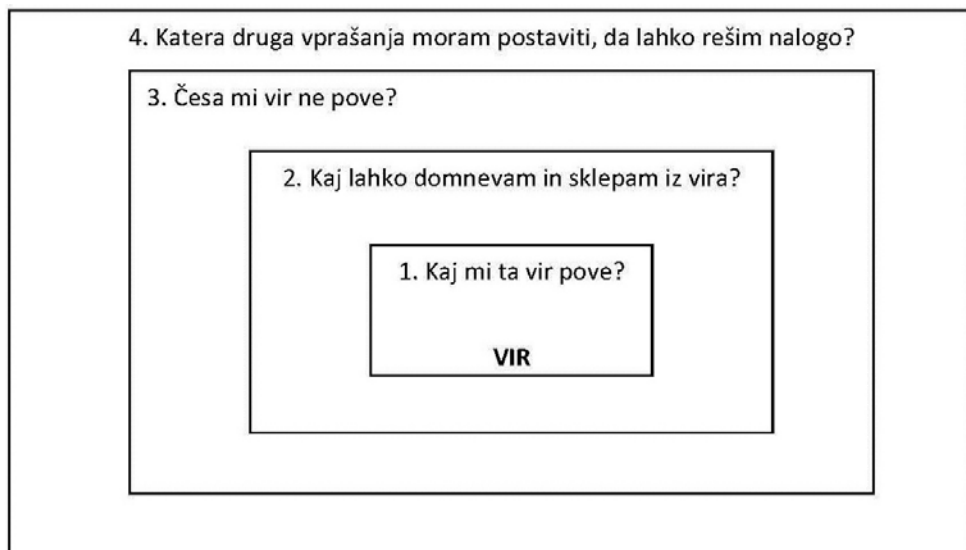
Učenje z odkrivanjem je posebna metoda učenja, pri kateri učenci odgovarjajo na vprašanja, ki se nanašajo na različne vire (slikovno in pisno gradivo, internet, zgradbe, predmeti ipd.), da pridobijo določene informacije. Zgodovinsko raziskovanje pomeni, da učenci poskušajo najti informacije o različnih vidikih preteklosti v posameznih obdobjih s pomočjo preučevanja različnih virov za podobnosti in razlike, čas ter spremembe in kontinuitete. Pri učenju z odkrivanjem učenci najprej odgovarjajo na vprašanja, kot so kaj, za kaj (npr. za kaj se je ta predmet uporabljal), kako (npr. kako je bil narejen) in zakaj (npr. zakaj je bil narejen), šele nazadnje na vprašanja kdaj, kdo, kje.

374 Učenje z odkrivanjem je predstavljeno tudi v: Trškan, D. (2007). *Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 82–91.

Učenje z odkrivanjem poteka tako, da učenci najprej postavljajo vprašanja, da dobijo informacije, potem postavljajo in odgovarjajo na vprašanja, ki se nanašajo na različne vire, izbirajo vire, ki se nanašajo na raziskovanje (pisni viri), in na koncu ovrednotijo vire in uporabljajo še druge vire (ustne, avdiovizualne, internet itd.).<sup>375</sup>

Najpogostejši model za učenje z odkrivanjem poteka v štirih plasteh, korakih oz. nivojih.

*Model učenja z odkrivanjem v štirih plasteh*



Prvi nivo je opazovanje vira, kjer učenci poskušajo odgovoriti na vprašanje: Kaj mi ta vir pove? Drugi nivo zahteva, da učenci odgovorijo na vprašanje: Kaj lahko domnevam in sklepam na podlagi tega vira? Tretji nivo zahteva, da se učenci vprašajo: Česa mi vir ne pove? Nazadnje pri četrtem nivoju učenci ugotavljajo: Katera druga vprašanja moram postaviti, da lahko rešim nalogo?<sup>376</sup> Učenci odgovarjajo na posamezno vprašanje. Pri tem učitelj preverja, kako znajo učenci uporabljati različne vire, postavljati vprašanja ali odgovarjati nanja, izbirati in zapisovati ustrezne elemente v štiri plasti.<sup>377</sup>

375 Hoodless, P. et al. (2003). *Teaching Humanities in Primary Schools*. Exeter: Learning Matters Ltd, str. 49.

376 Davies, P. et al. (2003). *Enlivening secondary history. 40 classroom activities for teachers and pupils*. London – New York: RoutledgeFalmer, str. 55.

377 Prav tam.



Igralke hazene<sup>378</sup>

Primer učenja z odkrivanjem bi bil, da učenci odgovorijo na naslednja vprašanja: Kaj mi ta fotografija pove? Kaj lahko domnevam in sklepam na podlagi te fotografije? Česa mi fotografije ne pove? Na katera druga vprašanja moram odgovoriti, da lahko ugotovim, kolikšna je bila vključenost žensk v športne dejavnosti med obema vojnoma na Slovenskem?

Ker obstajajo različne vrste virov oz. interpretativne oblike preteklosti (npr. oglasi/reklame, ilustracije, karikature, računalniške simulacije, dnevniki, dramske igre, film ali videoposnetki, knjige, televizija, radio, muzejske razstave, ustna poročila, portreti, umetniške slike, učenčevo delo, poezija, rekonstrukcije, kopije, pesmi, učiteljeva razlaga ...<sup>379</sup>), je potrebno postopno preučevanje virov.

V Sloveniji poteka preučevanje virov že v osnovni šoli po različnih nivojih. Najprej učenci ugotavljajo temeljne značilnosti vira oz. poskušajo poiskati določen podatek v viru, ugotoviti sporočilo vira, prepoznati določene elemente v pisnih ali slikovnih virih. Potem nadaljujejo s preučevanjem vira, tako da ugotavljajo bistvo besedila, komu vir (besedilo, slika) govori, kaj hoče povedati ter poskušajo ugotoviti, zakaj ima avtor vira takšno stališče. Najvišji nivo pa je, da učenci znajo pojasniti svoje stališče do sporočila v viru, znajo pojasniti razlike med sodobnostjo in preteklostjo ter poiskati vzročne zveze med časovno in prostorsko oddaljenimi dogajanjem.<sup>380</sup>

Posebnost v Veliki Britaniji pa je metoda dela z viri, kjer se na eni strani postavljajo vprašanja o njihovi uporabnosti, pristranskosti in verjetnosti (učenci spoznajo in razumejo, npr. zakaj so tudi primarni viri lahko manj zanesljivi), na drugi strani pa vprašanja o uporabi virov kot informacije ali kot dokazi, še posebej pa je pomembna

378 Igralke hazene Športnega kluba Ilirije iz leta 1920. Hazena je oblika rokomet, ki se je začela na Češkem. Rozman, B. (1988). Hazena – ženska športna panoga. *Kronika. Časopis za slovensko krajevno zgodovino*, letnik 36, št. 3, str. 226. Fotografija je objavljena z dovoljenjem odgovornega urednika Kronike.

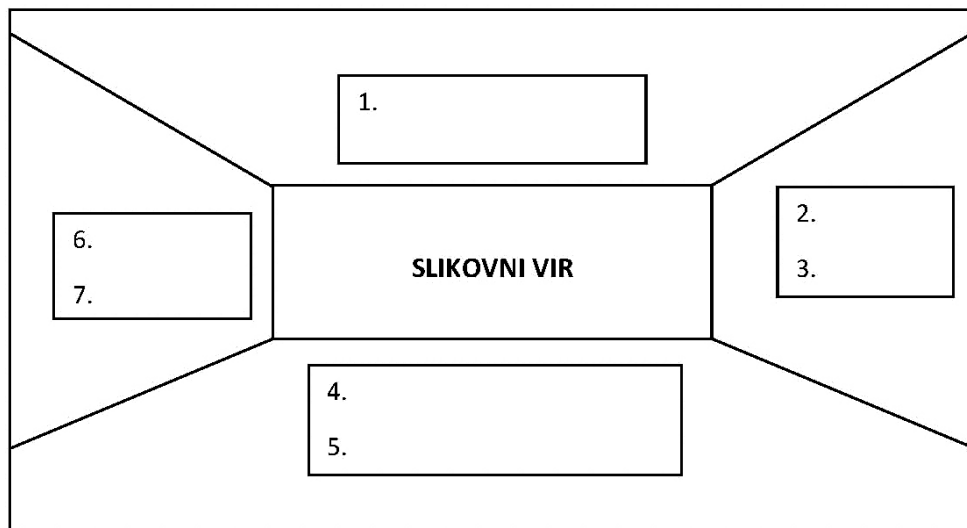
379 Copeland, T. (2004). Interpretations of History: constructing pasts. V: *Education and the Historic Environment*. London – New York: Routledge, str. 36.

380 Rode, M., Tawitian, E. (2004). *Prvi koraki v preteklosti. Delovni zvezek za 6. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS, str. 4.

uporaba, analiza in evalvacija različnih interpretacij, s katerimi učenci spoznajo in razumejo, zakaj je celotna zgodovina interpretacija.<sup>381</sup> Tudi metoda dela z viri vključuje elemente metode odkrivanja.

**V nadaljevanju je predstavljen primer učenja z odkrivanjem, ki se lahko nanaša na slikovno gradivo.**

*Model učenja z odkrivanjem – slikovni vir*<sup>382</sup>



Učenci poskušajo odgovoriti po vrsti na naslednja vprašanja:

Opiši natančno, kaj vidiš na sliki.

Če so ljudje na sliki, kaj misliš, da razmišljajo oz. čutijo?

Kaj misliš, kakšna je povezava med ljudmi in prostorom?

Kako sprejemaš sliko?

Kaj je na sliki, da tako občutiš?

Katera vprašanja bi rad postavil ljudem?

Kaj bi lahko vprašal ljudi o prostoru?<sup>383</sup>

381 Phillips, R. (2002). *Reflective Teaching of History 11–18*. London – New York: Continuum, str. 72–85.

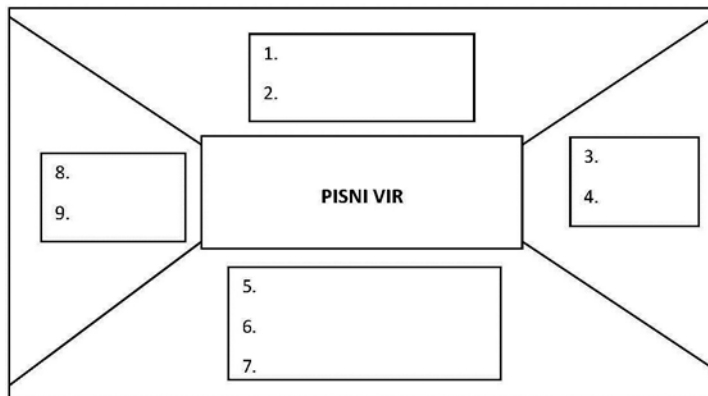
382 Taylor, L. (2004). Sense, relationship and power: uncommon views of place. *Teaching History*. Association Issue 116, September 2004, str. 11.

383 Prav tam.



## Naslednji model učenja z odkrivanjem je lahko za pisne vire.

### Model učenja z odkrivanjem – pisni vir



Učenci odgovarjajo na vprašanja, ki so razdeljena v štiri sklope in se nanašajo:

- na razumevanje in vrednotenje vira, in sicer razumevanje in sklepanje iz virov: 1. Kaj se lahko naučiš iz tega vira? 2. Kaj mi ta vir pove o ...?;
- na razumevanje vira v kontekstu: 3. Razloži s pomočjo tega vira in znanja ... 4. Kako podatek v viru ustreza znanju o ...?;
- vrednotenje uporabnosti in zanesljivosti virov za dokazovanje oz. interpretacijo zgodovine: 5. Na kakšen način ta vir prepričuje? 6. Kako je ta vir uporaben za zgodovinarja, ki želi ...? 7. Kako je vir uporaben, zanesljiv za preiskavo?;
- na vrednotenje interpretacij in predstavitev: 8. Kako ta vir prikazuje ...? 9. Zakaj prikazuje na ta način?<sup>384</sup>

Učenje z odkrivanjem predstavlja drugačen pristop k preučevanju zgodovinskih virov in bi se lahko uporabljal tako v osnovni kot v srednji šoli pri pouku zgodovine v Sloveniji.

## ZGODOVINSKE TERENSKÉ METODE

Glavne zgodovinske metode terenskega dela v Veliki Britaniji vključujejo vse elemente odkrivanja zgodovine in so: metoda opazovanja, metoda odkrivanja in metoda postavljanja hipotez oz. domnevanja.<sup>385</sup> Te metode se lahko uporabljajo tudi za delo v razredu, še posebej če gre za delo s primarnimi viri (slikovnimi, pisnimi ali ustnimi viri, predmeti itd.).

384 Copeland, T. (2004). Interpretations of History: constructing pasts. V: *Education and the Historic Environment*. London – New York: Routledge, str. 33–40.

385 Using historic sites. How to organize and carry out an effective group visit. English Heritage (2004). V: *Educational Pack. Information for teachers and educational group leaders*. 2004/05. English Heritage, str. 8.



*Terenske metode pri zgodovini*<sup>386</sup>

**Metoda opazovanja** ima namen, da učenci razumejo opazovani kraj oz. prostor. Poudarek je na tem, kaj učenci vidijo, slišijo in občutijo. Učenci ugotavljajo, katere stvari so na tem prostoru, kaj naj bi ljudje delali na tem prostoru, in iščejo dokaze o popravilih, spremembah ter poskušajo ugotoviti tudi razloge za te spremembe.

Pogoj za metodo opazovanja je, da mora biti predmet raziskovanja natančno določen. Učenci morajo pri tej metodi sistematično opazovati in voditi natančne zapise. Metoda opazovanja tako vključuje tudi **zapisovanje**, **risanje** prostorov in objektov, **fotografiranje** ali **snehanje**.

Pri metodi risanja se lahko uporabljajo, tako kot pri geografiji, skice, kjer učenci skicirajo pokrajinske značilnosti, zgradbe in predmete. Natančnost je odvisna od pravilnega ocenjevanja razdalj in občutka prostorske razmestitve. Uporabi se lahko razgledna ali panoramska risba, kjer učenci rišejo najprej temeljne elemente, ki jih vidijo v pokrajini, potem pa še druge elemente. Učenci pa lahko narišejo oz. izdelajo tudi krokije. Pri krokiju učenci izberejo izhodiščno točko, risbo orientirajo v smeri S–J, nato vnašajo še druge markantne točke v pokrajini, kjer razdalje med njimi merijo s koraki, smer pa preverijo s kompasom.<sup>387</sup>

386 Lockey, M., Walmsley, D. (1999). *Art and the Historic Environment. A teacher's guide*. London: English Heritage, str. 11.

387 Brinovec, S. (2004). *Kako poučevati geografijo. Didaktika pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 54.

**Pri metodi odkrivanja** je poudarek na tem, kaj učenci vidijo in kaj jim to pove. Najpogosteje gre za odkrivanje preteklosti različnih zgradb in predmetov. Tako učenci poskušajo odgovoriti na vprašanja, ki se nanašajo na različne zgradbe (Koliko naj bi bila stara zgradba? Ali se je spremenila od takrat, ko je bila zgrajena? Zakaj je prišlo do sprememb? Ali je zgradba takšna kot ostale v bližini? Zakaj je bila zgrajena? Zakaj se je ohranila? Ali so dokazi zadostni in zanesljivi?),<sup>388</sup> na različne prostore (Kako se je prostor spremenil? Kateri so bili razlogi za spremembe? Kateri prostor je bil največji, najmanjši, najsvetlejši, najtoplejši ali najhladnejši v zgradbi? Kako je prostor izgledal na vrhuncu? Kako to vemo? Kakšni so načrti za ohranitev prostorov v prihodnosti? Kdo je tu živel? Kdo je uporabljal ta prostor? Kako zanesljivo vemo o tem? V kakšni povezavi je ta prostor z lokalno upravo? Kaj nam prostor pove o obdobju, ki ga preučujemo? Kako je ta prostor povezan z drugimi lokacijami? Ali je edinstven ali so še drugi, s katerimi ga lahko primerjamo? Kje so še drugi dokazi, ki so povezani s prostorom? Kako lahko uporabimo dokaze za dopolnilo naših odkritij in za odgovore na vprašanja?)<sup>389</sup> in na predmete (Kdo ga je lahko uporabljal? Kdo ga je naredil? Kako je okrašen? Kako je bil narejen? Kje se je uporabljal? Iz česa je narejen? Kaj nam pove o družbi? Zakaj se je uporabljal? Za kaj je bil uporabljen? Ali se je njegova uporaba spreminjala? ...).<sup>390</sup>

Zato metoda odkrivanja pri zgodovini pogosto vključuje tudi **merjenje**, npr. merjenje višine vrat, oken, velikosti sob, višino zidu, živih meja ipd. Pri tej metodi pa se uporabljajo tudi še druge terenske metode, ki so bolj značilne za geografijo ali sociologijo, npr. intervjuji, anketiranje, kartiranje, štetje oz. zbiranje podatkov.

Intervjuji so lahko strukturirani (intervjuji potekajo po vnaprej pripravljenih vprašanjih) ali nestrukturirani (intervjuji potekajo sproščeno, ni vnaprej pripravljenih vprašanj). Pri intervjujih z lokalnimi ljudmi je potrebno paziti na metodo dela z ustnimi viri. Ta metoda zahteva izbirnost, preverjanje informacij s pomočjo sekundarnih virov, ugotavljanje pristranskosti in zapolnjevanje nepopolnih podatkov. Zato si morajo učenci postaviti naslednja vprašanja: Kdo govori? Ali oseba govori o tem, kar se je zgodilo, ali o tem, zakaj se je zgodilo? Ali pripoveduje sestavljeno zgodbo? Ali so stavki povezani ali nepovezani z vprašanji? Ali se oseba zagovarja? Ali zagovarja koga drugega? Ali se odmika od odgovora na vprašanje? Ali se počuti neprijetno pri odgovarjanju na vprašanje? Ali je oseba zadržana pri odgovorih? Ali se lahko ugotovi pristranskost?<sup>391</sup> Pri ustnih virih oz. intervjujih učenci razvijajo raziskovalne spretnosti (postavljanje ustreznih vprašanj), komunikacijske spretnosti (poslušanje, spraševanje, poizvedovanje), vživljanje v ljudi različnih generacij, spretnost izbiranja in sintetiziranja podatkov, izdelovanje zapiskov in ustreznih

388 Davies, J., Redmond, J. (1998). *Coordinating history across the primary school. The subject leader's handbook*. London–Bristol: Falmer Press, str. 53.

389 Using historic sites. How to organize and carry out an effective group visit. English Heritage (2004). V: *Educational Pack. Information for teachers and educational group leaders*. 2004/05. English Heritage, str. 10.

390 Fines, J., Nichol, J. (1997). *Teaching Primary History*. Oxford: Heinemann, str. 163–164.

391 Stradling, R. (2001). *Teaching 20th century European history*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, str. 217.

poročil.<sup>392</sup> Z intervjuji lahko ugotovijo različne vidike zgodovine za daljše časovno obdobje, npr.: Kako so se spremenili življenje družine, vloga moža in žene oz. staršev, otroštvo, stanovanja, zaposlitev, šport, prevozna sredstva itd.? Kako je razvoj prevoznih sredstev, tehnik ali medicine spremenil način življenja ljudi? Kako so se spremenile ideje in odnos, npr. do religije, revščine, izobraževanja, državljske odgovornosti itd.<sup>393</sup>

Pri anketiranju učenci pripravijo vprašanja, anketiranci pa lahko odgovarjajo pisno ali ustno na odprta ali zaprta vprašanja. Teme anketiranja so lahko zelo različne, npr. starost, funkcije ali gradbeni materiali zgradb; velikost družine, starost posameznih članov, rojstni podatki staršev in otrok, krajevni in narodni izvor staršev; zaposlitev članov družine; vrsta prodaje kmetijskih pridelkov itd.

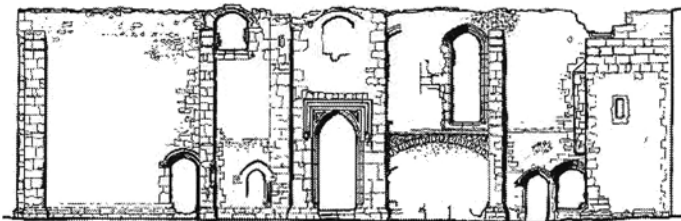
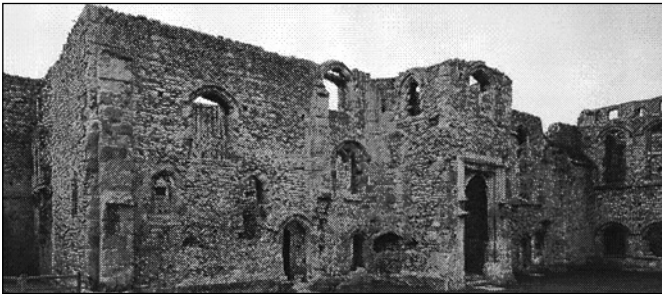
Pri kartiranju učenci preučujejo topografske karte domačega kraja, vrisujejo podatke z legendo, opazujejo zgradbe (zunanji izgled, napisi na zgradbah), raziskujejo starost zgradb (letnice), funkcije stavb (stanovanjska zgradba, kmečko poslopje, industrijski obrat, obrtna delavnica, trgovina, gostinski lokal, javna zgradba) in spremembe tipov zgradb. Učenci tako na karti z barvami označijo funkcije stavb v določenem predelu oz. za določene ulice in za določene dele krajev ali naselij ugotavljajo zlasti funkcije zgradb.

Pri zbiranju podatkov je najpogostejše štetje prometa oz. ugotavljanje gostote, smeri in vrste prometa, bodisi na vaški cesti ali mestni ulici, obremenjenost cest, ugotavljanje vrste prometnih sredstev ipd.

**Pri metodi postavljanja hipotez oz. domnevanja** učenci sklepajo z dedukcijo ali indukcijo. Npr. za določen prostor poskušajo sklepati o lastniku (kateri prostor je bil najbolj hrupen, najčistejši, najbolj umazan, najbolj dišeč ali najbolj miren) in razloge za njihov izbor. Učenci na podlagi dokazov sklepajo (npr. umetniških slik, fotografij, knjig, kipov v prostoru ipd.), za kaj so uporabljali sobe ali kako so preživljali prosti čas. Učenci narišejo ohranjeni del prostora, v šoli pa narišejo še pomanjkljive dele oz. domnevajo, kako naj bi izgledal. V primeru, npr. umetniških slik, ki prikazujejo ta prostor, poskušajo ugotoviti, koliko je umetnik uporabil dokaze, ki so še vedno v celoti ali delno v prostoru, in koliko si je izmislil oz. sam dopolnil.

392 Prav tam, str. 215.

393 Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 221–222.



*Grad Portchester*<sup>394</sup>

Npr. učenci lahko narišejo tako, kot domnevajo, da naj bi izgledal grad (zgornja slika), fotografirajo ostanke (osrednja slika) ali narišejo ostanke tako, kot jih vidijo (spodnja slika). Ker je zgornja slika domnevanje oz. dejansko umetniška slika, lahko učenci tudi pojasnijo umetniško videnje gradu.

Pri preučevanju na terenu se v Veliki Britaniji najpogosteje preučujejo ulice, stanovanjske hiše, industrijski objekti, zgodovinske zgradbe, gradovi, cerkve, pokopališča, spomeniki, vrtovi in parki ter predmeti.

Slovenija je bogata z etnografskimi, umetnostnimi ali zgodovinskimi kulturnimi spomeniki in objekti (gradovi, cerkve, samostani, kmečke hiše, meščanske hiše,

<sup>394</sup> Portchester Castle. Information for teachers. English Heritage. Richard II's palace. (<http://www.english-heritage.org.uk/default.asp>) (Dostopno 4. 9. 2004).

industrijski objekti, kozolci, mlini, žage, spominske plošče, spomeniki, pokopališča itd.), ki so primerni za preučevanje pri predmetu zgodovina. Učenci lahko preučujejo različna bivališča (gradove, trdnjave, obzidja, kmečke hiše, meščanske hiše, mestne hiše ...), umetniške stvaritve in dela (freske, umetniške slike, nagrobne kamne, kužna znamenja, spominske plošče, spomenike znanih osebnosti in dogodkov), verske objekte (cerkve, samostane, kapelice), ljudsko umetnost (rokodelske in obrtne izdelki, npr. panjske končnice, koše, suho robo, čipke itd.), tehnično dediščino (stare lokomotive, stroje, avtomobile ...), stanovanjsko opremo, predmete itd.

### Preglednica: OBJEKTI OPAZOVANJA IN PREUČEVANJA NA TERENU

Kulturno-zgodovinski spomeniki	gradovi, grajske stavbe, obzidja, kmečke hiše, meščanske hiše, spominske plošče, kipi in spomeniki ...
Verski objekti	samostani, cerkve, kapelice, znamenja, nagrobni spomeniki in kamni, kipi in spomeniki ...
Zgodovinski spomeniki v povezavi z gospodarstvom	kozolci, vodni mlini, žage, plavži, kašče, zidanice, sušilnice ...
Industrijski objekti	tovarne, industrijski obrati, delavnice ...
Tehnični objekti	stroji, mostovi, tuneli ...
Naravni spomeniki	vrtovi, parki ...
Stanovanjski objekti	vikendi, počitniške hišice, večnadstropne hiše, stanovanjske hiše ...
Športni objekti	stadioni, igrišča, telovadnice, hale ...
Javni objekti	bolnišnice, pošte, zdravilišča, zdravstveni domovi, stranišča, trgovine, banke ...
Prostorski predmeti	pohištvo, okrasje, orodje, orožje ...
Prometna sredstva	vlaki, avtobusi, avtomobili, tramvaji, kolesa, mopedi, motorji ...
Ulični objekti	svetila, znaki, prometni znaki, panoji, oglasni panoji, table ...

Primer klasičnega terenskega dela pri zgodovini poteka tako, da učenci najprej zbirajo podatke, zapisuje, rišejo in fotografirajo, lahko tudi s pomočjo diktafona posnamejo svoja opažanja, potem merijo prostore, dvorane ali višine zidov, natančno opišejo tisto, kar vidijo, slišijo, vonjajo, občutijo na določenem kraju. Lahko tudi napišejo zgodbe in besedila za lokacije, kjer posnamejo gradivo. Učenci lahko pripravijo tudi vprašanja za intervju oz. pogovor z ljudmi, ki živijo na področju terenskega dela.

Terensko delo omogoča, da učenci zberejo gradivo na terenu, z delom pa nadaljujejo v šoli, kjer s pomočjo zbranega pisnega, slikovnega in avdiovizualnega gradiva tematike predstavijo v obliki članka v turistični reviji, zloženke za prodajo posestva, vodnika za turiste s pomembnimi znamenitostmi, izdelajo modele (kako naj

bi zgradba ali kraj izgledal), kolaže, albume razglednic, albume fotografij z opisi, napišejo in izvedejo igro vlog, napišejo komentar za avdioposnetek, vodnik, kratek članek o prostoru ipd., napišejo pesmi, šaljive verze, pisma, scenarij za krajši televizijski dokumentarec ali zgodbo.<sup>395</sup>

## SKLEP

Odkrivajoči pouk oz. učenje z odkrivanjem ima glavni namen, da zagotovi učencem razumevanje zgodovine, ki je več kot navadno znanje. Zato morajo učitelji zagotoviti pogoje za samostojno odkrivanje oz. poizvedovanje. Učitelj naj bi pazljivo izbiral vprašanja, besede in pojme, uporabljal ustrezen čas s premori ter kombiniral ustno in pisno komunikacijo. Za to pa morajo predvidevati tudi navodila in delo na podlagi učenčevega predznanja, saj se učenci učijo s pomočjo poglobljenega odkrivanja. Poučevanje učenja z odkrivanjem pomeni motiviranje, spodbujanje in pomoč pri odkrivanju, kjer učenci ocenjujejo, interpretirajo in odgovarjajo na različna vprašanja o vlogi in pomenu interpretacij. Učenje z odkrivanjem je kot interdisciplinarno učenje, kjer se znanje, sposobnosti in vedenje učencev dopolnjujejo.

Učenje z odkrivanjem omogoča, da učenci bolj razumejo preteklost, bolj cenijo zgodovino ter bodo zgodovino tudi smotrneje uporabljali v svojem življenju. *»Biti človek pomeni misliti in občutiti, pomeni razmišljanje o preteklosti in gledanje v prihodnost. Doživljamo, govorimo o teh izkušnjah, drugi premišljujejo in jim dajejo nove oblike. Ta nova oblika vpliva in ustvarja načine doživljanja življenja naslednjih generacij. Za to pa je pomembna zgodovina.«*<sup>396</sup>

395 Using historic sites. How to organize and carry out an effective group visit. English Heritage (2004). V: *Educational Pack. Information for teachers and educational group leaders*. 2004/05. English Heritage, str. 7.

396 Levstik, L. S., Barton, K. C. (2001). *Doing History. Investing With Children in Elementary and Middle Schools*. Second Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, str. 191.

## LONDonsKI MUZEJ, NARODNA GALERIJA PORTRETOV IN POUK ZGODOVINE V VELIKI BRITANII

### UVOD

V Veliki Britaniji imajo muzeji veliko izobraževalno funkcijo, saj so pravi centri učenja, muzeji z razstavami, programi in delavnicami pa postajajo učna središča. Muzeji imajo specializirano osebje, ki se ukvarja z načrtovanjem izobraževanja in tudi vsaj enkrat letno izvajajo evalvacijo svojega dela. Muzeji so odprti za vse, še posebej pa za vse stopnje šolanja. Poudarja se predvsem partnerstvo med muzeji in šolami oz. sodelovanje učiteljev in tudi drugih izobraževalcev z muzejskimi pedagogi. Ker muzeji postajajo centri javnega učenja, so pomembni tudi za državo, ki se na ta način tudi finančno in aktivno vključuje v razvoj muzejev.<sup>397</sup>

Z muzejem se lahko dosejajo različni učni cilji: je dodatni vir za pouk zgodovine, ponuja dokaze za spremembe in kontinuiteto, podaja slikovit prikaz načina življenja ljudi, omogoča lažje vživljanje v načine življenja ljudi, pospešuje individualno ali skupinsko učenje ter predstavlja vir za projekte in raziskave učencev.<sup>398</sup>

Vloga muzejev pri pouku zgodovine je precejšnja v Veliki Britaniji, zato sta v nadaljevanju predstavljena dva muzeja s pedagoškimi dejavnostmi, in sicer Londonski muzej in Narodna galerija portretov v Londonu.

### LONDonsKI MUZEJ<sup>399</sup>

Londonski muzej ponuja za nižje razrede osnovne šole dejavnosti za predmete zgodovina, umetnost, geografija, državljanstvo in pisanje. Tako ponuja krajše dramske igre z zgodovinsko vsebino, pripovedovanje zgodbic in lutkovno gledališče, uporabo predmetov in oblačil ter kreativno pisanje.<sup>400</sup>

Muzejske razstave vključujejo naslednje tematike: London pred Londonom (450.000 pr. n. št.–50 po n. št.), Rimski London (od ustanovitve do 410), Anglosasi in srednjeveški London (410–1558), Tudorski London, London v času Stuartov (17. stoletje), London v 18. stoletju (georgijansko obdobje), London – svetovno mesto in

397 *A Common Wealth. Museums in the Learning Age* (1999). Norwich: Crown copyright, str. 3–6.

398 Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 168.

399 Londonski muzej je predstavljen tudi v: Trškan, D. (2007). *Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 73–75, 183–187.

400 *Learning programme for primary schools 2005/06* (2005). London: Museum of London, str. 2.



viktorijansko obdobje (1789–1914). Posebna razstava so fotografije iz obdobja 60. in 70. let 20. stoletja.<sup>401</sup>

Muzej pri posameznih tematikah ponuja različne dejavnosti za učence. Npr. pri tematiki Požar v Londonu leta 1666 vključuje igro vlog z uporabo oblačil in predmetov, poslušanje zgodbe ali gledanje lutkovne predstave. Pri tematiki Viktorijansko obdobje vključuje ravno tako igro vlog z uporabo oblačil in predmetov (stanovanje, otroci, ulični prodajalci), poslušanje zgodbe in igro Mary Seacole itd. Pri tematiki Rimsko obdobje vključuje uporabo pravih rimskih predmetov, uporabo kopij oblačil in predmetov, igro vlog na temo življenje v rimskem Londonu, poslušanje zgodb, literarno delavnico s pripovedovanjem ali pisanjem zgodb in srečanje z arheologom. Tematika Anglosaksoni vključuje le poslušanje zgodb, tematika Tudorsko obdobje pa spoznavanje predmetov in spremljanje igre vlog gostilničarke, ki pripoveduje o mestnem življenju. Pri posebni temi za državljanstvo in zgodovino črncev v Londonu pa učenci spoznajo londonske priseljence (primer Mary Seacole iz 19. stoletja in priseljencev v 20. stoletju).<sup>402</sup>

Muzej ima pripravljene dejavnosti tudi za druge predmete, npr. za arheologijo (izkopavanje, arheološka izkopavanja v teoriji in praksi), državljanstvo in verstva (npr. dramska uprizoritev sufražetk in boja za volilno pravico), latinski jezik (rimski London).



*Sufražetke*<sup>403</sup>

401 Prav tam, str. 3.

402 Prav tam, str. 4–13.

403 *Secondary schools 2005/06* (2005). History programme. London: Museum of London. Naslovnica.

Glavna spletna stran muzeja je [www.museumoflondon.org.uk/learning](http://www.museumoflondon.org.uk/learning),<sup>404</sup> kjer lahko učitelji ali učenci dobijo veliko zbirko slikovnega gradiva, zbirke fotografij razstavnih predmetov in muzejskih prostorov, pa tudi različne delovne liste.

Muzej ima tudi dejavnosti za učence s posebnimi potrebami. Muzejski delavci običejo njihove šole, ravno tako pa tudi številne bolnišnice (zlasti osnovnošolske otroke). Tako imajo štiri vrste dejavnosti:

- krajše dramske igre z zgodovinsko vsebino (velika razstava 1851, viktorijansko obdobje),
- pripovedovanje zgodbic in lutkovno gledališče (veliki požar v Londonu 1666, rimski London, podzemne skrivnosti – muzejski arheolog),
- uporaba predmetov in oblačil (iz časa Rimljanov in viktorijanske dobe),
- likovne delavnice (risanje portretov, kolaži rimskih mozaikov).<sup>405</sup>

Muzej ima posebno ponudbo tudi za višje razrede osnovne šole in srednje šole, ki je usklajena z nacionalnim učnim načrtom.<sup>406</sup>

Npr. v povezavi z učnim načrtom Britanija 1066–1500 (za učence 11–14 let) je tudi pripoved o kugi in življenju v srednjeveškem Londonu (uporaba predmetov, gledališka predstava), v povezavi z učnim načrtom Britanija 1500–1750 je življenje v tudorskem mestu (uporaba predmetov), veliki požar (dramska predstavitev na podlagi dnevnika), v povezavi z državljsko vzgojo državljanska vojna (debata, delavnica in gledališka predstava), v povezavi z učnim načrtom Britanija 1750–1900 pa je industrializacija Londona (delavnica in gledališka predstava), sufražetke (predstava, zapisovanje), v povezavi z državljsko vzgojo pa zgodovina črncev (gledališka predstava, razstava fotografij, plesna delavnica, gledališka predstava, igra vlog učencev) in razstava fotografij iz 20. stoletja o afriško-karibski skupnosti v Londonu.<sup>407</sup>

Za dijake (16–18 let) pa so v povezavi z učnim načrtom naslednje tematike:

- volilna pravica žensk in njihov boj na začetku 20. stoletja (v obliki konference: predavanja, dramska predstavitev, ogled razstave, preučevanje originalnih predmetov),
- študijski dan o volilni pravici žensk (delavnica, dramska predstavitev sufražetke Kitty Marion in ogled razstave),
- življenje v 19. stoletju, zlasti revnih (v obliki konference: predavanja, pogovor s konzervatorjem, uporaba predmetov, ogled razstave),
- življenje v 19. stoletju, študijski dan (tako kot za konferenco, samo da je tu še delavnica s predmeti, obisk razstave, dramska predstavitev ulične prodajalke).<sup>408</sup>

404 <http://www.museumoflondon.org.uk/london-wall/> (Museum of London) (Dostopno 12. 3. 2016).

405 *London Inside Out. Let the Museum come to you! Autumn term 2005* (2005). London: Museum of London.

406 Osnovna šola: Key stage 1 (5–7 let), Key stage 2 (7–11), Key stage 3 – nižja srednja šola (11–14), Key stage 4 (14–16), Key stage 5 (VI Form ali A Level, As level) (16–18 let).

407 *Secondary schools 2005/06. History programme* (2005). London: Museum of London.

408 Prav tam.

## PRIMERI NALOG

V nadaljevanju je predstavljeno devet primerov nalog, ki se lahko uporabljajo za umetniške slike in muzejske prostore.

### Prvi primer

V drugi polovici 19. stoletja je posebna šola za revne vključevala tudi otroke od 12. do 16. leta, ki so v času Velike razstave 1851 čistili čevlje obiskovalcem.

Učenci si ogledajo umetniško sliko in odgovorijo na vprašanja:

- »Zakaj so morali obiskovalci dati čistiti svoje čevlje?
- V kaj je oblečen čistilec?
- Zakaj je jopič čistilca čevljev v rdeči barvi?
- Poglej po razstavnem prostoru. Katera dela so otroci še opravljali? /.../
- Čistilec čevljev otroku kaže osebo (Lord Shaftesbury). Kaj meniš, kaj je rekel temu otroku?«<sup>409</sup>



1862<sup>410</sup>

409 *World City galleries. Teachers Pack* (2001). London: Museum of London. Starting point. Working children 6.

410 Prav tam. *Shafesbury, or Lost and Found*, 10. Avtor: William MacDuff, Leto: 1862.

## Drugi primer

Učenci izberejo pet predmetov v muzeju ali določenem prostoru, ki bi jih razstavili na drugi razstavi. Predmete narišejo in zapišejo pomembno informacijo o teh predmetih. Podatke lahko dobijo tudi iz drugih knjig.<sup>411</sup>

## Tretji primer



*Hyde Park 1858*<sup>412</sup>

Učenci lahko napišejo različne stvari, ki jih ljudje delajo na sliki. Potem podčrtajo stvari, ki jih ljudje še danes počnejo. Na koncu pa napišejo vsaj tri stvari, ki jih vidijo na sliki, ki jim povedo, kakšno je bilo življenje v Londonu leta 1858.<sup>413</sup>

## Četrty primer



*Grob Mary Seacole*<sup>414</sup>

411 Prav tam. Activity sheet. A new exhibition 1.

412 Prav tam. A Summer Day in Hyde Park, 6. Avtor: John Ritchie, leto: 1858.

413 Prav tam. Activity sheet. A Summer Day in Hyde Park 2.

414 *Mary Seacole. Picture Resource Pack* (2005). Florence Nightingale Museum Trust. Mary Seacole's grave.

Učenci lahko odgovorijo na vprašanja:

- Katere stvari so izklesane na grobu?
- Koliko je bila stara, ko je umrla?
- Kaj pomeni ‚notable‘ – ugleden?
- Preberi napis. Kateri trije kraji so omenjeni, kjer je Mary skrbela za ljudi?

Si nekdo, za katerega je tudi bolničarka Mary skrbela. Napiši pismo za časopis, kaj občutiš sedaj, ko je umrla.

Skiciraj nagrobni spomenik za Mary, ki prikazuje eno od njenih pomembnih stvari, ki jih je naredila.<sup>415</sup>

### Peti primer



*Rimska kuhinja*<sup>416</sup>

Npr. za razstavni prostor o rimski kuhinji učenci lahko odgovorijo na različna vprašanja:

- Kaj so Rimljani jedli?
- Ali je kakšen dokaz, ki namiguje, kaj so Rimljani pili?
- Kaj vidiš v tej kuhinji, kar je podobno današnji?
- Katero hrano vidiš?
- Za kaj so uporabljali npr. posodo na mizi?

Učenci lahko primerjajo rimsko kuhinjo z današnjo kuhinjo in ugotovijo, kako so Rimljani pomivali posodo, od kod so dobivali vodo, kakšna je bila delovna površina,

<sup>415</sup> Prav tam.

<sup>416</sup> *Roman London. Gallery pack* (1996). London: Museum of London. Activity sheet 3: A Roman kitchen. Rimska kuhinja je tudi na: [http://www.museumoflondon.org.uk/MOLsite/learning/features\\_facts/picturebank/roman/roman\\_kitchen.html](http://www.museumoflondon.org.uk/MOLsite/learning/features_facts/picturebank/roman/roman_kitchen.html) (Dostopno 21. 8. 2005).

kako sveža je bila hrana, kako je bila urejena ventilacija, kako je bila hrana skuhana, kako so poskrbeli za varnost ...<sup>417</sup>

V razstavnem prostoru je potrebno dati učencem čas, da si predmete ogledajo, da se pogovorijo o predmetih, šele potem postavimo vprašanja, da še bolj pozorno pogledajo predmete. Spodbudimo jih, da poiščejo dokaze pri odgovorih na vprašanja, pogledajo naj podobnosti in razlike med predmeti in tudi, kjer je mogoče, naredijo primerjavo z današnjimi predmeti. Ravno tako jih spodbudimo, da postavijo tudi sami vprašanja, pomagamo jim, da se zavedajo, kaj predmeti lahko in kaj ne morejo povedati o ljudeh, ki so jih uporabljali.<sup>418</sup>

### Šesti primer

Ker obiskovalci kupujejo tudi razglednice, lahko učenci izberejo nov predmet in ga narišejo tako, da bi bil primeren za novo razglednico. Napišejo tudi, zakaj so izbrali ta predmet. Predvidevajo tudi kratko informacijo o predmetu in jo zapišejo na razglednico.<sup>419</sup>

### Sedmi primer

Učenci si izberejo en predmet na razstavnem prostoru. Postavijo vsaj pet vprašanj, na katere ne morejo odgovoriti samo z opazovanjem. Za vsako vprašanje napišejo tudi možen odgovor. Potem vprašanje pokažejo sošolcu, ki poskuša odgovoriti na vprašanje. Če ne more, poskušajo ugotoviti, kdo ali kje bi lahko dobili odgovor (učitelj, prijatelj, strokovnjak, knjiga, ni mogoče odgovoriti ...).<sup>420</sup>

### Osmi primer

Učenci so rimski vojaki, ki so ravno prišli v London (Londinium). Postavili so jih na Hadrijanov zid, kjer je hladno, vlažno in nevarno. Učenci imajo nalogo, da izberejo nekaj stvari, ki bi jih vzeli s seboj (oprema, orožje). Na list narišejo ta predmet in tudi napišejo, zakaj so ga izbrali.<sup>421</sup> V pomoč jim je razstavni prostor.

<p>Izbral sem ...</p> <p>Zato ker ...</p> <p>Skica:</p>
---

417 Roman London. Gallery pack (1996). London: Museum of London. Activity sheet 3: A Roman kitchen.

418 Prav tam. Starting points 4: Trade and food.

419 Prav tam. Activity sheet 2: A new postcard.

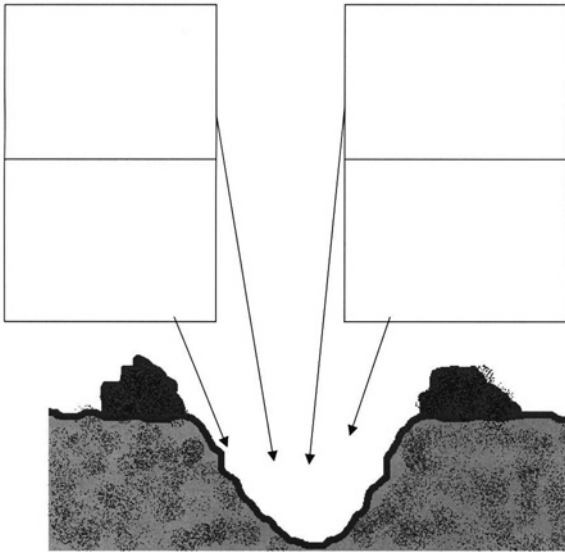
420 Prav tam. Activity sheet 4: Investigating objects.

421 Prav tam. Activity sheet 13: A soldier's backpack.

## Deveti primer

Učenci v razstavnem prostoru o velikem požaru v Londonu 1666 izberejo tiste stvari, ki bi jih obranili pred ognjem. Izberejo pa tudi stvari, ki bi jih v primeru požara danes vzeli s seboj oz. bi jih želeli ohraniti.

Na spodnji skici vpišejo izbrane predmete.<sup>422</sup>



## NARODNA GALERIJA PORTREROV<sup>423</sup>

Narodna galerija vsebuje portrete velikih in tudi manj znanih ljudi v Veliki Britaniji. Portreti so predstavljeni kot umetniške slike, karikature, kipi ali fotografije. Z natančnim opazovanjem učenci lahko ugotovijo način življenja in tudi uspešnost oseb.

Pri portretih se ponavadi opazujejo barve, pozicija, izraz na obrazu, obleka, kompozicija. Enostavna vprašanja so: kaj je učencem všeč in kaj ne na portretu, kaj oseba nosi, dela ali gleda, kakšna oseba je, ali jih spominja na koga itd. Opazovalna vprašanja so: katere barve je avtor uporabil, kaj je v ozadju, kateri so še drugi detajli in kaj pomenijo, ali je kakšen ključ, kdaj je portret nastal, ali je bila oseba zadovoljna s portretom, zakaj je bil portret naročen itd.<sup>424</sup>

<sup>422</sup> Activity: *What would you save?* (2005). London: Museum of London.

<sup>423</sup> Narodna galerija portretov je predstavljena tudi v: Trškan, D. (2007). *Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 75–76, 187–191.

<sup>424</sup> <http://www.sheffieldgalleries.org.uk/buildingcharacters/content/resources/flashcard1.pdf> (Dostopno 21. 8. 2005).

Spletna stran galerije <http://www.npg.org.uk/live/index.asp><sup>425</sup> ponuja veliko slikovnega gradiva, posebna stran za učitelje z gradivom in informacijami pa je: [www.npg.org.uk/live/edelearning.asp](http://www.npg.org.uk/live/edelearning.asp).<sup>426</sup>

Narodna galerija ponuja različne dejavnosti za različne predmete, npr. za osnovnošolsko zgodovino je tudorsko obdobje, za predmet pismenost so življenjepisi avtorjev, pesnikov ali pisateljev, za glasbo so plesi ob portretih, za naravoslovje so naravni materiali, za umetnost pa risanje itd.

Npr. učenci (5–7 let) lahko opazujejo portrete družin in otrok iz 17. stoletja, narišejo otroka s portretov, se pogovarjajo, kako so živeli otroci, lahko tudi igrajo vloge na ta način, da uporabijo fotografijo za poziranje z uporabo nekaterih predmetov ali delov oblačil, lahko se pogovarjajo o življenju neke osebe (prizori na sliki so osnova za pripravo igre vlog, kjer otroci zaigrajo življenje neke osebe od rojstva do smrti itd.), poslušajo zgodbe o slavnih ljudeh, ženskah in moških (npr. o londonskem požaru ali o Mary Seacole) itd.<sup>427</sup>

Npr. učenci (7–11 let) lahko opazujejo portrete Tudorjev (Henrik VIII., Elizabeta I.) ali pa portrete iz viktorijanske dobe in se pogovarjajo o portretih, izpolnjujejo delovne liste, se pogovarjajo o oblačilih.<sup>428</sup>

Za učence (11–16 let) galerija nudi za predmete zgodovina, umetnost in državljanska vzgoja naslednje dejavnosti: kaj je portret, pogovor ob diapozitivih, likovno in fotografsko delavnico ter pogovor ob portretih z risanjem ali delovnimi listi.

Za srednješolce (16–18 let) galerija ponuja pogovore ob diapozitivih za različna obdobja, opazovanje, diskusijo in risanje (zlasti politika v 17., 18. in 19. stoletju in sodobni portreti), predavanja ob diapozitivih, ki jim sledi pogovor ali risanje.<sup>429</sup>

Galerija omogoča tudi videokonference, ki zajemajo pogovore učencev z izobraževalci v galeriji ([www.global-leap.com](http://www.global-leap.com)<sup>430</sup>) za različna obdobja: tudorsko obdobje, viktorijansko obdobje, slavni ljudje, medicina skozi čas, volilna pravica žensk, moderni portreti 20. stoletja, osebni portreti. Videokonferenca poteka 45 minut z vnaprejšnjo najavo. Galerija omogoča tudi usposabljanje učiteljev (npr. portreti kot zgodovinski dokazi). Za učence s posebnimi potrebami pa ponuja ogled in predstavitev, delavnice z dodatnimi pripomočki (npr. ustvarjanje tudorskega nakita, risanje viktorijanskih portretov, izdelovanje fotografskih portretov ...) itd.

425 <http://www.npg.org.uk/> (National Portrait Gallery) (Dostopno 12. 3. 2016).

426 <http://www.npg.org.uk/learning/digital.php> (National Portrait Gallery – Learning) (Dostopno 12. 3. 2016).

427 *National Portrait Gallery. Education Programme 2005–06* (2005). London: National Portrait Gallery, str. 3.

428 Prav tam, str. 4.

429 Prav tam, str. 10–21.

430 Dostopno v letu 2007.



## PRIMERI NALOG ZA PORTRETE

### Prvi primer

V muzeju je nekaj portretov, ki v ozadju prikazujejo življenje portretiranca od rojstva do smrti. Učenci tako lahko zaigrajo nekatere prizore iz njegovega življenja: npr. šolanje, delo, prosti čas, pokop itd.



*Henry Unton*<sup>431</sup>

### Drugi primer

V muzeju je veliko portretov družin, tako da lahko učenci zaigrajo vlogo portretirancev. Pri tem lahko pripravijo tudi predmete, ki jih imajo osebe na sliki.



*Družina Capel*<sup>432</sup>

431 Sir Henry Unton, c. 1596, neznani avtor, 740 x 1632 mm. National Portrait Gallery. *Education Programme 2005–06* (2005). London: National Portrait Gallery, str. 8. Tudi na: <http://www.npg.org.uk/live/search/portrait.asp?search=sp&stext=sir+Henry+Unton&rNo=0> (Dostopno 21. 8. 2005).

432 The Capel Family, Camellius Johnson, c. 1640, 1600 x 2691 mm NPG 4759. National Portrait Gallery. *Education Programme 2005–06* (2005). London: National Portrait Gallery, str. 5. Tudi na: [www.show.me.uk/hosted/faceit/index.html](http://www.show.me.uk/hosted/faceit/index.html) (Dostopno 21. 8. 2005).



*Fotografija z udeleženci, 14. 7. 2005 (Foto: D. Trškan, 2005)*

### Tretji primer



*Elizabeta I.*<sup>433</sup>

---

433 Razglednica: Elizabeth I, 1533–1603. Marcus Gheeraerts the Younger, c. 1592, 2413 x 1524 mm. National Portrait Gallery (NPG 2561).

Učenci po opazovanju portreta poskušajo odgovoriti na vprašanja:

- Kateri del portreta najprej opaziš?
- Koliko naj bi bila stara Elizabeta?
- Kaj prikazuje, da je že starejša?
- Kako jo umetnik prikazuje mlajšo?
- Zakaj jo je umetnik prikazal mlajšo?
- Kam gleda? Zakaj tako gleda?
- Kam je njen obraz usmerjen (na eni strani je sonce, na drugi nevihta)? Kaj to pomeni?<sup>434</sup>

Še nekaj vprašanj z odgovori:

- Kje stoji? Elizabeta stoji na ozemlju Velike Britanije, ki ji vlada. Želi pa vladati še druge.
- Kaj predstavlja ta prostor? Veliko Britanijo.
- Kaj predstavljata simbola sonce in nevihta? Boljšo prihodnost (sonce), ravno se je končala bitka s Španci (nevihta).
- Kaj predstavljajo biseri? Bogastvo monarhije.
- Zakaj bela barva? Je v belini, kot devica, ki se je poročila s svojo deželo.
- Kako je predstavljena, kakšna je? Kot mlada vladarica, čeprav je stara 59 let. Lepoto predstavlja bela koža in rdečkasti lasje (lasulja). Starost pa dokazujejo gube pod očmi, manjša usta.

### Četrty primer



*Henrik VIII.*<sup>435</sup>

434 [http://www.sheffieldgalleries.org.uk/buildingcharacters/content/tutorials/portraiture\\_1.htm](http://www.sheffieldgalleries.org.uk/buildingcharacters/content/tutorials/portraiture_1.htm);  
<http://www.sheffieldgalleries.org.uk/buildingcharacters/content/resources/How%20to%20use%20this%20Portrait%20trail.doc> (Dostopno 21. 8. 2005).

435 Razglednica: Henry VIII., 1491–1547 and Henry VII., 1457–1509. Hans Holbein the Younger, c. 1536–7, 2578 x 1372 mm. National Portrait Gallery (NPG 4027).

Vprašanja o portretu:

- Kdo naj bi bil na sliki? V ospredju je Henrik VIII., v ozadju njegov oče.
- Po čem se prepozna Henrika VIII.? Po drži, obleki.
- Kaj sporoča ta oseba? Moč, avtoriteto, bogastvo ...
- Kako vemo, da to sporoča? Velikost, orožje v roki, pokončna drža, nakit in dodatki na obleki, prstan ...
- Kdo je pomembnejši? Tisti, ki je v ospredju.
- Kakšna so oblačila? Široka.
- Kaj sporoča izraz na obrazu? Resnost, avtoritarnost ...
- Kako je predstavljen? Kot velika oseba, močna oseba (široka ramena, stabilna drža ...).

**Peti primer**



*Mary Jane Seacole*<sup>436</sup>

Vprašanja o portretu:

- Kaj lahko poveš o starosti osebe? Je starejša gospa, ima nekaj belih las. Ozadje ima letnico 1869, torej je stara ok. 64 let.
- Kaj ima na sebi, da lahko poveš o njenem življenju? Medalje (pomagala je vojakom –ranjencem v Krimski vojni), kreolski rdeči križ za bolničarko, rdeča ruta – kreolska ...
- Kako bi opisal njen obraz? Je zguban, ozke oči, rdeče ličnice ...
- Kakšen izraz kaže? Je ponosna, samozavestna, malo izčrpana ...
- O čem razmišlja? O svojem življenju: otroštvo na Jamajki, stanovanje v Kingstonu, čas v Panami, njeno delo na Krimu, v Veliki Britaniji ...<sup>437</sup>

436 Avtor: Albert Charles Challen, leto: 1869, 240 x 180 mm, NPG L235. <http://www.npg.org.uk/live/edseacole.asp> (Dostopno 21. 8. 2005).

437 <http://www.npg.org.uk/live/edseacole.asp> (Dostopno 21. 8. 2005).

Glavni namen Narodne galerije portretov je, da se obiskovalci vživijo v sliko oz. portrete. Zato so vprašanja namenjena učencem in zahtevajo natančno opazovanje ter gledanje slike.

Narodna galerija lahko v enem prostoru sprejme največ 30 ljudi, zato ima tudi posebne zahteve za učence:

- učenci morajo biti ves čas pod nadzorom;
- ne smejo jesti ali piti;
- ne smejo uporabljati fotografskih aparatov, kamere, telefona, kasetofona, diktafona ipd.;
- ne smejo teči in biti preblizu portretov ali se jih dotikati;
- uporabljajo lahko le suhe barvice in material za risanje;
- morajo biti primerno tiho;
- morajo se primerno obnašati glede na ostale obiskovalce.<sup>438</sup>

## SKLEP

Londonski muzej in Narodna galerija portretov predstavljata zanimiv pristop k razstavljenim predmetom in slikovnemu gradivu. Učitelji zgodovine lahko številne portrete uporabijo tudi za spoznavanje in razumevanje vsakdanjega življenja v določenih obdobjih. Na podoben način bi se lahko uporabili tudi slovenski mestni muzeji in galerije. V Veliki Britaniji imajo muzeji precejšnjo vlogo, saj pripravljajo tudi delavnice za učitelje, muzejski sodelavci pa se pogostokrat pogovarjajo z učitelji za usklajevanje učnih vsebin z učnimi načrti. Muzeji pripravljajo dejavnosti skozi celo šolsko leto in so v skladu z učnimi načrti, saj so le tako lahko tudi državno financirani. Ker skrbijo za večjo ponudbo, je tudi večje povpraševanje. Tako je tudi število obiskovalcev, zlasti število mladih, v muzejih in galerijah vsako leto večje.

<sup>438</sup> *National Portrait Gallery. Education Programme 2005–06 (2005)*. London: National Portrait Gallery, str. 32.

## RAZISKOVALNO DELO V SREDNJI ŠOLI

### UVOD

Priporočilo Sveta Evrope o pouku zgodovine predlaga, da naj bi se v šolah spodbujali projekti, osebne raziskave oz. individualno raziskovanje in skupinske raziskave. Priporoča pa še posebej metodo dela z viri oz. uporabo različnih virov pri šolskem in izvenšolskem pouku oz. pri krožkih, izbirnih predmetih, izbirnih vsebinah, šolskih projektih ali šoli v naravi.

Dijaki naj bi preučevali vire v arhivih, dokumentarne in igrane filme, avdiovizualne izdelke in gradivo, posredovano z informacijsko tehnologijo, obiskali naj bi vse vrste muzejev, uporabljali naj bi tudi ustno izročilo, saj lahko pričevanja o nedavnih zgodovinskih dogodkih oživijo zgodovino in ponudijo stališča in mnenja tudi tistih, ki so bili izpuščeni iz zapisane zgodovine.<sup>439</sup>

Ena od zahtevnejših pisnih nalog v srednji šoli je zagotovo raziskovalna naloga. Ta naloga zahteva bistveno več časa in tudi več navodil, da lahko dijaki uspešno opravijo to nalogo. V prispevku so zato predstavljeni načini postopnega vodenja, spremljanja in kontroliranja raziskovalnega dela dijakov.

### RAZISKOVALNO DELO

Pri raziskovalnem delu gre za simulacijo znanstvenega raziskovanja, saj se dijaki na konkretnih primerih uvajajo v enostavno znanstveno metodologijo, organizacijo raziskovanja ter obvladovanje posameznih tehnik in metod raziskovanja. Učijo se postavljati raziskovalna vprašanja, predvidevati ali postavljati hipoteze, samostojno opazovati, urejati, razvrščati, primerjati, statistično obdelovati podatke in sklepati ter vrednotiti podatke.<sup>440</sup>

Najpogostejši pisni izdelki so referat, esej, seminarska ali raziskovalna naloga. Pri vseh pisnih izdelkih je glavna zahteva tridelna členitev besedila: uvod, jedro in zaključek. »Vsako besedilo je napisano z določenim namenom, za določenega bralca in za določen medij. To pomeni: Avtor, ki se loti pisanja, že vnaprej ve, o čem hoče pisati in zakaj to počne; ve, kakšen večinski bralec naj bi njegov spis bral; ve tudi to, kdo bo njegov pisni izdelek objavil.«<sup>441</sup> Učitelji oz. šole določijo format pisnih izdelkov in videz naslovnice za pisne referate, eseje, seminarske ali raziskovalne naloge ter

439 Svet Evrope. Odbor ministrov. Priporočilo Rec(2001)15 o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja (Sprejeto 31. oktobra 2001 na 771. sestanku Odbora ministrov v sestavi namestnikov ministrov.), str. 6. (<http://anton.lj.zrss.si/>) (Dostopno 14. 8. 2004).

440 Cencič, Mi., Cencič, Ma. (2002). *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk*. Ljubljana: MK, str. 169.

441 Bajt, D. (1994). *Pišem, torej sem: priročnik za pisanje*. Maribor: Obzorja, str. 89.

določijo vrsto kazala, način citiranja in izdelavo bibliografije, vsebino uvoda, glavnega in zaključnega dela.

Referat je pisno ali ustno besedilo, ki je namenjeno krajši predstavitvi neke tematike.<sup>442</sup> Pri predmetu zgodovina je takšnih možnosti zelo veliko, saj dijaki lahko izberejo različne vojaške, politične, družbene, gospodarske, kulturne in druge tematike. Esej pa je vedno problemsko naravnano, zato mora biti besedilo vedno členjeno na uvod, osrednji del in sklep. Najpomembnejša je notranja zgradba oziroma potek misli, ki je glede na tip eseja lahko opisni, primerjalni, razpravljalni, utemeljevalni ipd.<sup>443</sup> Sestavni deli seminarske naloge so lahko isti kot za raziskovalno nalogo. Najpogosteje vključuje: naslovno stran, povzetek, kazalo vsebine, uvod, jedro, sklep, seznam literature in priloge.<sup>444</sup> Tako eseji kot seminarske naloge se lahko nanašajo na različne zgodovinske tematike.

Najzahtevnejša oblika pisanja v srednji šoli je raziskovalna naloga. Za pisanje raziskovalnih nalog obstajajo različni priročniki.<sup>445</sup> Raziskovalno učenje je lahko neposredno, ko dijaki uporabljajo neposredne izkušnje, ali posredno, ko si dijaki pomagajo z ustrežno literaturo. Pri raziskovalnem delu je primerna oblika dela tudi skupinsko sodelovalno delo, ki navaja dijake na odgovornost za lastno delo in delo celotne skupine, prevzemanje različnih vlog, razvijanje sodelovalnih veščin ter izboljšanje odnosov med dijaki.

## KORAKI PRI RAZISKOVALNEM DELU

Učitelji lahko dijake na raziskovalno delo navajajo postopoma. Npr. koraki pri raziskovanju so po Majdi Cencič naslednji:

1. opredelitev raziskovalnega problema (orientacijski problem, po 2. koraku pa omejitev in dokončen problem),
2. študij virov (iskanje, branje, izpisovanje podatkov, komentiranje podatkov, navajanje virov),
3. načrtovanje raziskave (namen, cilji raziskovanja ali raziskovalna vprašanja (opisna, primerjalna, vzročna), splošne hipoteze in načrtovanje 4. in 5. koraka),
4. zbiranje podatkov (tehnike: anketa, intervju, načrtno opazovanje, dnevnik, lestvice stališč),
5. obdelava podatkov (opisovanje, klasificiranje, povezovanje, statistične obdelave podatkov) in razlaga ali interpretacija,

442 Kobeja, B. (2002). *Napotki za pisanje seminarske in diplomske naloge*. Koper: Visoka šola za management, str. 6.

443 Prav tam.

444 Prav tam, str. 74.

445 Cencič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (naloga) in druge vrste raziskovalnih poročil*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Depolli, K. (2002). *Psihologija. Uvod v raziskovanje. Učno sredstvo za maturo*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije; Musek Lešnik, K. (1996). *Raziskovalna in maturitetna raziskovalna naloga pri psihologiji*. Ljubljana: Educy.

6. pisanje poročila in/ali priprava rezultatov raziskave za predstavitev.<sup>446</sup>

Ti koraki so pomembni za učitelja, saj lahko spremlja in kontrolira ter svetuje dijakom pri raziskovalnem delu. Spodnja preglednica prikazuje, kako lahko učitelj časovno spremlja delo posameznega dijaka glede na predviden čas za dokončanje raziskovalne naloge po korakih.

Spremljanje in kontroliranje dijakov po korakih <sup>447</sup>	Roki za dokončanje	Dijak/-inja
1. Izbor področja in teme 2. Pregled literature 3. Opredelitev problema in ciljev (opredelitev raziskovalnega problema in ciljev oz. oblikovanje raziskovalnih vprašanj) 4. Načrtovanje raziskave (vir, vrste podatkov, pripomočki, vzorec, metode zbiranja, urejanja in analiziranja podatkov) 5. Preučevanje literature 6. Zbiranje podatkov 7. Urejanje, analiziranje ter interpretiranje podatkov in rezultatov 8. Predstavitve rezultatov		

Raziskovalno učenje omogoča dijakom hkratno učenje zgodovinske vsebine in procesa. Tako naj bi dijaki pred začetkom raziskovanja odgovorili na procesna vprašanja:

- Kaj želim ugotoviti?
- Kje bom dobil odgovore na raziskovalno vprašanje?
- Koliko časa bom potreboval za zbiranje podatkov, obdelavo podatkov in pisanje zaključnega poročila?
- Kako si bomo delo razdelili (če gre za skupinsko raziskovalno delo)?
- Kako bom uredil zbrane podatke v pisni obliki?
- Kako bom svoje ugotovitve tudi predstavil?<sup>448</sup>

446 Cencič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (naloge) in druge vrste raziskovalnih poročil*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 23–79.

447 Kobeja, B. (2002). *Napotki za pisanje seminarske in diplomske naloge*. Koper: Visoka šola za management, str. 25–27.

448 Povzeto in prirejeno po: Meznarič, M. et al. (1998). *Podjetno v svet zgodovine: priročnik za učitelje v srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 44, 71, 84.



Dijaki sestavijo delovni načrt, ki jim pomaga pri organiziranju skupinskega dela.

<p><i>Primer delovnega načrta</i><sup>449</sup></p> <p><i>Izbrana tematika:</i></p> <p><i>Raziskovalni problem:</i></p> <p><i>Člani skupine:</i></p> <p><i>Kaj nameravamo storiti?</i></p> <p><i>Kakšen je cilj?</i></p> <p><i>Kako se bomo lotili dela?</i></p> <p><i>Koliko časa bomo potrebovali?</i></p> <p><i>Katere vire potrebujemo?</i></p>
---

Učitelji lahko sestavijo takšna navodila, ki so v pomoč dijakom. V spodnji preglednici je prikazan primer navodil v 10 korakih.<sup>450</sup>

1. korak	<b>Izberi temo.</b>	Poišči temo oz. tematiko glede na učiteljeve zahteve. Uporabi zapis zamisli v obliki miselnega vzorca.
2. korak	<b>Najdi vire in literaturo.</b>	Poišči literaturo in vire. Pomagaj si s šolsko knjižnico in internetom. Pojdi v knjižnico in izposojene vire ter literaturo ustrezno zabeleži.
3. korak	<b>Izpiši ustrezne podatke.</b>	Izpiši ustrezne podatke in jih opremi z navedbo elementov literature ali virov. Prepisane stavke daj v narekovaje. Zabeleži tudi s svojimi besedami.
4. korak	<b>Napiši raziskovalno vprašanje in naslov.</b>	Preglej vse izpise. Uredi jih po vsebini. Izberi raziskovalno vprašanje, na katerega boš poiskal odgovore. Zabeleži predviden odgovor. Izberi kratek naslov, ki vključuje vsebino celotne raziskovalne naloge.
5. korak	<b>Napiši osnutek oz. kazalo.</b>	Izberi naslove poglavij, s katerimi boš odgovoril na glavno raziskovalno vprašanje. Poglavja razdeli v teme oz. v podnaslove. Uredi kazalo naloge.
6. korak	<b>Napiši prvo verzijo.</b>	Napiši uvod v nalogo. Vsako poglavje naj bo povezano z glavnim raziskovalnim vprašanjem. Naredi zaključek.

449 Povzeto po: Meznarič, M. et al. (1998). Podjetno v svet zgodovine: priročnik za učitelje v srednjih *šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 44.

450 Koraki so povzeti po knjigi: Goldenberg, P. (1997). *A Student Guide to Writing a Research Paper. A step-by-step approach*. New York: Sadlier–Oxford.

7. korak	<b>Uredi opombe ali reference.</b>	Poenoti uporabo opomb ali referenc za prepisane in povzete povedi.
8. korak	<b>Preglej in preberi.</b>	Preberi večkrat svojo nalogo. Upoštevaj učiteljeve zahteve in kriterije. Pazi na vsebinske povezovalne povedi. Pazi na oblikovanje naloge.
9. korak	<b>Preveri tipkarske in slovnične napake.</b>	Uporabi črkovalnik v Microsoft Wordu. Pazi na velike začetnice, vejice, uporabo dvojine, zanikanih stavkov itd.
10. korak	<b>Pripravi zadnjo verzijo.</b>	Oblikovno uredi nalogo glede na učiteljeve zahteve in kriterije. Še enkrat preberi celotno nalogo. Preveri strani v kazalu. Natisni nalogo. Nalogo shrani v elektronski verziji.

Časovni načrt za zgornjih deset korakov bi bil glede na predviden čas lahko naslednji:<sup>451</sup>

Predviden čas	1. korak	2. korak	3. korak	4. korak	5. korak	6. korak	7. korak	8. korak	9. korak	10. korak
<b>10 tednov</b>	1 teden	3 dnevi	2 tedna	3 dnevi	1 teden	1 teden in pol	2 dneva	2 tedna	2 dneva	3 dnevi
<b>8 tednov</b>	3 dnevi	3 dnevi	1 teden in pol	2 dneva	1 teden	1 teden	2 dneva	1 teden in pol	2 dneva	3 dnevi
<b>6 tednov</b>	2 dneva	3 dnevi	1 teden	1 dan	2 dneva	1 teden	1 dan	1 teden in pol	2 dneva	3 dnevi
<b>4 tedni</b>	1 dan	1 dan	1 teden	1 dan	2 dneva	4 dnevi	1 dan	3 dnevi	1 dan	2 dneva

## KONČNI IZDELEK: RAZISKOVALNA NALOGA

Končni rezultat je raziskovalna naloga, ki ponavadi vključuje naslovno stran, povzetek, kazalo (lahko tudi kazalo slik ali preglednic), uvodni del z navedbo raziskovalnega vprašanja in hipoteze, opisanim postopkom raziskovanja ter načinom zbiranja podatkov, glavni del s preglednim in sistematičnim prikazom dobljenih podatkov in pojasnjenimi rezultati, zaključni del s sintetičnim ugotovitvami ter seznam literature s prilogami.<sup>452</sup>

V primeru, da dijaki pri raziskovalnem delu uporabljajo ankete ali intervjuje, se morajo naučiti napisati empirični del naloge.

451 Goldenberg, P. (1997). *A Student Guide to Writing a Research Paper: A step-by-step approach*. New York: Sadlier–Oxford, str. 137.

452 Cencič, Mi., Cencič, Ma. (2002). *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk*. Ljubljana: MK, str. 214–215.

Primer strukture empirične raziskovalne naloge<sup>453</sup>

1. Naslovna stran (naslov šole, naslov naloge, vrsta naloge, mentor, avtor, kraj, leto)

2. Izvleček (ali povzetek vsebine) in ključne besede

3. Kazalo vsebine

4. Uvod

- informacija o delu in temi
- namen, cilji in razlogi za izbor teme
- stališče do teme
- struktura raziskovalne naloge
- krajsi zgodovinski pogled na temo
- komu je delo namenjeno
- zahvala

5. Teoretični del (logično zaporedje poglavij)

6. Empirični del

*Oprelitev raziskovalnega problema*

*Cilji raziskave*

*Navedba raziskovalnih vprašanj in hipotez*

*Opis raziskovalne metodologije:*

- opis tehnik in metod zbiranja podatkov
- opis procesa in način zbiranja podatkov (kje, kdo, kako)
- opis vzorca
- opis obdelava podatkov

*Rezultati in interpretacija*

*Sklep empiričnega dela*

7. Zaključek (Sklep)

- povzetek glavnih ugotovitev
- vrednotenje doseženega
- kritični pogled na rezultate
- opozorilo na nerešena vprašanja
- ocena uporabnosti rezultatov
- predlogi za prakso
- predlogi za nadaljnje raziskovanje

8. Viri in literatura

9. Priloge (z zaporednimi številkami)

Večina raziskovalnih nalog je pri zgodovini teoretičnih, tako da se morajo dijaki naučiti oblikovati glavno raziskovalno vprašanje, potem pa poiskati ustrezne odgovore na to vprašanje.

<sup>453</sup> Povzeto po: Cencič, M. (2002). Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. *Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (naloge) in druge vrste raziskovalnih poročil*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 81–130.

Primer strukture teoretične raziskovalne naloge<sup>454</sup>

1. Naslovna stran (naslov šole, naslov naloge, vrsta naloge, mentor, avtor, kraj, leto)

2. Kazalo vsebine

3. Uvod

- namen
- razlogi za izbor teme
- cilji oz. raziskovalna vprašanja
- predvideni odgovori na raziskovalno vprašanje oz. raziskovalna vprašanja
- vsebina oz. struktura teoretične naloge
- komu je delo namenjeno
- zahvala

4. Osrednji del

- logično zaporedje poglavij glede na odgovore na glavno raziskovalno vprašanje

5. Zaključne ugotovitve

- potrditev ciljev oz. odgovori na raziskovalna vprašanja
- povzetek glavnih ugotovitev
- predlogi za nadaljnje raziskovanje
- sklep

6. Viri in literatura

7. Priloge

8. Povzetek in ključne besede

Ko dijaki zaključujejo raziskovalno nalogo, naj še enkrat preverijo:

- »Ali ima naslovno stran?
- Ali ima na naslovni strani: (1) naslov, (2) avtorje, (3) mentorja, (4) šolo in (5) kraj ter datum?
- Ali ima kazalo?
- Ali ima uvod?
- Ali ima del, ki je nastal na osnovi pregleda literature?
- Ali ima opredeljen problem in navedene hipoteze?
- Ali ima opisan postopek raziskovanja?
- Ali ima opis načina zbiranja podatkov in informacij (opisane tehnike)?
- Ali ima opisane načine obdelave podatkov ali statistične metode?
- Ali so rezultati prikazani dovolj jasno in razumljivo?
- Ali ima tudi tabele ali grafikone, ki so oštevilčeni in z navedbo, kaj prikazujejo?
- Ali so rezultati razloženi?
- Ali ima sklep ali zaključek?
- Ali vključuje seznam literature?

<sup>454</sup> Povzeto po: Cencič, M. (1994). Priporočila za oblikovanje seminarskih in diplomskih nalog ter diplomskih del. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, str. 12.

- *Ali je literatura urejena po abecedi avtorjev ali naslovov del, če avtor/-ji niso/so naveden/-i?*
- *Ali ima raziskovalna naloga priloge?*
- *Ali so vse priloge oštevilčene in z naslovi?*
- *Ali je naloga lektorirana?»<sup>455</sup>*

Dijaki bi se morali naučiti na ustrezen način zapisati prepisane povedi (z narekovaji) in poenoteno navajati uporabljeno literaturo v seznamu za referat ali krajšo seminarsko nalogo. Naučiti bi se morali uporabljati opombe ali reference med besedilom za prepisane povedi, povzete povedi ali privzete ideje iz različnih virov (knjig, člankov, prispevkov iz zbornikov, spletnih strani itd.) in pri tem še posebej paziti na pravilno označbo prepisanih povedi ali odstavkov z narekovaji pri raziskovalni nalogi.

Glavni napotek za korektno pisanje je, da morajo dijaki pri vsebini, ki jo povzemajo od drugega avtorja, bodisi dobesedno bodisi nedobesedno na ustrezen način (včasih določen s strani učitelja, šole itd.) napisati, kdo je avtor v opombah ali referencah, na koncu pa v seznamu literature citirati oz. popisati uporabljeno literaturo.<sup>456</sup>

Prepisana poved oz. citat	Povzeta poved	Samostojna poved
<i>Prepisana poved se zapiše z narekovaji.</i>	<i>Pri povzeti povedi se uporabi opomba ali referenca.</i>	–

Najzahtevnejši del raziskovalne naloge je uvodni in zaključni del. Pri uvodnem delu naj bi se dijaki naučili predstaviti problem oz. namen naloge ter glavno raziskovalno vprašanje, v zaključku pa odgovoriti na raziskovalno vprašanje in predstaviti glavne ugotovitve.

Pri pisanju uvoda so dijakom v pomoč naslednja vprašanja:

- *»Ali uvodni del pri empirični nalogi vsebuje krajši avtorski uvod?*
- *Ali vsebuje tudi prikaz teoretičnega ozadja raziskave? Je ta dovolj izčrpen? Je pregledan ustrezen izbor relevantne literature?*
- *Ali vsebuje tudi dovolj natančno predstavitev problema oziroma vprašanj in ciljev raziskave?*
- *Ali vsebuje tudi tako izčrpen opis uporabljene metodologije, da lahko kdo drug ponovi raziskavo? Je vključen, med drugim, opis podatkov, vzorca, uporabljenih inštrumentov, metod zbiranja in analize podatkov?*
- *Ali uvod pri teoretični nalogi vsebuje krajši avtorski uvod in predstavitev obravnavane problematike?*

455 Prirejeno in dodano po: Cencič, Mi., Cencič, Ma. (2002). *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk*. Ljubljana: MK, str. 215–216.

456 Kobeja, B. (2002). *Napotki za pisanje seminarske in diplomske naloge*. Koper: Visoka šola za management, str. 86.

- Ali vsebuje tudi opis ciljev proučevanja?
- Ali vsebuje tudi opis načina proučevanja?
- Ali vsebuje tudi predstavitev poglavij v jedru?
- Ali tako empirična kot teoretična naloga postavita okvire raziskavi in nakažeta omejitve?<sup>457</sup>

Pri pisanju zaključka pa so dijakom v pomoč naslednja vprašanja:

- »Ali so v sklepu strnjene ključne ugotovitve naloge?
- Ali te ugotovitve izhajajo le iz osrednje obravnave?
- Ali so podani odgovori na v uvodu zastavljena vprašanja? Je pokazano, ali je cilj dosežen ali ni?
- Ali je ocenjen pomen ugotovitev za razrešitev problema in tudi njihov širši pomen?
- Ali so podana konkretna priporočila ali predlogi, ki izhajajo iz ugotovitev?
- Ali je razvidna avtorjeva samokritičnost do lastnega dela?
- Ali so podani predlogi za nadaljnje proučevanje?
- Ali je podano tudi avtorjevo mnenje in videnje problematike?<sup>458</sup>

## PREDSTAVITEV RAZISKOVALNE NALOGE

Zaključek raziskovalnega dela je predstavitev naloge. Učitelj lahko sestavi različne kriterije, po katerih ocenjuje in po katerih se dijaki pripravijo.<sup>459</sup>

Ustna predstavitev naloge	Zelo uspešno	Uspešno	Neuspešno
Ureditev vsebine	Jasna struktura. Zanimiv uvod in zaključek. Gladek prehod med idejami. Jasen poudarek na temi.	Struktura je na splošno jasna. Ustrezen uvod in zaključek. Nekaj prehodov med idejami. Poudarek je na temi.	Predstavitev nima ustrezne strukture za temo. Nepričakovan uvod in zaključek. Nespretni prehodi med idejami. Ni vedno poudarka za temo.
Podajanje vsebine	Jasno in živahno ustno podajanje. Ustrezen tempo in ustrezna glasnost. Pozornost je usmerjena na poslušalce.	Na splošno jasno in živahno podajanje. Dober tempo in včasih preglasno ali preveč potihno podajanje. Pozornost je usmerjena na poslušalce.	Monotono in nejasno podajanje. Prehitro ali prepočasno govorjenje ter neustrezna glasnost. Redka usmerjenost na poslušalce.
Avdiovizualna predstavitev	Učinkovita raba grafičnih ali avdiovizualnih sredstev. Izredna predstavitev informacij.	Dobra raba grafičnih ali avdiovizualnih sredstev. Jasna predstavitev informacij.	Skromna uporaba ali pa ni uporabe grafičnih ali avdiovizualnih sredstev. Neustrezna predstavitev informacij.

457 Prav tam, str. 117–118.

458 Prav tam.

459 Povzeto po: *IB Middle Years Programme Humanities* (1999). Book two. Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. H4.3. Objavljeno v: Trškan, D. (2003). *Sodobno pismo preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 166–167.

## SKLEP

Šolsko raziskovalno delo omogoča, da učitelji prepoznajo sposobnosti dijakov, njihove ideje, predloge, stališča in dojemanje sveta, hkrati pa jih z različnimi nalogami in vsebinami aktivno spodbujajo k reševanju nalog kot primer premagovanja ovir tudi v vsakdanjem življenju.

Glavni končni cilj je, da dijaki z lastno aktivnostjo znajo reševati različne konkretne probleme tudi v bolj kompleksnih situacijah. To pomeni, da znajo odločati, kje bodo dobili odgovore, kako bodo rešili nalogo, kako si bodo razdelili naloge, uredili zbrane podatke in jih predstavili.

Raziskovalno delo je najzahtevnejša oblika samostojnega ali skupinskega dela v srednji šoli, saj omogoča postopno usposabljanje dijakov za različne raziskave v prihodnosti. *»Učenci si v postopku raziskovanja pridobijo novo znanje, do katerega se dokopljejo sami. Odkrivajo, kar pred raziskovanjem še niso vedeli; to jim daje veselje, zadoščenje in deluje kot spodbuda za nadaljnje delo. Hkrati se učijo premagovati ali obiti ovire, ki jih najdejo na poti do cilja. Tako se usposabljujejo za življenje in iskanje pravih poti z vlaganjem dodatnih naporov.«*<sup>460</sup>

460 Cencič, Mi., Cencič, Ma. (2002). *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk*. Ljubljana: MK, str. 169.





**PETO POGLAVJE:  
UČITELJ ZGODOVINE –  
VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE**

**SLIKE IN POUČEVANJE ZGODOVINE: ŽENEVA 5. 5.–7. 5. 1999**

**1939 – HITLER, STALIN IN VZHODNA EVROPA,  
MEDNARODNI FORUM 2009: WROCŁAW, 16. 9.–20. 9. 2009**

**POUK ZGODOVINE V SREDNJI MEDNARODNI ŠOLI V LJUBLJANI**

**AVTENTIČNA SEMINARSKA NALOGA PRI PREDMETU DIDAKTIKA  
ZGODOVINE – DIDAKTIČNI ČLANEK**

**OSEBNA MAPA UČITELJA ZGODOVINE**

## SLIKE IN POUČEVANJE ZGODOVINE: ŽENEVA 5. 5.–7. 5. 1999

Glavni namen švicarskega seminarja je bil ugotoviti načine, kako preiti z uporabe slik kot ilustrativno-demonstracijsko gradivo na uporabo slik kot zgodovinski vir pri pouku zgodovine.

Seminar je potekal tri dni v Centru za permanentno izobraževanje za osnovne šole Pinchat v Ženevi. Program je vseboval predavanja, vizualne predstavitve s komentarji, dve delavnici, okroglo mizo in filmsko predstavitev. Seminar je predvideval aktivno udeležbo pri dveh delavnicah. Pri prvi delavnici z naslovom »Kako gledamo slike« je potekalo delo v individualni obliki. Vsak udeleženec je moral analizirati štiri različne slike in dopolniti razpredelnico, kjer je dopisal svoje vtise, mnenje o slikah in asociacije. Potem je sledilo individualno poročanje. Pri drugi delavnici z naslovom »Metoda dela z nepremičnimi slikami« je delo potekalo v dvojicah. Vsaka dvojica je morala odgovoriti na analitična in interpretacijska vprašanja za eno izbrano sliko in oddati pisno poročilo.

Vsi udeleženci smo spoznali, da je metoda dela s slikovnim gradivom zelo pomembna za učence, saj lahko na podlagi slikovnega gradiva bolje razumejo zgodovino, spoznajo pomembnost in vrednost slike, spoznajo, da je vsaka slika narejena iz nekega namena, spoznajo glavne etape pri analizi in interpretaciji slik ter razvijajo avdiovizualno kulturo itd.

Pri metodi dela s slikovnim gradivom je potrebno učence naučiti, kako naj gledajo in berejo slike, kako naj opišejo slike, kako naj komentirajo in interpretirajo slike, kako naj sistematično analizirajo slike, na kaj morajo paziti, če so to navadne fotografije, če gre za film, če gre za televizijske oddaje ali drugo slikovno gradivo, kako naj dokažejo manipulacije pri slikah, kako naj izrazijo svoje vtise in mnenja o sestavi ali sporočilu slike, kako naj uporabijo šolsko in drugo znanje pri analizi slik ter kako naj slikovno gradivo uporabijo pri učenju zgodovine.

Pri gledanju in opazovanju slik morajo učenci najprej ugotoviti glavno tematiko slike, usmeriti pogled na glavne črte in točke na sliki ter opisati, kaj se nahaja v ospredju, v ozadju in v sredini slike.

	SLIKA	
	glavne točke gledanja	
	SLIKA	

Ker se slika uporablja kot vir za pridobivanje nove učne snovi, je pomembno, da učitelj sam ali z učenci sestavi naloge oz. vprašanja na slike. Vprašanja ne smejo biti samo o vsebini slike, ampak tudi takšna, kot npr. kako je sestavljena slika, kdo je ustvarjalec slike in kakšen je njegov namen, kakšno je učenčevo mnenje o sliki in o sporočilu slike ipd.

Naloge oz. možna vprašanja na slikovno gradivo so lahko podobna za različno slikovno gradivo. Vedno pa učitelj ne more pričakovati, da bodo učenci odgovorili na vsa vprašanja. Vprašanja pa brez dvoma razvijajo sistematično gledanje in analiziranje slik ter spodbujajo kritično mišljenje učencev. Na analizo slik pa vpliva tudi učenčevo znanje in razumevanje sveta, saj nanj vplivajo različni zunanji vplivi, kot so družina, šola, mediji, ekonomija, politika, kultura itd.

Zelo dobra ideja iz seminarja pa je tudi ta, da lahko učenci sami posnamejo video-prizor iz življenja učencev ali učnega dela v šoli, potem pa analizirajo in ocenijo videoposnetek ter se tako naučijo sistematičnega opazovanja in analiziranja slikovnega gradiva.

Različno slikovno gradivo, ki obstaja danes v multimedijem svetu, nudi številne možnosti za uporabo metode dela s slikovnim gradivom. Učitelji morajo izbrati slikovno gradivo in sestaviti različne aktivnosti ter naloge, ki morajo biti prilagojene sposobnostim in interesom učencev.

Na seminarju sem dobila veliko idej in napotkov za metodo dela s slikovnim gradivom (še posebej videofilmov, fotografij in reklamnih obvestil), ravno tako pa smo vsi udeleženci dobili napotke, kako se lahko slikovno gradivo uporablja kot vir za proučevanje, analiziranje in razumevanje zgodovinskega dogajanja, kako se lahko učenci aktivno vključijo v analizo slikovnega gradiva in na kaj je potrebno še posebej paziti pri sestavljanju različnih nalog in vprašanj za slikovno gradivo.

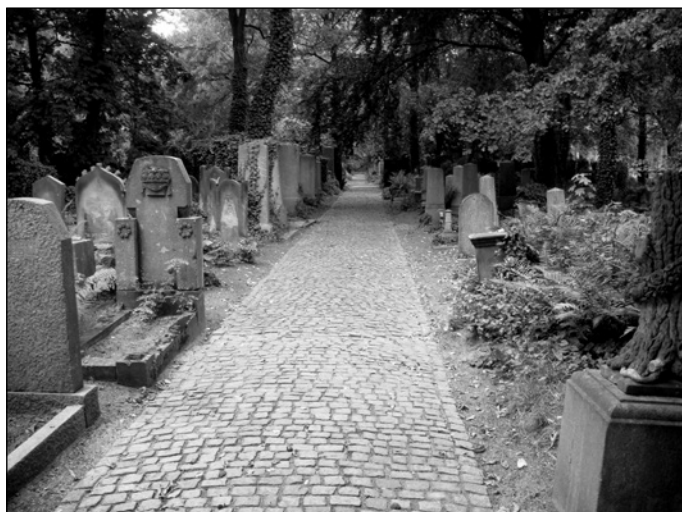
Ker v Sloveniji zadnja leta izhajajo številna učila za zgodovino, npr. prosojnice, videokasete, diapozitivi, zbirke zgodovinskih virov (tudi s slikovnim gradivom) in številni učbeniki, bi bilo potrebno posvetiti tudi več pozornosti metodi dela s slikovnim gradivom, da bi tako učence aktivno vključili v pridobivanje nove učne snovi tudi s pomočjo slikovnega gradiva.

## **1939 – HITLER, STALIN IN VZHODNA EVROPA, MEDNARODNI FORUM 2009: WROCLAW, 16. 9.–20. 9. 2009**

2. mednarodni forum v Wrocławu na Poljskem je imel tri vsebinske dele. Prvi del je bil namenjen pripravi na prijavo projektov »Geschichtswerkstatt Europa« s podarkom na intervjujih oz. pričevanjih iz druge svetovne vojne, drugi del mednarodnemu simpoziju, ki je bil posvečen paktu Hitler–Stalin leta 1939 in njegovim posledicam ter debati, kako se spominjajo leta 1939 v Nemčiji, na Poljskem, v baltičkih državah, Rusiji, Belarusiji, Ukrajini in Moldaviji. Tretji del pa je vključeval raziskovanje mesta Wrocława in okolice. Udeleženci foruma so bili iz različnih držav in različnih poklicev, ki so vključeni v različne organizacije, ustanove in bi želeli sodelovati v mednarodnih projektih iz zgodovine, udeleženci mednarodnega simpozija pa so bili predvsem zgodovinarji iz Nemčije, Poljske in vzhodnoevropskih držav.

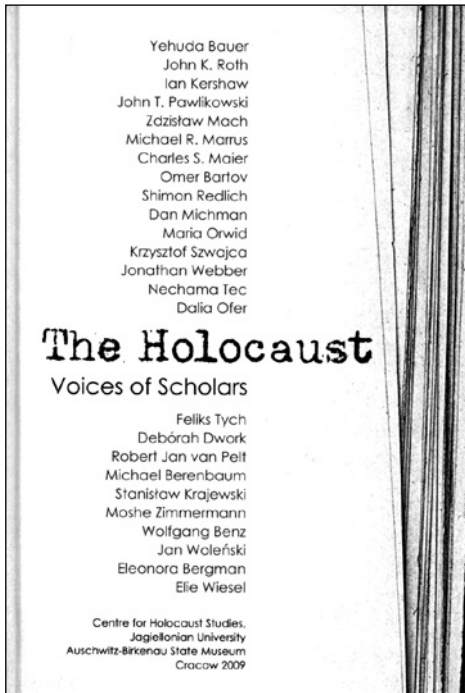
Izbrano mesto Wrocław na Poljskem (nemško Breslau) je bilo izbrano tudi zaradi dramatičnih dogodkov iz druge svetovne vojne, ko je v tem mestu izgubilo življenje ok. 10.000 Judov, mesto pa je postalo tudi glavno nemško oporišče oz. utrdba Festung Breslau, ki se je predalo maja 1945 kot zadnja nemška postojanka pred Berlinom. Takrat je bilo uničenih ok. 70 % Wrocława.

Mednarodni forum se je prvi dan začel z nenavadnim raziskovanjem Wrocława. Udeleženci so se razdelili v štiri skupine, prva skupina je morala priti do starega pokopališča Judov in ugotoviti, kako je pokopališče urejeno in kdo skrbi zanj, druga skupina je morala poiskati novo pokopališče Judov, tretja skupina sinagogo in ugotoviti, katere so še sledi Judov v tem delu judovske četrti, četrta skupina pa je raziskovala Wrocław po detektivski zgodbi, ki jo je leta 2006 napisal Marek Krajewki z naslovom »Festung Breslau« in se dogaja v času druge svetovne vojne v Wrocławu. Vse skupine so imele na voljo eno uro in pol. Potem pa so se skupine razpolovile in nastali sta dve skupini, ki sta se pogovarjali o najdenih spomenikih, zgradbah ali ostankih, ki pričajo, da v Wrocławu so ali še bivajo Judje in kako Wrocław ravna s kulturno dediščino predvojnega mesta.



*Staro judovsko pokopališče v Wrocławu (Foto: D. Trškan, 2009)*

Drugi dan je bil seminar o ustni zgodovini, ki je vključeval diskusijo o pomenu in vlogi ustne zgodovine oz. ustnih pričevanj, o težavah, na katere izvajalci naletijo pri intervjujih s starejšimi pričami, in načinih intervjuvanja starejših oseb oz. prič. Udeleženci so delili tudi svoje izkušnje z intervjuji prič iz druge svetovne vojne. Ustna zgodovina postaja ena od pomembnih analitičnih metod pri zgodovinskem raziskovanju, ki se upošteva tudi pri sodobnih mednarodnih projektih, kot so npr. projekti pri Geschichtswerkstatt Europa. Na seminarju je bil poudarek na spominskih intervjujih oz. življenjskih zgodbah, kjer so intervjuji izvedeni tako, da pričevalci najprej povedo svojo življenjsko zgodbo, šele nato sledijo vprašanja, vendar le tista, ki pomagajo k razumevanju pričevalčeve zgodbe. Za izvedbo takšnih intervjujev mora oseba, ki intervjuja, najti ustrezne priče, zelo dobro poznati zgodovinske dogodke in ozadje oz. okoliščine, v katerih je pričevalec živel, in paziti, da se intervju večkrat prekine ter izvede v več dnevih, saj gre za starejše osebe. Pri pripovedovanju življenjske zgodbe intervjuvanci lahko uporabijo fotografije, dnevnike in druge dokumente, ki jih imajo shranjene doma. Odgovarjajo naj na vprašanja, ki spodbujajo opise dogodkov in ne njihovega mnenja o dogodkih. Intervjuvanci naj dobijo vtis, da so njihova pričevanja izredno pomembna kot ustni vir preteklosti in da še niso prepoznana za prihodnje generacije.



*Naslovnica knjige, kjer so objavljeni prispevki o holokavstu. Knjiga je namenjena tudi učiteljem, saj vsebuje različne pristope za obravnavanje holokavsta v šolah.*<sup>461</sup>

Drugi dan se je zvečer začel tudi mednarodni simpozij. Uvodno predavanje je imela bivša predsednica Latvije ga. Vaira Vīķe-Freiberga (predsednica 1999–2007), ki je govorila o paktu Hitler–Stalin in Evropi z baltiške perspektive. Njen govor je poudaril, da naj bi bili različni spomini skupen spomin in skupna dediščina ter da nikoli ne bi smeli dovoliti, da samo ena oseba odloča o milijonih ljudi.

Tretji dan je bil v celoti posvečen mednarodnemu simpoziju, ki je potekal v Arhitekturnem muzeju v Wrocławu in je bil sestavni del tudi za vse udeležence mednarodnega foruma. Dopoldan so potekali zanimivi intervjuji s tremi pričami druge svetovne vojne s Poljske, Latvije in Moldavije, kjer so intervjuvanci odgovarjali na vprašanja o njihovem življenju, usodi in tudi razumevanju dogodkov druge svetovne vojne. Popoldan pa so zgodovinarji Stefan Troebst (Leipzig), Dušan Kováč (Bratislava), Krisztián Ungváry (Budimpešta) in Wolfram von Scheliha (Leipzig) v obliki okrogle mize podali še svoje raziskave o paktu Hitler–Stalin leta 1939 oz. naslov panelne diskusije je bil Srednje-vzhodnoevropska in ruska razprava o nacistično-sovjetskem paktu.

<sup>461</sup> *The Holocaust. Voices of Scholars* (2009). Cracow: Jagiellonian University.

Četrty dan so se udeleženci foruma razdelili v dve skupini. Ena skupina si je ogledala razstavo o nemško-sovjetskem paktu iz leta 1939, ki prikazuje posledice tega pakta za Evropo v Centru Willy Brandt Univerze v Wrocławu. Razstava ne prikazuje, kaj se je zgodilo leta 1939, ampak kako se ljudje oz. države spominjajo tega pakta in njegovih posledic do današnjih dni. Udeleženci so se pogovarjali tudi o problematiki nastajanja razstav in metodologiji analize razstav. Druga skupina pa si je ogledala posest z dvorcem v majhni vasi Krzyżowa (Kreisau), ki je bil obnovljen šele po letu 1989, od leta 1994 naprej pa spremenjen v Mednarodni mladinski center za mednarodna srečanja, delavnice, konference, aktivne počitnice mladih idr. V času druge svetovne vojne je bila ta posest v lasti člana nemške protinacistične odporiške skupine (Kreisauer Kreis), kjer so se člani tudi tajno sestajali. Po neuspelem poskusu atentata na Hitlerja 20. 6. 1944 so nemške oblasti poostrile nadzor nad protinacističnimi nemškimi organizacijami, zato so aretirale več članov te skupine in jih obsodile na smrt. Na smrt je bil leta 1945 obsojen tudi lastnik te posesti Helmuth James von Moltke (1907–1945). Ta prostor sedaj predstavlja zgodovinski spomenik oz. simbol za vsa gibanja proti diktaturam 20. stoletja.

Peti dan je bil posvečen pripravi na prijavo projektov, ki naj bi se izvajali od aprila do oktobra 2010. Udeležencem so koordinatorji pomagali pri pisanju osnutkov projektov za razpis Geschichtswerkstatt Europa, ki je program fundacije »Remembrance, Responsibility and Future« oz. EVZ (Erinnerung, Verantwortung und Zukunft). Fundacija EVZ je bila ustanovljena že leta 2000, od leta 2007 naprej pa financira oz. podpira mednarodne projekte, ki se posvečajo spominom na pretekle dogodke, zlasti vojne, diktature in genocide ter kolektivni izkušnji zatiranja v 20. stoletju (deportacije, evakuacije, emigracije, vrnitev vojnih ujetnikov, izseljencev ali deportirancev idr.). Informacije o tej fundaciji so na spletni strani [www.stiftung-evz.de](http://www.stiftung-evz.de). Glavni namen projektov pri programu Geschichtswerkstatt Europa je spodbujanje upoštevanja človekovih pravic, razumevanja med različnimi ljudmi in sprave med narodi ter skrbi za preživele osebe. Informacije o tem razpisu so vsako leto objavljene na spletni strani [www.geschichtswerkstatt-europa.org](http://www.geschichtswerkstatt-europa.org). Projekti lahko vključujejo terensko delo z iskanjem sledi (npr. spomenikov, v muzejih) in analizo ustnih ter pisnih pričevanj. Še posebej so pomembni intervjuji s pričami. Projekt lahko prijavijo posamezniki, študentje, novinarji, organizacije, društva, inštituti, univerze idr., kjer so člani stari od 18 do 35 let. V projektno skupino morajo biti vključeni predstavniki iz srednje- in vzhodnoevropskih držav ali Izraela. Institucije lahko prijavijo več kot 4 člane, ki lahko pridobijo sredstva do 15.000 evrov za potne in materialne stroške, skupine od 2 do 4 članov pa lahko dobijo do 2.500 evrov na osebo. Prijava na projekt mora vsebovati odgovore na naslednja vprašanja: *Katera mednarodna skupina bo izvajala projekt? kateri je glavni problem oz. raziskovalno vprašanje projekta? kateri so koraki oz. načrtovane faze in metode dela? kakšna bo oblika komunikacije med partnerji oz. člani? V kakšni obliki bodo predstavljeni rezultati projekta? Kolikšni bodo stroški za izvedbo projekta?* Vsako leto prijava na razpis Geschichtswerkstatt Europa poteka v septembru in oktobru. Izvedba pa poteka od aprila do oktobra naslednje leto.



Mednarodni forum je sponzorirala fundacija »Remembrance, Responsibility and Future« v sodelovanju z Global and European Studies Inštituta Univerze v Leipzigu in Centra Willy Brandt Univerze v Wrocławu. Informacije o največji organizaciji za ustno zgodovino International Oral History Association pa se nahajajo na <http://www.iohanet.org/>. Celotno srečanje je poudarjalo pomen spomina oz. spominjanja na dramatične dogodke v času druge svetovne vojne in po njej ter odgovornost ljudi za ohranjanje tega spomina tudi v prihodnosti.

## POUK ZGODOVINE V SREDNJI MEDNARODNI ŠOLI V LJUBLJANI

### UVOD

Na Gimnaziji Bežigrad v Ljubljani poteka pouk v **Mednarodni šoli za tužce** že četrto leto.<sup>462</sup> Učenci v **starosti 14/15 do 16/17 let** sledijo dveletnemu programu,<sup>463</sup> ki se imenuje International Baccalaureate Middle Years Programme (IB MYP). Potem ko učenci končajo 2. razred, nadaljujejo v tujini ali na Gimnaziji Bežigrad s programom mednarodne mature v 3. in 4. razredu.

### PROGRAM MEDNARODNE SREDNJE ŠOLE (1. IN 2. RAZRED)

V programu Mednarodne srednje šole je v središču **učenec** kot vodilo izobraževalnega procesa. Med 12 predmeti je tudi predmet zgodovina, ki poteka v angleškem jeziku.

Tabela št. 1: PREDMETNIK<sup>464</sup>

Matematika		A: Angleški jezik		B: Slovenski jezik Nemški jezik
	<b>Zdravstvena in socialna vzgoja</b>	<b>Pristop k učenju</b>		
Umetnost		<b>UČENEC</b>		Računalništvo
	<b>Skrb za okolje</b>	<b>Socialno delo</b>	<b>Tehnološki razvoj</b>	
Naravoslovje: Biologija Kemija Fizika		Športna vzgoja		Družboslovje: Geografija <b>ZGODOVINA</b>

Vsi predmeti morajo upoštevati še **pet dodatnih področij izobraževanja**: pristop k učenju, socialno delo, zdravstveno in socialno vzgojo, skrb za okolje in tehnološki razvoj.<sup>465</sup> Izredno pomembna pa je tudi **povezava med različnimi predmeti**.

462 V šolskem letu 1993/94 se je začela Mednarodna šola za tužce na Gimnaziji Bežigrad v Ljubljani. Članek je bil izdan leta 1997. V Mednarodni šoli za tužce sem poučevala od 1993/94 do 2001/02.

463 IB MYP program je petleten in ima pet stopenj. 1., 2. in 3. stopnja se izvaja na Osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani, to je od 6. do 8. razreda. **4. in 5. stopnja** pa se izvaja na Gimnaziji Bežigrad, to je v 1. in 2. razredu srednje šole. Učenci lahko nadaljujejo na Gimnaziji Bežigrad s programom Mednarodne mature, ki je dvoleten, v 3. in 4. razredu srednje šole.

464 Učni program Mednarodne šole vsebuje osem predmetnih področij in pet dodatnih področij.

465 Za tehnološki razvoj je uporabljen latinski izraz Homo Faber.

Predmet zgodovina je povezan še posebej s slovenskim jezikom, angleškim jezikom, geografijo, umetnostjo in računalništvom.

## ZGODOVINA V SREDNJI MEDNARODNI ŠOLI

V uvodu v predmet zgodovina v mednarodnih šolah po vsem svetu je poudarjeno naslednje: »Učenje zgodovine zahteva **mednarodni pristop**. Potrebno je obdelati različne kulture v različnih obdobjih zaradi povezovanja sedanjega sveta. Pri tem pa se je potrebno zavedati različnih pogledov in interpretacij zgodovinske preteklosti. Zgodovina je kombinacija življenjskih zgodbic iz preteklosti, kako in zakaj so potekali dogodki na podlagi analize različnih dokumentov ter raziskovanja tako preteklih dogodkov kot tudi njihovih interpretacij. Učenci naj bi imeli radi zgodovino, saj bi hkrati spoznali pomen učenja in vrednotenja preteklosti tudi zaradi same zgodovine.«<sup>466</sup>

**SPLOŠNI CILJI ZGODOVINE** so naslednji:

- spodbuditi zanimanje in veselje do preteklosti,
- ceniti in dobro razumeti preteklost,
- razvijati različne poglede na zgodovinske dogodke,
- razumeti sedanost z upoštevanjem poznavanja preteklosti,
- ceniti medsebojno človekovo delo in spreminjanje v preteklosti,
- razvijati kritično mišljenje in zgodovinsko predstavo ob upoštevanju avtentičnih dokumentov iz preteklosti,
- prispevati k mednarodnemu razumevanju,
- prispevati k razumevanju različnih interpretacij zgodovine,
- razvijati spretnosti za učinkovit študij zgodovine,
- uživati pri učenju zgodovine.

IB MYP zahteva, da učenci pri zgodovini pridobijo naslednje sposobnosti:

- razumskega in jasnega argumentiranja,
- raziskovanja,
- samostojnega dela,
- skupinskega dela,
- učinkovite organizacije lastnega dela.<sup>467</sup>

**PREDMETNI CILJI** pri zgodovini so razdeljeni v štiri kategorije:

- pomnjenje: faktografsko znanje,
- vedenje: spremembe učencev zaradi učnih izkušenj,
- razumevanje: interpretacije,
- aktivnost: uporaba znanja v novih situacijah.

<sup>466</sup> IB MYP: *Implementing the programme* (1995). Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 7 in 77.

<sup>467</sup> IB MYP: *Humanities* (1995). Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 5.

Po končanem programu naj bi učenci usvojili sposobnosti za:

- a) klasifikacijo informacij:
  - poznavanje in uporabljanje zgodovinske terminologije,
  - prikazovanje faktografskega znanja,
  - zavedanje kronologije,
  - opisovanje zgodovinskih dogodkov,
  - poznavanje interpretacij zgodovinskih dogodkov;
- b) analizo in interpretacijo informacij:
  - povezovanje sedanjih in preteklih dogodkov,
  - spoznavanje enakosti in razlik,
  - identifikacija vzrokov in posledic,
  - identifikacija bistvenih vprašanj in procesov,
  - interpretacije in ocene različnih zgodovinskih virov,
  - spraševanje o avtentičnosti in zanesljivosti zgodovinskih virov,
  - odkrivanje različnih oblik zgodovinskih dokumentov: vizualnih, grafičnih, tabelskih, tiskanih,
  - razumevanje dogodkov in procesov v časovnem kontekstu.<sup>468</sup>

## **TEME V 1. IN 2. RAZREDU SREDNJE MEDNARODNE ŠOLE PRI PREDMETU ZGODOVINA**

**Predvidene teme** za 4. in 5. stopnjo IB MYP programa oz. za 1. in 2. razred srednje šole pri pouku zgodovine so naslednje:

- Ameriška revolucija,
- Francoska revolucija,
- Ruska revolucija,
- Kitajska revolucija,
- Industrijska revolucija,
- Znanstveni in tehnološki razvoj,
- Razvoj nacionalizma,
- Imperializem in dekolonizacija,
- Vloga ženske v družbi,
- Gibanja za človekove pravice,
- Hladna vojna in popuščanje,
- Mednarodne organizacije in gibanja,
- Ekonomski razvoj v 20. stoletju,
- Konflikti in poskusi miru v 20. stoletju,
- Primerjava političnih ideologij.<sup>469</sup>

---

<sup>468</sup> Prav tam, str. 11–12.

<sup>469</sup> Prav tam, str. 15.

Med predvidenimi temami, ki jih predlaga IB MYP program, učitelj svobodno izbere teme in oblikuje individualni letni učni načrt za 1. in 2. razred za predmet zgodovina.

## **PRIMER PROGRAMA ZA ZGODOVINO V SREDNJI MEDNARODNI ŠOLI NA GIMNAZIJI BEŽIGRAD**

V nadaljevanju bodo prikazane teme, ki sem jih izbrala za 1. in 2. razred srednje šole.

### **1. RAZRED (UČENCI 14/15–15/16 LET), 70 ur letno**

Program za 1. razred vsebuje štiri različne teme, ki pokrivajo slovensko, evropsko in svetovno zgodovino.

1. TEMA: FRANCOŠKA REVOLUCIJA  
– Francija pred revolucijo, 1. faza revolucije, 2. faza revolucije, Pomen in posledice.
2. TEMA: NARODI V 19. STOLETJU  
– Italija, Nemčija, Avstro-Ogrska: Slovenci, Rusija, Francija.
3. TEMA: INDUSTRIJSKA REVOLUCIJA  
– Prva industrijska revolucija, Industrializacija v Evropi, Delavsko gibanje, Druga industrijska revolucija.
4. TEMA: IMPERIALIZEM  
– Evropski imperializem, Vzhodno vprašanje, Azijski imperializem, Ameriški imperializem.

### **2. RAZRED (UČENCI 15/16–16/17LET), 70 ur letno**

Program za 2. razred vsebuje ravno tako štiri različne teme, ki pokrivajo slovensko, evropsko in svetovno zgodovino.

1. TEMA: RUSKA REVOLUCIJA  
– Revolucija leta 1905, Februarska revolucija, Lenin, Oktobrska revolucija, Posledice.
2. TEMA: VZPON IN PADEC FAŠIZMA IN KOMUNIZMA  
– Italija in Mussolini, Nemčija in Hitler, Sovjetska zveza in Stalin, Kitajska, Jugoslavija.
3. TEMA: DEKOLONIZACIJA  
– Indija, Alžirija, Kenija.
4. TEMA: HLADNA VOJNA IN MEDNARODNE ORGANIZACIJE  
– Hladna vojna 1945–90, Človekove pravice, Svetovne organizacije.

Tabela št. 2: PRIMER INDIVIDUALNEGA UČNEGA NAČRTA<sup>470</sup> ZA 1. TEMO V 1. RAZREDU – FRANCOŠKA REVOLUCIJA

UČNA TEMA	UČNA ENOTE	VSEBINA	UČNE SPRETNOSTI	AKTIVNOSTI	TEKSTI	PODROČJA MEDSEBOJNEGA VPLIVANJA	PREVERJANJE IN OCENJEVANJE
1. FRANCOŠKA REVOLUCIJA (10 UR)	FRANCIJA PRED REVOLUCIJO VZROKI  1. FAZA REVOLUCIJE 1789–92  2. FAZA REVOLUCIJE 1793–95  DIREKTORJU  POMEN IN POSLEDICE	1. DRUŽBENA UREDITEV 2. POLITIČNA UREDITEV 3. SESTANEK STANOV 4. RAZLOGI ZA ZACETEK REVOLUCIJE 5. PADEC BASTILJE 6. DEKLARACIJA 7. REFORME NARODNE SKUPŠČINE (1789–91) 8. POLITIČNI IN DRUŽBENI DOGODKI (1792–93) 9. JAKOBINSKA DIKTATURA 10. TERMIDOR	– poslušanje – postavljanje vprašani – zapisovanje – analiziranje slik, statističnih podatkov – interpretacija zgodovinskih besedil	– izdelovanje časovne tabele – spreminjanje pisnih podatkov v grafične in obratno – izdelovanje plakata	Dodatni teksti so zbrani v: IB MYP Topic 1, Level 4 (1995). Ljubljana: Gimnazija Bežigrad.  Učbenik: IB MYP – Level 4: Age of industry and nationalism, Source book (1995). Ljubljana: Gimnazija Bežigrad.	TEHNOLOŠKI RAZVOJ: – učniki in posledice dolge revolucije – reševanje finančnih problemov – obglavljenje kralja in kraljice – zavzetje trdnjave Bastilje – uvajanje ekonomskih, socialnih, političnih reform – vladanje terorja in gijotina  ZDRAVSTVENA IN SOCIALNA VZGOJA: – posledice revolucije na ljudi in življenje ljudi – posledice državljanske vojne na ljudi – vpliv kraljice – panika in veliki strah v Franciji med revolucijo – konec fevdalizma in posledice za kmete – konec stanov – začetek demokracije: Deklaracija o pravicah človeka in državljana – socialni problemi: pomanjkanje hrane  SKRIB ZA OKOLJE: – uničenje trdnjave, poslopij, hiš, gradov, poljedelskih površin  KORELACIJE: – angleščina – matematika: statistični podatki	– ustno preverjanje

470 Vse teme so predstavljene v Individualnem letnem učnem načrtu, ki sem ga sestavila že leta 1993 in dopolnjevala tri leta. Trškan, D. (1996). *International School: History*. Ljubljana: Gimnazija Bežigrad. (Izdaja je namenjena za interno uporabo).

Tabela št. 3: PRIMER INDIVIDUALNEGA UČNEGA NAČRTA<sup>471</sup> ZA 3. TEMO V 2. RAZREDU – DEKOLONIZACIJA

UČNA TEMA	UČNA ENOTE	VSEBINA	UČNE SPRETNOSTI	AKTIVNOSTI	TEKSTI	PODROČJA MEDSEBOJNEGA VPLIVANJA	PREVERJANJE IN OCENJEVANJE
1. DEKOLONIZACIJA (10 ur)	UVOD  INDIA          ALŽIRIJA          KENIJA	1. KOLONIZACIJA IN DEKOLONIZACIJA  2. INDIJA: nacionalno gibanje  3. VLOGA GANDHIJA  4. INDIJA PO LETU 1947: Indija in Nehru Pakistan  5. ZUNANJA POLITIKA INDIJE PO LETU 1947  6. ALŽIRIJA: 1954–62  7. ALŽIRIJA PO LETU 1962  8. KENIJA IN JOMO KENYATTA  9. PREDSTAVITEV INDIVIDUALNEGA DELA UČENCEV	– izbiranje, analiziranje, interpretacija in vrednotenje zgodovinskih besedil – kritična uporaba primarnih in sekundarnih virov	– izdelovanje miselnega vzorca – individualno delo učencev (branje in besedila, razumevanje zgodovinskega besedila, zagovor pred razredom) – vaja: pisanje zgodovinskega eseja	Dodatni teksti so zbrani v: IB MYP Topic 3, Level 5 (1995). Ljubljana: Gimnazija Bežigrad.  Učbenik: Harrison, S. M. (1993). <i>World Conflict in the twentieth century</i> . Surrey, Edinburg: Nelson.	TEHNOLOŠKI RAZVOJ: – nacionalna gibanja za neodvisnost v Afriki in Aziji – Gandhijeva pasivna oblika odpora – demokratična oblika vladavine in diktatura – uboji voditeljev – ekonomske in socialne reforme voditeljev  ZDRAVSTVENA IN SOCIALNA VZGOJA: – posledice neodvisnosti držav na ljudi – ekonomski in socialni problemi – modernizacija in spremembe v družbi: izobraževanje, preskrba s hrano, skrb za zdravje ljudi  SKRBE ZA OKOLJE: – nove države v Afriki in Aziji – formiranje novih meja – porast števila prebivalstva  SOCIALNO DELO V PRETEKLOSTI: – Gandhijev delo  KORELACIJE: – geografija: uporaba zemljevidov, poznavanje držav Afrike in Azije – angleščina: branje, pisanje, ustno predstavljanje	– ustno in pisno preverjanje

471 Vse teme so predstavljene v Individualnem letnem učnem načrtu, ki sem ga sestavila že leta 1993 in dopolnjevala tri leta. Trškan, D. (1996). *International School: History*. Ljubljana: Gimnazija Bežigrad. (Izdaja je namenjena za interno uporabo).

## DODATNE TEME V 1. IN 2. RAZREDU SREDNJE MEDNARODNE ŠOLE PRI POUKU ZGODOVINE

Za vsako šolsko leto sta predvideni dve šolski ekskurziji po Sloveniji, kjer se učenci seznanijo tudi z **zgodovino Slovencev**. Dodatne teme se obravnavajo pred ekskurzijo in so naslednje: Soška fronta, Ljubljansko barje, Janez Vajkard Valvasor ali Celjski grofje.<sup>472</sup>

### UČNA SREDSTVA

V mednarodni šoli se uporabljajo naslednja učna sredstva: videofilmi, računalniški programi, CD-romi, diapozitivi, internet in angleška zgodovinska literatura.

### OCENJEVANJE

Ocenjevanje učencev je prepuščeno učitelju. Program le zahteva, da se upošteva pri oblikovanju končne ocene celoletno učenčevo delo, pri končnem testu znanja pa še posebej pet elementov ocenjevanja, ki bodo predstavljeni v nadaljevanju. **Ocene** v tem programu so od 1 do 7: 1 – ZELO SLABO, 2 – SLABO, 3 – POVPREČNO, 4 – ZADOVOLJIVO, 5 – DOBRO, 6 – ZELO DOBRO, 7 – ODLIČNO.

Pri internem ocenjevanju upoštevam:

- 25 %: celoletno sprotno učenčevo delo (domače naloge, ustne predstavitve, dodatno delo za predmet ...),
- 50 %: pisne naloge oz. testi,
- 25 %: končni celoletni test.

Pri **testih znanja** so ponavadi trije tipi nalog: 1. tip nalog kratkih vprašanj, 2. tip nalog z vprašanji na zgodovinske primarne ali sekundarne pisne vire in 3. tip nalog z esejističnim vprašanjem. Pri končnem testu je potrebno obvezno upoštevati **pet ocenjevalnih kriterijev**: A znanje in razumevanje, B analiziranje in interpretiranje zgodovinskih dogodkov, C uporaba pisnih virov, D ocenjevanje različnih interpretacij zgodovinskih dogodkov, E vživljanje v preteklost in zavedanje različnih pogledov na zgodovinske dogodke.<sup>473</sup>

PRI SPROTNEM OCENJEVANJU MED ŠOLSKIM LETOM upoštevam za vsakega učenca posebej napredovanje v znanju in razumevanju, napredovanje pri

<sup>472</sup> Prav tam.

<sup>473</sup> Ocenjevalni kriteriji so šele v fazi priprave in bodo v bližnji prihodnosti dokončno določeni. *The Middle Years Programme Workshops* (1996). International School of Amsterdam, april 1996.



predmetnih spretnostih in njegov odnos do predmeta.<sup>474</sup> Za evidenco uporabljam **Ocenjevalni list**, ki je sestavljen za vsakega učenca posebej.

Tabela št. 4: Ocenjevalni list za predmet zgodovina

PREDMET ZGODOVINA: OCENJEVALNI LIST
-------------------------------------

<b>IME, PRIIMEK:</b>	
<b>RAZRED:</b>	
<b>DATUM POROČILA:</b>	
<b>UČITELJ:</b>	
<b>KONČNA OCENA:</b>	

	ZELO SLABO	SLABO	POVPREČNO	ZADOVOLJIVO	DOBRO	ZELO DOBRO	ODLIČNO
<b>ZNANJE</b>							
<b>RAZUMEVANJE</b>							

<b>UČNE SPRETNOSTI</b>	Potrebuje izboljšanje	Zadovoljivo	Dobro	Odlično
Pisanje zapiskov				
Izbor in uporaba informacij iz različnih zgodovinskih dokumentov				
Primerjava in vrednotenje različnih zgodovinskih dokumentov				
Ustna predstavitev naloge				
Vživljanje in zavedanje različnega mišljenja ljudi v preteklosti				
Kritična uporaba primarnih in sekundarnih pisnih virov				

<sup>474</sup> Ocenjevalni list za posameznega učenca mi pomaga pri spremljanju učenčevega napredovanja in s tem pri svetovanju samemu učencu za izboljšanje znanja, razumevanja in učnih spretnosti, ki se zahtevajo pri predmetu zgodovina.

<b>ODNOS</b>	Potrebuje izboljšanje	Zadovoljivo	Dobro	Odlično
Zanimanje				
Samostojnost pri delu				
Koncentracija				
Prizadevnost				
Ustno sodelovanje				
Domače naloge				

## UČNE OBLIKE IN METODE

V mednarodni šoli naj ne bi učenci pridobili le znanja, ampak tudi **učne spretnosti**, potrebne za učenje in pridobivanje novega znanja. Šola naj bi spodbujala zanimanje in veselje do učenja, naučila učence učinkovitega učenja in pridobivanja novega znanja.

Zato program mednarodne šole zahteva veliko **aktivnega samostojnega dela učencev**, s katerim se doseže boljše razmerje med znanjem – razumevanjem in aktivnostmi – spretnostmi, boljše razmerje med politično-vojaško in kulturno-socialno zgodovino ter tudi boljše razmerje med lokalno-nacionalno in evropsko-svetovno zgodovino.

Med učnimi oblikami prevladujejo **domače in šolsko individualno delo**, delo v dvojicah ter netradicionalna frontalna učna oblika z različnimi aktivnimi učnimi metodami.<sup>475</sup>

Pri **neklasični frontalni učni obliki** prevladujeta **metoda razgovora**, s katero se učenci navajajo na slušno razumevanje, uporabo zgodovinske terminologije, izražanje mnenj, analiziranje, sintetiziranje, vrednotenje zgodovinskih dogodkov, in **metoda dela s teksti**, kjer učenci pridobivajo in razvijajo spretnost hitrega samostojnega branja, spretnost samostojne uporabe zgodovinske literature, sposobnost samostojne analize, primerjave, sinteze in interpretacije primarnih ter sekundarnih pisnih virov.

Pri **individualni učni obliki** učenci razvijajo in pridobivajo številne učne spretnosti, ki prispevajo k samostojnemu delu učencev. Učenci se naučijo pisati domače naloge, referate, seminarske naloge, uporabljati zgodovinsko terminologijo, izbirati podatke, uporabljati opombe, citirati literaturo, uporabljati zemljevide in brati

<sup>475</sup> Klasične frontalne oblike (predavanja) v tem programu ni.

legende, uporabljati knjižnice, iskati knjige, samostojno pisati brez prepisovanja iz literature, reševati različne tipe nalog in vprašanj, javno nastopati v razredu ter časovno razporediti svoje delo.

V nadaljevanju so primeri individualnega dela učencev doma ali v šoli. Vse aktivnosti, ki so uporabljene za individualno delo ali pa tudi za delo v dvojicah, so stopnjevane od najlažjih do najbolj zahtevnih. Na ta način se učenci lahko postopoma navajajo na samostojno delo.

## **PRIMERI INDIVIDUALNEGA DELA V SREDNJI MEDNARODNI ŠOLI**

### **DELO V ŠOLI:**

- učenci morajo prebrati krajši zgodovinski tekst, potem narediti povzetek v obliki tabele, miselnega vzorca, plakata ali pa ga ustno predstaviti v razredu (učitelj pripravi fotokopije iz dodatne literature za posamezne teme);
- učenci morajo prebrati krajši tekst, potem odgovoriti na zastavljena vprašanja (učitelj pripravi vprašanja, učenci uporabljajo učbenik ali dodatno literaturo; potem učitelj pripravi rešitve, da lahko učenci sami popravijo odgovore);
- učenci rešujejo težje oz. problemsko vprašanje iz gospodarske, socialne, verske ali kulturne zgodovine, pri tem uporabljajo učbenik ali dodatno literaturo, na koncu ustno predstavijo odgovore.

### **DELO DOMA:**

- učenci morajo skoraj za vsako uro narediti pisno ali ustno domačo nalogo (domače naloge so izbrane iz učbenika);
- po ogledu razstave v muzeju morajo učenci napisati poročilo in ga ustno predstaviti v razredu;
- po končani ekskurziji morajo učenci izdelati poročila, skupaj pa oblikovati album slik in poster;
- vsi učenci morajo samostojno oblikovati in napisati zgodovinsko nalogo na teme, ki jih določi učitelj in so v skladu z učnim programom za zgodovino v 1. in 2. razredu, potem pa jih morajo v šoli ustno predstaviti;
- učenci morajo prebrati daljši zgodovinski tekst s slikami, zemljevidi, potem morajo napisati povzetek, citirati uporabljeno literaturo, uporabiti morajo opombe, v šoli pa predstaviti svoje delo (pri tem lahko uporabljajo tabelsko sliko, poster, slike ali zemljevide).

## SKLEP

Program zgodovine v srednji mednarodni šoli je zasnovan tako, da so glavni cilji predmeta:

- *»učenje delovnih metod in razvijanje samostojnega mišljenja,*
- *razvijanje sposobnosti povezovanja pridobljenega znanja in lastnih izkušenj,*
- *utrjevanje in poglobljanje učenčevega znanja in zavedanje učnih spretnosti,*
- *povečanje smisla učenčeve individualne in kolektivne odgovornosti,*
- *razvijanje sposobnosti problemskega reševanja in odločanja.*«<sup>476</sup>

Učne oblike in metode v mednarodni šoli so torej takšne, da lahko učitelj nauči učenca, **kako se učiti**, mu pri tem pomaga ter ga spodbuja k čim bolj uspešnemu **samostojnemu učenju in pridobivanju novega znanja**.

---

476 *IB MYP: Areas of Interaction*. (1994). Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 12.

## AVTENTIČNA SEMINARSKA NALOGA PRI PREDMETU DIDAKTIKA ZGODOVINE – DIDAKTIČNI ČLANEK

### UVOD

»Avtentično preverjanje in ocenjevanje predstavljajo postopki, ki preverjajo in ocenjujejo učenceve sposobnosti za reševanje pomembnih problemov iz resničnega življenja, ustvarjalno mišljenje in odgovorno ravnanje. Ti pristopi predpostavljajo, da morata preverjanje in ocenjevanje razkriti potencial za učenje v prihodnosti in pomagati določiti aktivnosti za realiziranje tega potenciala.«<sup>477</sup>

Da bi bila seminarska naloga čim bolj povezana z bodočim pedagoškim delom študentov 4. letnika pedagoške smeri zgodovine na Filozofski fakulteti, je bila izbrana za seminarsko nalogo avtentična oblika – didaktični članek. Glavni namen izbrane avtentične seminarske naloge je, da se študentje navajajo na življenjske okoliščine postopka pri pisanju in objavi člankov v pedagoških revijah. Zato so v nadaljevanju predstavljeni: izbor naslova, oblikovanje in pisanje, javna predstavitev in ocenjevanje didaktičnega članka ter slovarček didaktičnih izrazov, ki se najpogosteje uporabljajo pri didaktiki zgodovine kot primer poenostavljenega pisanja člankov iz didaktike zgodovine.<sup>478</sup>

### IZBOR NASLOVA ZA DIDAKTIČNI ČLANEK

Tematiko seminarских nalog vsako študijsko leto določi visokošolska učiteljica. Teme pokrivajo naslednja področja: učni načrti, učbeniki, priročniki in izpitni priročniki; učne oblike, metode in motivacijske tehnike ter učna sredstva; uporaba slikovnih in pisnih virov; uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije; alternativni pouk; izvenšolske dejavnosti; preverjanje in ocenjevanje ter alternativno ocenjevanje; diferenciacija in individualizacija ter učenci s posebnimi potrebami; permanentno izobraževanje učiteljev zgodovine; odnosi med učiteljem in učenci; zunanji izpiti; evropska dimenzija in pouk zgodovine v preteklosti.

Npr. za študijsko leto 2003/04 je bila izbrana tema Aktivni pouk: aktivne učne oblike in metode, v študijskem letu 2004/05 pa zgoraj omenjene teme, ki so tudi glavne teme iz predavanj Didaktika zgodovine.<sup>479</sup> Študentje izberejo podrobne naslove člankov sami, pri tem pa si lahko pomagajo z različnim študijskim gradivom. Ideje za naslov lahko dobijo v publikaciji Izbrana literatura 1, ki vsebuje izbor slovenskih

477 Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy, str. 501.

478 Študentje si lahko pomagajo s priročnikom: Trškan, D. (2004). *Didaktični članek. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine*. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino. Priročnik se vsako leto dopolnjuje.

479 Trškan, D. (2004). *Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje*. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

čankov, v publikaciji *Izbrana literatura 2*, ki vsebuje izbor prispevkov v angleškem jeziku, ali v publikaciji *Učiteljeva priprava na pouk zgodovine*, ki vsebuje seznam didaktične literature.<sup>480</sup>

Po izboru naslova pa študentje načrtno iščejo didaktično literaturo. Priporoča se uporaba iskanja literature prek <http://cobiss.izum.si>. Največ literature je na voljo v ljubljanskih knjižnicah: npr. na Pedagoški fakulteti, Zavodu Republike Slovenije za šolstvo, Pedagoškem inštitutu, na Filozofski fakulteti pa na oddelku za pedagogiko in andragogiko, oddelku za psihologijo in na oddelku za zgodovino. Seznam didaktičnega gradiva na oddelku za zgodovino je objavljen v informativnem priročniku *Didaktično gradivo na oddelku za zgodovino*.<sup>481</sup>

## OBLIKOVANJE IN PISANJE DIDAKTIČNEGA ČLANKA

Študentje se morajo zavedati, da določene pedagoške revije postavijo omejitve in tudi oblikovne zahteve pri pisanju člankov. Tako se študentje navajajo na upoštevanje osnovnih oblikovnih pravil pisanja, ki so za njih določena vsako študijsko leto posebej. Za študijsko leto 2004/05 je bilo določeno, da krajši didaktični članek vsebuje od 1300 do 1500 besed, povzetek pa od 130 do 150 besed.

Ravno tako se seznanijo z osnovnimi pravili pisanja, ki so predstavljena v nadaljevanju.

Članek na začetku vključuje ime in priimek avtorja in popoln naslov članka.

Uvod v članek vključuje uvodni stavek o temi, predstavitev glavne ideje oz. problema ter namen naloge oz. članka s kratkim uvajanjem v glavni del. Ne uporablja se prva oseba ednine.

Glavni del članka je ponavadi razdeljen na več delov in vključuje podnaslove. Vsebuje lahko en del (če gre za krajši članek, je ta razdeljen na vsaj tri odstavke) ali več delov. Klasični članek vključuje vsaj tri podnaslove. V glavnem delu se predstavi teoretični del (splošna didaktika) in konkretni praktični primeri (didaktika zgodovine, pouk zgodovine), ki predstavljajo vsaj polovico glavnega dela.

480 Trškan, D. (2002). *Izbrana literatura 1. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike*. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

Trškan, D. (2002). *Izbrana literatura 2. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike*. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

Trškan, D. (2002). *Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodni priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike*. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

481 Trškan, D. (2004). *Didaktično gradivo na oddelku za zgodovino. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri*. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

Zaključek oz. sklep vsebuje odgovor na postavljeno problemsko vprašanje ali idejo v uvodu ter zaključek članka.

V seznamu literature je po abecednem vrstnem redu navedena še enkrat literatura, ki je bila uporabljena v opombah ali referencah ter je idejno vplivala na zasnovo članka oz. so jo študentje prebrali.

Povzetek povzame uvod, glavni in zaključni del članka. Ne gre za kopiranje delov besedila iz članka, ampak za krajši povzetek celotnega članka v vezani obliki brez odstavkov.

Študentje se navajajo tudi na oblikovanje didaktičnega članka, tako da se seznanijo oz. ponovijo osnove oblikovanja besedil v času prostovoljnih dodatnih dejavnosti, ki so ponavadi v mesecu oktobru in jih vodi visokošolska učiteljica.<sup>482</sup> Najpogostejše napake so, da študentje ne delajo presledkov med besedami, ne poravnajo tudi desnega roba, ne delajo razmikov med podnaslovi ali ne vključujejo avtomatičnih opomb pod črto ipd.

Največ težav pa imajo študentje pri navajanju uporabljene literature na koncu članka po enem vzorcu ali v opombah po črtah ravno tako po enem vzorcu. Še več težav pa imajo pri uporabi sprotne opombe pod črto in sprotne referenc v oklepaju, saj jih ne navedejo tudi za prepisane povedi, spremenjene stavke ali povzete ideje.

Tako se študentje navajajo tudi na odpravljane najpogostejših napak, kot so npr. prepisovanje povedi brez ustrezne označbe z narekovaji (»...«) in brez navedbe literature v opombah ali kot reference, povzemanje vsebine besedila brez navedbe literature oz. uporabe referenc, povzemanje povzetkov avtorja nekega drugega avtorja in navedba le enega avtorja,<sup>483</sup> prilaščanje citiranega besedila oz. izbranega besedila nekega avtorja z navedbo literature, ki jo je uporabil avtor, prepisovanje seznama uporabljene literature drugega avtorja, prepisovanje referenc ali opomb drugega avtorja ipd.<sup>484</sup>

482 Najpogostejše napake pri pisanju so naslednje:

- napačno: ( beseda ), pravilno: (beseda);
- napačno: 14.7.1789, pravilno: 14. 7. 1789;
- napačno: beseda..., pravilno: beseda ...;
- napačno: 1939-1945, pravilno: 1939–1945;
- napačno: str.5–7, pravilno: str. 5–7;
- napačno: str.5, pravilno str. 5;
- konec vprašanja ?, pravilno konec vprašanja?

483 V opombah na dnu strani se lahko uporabljajo bibliografske reference oz. navedba literature, iz katerih so vzeti prepisani stavki ali povzete ideje ali dejstva, eksplikativne opombe, ki so namenjene dopolnitvam idej in podatkov v nalogi, ter opombe, ki usmerjajo na dodatno literaturo, ki obravnava isto ali podobno problematiko.

484 Npr. če želimo uporabiti slikovno gradivo iz knjige Triaud, C. (1998). *Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie. Baccalauréat L-ES-S*. Paris: Vauibert, str. 62. Ker ta knjiga ni na voljo oz. je ne moremo dobiti, želimo pa objaviti isto fotografijo, ki jo je uporabila tudi avtorica v članku: Trškan, D. (2002). Uporaba fotografij za obravnavo nove učne snovi pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 10, št. 4, str. 4. Potem je potrebno navesti literaturo: Triaud, C. (1998). *Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie. Baccalauréat L-ES-S*. Paris: Vauibert, str. 62. V: Trškan, D. (2002). Uporaba fotografij za obravnavo nove učne snovi pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 10, št. 4, str. 4.

Za oblikovanje in navajanje literature študentje lahko uporabijo različno literaturo, kot npr.:

- Cencič, M. (1994). Priporočila za oblikovanje seminarskih in diplomskih nalog ter diplomskih del. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Cencič, M. (2002). Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (nalogo) in druge vrste raziskovalnih poročil. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobeja, B. (2002). Napotki za pisanje seminarske in diplomske naloge. Skripta. Koper: Visoka šola za management.
- Kobeja, B. (2001). Priročnik za pisce strokovnih besedil. Koper: Visoka šola za management.

Didaktični članki, ki jih študentje v določenem roku popravijo, so objavljeni v posebni interni publikaciji *Prispevki k didaktiki zgodovine*.<sup>485</sup> Publikacija se predstavi tudi urednici revije *Zgodovina v šoli*, ki določene članke objavi v tej reviji. Vse publikacije pa so objavljene tudi na <http://www.ff.uni-lj.si/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Prispevki.htm> (ISSN: 1582–8721).<sup>486</sup>

## JAVNA PREDSTAVITEV

Javna predstavitev članka je tudi predpriprava na izpitne učne nastope in javno pedagoško delo. Ustna predstavitev poteka v času predavanj (v obliki didaktičnega maratona), na katero so povabljeni tudi zunanji učitelji in drugi študentje.

Pri javni predstavitvi se študentje navajajo na kratko predstavitev, saj morajo v petih minutah (največ 10) predstaviti glavno vprašanje oz. namen naloge, teoretično ozadje in praktične primere ter sklep. Pri predstavitvi lahko uporabljajo različno demonstracijsko gradivo z uporabo sodobne računalniške tehnologije. Študentje se navajajo na ustno predstavitev brez branja ali pomoči listkov. Njihova predstavitev se tudi posname na analogno ali digitalno kamero, tako da imajo študentje možnost tudi bolj natančno analizirati svoj nastop.

<sup>485</sup> Do sedaj so izšli članki v publikaciji: *Prispevki k didaktiki zgodovine* (2003). Letnik 1, št. 1. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; *Prispevki k didaktiki zgodovine* (2004). Letnik 2, št. 1. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; *Prispevki k didaktiki zgodovine* (2005). Letnik 3, št. 1. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino. Urednica: Danijela Trškan. (<http://oddelki.ff.uni-lj.si/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Prispevki.htm>) (Dostopno 12. 3. 2016).

<sup>486</sup> <http://oddelki.ff.uni-lj.si/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Prispevki.htm> (Dostopno 12. 3. 2016).



## OCENJEVANJE

Ocenjevanje poteka na tri načine. Pri prvem načinu študentje ocenjujejo svoj članek in javni nastop z namenom, da bi spoznali svoje prednosti in tudi pomanjkljivosti ter da bi znali odpraviti svoje pomanjkljivosti tudi pri bodočem pedagoškem delu.

### **Samoocenjevanje in ovrednotenje članka:**

Jasnost in preglednost vsebine ocenjujem z oceno: 5 6 7 8 9 10

Poglobljenost in širino vsebine ocenjujem z oceno: 5 6 7 8 9 10

Ustreznost primerov in interpretacij ocenjujem z oceno: 5 6 7 8 9 10

Uporabo in navajanje različne literature ocenjujem z oceno: 5 6 7 8 9 10

Povzetek za kolege ocenjujem z oceno: 5 6 7 8 9 10

Obliko članka ocenjujem z oceno: 5 6 7 8 9 10

V prihodnosti moram pri pisanju člankov izboljšati:

Največ sem se naučil(a):

V praksi bom uporabil(a) naslednje ideje:

Predvidena ocena:

### **Samoocenjevanje in ovrednotenje predstavitve članka:**

Pri predstavitvi sem bil(a) najbolj uspešen(na) pri:

Pri predstavitvi nisem bil(a) najbolj uspešen(na) pri:

Moj govor in način podajanja sta bila:

Jasnost in razumljivost predstavitve ocenjujem z oceno: 5 6 7 8 9 10

Interpretacijo in primere ocenjujem z oceno: 5 6 7 8 9 10

Uporabo pripomočkov in demonstrativnih učil ocenjujem z oceno: 5 6 7 8 9 10

Povzetek za kolege ocenjujem z oceno: 5 6 7 8 9 10

V prihodnosti se moram izpopolniti še v:

Predvidena ocena:

Študentje pa ocenjujejo tudi javne nastope vrstnikov (drugi način). S kolegalnim oz. vzajemnim ocenjevanjem se navajajo na opazovanje dela vrstnikov in na kolegi- alne povratne informacije.

<p><b>Kolegalno vrednotenje javne predstavitve članka:</b></p> <p>Pri predstavitvi je bil(a) najbolj uspešen(na) pri:</p> <p>Pri predstavitvi ni bil(a) najbolj uspešen(na) pri:</p> <p>Pri predstavitvi kolega(ice) mi je bilo najbolj všeč:</p> <p>Pri svoji naslednji predstavitvi bom uporabil(a):</p>
--

Tretji način pa je alternativno ocenjevanje pisnega in ustnega dela članka, ki je sestavljen iz različnih ocenjevalnih kriterijev, za katere študentje prejmejo določeno število točk. Skupno število točk je tudi univerzitetna ocena. Članek predstavlja 10 % končne ocene pri predmetu didaktika zgodovine.

Visokošolska učiteljica oceni pisni in ustni del članka po naslednjih kriterijih.

Kriteriji za pisni del:	0	0,5	1	Število točk za oceno
Napoved vsebine v uvodu	Uvod v članek le predstavlja temo, ne vsebuje pa tudi namena članka.	Uvod v članek vsebuje predstavitev teme in namen (oz. problem) naloge oz. članka.		
Jasnost in preglednost vsebine	Članek je nepregledno napisan, ne vključuje odstavkov. Prehodi med uvodnim, glavnim in zaključnim delom so nejasni.	Članek je zelo pregledno napisan, vključuje odstavke za uvodni, glavni in zaključni del. Glavni del je zelo pregledno napisan s podnaslovi.		
Poglobljenost vsebine z uporabo različne literature	Vsebina članka ni poglobljena, uporabljena je le ena enota literature. Članek vsebuje manj kot 500 besed.	Vsebina članka je manj poglobljena, uporabljena je le ena vrsta literature ali manj kot pet enot. Članek vsebuje manj kot 1300 in več kot 1500 besed.	Vsebina članka je poglobljena. Uporabljene so vsaj tri različne vrste literature oz. vsaj pet enot. Članek vsebuje 1300–1500 besed.	

Kriteriji za pisni del:	0	0,5	1	Število točk za oceno
Ustreznost primerov in interpretacij	Konkretni primeri ne ustrezajo naslovu članka oz. se ne nanašajo na predmet zgodovina. Članek ne vsebuje različnih interpretacij podatkov.	Vsi konkretni primeri ne ustrezajo naslovu članka, prevladujejo splošni primeri. Članek vsebuje le povzete interpretacije. Ne vsebuje lastne interpretacije podatkov.	Konkretni primeri zelo ustrezajo naslovu članka. Članek vsebuje več povzetih interpretacij podatkov in tudi samostojno –lastno interpretacijo.	
Uporaba referenc ali opomb	Reference in opombe niso pravilno uporabljene ali jih ni.	Vse reference in opombe niso poenotene oz. pravilno uporabljene.	Reference ali opombe so pravilno in poenoteno uporabljene.	
Oblika	Članek ni napisan na papirju A4 in ni pregledno urejen. Ne vsebuje uvodne strani in nima seznama uporabljenih literature. Članek ima veliko pravopisnih napak.	Članek je napisan na papirju A4 in je pregledno urejen. Ne vsebuje vseh osnovnih podatkov na uvodni strani. Seznam literature ni v celoti po abecednem vrstnem redu (manjše napake pri navajanju). Članek ima manjše pravopisne napake.	Članek je napisan na papirju A4 in zelo pregledno urejen. Vsebuje vse osnovne podatke na uvodni strani, seznam literature po abecednem redu (enotno navajanje) in nima pravopisnih napak.	
Zaključek	Zaključka ni ali pa ne vključuje povzetka odgovora na zastavljen namen oz. problem v uvodu.	Zaključek vključuje kratek odgovor na zastavljen problem in zaključno poved.		
Povzetek za študente	Povzetek vsebuje manj kot 130 in več kot 150 besed. Je delno napisan v vezani obliki in ni povzetek celotnega članka.	Povzetek vsebuje od 130–150 besed in je napisan v vezani obliki. Je povzetek celotnega članka.		

Kriteriji za ustni del:	0	0,5	1	Število točk za oceno
Povzetek za študente	Študent(tka) ne pripravi povzetka v obliki fotokopij za vse študente. Na povzetku ni naslova ali imena študenta(tke). Povzetek ima manj kot 130 ali več kot 150 besed.	Študent(tka) pripravi povzetek (130–150 besed) v obliki fotokopij za vse študente z vsemi uvodnimi informacijami.		
Napoved vsebine v uvodu	Ustna predstavitev ne vsebuje namena (oz. problema) članka.	Ustna predstavitev vsebuje jasen namen oz. zastavljeni problem članka.		

Kriteriji za ustni del:	0	0,5	1	Število točk za oceno
Ustreznost primerov in interpretacij	Ustna predstavitev vsebuje neustrezno izbrane in predstavljene primere in tako ne dokazuje namena naloge.	Ustna predstavitev vsebuje le en primer in eno interpretacijo podatkov in nepopolno dokazuje namen naloge.	Ustna predstavitev vsebuje zelo ustrezne izbrane primere in različne interpretacije podatkov za dokazovanje namena naloge.	
Zaključek	Ustna predstavitev ne vključuje kratkega povzetka in zaključne povedi.	Ustna predstavitev vključuje kratek povzetek vsebine in ustrezno zaključno poved.		
Učinkovita uporaba demonstracijskih učil in atraktivna predstavitev	Študent(tka) ne uporablja demonstracijskega učila. Ustna predstavitev vključuje le branje besedila. Pripravljenost je slabša s premori. Glasnost ni ustrezna.	Študent(tka) ne uporablja demonstracijskega učila. Pomaga si z branjem določenega besedila in ne kaže živjetosti. Glasnost se spreminja.	Študent(tka) ustrezno uporablja vsaj eno demonstracijsko učilo. Je odlično pripravljen(a) in kaže živjetost. Glasnost je ustrezna.	
Časovna omejitev	Ustna predstavitev je krajša (manj kot 5 minut) oz. daljša (več kot 5 minut).	Ustna predstavitev je petminutna.		

Iz opisov pri posameznih kriterijih se lahko ugotovijo zahteve za pisanje in oblikovanje didaktičnega članka in ravno tako tudi osnovne zahteve pri javni predstavitvi. Ker so kriteriji določeni že vnaprej, se lahko študentje dobro pripravijo in tako bolje opravijo nalogo.<sup>487</sup>

## SLOVAR DIDAKTIČNIH IZRAZOV PRI DIDAKTIKI ZGODOVINE

V nadaljevanju so naštetih osnovni didaktični izrazi, ki se uporabljajo pri didaktiki zgodovine oz. zlasti pri pisanju učnih priprav. Za širšo razlago pa je potrebno uporabiti drugo ustrezno didaktično literaturo.<sup>488</sup>

487 Do roka oddaje didaktičnega članka pa lahko študentje izkoristijo konzultacije o pisanju in oblikovanju članka pri visokošolski učiteljici. Tako lahko pisni del popravijo ali izboljšajo do roka oddaje oz. zaključnega ocenjevanja članka.

488 Didaktični izrazi so objavljeni tudi v:

Trškan, D. (2004). *Izpitni učni nastopi. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine*. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

Trškan, D. (2003). *Priročnik za učitelje zgodovine. Pedagoška praksa študentov 4. letnika pedagoške smeri zgodovine. Didaktika zgodovine*. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

Trškan, D. (2002). *Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodični priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike. Didaktika zgodovine*. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

UČNI CILJI	<ul style="list-style-type: none"> <li>– glavni (kompleksni) in delni (konkretni, precizni)</li> <li>– vsebinski, procesni (proceduralni), vseživljenjski</li> <li>– vzgojni, izobraževalni, operativni</li> <li>– urni, končni ...</li> </ul>
UČNE OBLIKE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tradicionalna frontalna</li> <li>– netradicionalna frontalna</li> <li>– tradicionalna skupinska</li> <li>– netradicionalna skupinska (sestavljanka, piramida ...)</li> <li>– parna (delo v dvojicah)</li> <li>– individualna (domača, šolska)</li> <li>– kombinirana (kombinacija učnih oblik)</li> </ul>
UČNE METODE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– metoda razlage</li> <li>– metoda razgovora ali pogovora</li> <li>– metoda demonstracije (slikovna demonstracija in besedna demonstracija)</li> <li>– metoda grafičnih izdelkov</li> <li>– metoda reševanja problemov</li> <li>– metoda izkustvenega učenja (igra vlog, simulacija)</li> <li>– metoda dela z zgodovinskimi besedili</li> <li>– metoda dela s slikovnim gradivom</li> <li>– metoda dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (internet, CD-romi, računalniški programi, video-, zvočni posnetki)</li> </ul>
MOTIVACIJSKE TEHNIKE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uganke</li> <li>– rebusi</li> <li>– izpolnjevanke</li> <li>– didaktične igre</li> <li>– mreže</li> <li>– križanke</li> <li>– asociacije</li> <li>– kvizi</li> <li>– nevihta možganov oz. viharjenje idej ali brainstorming</li> <li>– zapisovanje zamisli ali brainwriting</li> <li>– miselni vzorci</li> <li>– glasba</li> <li>– sprostitvene vaje</li> <li>– risanje ...</li> </ul>
UČNA NAČELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nazornost</li> <li>– postopnost</li> <li>– sistematičnost</li> <li>– aktualizacija</li> <li>– vzgojnost</li> <li>– ustreznost</li> <li>– socializacija</li> <li>– ekonomičnost</li> <li>– aktivnost</li> <li>– individualizacija</li> <li>– diferenciacija ...</li> </ul>
UČNA SREDSTVA	<p>Učila:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– učbeniki, delovni zvezki, atlasi, zgodovinski viri, učni listi, knjige, slikovne ali besedne prosojnice, diapozitivi, zemljevidi, filmi ...</li> </ul> <p>Učni pripomočki:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– tabla, kreda, projekcijsko platno, diaproyektor, grafoskop, videorekorder, računalnik ...</li> </ul>

DIDAKTIČNE ETAPE OZ. KOMPONENTE UČNEGA PROCESA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pripravljanje ali uvajanje</li> <li>– obravnavanje nove učne snovi ali usvajanje</li> <li>– urjenje ali vadenje</li> <li>– ponavljanje</li> <li>– preverjanje in ocenjevanje</li> </ul>
TIP UČNE URE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ura obravnavanja nove učne snovi</li> <li>– ura vadenja</li> <li>– ura ponavljanja</li> <li>– ura preverjanja</li> <li>– ura ocenjevanja</li> <li>– kombinirana ura ...</li> </ul>
KORELACIJA – MEDPREDMETNA POVEZANOST	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geografija, slovenščina, likovna umetnost, sociologija, glasba, informatika, državljanska vzgoja in etika ...</li> </ul>
PREVERJANJE IN OCENJEVANJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ustno</li> <li>– pisno</li> <li>– alternativno</li> </ul>

## SKLEP

Seminarska naloga v obliki didaktičnega članka spodbuja študente k branju didaktične literature in sestavljanju krajših didaktičnih člankov ter predstavlja osnovo tudi za pisanje diplomske naloge in pedagoških poročil. Krajša javna predstavitev pa omogoča razvijanje govornih spretnosti in navaja študente na javne nastope.

Ocenjevanje seminarske naloge oz. članka je sestavljeno tako, da študentje poznajo kriterije ocenjevanja oz. osnovne zahteve za pisanje člankov in javni nastop pred končnim ocenjevanjem. Tako jih različni ocenjevalni obrazci tudi navajajo, da razmišljajo in vrednotijo svoje delo in delo vrstnikov ter tako spremljajo in izboljšujejo svoje delo.

## OSEBNA MAPA UČITELJA ZGODOVINE

### UVOD

Osebna mapa je prikaz učiteljevega dela in njegovega razmišljanja o pedagoškem delu. Osebno mapo učitelji uporabljajo za zaposlitev, napredovanje (v nazive ali plačilne razrede) in za osebni profesionalni razvoj.

Osebna mapa je lahko mapa najboljših pedagoških del ali pa razvojna mapa, ki vključuje veliko prispevkov, predvsem pa refleksijo o pedagoškem delu, napredku in razvoju.

### VSEBINA OSEBNE MAPE

Osebna mapa lahko vključuje različne vsebine oz. področja. Učitelji lahko razdelijo svoje pedagoško delo v štiri kategorije: prispevki k poučevanju in učenju zgodovine, prispevki k prepoznavnosti šole, prispevki k specialni didaktiki pouka zgodovine in prispevki k permanentnemu izobraževanju.<sup>489</sup>

Prispevki k poučevanju in učenju zgodovine lahko vključujejo opis razredov (seznam učencev, sedežni redi, fotografije razredov, videoposnetki, sporočila staršem, ocene, opisne ocene), časovno razporeditev učne snovi po razredih, letni delovni načrt, učne priprave, disciplinska pravila v razredu, učne liste in teste po razredih, ocenjevalne obrazce, opazovalne obrazce, osebne mape učencev, ocenjene teste, izdelke, ankete, videoposnetke o šolskem delu ipd.

Prispevki k prepoznavnosti šole so predvsem opisi, poročila ali priprave na javne predstavitve, razstave, medšolsko in mednarodno sodelovanje.

Prispevki k specialni didaktiki pouka zgodovine so lahko načrti pedagoških delavnic, ki jih učitelji vodijo, ali pa npr. članki, učbeniki, delovni zvezki ali priložniki, ki so jih napisali.

Prispevki k permanentnemu izobraževanju so seznami in potrdila udeležb na seminarjih, zborovanjih, tečajih ipd. in refleksija, samoevalvacija in samoocenjevanje pedagoškega dela z dodanim življenjepisom in bibliografijo.

<sup>489</sup> Vsebina osebne mape je tudi v: Hinett, K., Thomas, J. (1999). *Staff Guide to Self and Peer Assessment*. Oxford: Oxford Center for Staff and Learning development, str. 81.

## IZBOR PRIMEROV OZ. PRISPEVKOV TER UREDITEV

Osebna mapa najboljših pedagoških del oz. prispevkov k pouku zgodovine lahko vključuje posebne učne priprave (npr. za aktivno delo učencev, za dopolnilni ali dodatni pouk, za medpredmetno povezovanje), različne projekte učencev (zlasti pisne), videoposnetke posebnih projektov in načinov dela ipd.

Pri izboru je tudi pri učiteljih pomembno začetno razmišljanje, kot npr.: Zakaj sem izbral ta primer oz. prispevek? O čem je ta primer oz. prispevek? Kaj sem se naučil? Kako sem napredoval? itd.<sup>490</sup>

Tudi učitelji se morajo navajati na refleksijo. Pri tem si lahko pomagajo z naslednjimi koraki:<sup>491</sup>

- To je bilo pomembno za mene, ker ...
- Ta izbrani primer prikazuje moje razumevanje ...
- Ponosen sem na ta primer, ker ...
- Nisem zadovoljen s tem primerom, ker ...
- Včasih bi rad, da bi drugi opazili pri primeru ...
- Vprašanje, ki se zastavlja kot rezultat tega primera, je ...
- Ta primer prikazuje dokazilo o mojem napredku glede na cilj, ker ...
- Primer prikazuje izziv, ker ...
- Dosegel sem razumevanje kot rezultat primera, ker ...
- Rad bi nadaljeval dodatno učenje glede tega področja, ker ...

Učitelji najpogosteje shranjujejo prispevke in različno pedagoško gradivo v mapah, fasciklih in šolskih omarah. Tudi osebna mapa učitelja mora imeti kazalo in uvod v osebno mapo, kjer so navedeni predvsem namen, cilji in vsebina osebne mape.

## CILJI

Cilji, ki si jih učitelji zastavljajo pri oblikovanju osebne mape, naj bi bili pomembni, zanimivi in dosegljivi. Pri načrtovanju ciljev si lahko učitelji pomagajo z naslednjimi vprašanji, ki so jim lahko v pomoč za ugotavljanje ciljev: Katera splošna področja te

490 Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 154.

491 Prav tam, str. 155.



zanimajo? Katero področje bi rad raziskoval? Katero ključno vprašanje te zanima? Katera so sorodna vprašanja? Če bi lahko izbral področje pedagoškega dela, ki bi ga poudaril, katero bi bilo to? Glede na zgornja vprašanja, kaj bi bil lahko tvoj ugotovljeni cilj? Kaj bi moral storiti, da bi dosegel ta cilj? Katera so dokazila, ki prikazujejo, da si dosegel ta cilj?<sup>492</sup>

## PREDSTAVITEV OSEBNE MAPE

Učitelji lahko svoje osebne mape pokažejo kolegom, ravnatelju ali delodajalcem. Del svojega pedagoškega dela lahko predstavijo na okroglih mizah, delavnicah, konferencah ali zborovanjih.

Namen javne predstavitve je tudi, da učitelji dodajo razmišljanja o svojem delu in dobijo povratne informacije, ki prispevajo še k dodatnemu izpopolnjevanju.

Za ustrezno predstavitev si učitelji lahko pomagajo z naslednjimi vprašanji: Kateri primer v osebni mapi se ti zdi najbolj pomemben glede učenja in napredovanja kot učitelja ter zakaj? Na katerem področju razvoja si najbolj napredoval in kako osebna mapa to podpira? Kako osebna mapa kaže, da si oseba, ki tvega? Kakšna je bila tvoja izkušnja pri sodelovanju? Izberi primer, ki podpira tvojo izkušnjo. Kaj osebna mapa pove o tebi kot o vseživljenjskem učencu in razmišljajočem praktiku? Na kakšen način tvoji primeri prikazujejo povezavo med teorijo in prakso? Kako je različnost vključena v osebni mapi? Če bi moral izbrati samo en primer, ki te predstavlja, katerega bi izbral? Kaj bi želel, da osebna mapa pove o tebi? Kaj si se naučil glede procesa shranjevanja osebne mape? Katere cilje si si postavil glede na dosedanje izkušnje?<sup>493</sup>

## SAMOEVALVACIJA IN SAMOOCENJEVANJE

Pri samoevalvaciji učitelji sami postavljajo kriterije. Samoevalvacija naj bi bila bolj pozitivna, tako da bi posredno vplivala na nadaljnje raziskovanje učitelja. Pri samoevalvaciji učitelji lahko uporabljajo različne vprašalnike, na katera poskušajo odgovoriti. Glavne faze so, da učitelji pripravijo načrt spremljanja, se pripravijo na spremljanje in vrednotenje, izpeljejo spremljanje in evalvirajo. Pri takšnem spremljanju učitelji izboljšajo samopodobo, imajo večje zaupanje vase, so bolj zadovoljni v poklicu in znajo tudi načrtovati svoj poklicni razvoj.<sup>494</sup>

492 Prav tam, str. 157.

493 Povzeto po: Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 123–124.

494 *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev* (2002). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 10.

Vprašanja pri samoevalvaciji se ponavadi nanašajo na cilje, znanje, dosežke in načrtovanje za prihodnost: Ali sem dosegel cilj? Zakaj ali zakaj ne? Kaj sem se naučil ali kako sem napredoval? Kaj sem ugotovil o sebi kot o učencu? Kaj je bil moj izziv pri procesu osebne mape? Kaj se je izplačalo pri tem? Kaj sem do sedaj dosegel? Kateri so cilji za prihodnost? Kaj želim še narediti v prihodnosti?<sup>495</sup>

Npr. za načrtovanje učnega dela v razredu se lahko uporablja naslednji vprašalnik:

1. »Na kratko opiši učence v razredu.
2. Kateri so učni cilji učne ure? Kaj želiš, da se učenci naučijo?
3. Zakaj so ti učni cilji ustrezni za to skupino učencev?
4. Kako ti učni cilji ustrezajo učnemu načrtu?
5. Kako načrtuješ, da bodo učenci vključeni v vsebino? Kaj boš storil? Kaj bodo učenci naredili?
6. Katere so težave učencev na tem področju? Kako načrtuješ, da jih boš preprečil?
7. Katera učna sredstva in gradiva boš uporabil? Dodaj učno gradivo.
8. Kako boš preveril ali ocenil dosežene cilje? Kakšen način boš uporabil? Dodaj naloge oz. teste in rubrike ocenjevanja.
9. Kako načrtuješ, da boš uporabil rezultate ocenjevanja?<sup>496</sup>

Za opazovanje dela učencev v učni uri se lahko uporablja naslednji vprašalnik:

1. »Do kakšne mere so bili učenci vključeni?
2. Ali so se učenci naučili tisto, kar sem načrtoval? Ali so bili moji izobraževalni cilji doseženi? Kako to vem?
3. Ali sem spremenil učne cilje v času učne ure oz. pouk? Če da, zakaj?
4. Če bi imel možnost imeti še enkrat isto učno uro v istem razredu, kaj bi storil drugače? Zakaj?
5. Priloži primere rešenih nalog učencev. Naloge morajo prikazati sposobnosti učencev in morajo vključevati učiteljevo povratno informacijo na papirju.<sup>497</sup>

Za samoocenjevanje pa lahko učitelji uporabljajo že pripravljene obrazce, ki vsebujejo kriterije, stopnje kriterijev in opise posameznih stopenj kriterijev. Npr. za ocenjevanje znanja predmetne vsebine se lahko uporablja spodnji obrazec.<sup>498</sup>

495 Več o osebni mapi: Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 113–126.

496 Danielson, C., McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 85.

497 Prav tam, str. 88.

498 Prevod: Danielson, C., McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 98.

Kriteriji	Nezadovoljivo	Osnovno	Dobro	Odlično
Znanje vsebine	<i>Učitelj dela vsebinske napake in ne popravlja vsebinskih napak učencev.</i>	<i>Učitelj prikaže osnovno vsebinsko znanje, ki ga ne more povezati s celotnim predmetom in drugimi predmeti.</i>	<i>Učitelj prikaže zanesljivo vsebinsko znanje in ga povezuje med seboj ter z drugimi predmeti.</i>	<i>Učitelj prikaže obsežno vsebinsko znanje z dokazi o stalnem iskanju takšnega znanja.</i>
Poznavanje predznaja	<i>Učitelj prikaže malo razumevanja za predznanje učencev, ki je pomembno za učenje vsebine.</i>	<i>Učitelj se malo zaveda o predznanju, vendar pa je takšno znanje nepopolno ali nenatančno.</i>	<i>Učiteljevo pedagoško delo in načrtovanje prikazujejo razumevanje predznaja o temah in pojmi.</i>	<i>Učitelj aktivno gradi na predznanju, ko opisuje pouk ali išče razloge za učenčevo napačno razumevanje.</i>
Znanje, povezano s pedagogiko	<i>Učitelj prikazuje malo razumevanja pedagoških vprašanj, ki so vključena v učenje vsebine.</i>	<i>Učitelj prikazuje osnovno pedagoško znanje, toda ne preprečuje učenčevih napačnih predstav.</i>	<i>Pedagoško delo prikazuje zadnje raziskave o najboljših pedagoških prijemih pri predmetu, vendar brez preprečevanja učenčevih napačnih predstav.</i>	<i>Učitelj prikazuje stalno raziskovanje najboljših prijemov in preprečuje učenčeve napačne predstave.</i>

Za samoocenjevanje drugih elementov, npr. za načrtovanje, organizacijo in vodenje pedagoškega dela, pa se lahko uporablja naslednji obrazec:<sup>499</sup>

<b>1. Načrtovanje izobraževalnega dela</b>	Nezadovoljivo	Osnovno	Dobro	Odlično
Kazanje vsebinskega znanja in pedagogike				
Kazanje poznavanja učencev				
Izbiranje izobraževalnih ciljev				
Kazanje poznavanja virov				
Načrtovanje jasnega poučevanja				
Ocenjevanje učenčevega učenja skozi izdelke				
<b>2. Organizacija okolja za izobraževalno delo</b>	Nezadovoljivo	Osnovno	Dobro	Odlično
Oblikovanje okolja spoštovanja in pozitivnega odnosa				
Vzpostavljanje kulture učenja				
Vodenje razrednih postopkov				
Nadziranje učenčevega vedenja				
Organizacija prostora				

<sup>499</sup> Prav tam, str. 23, 53, 121 in 139.

<b>3. Pospeševanje izobraževalnega dela</b>	Nezadovoljivo	Osnovno	Dobro	Odlično
Jasno in natančno sporočanje				
Uporaba razgovora in diskusije				
Vključevanje učencev v delo				
Potrjevanje učenčevega dela – povratne informacije za učence				
Kazanje fleksibilnosti in dostopnosti pri nadziranju in spreminjanju dela				
<b>4. Profesionalne in vodstvene odgovornosti</b>	Nezadovoljivo	Osnovno	Dobro	Odlično
Refleksija na poučevanje				
Shranjevanje natančnih poročil				
Komunikacija s starši				
Sodelovanje pri vodenju šole				
Profesionalno razvijanje in napredovanje				
Kazanje profesionalizma				

Učitelji zgodovine naj bi še posebej spremljali pedagoško dokumentacijo (urejenost dnevnika, redovalnice, matičnih listov itd.), načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela (učne priprave), profesionalno usposobljenost (znanje predmeta in pedagoških predmetov ter pedagoških zakonov), pouk, preverjanje in ocenjevanje znanja ter zapisovali napredek učencev.<sup>500</sup>

Obrazec za spremljanje profesionalne usposobljenosti<sup>501</sup> vključuje poznavanje ciljev predmeta, učnega načrta, pedagoške zakone in znanje pedagoških predmetov.

Dobro poznavanje predmetnega področja opazno v vseh fazah poučevanja	0	1	2	3	4
Učinkovito načrtovanje pouka	0	1	2	3	4
Dobra pripravljenost na vzgojno-izobraževalno delo	0	1	2	3	4
Zastavljanje primernih učnih ciljev	0	1	2	3	4
Seznanjanje učencev/dijakov z učnimi cilji pred obravnavo	0	1	2	3	4
Predvidevanje možnih problemov, vprašanj, težav	0	1	2	3	4
Učinkovito obvladovanje tempa in časa	0	1	2	3	4

500 Vzeto iz: *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev* (2002). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 17.

501 Prav tam, str. 21. 0 pomeni, da ni mogoče oceniti, 1 je nezadovoljivo, 2 pomeni, da je potrebno izboljšati, 3 pomeni ustrezno in 4 izjemno.

Dobro poznavanje učencev/dijakov in njihovih individualnih potreb	0	1	2	3	4
Spreminjanje stilov poučevanja v skladu s potrebami učencev/dijakov	0	1	2	3	4
Uporaba raznolikih oblik in metod poučevanja	0	1	2	3	4
Spodbujanje raznolikih oblik in metod učenja	0	1	2	3	4
Raba dodatnih gradiv za spodbujanje boljšega razumevanja in motivacije pri učencih/dijakih	0	1	2	3	4
Učinkovita uporaba učnih sredstev in tehnologije	0	1	2	3	4
Uresničevanje zastavljenih učnih ciljev	0	1	2	3	4
Dobro poznavanje in upoštevanje zakonskih in podzakonskih aktov, ki urejajo vzgojno-izobraževalno delo	0	1	2	3	4
Aktivno sodelovanje v strokovnem aktivu in uresničevanje dogovorjenega	0	1	2	3	4

Obrazci za pouk so najbolj raznovrstni, vključujejo pa določanje učnih ciljev, priprave učnih ur z upoštevanje učnega načrta ali letnega delovnega načrta šole, pestre učne oblike in metode, kjer se učenci aktivno vključujejo v učni proces, način podajanja vsebine s poudarkom na problemskem pristopu, medpredmetnem povezovanju, razvijanju komunikacijskih sposobnosti učencev ter razvijanju kompleksnega razmišljanja in sodelovalnega učenja, vključevanje informacijske tehnologije, upoštevanje individualnih razlik med učenci, prepoznavanje in vključevanje nadarjenih učencev, prepoznavanje učnih težav učencev in razvijanje moralnega in duhovnega razvoja učencev.<sup>502</sup>

Novost so obrazci za spremljanje preverjanja in ocenjevanja ter zapisovanje napredka učencev, s katerimi učitelji ugotavljajo raven znanja, ocenjujejo in zapisujejo napredek posameznega učenca na različnih področjih, obveščajo učence o napredku, redno preverjajo delo učencev, spodbujajo tudi samopreverjanje in samoocenjevanje in sistematično preverjajo ter ocenjujejo.<sup>503</sup>

Obrazec za ocenjevanje znanja in zapisovanje napredka učencev lahko vključuje naslednje elemente:<sup>504</sup>

Učitelj ocenjuje znanje, ki so ga učenci/dijaki pridobivali, utrjevali v procesu pouka.	Da	Delno	Ne
Znanje učencev/dijakov je bilo pred ocenjevanjem večkrat preverjeno.			
Kriteriji ocenjevanja so jasni že pred ocenjevanjem.			
Vprašanja so jasna, razumljiva.			

502 Prav tam, str. 22. Opazovalna lestvica za potek učne ure je na str. 32–34.

503 Prav tam. Opazovalna lestvica za potek učne ure je na str. 35. Obrazci so na str. 36–38.

504 Prav tam. Opazovalna lestvica za potek učne ure je na str. 37.

Učenci/dijaki imajo čas za razmislek in oblikovanje odgovora.			
Vprašanja so učencem/dijakom prilagojena (diferencirana).			
Zapisana vprašanja so pregledna.			
Zapisana vprašanja so jasno berljiva.			
Učitelja zanima učenčev/dijakovo mnenje in interpretacija oziroma kritična presoja.			
Učitelj med ocenjevanjem zastavlja učencem/dijakom podvprašanja in daje konstruktivne pripombe, ki pomagajo k boljši oceni.			
Učitelj do konca posluša odgovore na zastavljena vprašanja.			
Učitelj ocenjuje javno.			
Metode in oblike ocenjevanja so iste kot metode in oblike, ki jih je učitelj uporabil v procesu preverjanja.			

Obrazec za spremljanje pedagoškega dela vključuje najpogosteje naslednje ocenjevalne kriterije: »*Načrtovanje učnega procesa (dobro poznavanje svojega delovnega področja, učnega načrta, kratkoročnih in dolgoročnih ciljev, standardov, učne tehnologije, razvojne psihologije učencev, teorije učenja in poučevanja), Učni proces (oblike in metode dela, problemski pouk, specialna didaktika, stili poučevanja in učenja, interakcija v razredu: med učiteljem in učenci, med učenci, udejanjanje teorije in poučevanja, ki jo učitelj zapiše v listovnik, v praksi, zagotavljanje povratne informacije), Učno okolje (osredinjenost na učenca, vzpostavitev kulture vseživljenjskega učenja, zagotavljanje psihosocialne varnosti in spodbudnega učnega okolja, organizacija prostora), Kakovost znanja, Uvajanje novih pristopov, Sodelovanje s starši, Prispevki za širšo skupnost, Strokovno spopolnjevanje in njegova umeščenost v učiteljevo delo itd.*«<sup>505</sup>

Pouk se spremlja zato, da bi se spodbudila ustvarjalnost učiteljev pri vpeljevanju pedagoških novosti, zanimanje za predmetno in pedagoško izpopolnjevanje.<sup>506</sup> Samoevalvacija prinaša kakovost, spodbuja samospoznanje, samorazumevanje, samorazvoj, samokritiko, samorazmišljanje in bistveno prispeva k izboljšanju kakovosti pedagoškega dela.<sup>507</sup>

## RAZISKOVANJE UČITELJA

Tudi raziskovanje je pomemben del učiteljeve profesionalne rasti, saj pomeni učinkovito reševanje problemov razredu, inoviranje pouka in povečanje sposobnosti

<sup>505</sup> Prav tam. Opazovalna lestvica za potek učne ure je na str. 61–62.

<sup>506</sup> Več v: Tomič, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 9.

<sup>507</sup> Centrih, M., Puklavec, M., Rokavec, D. (1997). Načrtovanje samoevalvacije v gimnaziji. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXVIII, št. 5, str. 23–28.

avtonomnega in kritičnega razmišljanja o pouku, na katerega lahko učitelji aktivno vplivajo.<sup>508</sup>

Učitelj se lahko vključi v skupinske raziskovalne projekte ali pa v samoraziskovanje. Samoraziskovanje poteka takrat, ko učitelj raziskuje svoj razred, svoje delo, je svoboden, samostojen, raziskuje svojo prakso, si sam določi problem, razmišlja o učinkovitosti in tako izboljšuje pouk v razredu. *»Ugotovljeno je, da ljudje delajo veliko bolje, če sami identificirajo svoje probleme v svoji praksi in na svojem področju.«*<sup>509</sup>

Učitelj je raziskovalec pouka, razmišljajoči praktik, ustvarjalni in aktivni učitelj. Ustvarjalni učitelj se uči z aktivnim delom, povezuje svoje sposobnosti za reševanja različnih problemov (vsebinskih, metodičnih, razrednih), bolje razume situacije, raziskuje, išče alternativne metode dela, uporablja teoretična znanja tako, da jih dopolnjuje s svojimi ugotovitvami, upošteva izjeme in je odprt za novosti.

V primeru nastalega problema oz. nezadovoljstva lahko sestavi načrt za izboljšanje in reševanje problema (različne učne oblike, aktivnosti učencev, dejavnosti), potem preizkusi, opazuje, anketira, razmišlja o učinkih in predvideva nove predloge za izboljšanje ter uvaja nov način dela. Končni rezultat je bolj zadovoljen učitelj in tudi zadovoljni učenci.

Za raziskovanje učitelj potrebuje znanje *»o glavnih stopnjah raziskovalnega procesa, od načrtovanja raziskave, oblikovanja raziskovalnih vprašanj in hipotez do pregledovanja literature, nekatere tehnike zbiranja podatkov, osnovnih metodah analiziranja podatkov in tudi o pisanju predlogov ter o pisanju in predstavljanju raziskovalnih poročil.«*<sup>510</sup>

Tudi raziskovalno delo mora biti evalvirano oz. ovrednoteno. Zato naj bi učitelj tudi kritično ocenil raziskovalno delo. Učitelj kot raziskovalec je tudi razvijalec lastne prakse in bistveno prispeva k profesionalnemu razvoju, s tem pa dviguje lastno samozavest.

Raziskava Barbare Šteh Kure iz leta 2000, ki je vključevala opazovanje učnih ur in intervjuje z učitelji in dijaki v dveh krogih pri predmetu zgodovina v 1. letnikih, je pokazala naslednje:

*»Učitelji zgodovine razmišljajo predvsem o tem, kako bi poskrbeli za še nazornejšo razlago in popestritev učnih ur, s čimer so dijaki že tako ali tako zadovoljni, in premalo o tem, kako bi dijake spodbudili k prevzemanju aktivnejše vloge pri učenju. Zglednejše ure v drugem krogu opazovanj so pokazale, da znajo nekateri učitelji spodbuditi*

508 Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXI, št. 4, str. 34.

509 Cencič, M. (1991). Učitelj – raziskovalec svojega razreda. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXII, št. 5, str. 21.

510 Cencič, M. (2001). Razvijanje vloge učitelja raziskovalca. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXII, št. 2, str. 78.

*dijake k aktivnosti, da znajo tudi organizirati dobro skupinsko in individualno delo, a je potrebnih še veliko prizadevanj v smeri bolj aktivnega in poglobljenega vključevanja dijakov.*«<sup>511</sup>

Sodobni učitelj zgodovine naj bi bil samostojen, odgovoren, ustvarjalen, prilagodljiv, odprt, stalno učeč, izpopolnjujoč, zavzet, navdušen in pripravljen uvajati novosti. Inovativni učitelj poskuša dvigovati motivacijo za učenje in delo v razredu, dati učencem uporabno in poglobljeno znanje, omogoča učencem pridobivanje znanja po drugačni poti, razvija odgovornost učencev in vpliva na oblikovanje njihovih učnih in delovnih navad.<sup>512</sup> »Višja pojmovanja pouka poudarjajo pomen učenčeve aktivnosti v vseh etapah učnega procesa. Značilnost višjih faz sta tudi povečani odgovornost in pestrost različnih oblik poučevanja, pri katerih imajo tudi učenci veliko priložnosti za prevzemanje pobud in odgovornosti za svoj proces učenja in razvoja.«<sup>513</sup>

## REFLEKSIJA

Osnova raziskovanja je tudi kritična analiza pedagoškega dela oz. refleksija. »Refleksija je tisti način, ki učitelju pomaga pri zavedanju, ubesedenju dogajanja in opredelitvi ciljev v prihodnosti.«<sup>514</sup>

Učitelj je v vlogi raziskovalca takrat, ko je tudi razmišljajoči praktik, ki izboljšuje svoje delo ter razmišlja o svojem delu, znanju in vrednotah. »Prijem refleksivnega poučevanja pogosto temelji na iniciativni in vodenju učitelja, ker zajema opazovanje samega sebe, zbiranje podatkov o svojem delu in vlogi v razredu ter uporabo podatkov kot podlaga za samoevalvacijo, za spremembe in za profesionalni samorazvoj.«<sup>515</sup>

Poleg refleksije je pomembna tudi supervizija, ki ima za glavni cilj izboljšanje praktičnega dela oz. poklica. »Supervizija je posameznikova refleksija o tem, kar poklicno vidi, čuti in misli ter dela, zato da se zave svojih miselnih in vedenjskih strategij, si pridobi nove vidike, ugleda svoj delovni prostor, obogaten z novimi možnostmi, ter se zmore premišljeno odločiti o spremembah v svojem delu.«<sup>516</sup>

511 Šteh Kure, B. (2001). Pomen kvalitativnega raziskovanja pri preučevanju kakovosti izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 2, str. 94.

512 Več v: Valenčič Zuljan, M. (1997). Kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne učne prakse. *Pedagoška obzorja*, letnik 12, št. 5–6, str. 228–240.

513 Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 2, str. 134.

514 Kalin, J. (2003). Izkušnja – refleksija – delovanje v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V: *Konstruktivizem v soli in izobraževanje učiteljev. Povzetki prispevkov od 20. do 21. marca 2003, Hotel Terme, Terme Čatež*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 129.

515 Cencič, M. (2001). Razvijanje vloge učitelja raziskovalca. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXII, št. 2, str. 77–78.

516 Tomič, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 127.



Poklicna refleksija je izredno pomembna, saj omogoča učitelju, da s svojimi izkušnjami prihaja do novih spoznanj ter jih poveže s teorijo. »Učitelj se v strokovni interakciji z učencem poklicno razvija toliko, kolikor svoje izkušnje reflektira, teoretično osmišlja in predeluje, in le tisti učitelj, ki se sam razvija v procesu izkustvenega učenja, lahko to spodbuja tudi pri učencih.«<sup>517</sup>

Takojšni vtis o učni uri naj bi vključeval naslednje elemente.<sup>518</sup>

Datum:		
Naslov učne ure:		
Glavni cilji učne ure:		
	Pozitivni elementi	Negativni elementi
Jaz – učitelj		
Učenci		
Učilnica		
Učila		

Refleksija naj bi vključevala razmišljanje o poteku učne ure, primernosti učil, časovnem načrtovanju in odnosu z učenci.<sup>519</sup>

Za razmišljanje se lahko uporabi tudi naslednji ocenjevalni obrazec:<sup>520</sup>

TRDITVE	OCENE
Po vsaki učni uri razmišljam, kaj mi je dobro uspelo in kaj ne.	5 4 3 2 1
Ob koncu vsake učne ure preverim, ali sem dosegel/-la zastavljene učne cilje.	5 4 3 2 1
Pri analiziranju svojega dela so mi pomemben vir informacij odzivi učencev.	5 4 3 2 1
Pri analiziranju svojega dela iščem informacije in mnenja tudi pri svojih kolegih in drugih strokovnjakih.	5 4 3 2 1
Ker želim svoje delo opravljati vedno bolje, sprti analiziram svoje dosežke in spodrsaljaje ter iščem nove – boljše načine dela.	5 4 3 2 1
Dobro poznam svoje potrebe, ki so vezane na moj poklicni razvoj; poznam tudi način, kako lahko te potrebe uveljavim.	5 4 3 2 1

517 Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 2, str. 134.

518 Castling, A. (1996). *Competence-based Teaching and Training*. London: Macmillan, str. 156.

519 Prav tam, str. 157.

520 *Strokovnik* (1997). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 5.

Tudi učenci lahko pomagajo učitelju pri izboljšanju in prilagajanju učencem.<sup>521</sup>

Pomagaj mi pripraviti takšne učne ure, da ti bodo ustrezale. Prosim dopolni spodnje povedi. Najlepša hvala.

Pomaga mi, ko ...

Težko je za mene, ko ...

Rad bi imel več:

Rad bi imel manj:

## RAZVOJNE STOPNJE UČITELJA

V osebni mapi je ponavadi prikazan tudi poklicni razvoj učitelja, ki poteka v več stopnjah.<sup>522</sup>

Prva stopnja je stopnja konformnosti oz. stopnja prilagajanja. »Na tej stopnji prevladujejo stereotipni pogledi učitelja na lastno vlogo: pomembno je biti sprejet od drugih, pripadati skupini, pomemben je zunanji videz. Učitelj na tej stopnji sprejema od zunaj postavljena pravila brez dosti razmišljanja in trpi pod občutki krivde, če ta pravila prekrši. Želi si točnih navodil oz. receptov.«<sup>523</sup>

Cilji usposabljanja so »*pridobitev osnovnih učnih spretnosti in spretnosti, preživetja* v razredu (npr. vzdrževanje osnovne discipline med učenci, zmanjšanje treme oz. strahu pred nastopanjem).«<sup>524</sup> Metode in načini usposabljanja pa so »*posredovanje osnovnih pojmov in pravil, natančno strukturirane, vnaprej predpisane učne situacije, krajša obdobja nadzorovane prakse s točnimi navodili in jasno, neposredno povratno informacijo, skupinska supervizija.*«<sup>525</sup>

521 Castling, A. (1996). *Competence-based Teaching and Training*. London: Macmillan, str. 159.

522 Zuzovski, R. (1990). *Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Treaning*. 15th Annual Conference ATEE. Limerick, September 1990. V: Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Ali: Kako v šolstvu zblížiti prakso teoretikov in praktikov? *Sodobna pedagogika*, letnik 44, št. 7–8, str. 351–352. Razvojne faze so že predstavljene v: Trškan, D. (1996). *Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine: magistrska naloga*. Ljubljana: [D. Trškan], str. 155–157.

523 Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Ali: Kako v šolstvu zblížiti prakso teoretikov in praktikov? *Sodobna pedagogika*, letnik 44, št. 7–8, str. 351.

524 Prav tam.

525 Prav tam.

Druga stopnja je stopnja vestnosti oz. stopnja izkušenosti. »Pojavi se večja občutljivost za čustveno plat, za upoštevanje čustev pri drugih, za vživljanje (empatijo) in spoštovanje drugih, rast notranje motivacije, želja po lastnih dosežkih, razvoj (ponotranjenje) neodvisnih standardov kvalitete, začetki samokritičnosti, samozavedanja, osebne odgovornosti, postavljanja prioritet.«<sup>526</sup>

Cilji usposabljanja so predvsem »dvigniti željo po dosežkih in užitek v poučevanju, izboljšanje komunikacijskih spretnosti in sodelovanje tako z učenci kot s kolegi, razvoj osebnega stila v delu.«<sup>527</sup> Metode usposabljanja so »daljša obdobja nadzorovane prakse z večjim ‚manevrskim prostorom‘ v odločanju, dajanje in sprejemanje povratne informacije v enakopravnem dialogu.«<sup>528</sup>

Tretja stopnja je stopnja avtonomnosti. »Učitelj razvije intelektualno in osebno samostojnost. Ne skuša za vsako ceno ugajati. Zave se protislovij, konfliktov, paradoksov, dilem v poklicnem in osebem življenju, jih tolerira, išče načine razreševanja. Svojih rešitev, do katerih je prišel s tehtanjem, razmišljanjem, ne vsiljuje drugim (daje drugim ‚pravico učiti se iz lastnih napak‘), se identificira z učiteljevo vlogo, ki pa jo interpretira na svoj način, razmišlja v širših (časovnih, prostorskih) okvirih.«<sup>529</sup>

Cilji usposabljanja so »utrditev intelektualne neodvisnosti, razvoj samostojnosti v načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pouka, zmožnost kritične analize učnih načrtov, učbenikov, pripomočkov, filozofski odnos do ‚večnih‘ pedagoških dilem, razvoj simetričnih odnosov in komunikacije z učenci, kolegi, nadrejenimi.«<sup>530</sup> Metode usposabljanja pa so »minimalna strukturiranost učnih situacij, praksa v razmišljanju in samostojnem odločanju, lahko tudi v obliki daljših razvojnih projektov oz. akcijskega raziskovanja, klinična supervizija, ki predvideva enakopraven dialog.«<sup>531</sup>

526 Prav tam.

527 Prav tam.

528 Prav tam.

529 Prav tam, str. 352.

530 Prav tam.

531 Prav tam.

## SKLEP

Če povzamemo, kako bi izgledal dober načrt za osebno mapo učitelja zgodovine, bi bil naslednji:

»Namen je:

*Vrsta osebne mape je ...*

*Kazalo bo vključevalo naslednje dele:*

*Primeri, ki bi jih rad vključil ...*

*Obrazci za refleksijo:*

*Kje in kako bom shranjeval osebno mapo?*

*Kdo bo pregledal osebno mapo oz. kateri obrazci bodo vključeni?*

*Kako bom javno predstavil osebno mapo?*

*Kaj sem ugotovil iz osebne mape?*

*Kako bom vključil samoevalvacijo v proces?*

*Kje in kako se bom lahko naučil še več o osebnih mapah?»<sup>532</sup>*

Pri samovrednotenju in samoocenjevanju učitelji prevzamejo večjo odgovornost pri spremljanju lastnega pedagoškega dela, razmišljajo o pozitivnih in negativnih načinih in postopkih za izboljšanje učnih rezultatov.

Učitelj je dober praktik oz. izkušen, če evalvira, analizira, razmišlja, izboljšuje svoje delo. Izkušnje in nove ideje mu pomagajo, da bolje razume učni proces in dogajanje v razredu. Teoretično znanje, ki ga učitelj pridobi z branjem didaktične literature, na seminarjih ali tudi pri svetovalcih, lahko tudi praktično preizkusi in uvede v prakso, analizira in prilagodi svojim posebnostim. Teoretično znanje in praksa poučevanja še ne pomenita vsega, potrebno se je usposobiti postopoma in razvijati sposobnosti za pouk oz. poučevanje.

»Ko učitelji sporočajo rezultate svojega raziskovanja, največkrat v obliki študije primera (,case study'), postane njihovo razmišljanje javno, podvrženo širši strokovni presoji in kritiki, kar je pomembna lastnost vsakega raziskovanja. S tem tudi drug drugemu dajejo ideje, spodbude za poskušanje česa novega, potrditev in si pomagajo v poklicni rasti.«<sup>533</sup>

532 Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 126.

533 Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Ali: Kako v šolstvu zblížati prakso teoretikov in teorije praktikov? *Sodobna pedagogika*, letnik 44, št. 7–8, str. 353.

Glavni elementi učiteljevega profesionalnega znanja naj bi bili: vsebinsko znanje oz. predmetno znanje, splošno pedagoško znanje, psihološko znanje oz. poznavanje učencev in procesa učenja, specialnodidaktično znanje, kurikularno znanje in praktično znanje oz. poklicne spretnosti.<sup>534</sup>

Inovativni učitelji v šolsko prakso prinašajo nova spoznanja, spodbujajo sebe in kolege, načrtujejo, razmišljajo, spreminjajo in se usmerjajo na reševanje problemov ter prispevajo k razvoju specialnodidaktičnega teoretičnega in praktičnega znanja.

---

534 Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXI, št. 4, str. 29–30.



V prihodnosti bo potrebno še nadaljnje prispevati k razvoju pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah v Republiki Slovenji, tako da bi pokrili čim več vsebin, ki se nanašajo na področje didaktike zgodovine:

- učne oblike,
- učne in motivacijske tehnike,
- učne metode (metoda razlage, metoda razgovora, metoda slikovne in besedne demonstracije, metoda grafičnih izdelkov, metoda izkustvenega učenja, metoda dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, metoda dela s slikovnim gradivom, metoda dela s pisnim gradivom, metoda dela s predmeti, metoda dela z ustnimi viri),
- učne strategije (odrivajoči pouk, raziskovalni pouk, projektni pouk, problem-ski pouk, izkustveno usmerjen pouk, programirani pouk, pouk s pomočjo računalnika),
- izdelovanje in uporaba tabelske slike oz. zapisa učne snovi,
- izvenšolske dejavnosti na šoli in izven šole,
- zasnova, značilnosti in uporaba učnih načrtov za osnovne in srednje šole,
- zasnova, značilnosti in uporaba učbenikov za osnovne in srednje šole,
- značilnosti in uporaba priročnikov za učitelje ter izpitnih priročnikov za učence in učitelje,
- alternativno preverjanje in ocenjevanje,
- portfolio ali osebna mapa učitelja, učenca,
- permanentno izobraževanje učiteljev zgodovine,
- učenci s posebnimi potrebami in nadarjeni učenci,
- pouk zgodovine v preteklosti,
- didaktika zgodovine v 21. stoletju: evropska dimenzija, multiperspektivnost, večkulturnost, občutljive teme, državljanska vzgoja, lokalna zgodovina, ustna zgodovina,
- itd.

Zaključujem z zahvalo vsem, ki so karkoli prispevali k nastanku prispevkov, ki so bili objavljeni v reviji Zgodovina v šoli.





- A Common Wealth. Museums in the Learning Age* (1999). Norwich: Crown copyright.
- A Devon approach to History at Key Stage Three* (1995). Devon: Devon education.
- Activity: What would you save?* (2005). London: Museum of London.
- Alternative Assessment* (1997). Social Studies Educator's Handbook. New Jersey: Prentice Hall.
- Alternative Assessment* (2001). Creating America. A History of the United States. Evanston, Boston, Dallas: McDougal Littell.
- Andoljšek, I. (1973). *Osnove didaktike*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Bajt, D. (1994). *Pišem, torej sem: priročnik za pisanje*. Maribor: Obzorja.
- Benedik, I. (1996). Organizirano samostojno učenje – osebnost samostojnih učencev in nova vloga učitelja – 3. del. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 5–6, str. 283–290.
- Benedik, J. (1994). *Metodična izvedba pouka zgodovine nekoč in danes*. Diplomsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bertoncelj, I. (1969). *Metoda dela s teksti*. Ljubljana: Delavska univerza Boris Kidrič.
- Brinovec, S. (2004). *Kako poučevati geografijo. Didaktika pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brodnik, V., Cigler, N., Karba, P. (2001). Portfolio pri pouku zgodovine in geografije v srednji šoli. V: *Simpozij – Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2001*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 94–96.
- Brodnik, V., Mrevlje, B. (2001). Izseljavanje Slovencev v ZDA pred prvo svetovno vojno. V: *Simpozij – Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2001*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 84–90.
- Brooman, J. (1995). *The World Re-made, The Results of the First World War*. London, New York: Longman.
- Bulletin Officiel*. B.O. N°12 (1997). 20 mars 1997, str. 888–891.
- Castling, A. (1996). *Competence-based Teaching and Training*. London: Macmillan.
- Cencič, M. (1992). Z opazovanjem pouka do boljšega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXIII, št. 5, str. 26–30.
- Cencič, M. (1994). *Priporočila za oblikovanje seminarskih in diplomskih nalog ter diplomskih del*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Cencič, M. (2001). Razvijanje vloge učitelja raziskovalca. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXII, št. 2, str. 76–80.
- Cencič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (naloge) in druge vrste raziskovalnih poročil*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Cencič, Mi., Cencič, Ma. (2002). *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk*. Ljubljana: MK.
- Cencič, M. (1991). Učitelj – raziskovalec svojega razreda. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXII, št. 5, str. 20–23.
- Centrih, M., Puklavec, M., Rokavec, D. (1997). Načrtovanje samoevalvacije v gimnaziji. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXVIII, št. 5, str. 23–28.
- City Squares of Gävle* (2002). Gävle: Vasaskolan.

- Copeland, T. (2004). *Interpretations of History: constructing pasts*. V: *Education and the Historic Environment*. London – New York: Routledge, str. 33–40.
- Čampa, J., Granda, N. (1995). Didaktično metodični vidiki obravnave zgodovine v okviru predmeta spoznavanje družbe. *Pedagoška obzorja*, letnik X, št. 1–2, str. 59–66.
- Danielson, C., McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Davies, J., Redmond, J. (1998). *Coordinating history across the primary school. The subject leader's handbook*. London–Bristol: Falmer Press.
- Davies, P. et al. (2003). *Enlivening secondary history. 40 classroom activities for teachers and pupils*. London – New York: RoutledgeFalmer.
- Demarin, J. (1964). *Pouk zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS.
- Deuxième Histoire* (1996). Les fondements du monde contemporain. Collection Jacques Marseille. Paris: Nathan.
- Dolenc, E., Gabrič, A. (2002). *Zgodovina 4. Učbenik za 4. letnik gimnazije*. Ljubljana: DZS.
- Doolittle, P. (1994). *Teacher portfolio assessment. Practical Assessment, Research and Evaluation* (<http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=4&n=1>) (Dostopno 25. 6. 2002).
- Drnovšek, M., Brodnik, V. (2002). *Množično izseljevanje Slovencev v Združene države Amerike: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Faletov, M., Oberlintner, R. (1963). *Skupinska učna oblika v naši praksi: Preučevanje skupinske učne oblike na osnovnih šolah*. Ljubljana: DZS.
- Ferjan, T. (1993). Primeri aktiviranja učencev pri pouku geografije. *Sodobna pedagogika*, letnik 44, št. 5–6, str. 311–315.
- Ferjan, T. (1999). Inovativne metode pri učnih urah. *Pedagoška obzorja*, letnik 14, št. 1–2, str. 37–41.
- Fines, J., Nichol, J. (1997). *Teaching Primary History*. Oxford: Heinemann.
- GCE Advance and advanced subsidiary examinations subject cores for History* (1997). London: SCAA.
- GCE Advance and advanced subsidiary examinations subject cores for History. GCE A/AS subject core for History* (1994). London: SCAA.
- GCE History, Advanced level Syllabus* (1998). London: London examinations.
- Gimnazijski program* (1992). Ljubljana: ZRS za šolstvo in šport.
- Ginnis, P. (2004). *Učitelj – sam svoj mojster: kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha*. Ljubljana: Rokus.
- Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: DZS.
- Goldenberg, P. (1997). *A Student Guide to Writing a Research Paper. A step-by-step approach*. New York: Sadlier–Oxford.
- Grafenauer, B. (1980). *Struktura in tehnika zgodovinske vede*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- GSCE History A (incl. Short Course) (1998). *Mark Schemes with Examiners' Comments, June 1998*. London Examinations GCE: Educational Excellent Foundation.
- Henderson, P. (1993). *How to succeed in exams and assessments*. London: Collins Educational.
- Hinett, K., Thomas, J. (1999). *Staff Guide to Self and Peer Assessment*. Oxford: Oxford Center for Staff and Learning development.
- Histoire 1<sup>re</sup>* (1994). Collection J. Marseille. Paris: Nathan.
- Histoire 2<sup>re</sup>* (1993). Collection J. Marseille. Paris: Nathan.
- Histoire Terminale* (1994). Carnet Lycée Bac. Paris: Hatier.

- Histoire Terminale* (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan.
- Histoire–Géographie 3<sup>e</sup>* (1994). Initiation économique. Paris: Nathan.
- Histoire–Géographie L-ES-S* (1997). Les Sujets Nathan. 98 Bac corrigé. Paris: Nathan.
- History – D* (9269) (1995). Mark Schemes, May/June 1995. London Examinations GCE A level: ULEAC.
- History – D* (9269) (1997). Mark Schemes with Examiners' comments, May/June 1997. London Examinations GCE A level: Educational Excellent Foundation.
- History – Syllabus A* (1998). Paper 1 – Modern European and World History, 8 June 1998. London Examinations GCE: Educational Excellent Foundation.
- History – Syllabus D* (1995). Paper 1 – International Problems since 1931, 8 June 1995. London Examinations GCE: ULEAC.
- History – Syllabus D* (1997). Paper 1 – International Problems since 1931, 5 June 1997. London Examinations GCE: Educational Excellent Foundation.
- History teaching and the promotion of democratic values and tolerance* (1996). A handbook for teachers. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- History, 1998 Syllabuses A, C, D and E, GCSE* (1998). London: London examinations.
- Hoodless, P. et al. (2003). *Teaching Humanities in Primary Schools*. Exeter: Learning Matters Ltd.
- <http://www.cohums.ohio-state.edu/history/essayxm.htm> (Writing the essay type examination) (Dostopno julij 1998).
- <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/metaco~1.html> (Metacognition) (Dostopno 14. 8. 2002).
- <http://edservices.aea7.k12.ia.us/framework/download.html#thinking> (Thinking skills) (Dostopno 14. 8. 2002).
- <http://go.hrw.com> (Social Studies: Rubrics) (Dostopno julij 2000).
- [http://www.ac-grenoble.fr/histoire/Programms/lycee/Classique/Terminale/anales\\_zero.htm](http://www.ac-grenoble.fr/histoire/Programms/lycee/Classique/Terminale/anales_zero.htm) (Les sujets ,Annales zéro' conçus par l'Inspection Générale, février 1998) (Dostopno avgust 1998).
- [http://www.lebac.com/cgi-bin/exam97/exam\\_corrige.perl?corrige=TCAXC2](http://www.lebac.com/cgi-bin/exam97/exam_corrige.perl?corrige=TCAXC2) (le Corrigé: Mise en place des blocs) (Dostopno avgust 1998).
- <http://www.mcrel.org/products/dimensions/whathow.asp> (What is Dimension of Learning and How is it used?) (Dostopno 14. 8. 2002).
- <http://www.museumoflondon.org.uk/london-wall/> (Museum of London) (Dostopno 12. 3. 2016).
- <http://www.museumoflondon.org.uk/MOLsite/learning/> (Museum of London) (Dostopno 21. 8. 2005).
- <http://www.npg.org.uk/> (National Portrait Gallery) (Dostopno 12. 3. 2016).
- <http://www.npg.org.uk/learning/digital.php> (National Portrait Gallery – Learning) (Dostopno 12. 3. 2016).
- <http://www.npg.org.uk/live/index.asp> (National Portrait Gallery) (Dostopno 21. 8. 2005).
- Humanities* (1997). Book one. First draft. Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- IB Middle Years Programme Humanities* (1998). Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- IB Middle Years Programme Humanities* (1999). Book two. Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- IB MYP: Areas of Interaction* (1994). Geneva: International Baccalaureate Organisation.

- IB MYP: Coordinator's Handbook* (1999). Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- IB MYP: Guide to the Middle Years Programme* (1994). Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- IB MYP: Humanities* (1995). Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- IB MYP: Implementing the Programme* (1995). Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- IB MYP: Personal Project* (1995). Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- IGCSE Standards in History* (1991). Cambridge: University of Cambridge, Local Examinations Syndicate, International Examinations.
- International Baccalaureate: History Guide* (1993). Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- Kako narediti center Ljubljane bolj privlačen. Mednarodni projekt: Mestni trgi* (2002). Ljubljana: Gimnazija Bežigrad.
- Kalin, J. (2003). Izkušnja–refleksija–delovanje v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Povzetki prispevkov od 20. do 21. marca 2003, Hotel Terme, Terme Čatež*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 127–130.
- Katalog znanj za zaključni izpit: Zgodovina* (1990). Ljubljana: ZRS za šolstvo.
- Kobeja, B. (2002). *Napotki za pisanje seminarske in diplomske naloge*. Koper: Visoka šola za management.
- Kyricaou, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Lazarević, Ž. (1997). *Slovensko gospodarstvo v prvi Jugoslaviji. Zgodovinski viri*. Ljubljana: Modrijan.
- Le Pellec, J., Marcos–Alvarez, V. (1991). *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette.
- Learning programme for primary schools 2005/06* (2005). London: Museum of London.
- Lederer, I. J. (1963). *Yugoslavia at the Paris Peace Conference*. New Haven, London: Yale University press.
- Les Sujets Nathan Bac 2000. Histoire–Géographie. L-ES-S* (1999). Corrigés. Paris: Nathan.
- Levstik, L. S., Barton, K. C. (2001). *Doing History. Investing With Children in Elementary and Middle Schools*. Second Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipovec–Torkar, I. (1989). Evropa po letu 1992: Nove razsežnosti učenja in poučevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 20, št. 2, str. 3–9.
- Lockey, M., Walmsley, D. (1999). *Art and the Historic Environment. A teacher's guide*. London: English Heritage.
- London Examinations GCSE History A* (1997). Markscheme with examiners' comments. London: ULEAC.
- London Examinations GCSE History A* (1997). Modern World History Paper 2. London: ULEAC.
- London Examinations GCSE History A (incl. Short Course) (1998)*. Mark Schemes with Examiners' Comments. June 1998. London: ULEAC.
- London Inside Out. Let the Museum come to you! Autumn term 2005* (2005). London: Museum of London.
- Lynn, D. (1992). *Ustvarjalne metode učenja. Umetnost uporabe sugestije za celostno učenje*. Ljubljana: Alpha center.

- Making the Ljubljana city centre more attractive. City square project* (2002). Ljubljana: Gimnazija Bežigrad.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Ali: Kako v šolstvu zblížati prakso teoretikov in teorije praktikov? *Sodobna pedagogika*, letnik 44, št. 7–8, str. 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih. (Magistrska naloga Barbare Šteh Kure). *Sodobna pedagogika*, letnik 50, št. 1, str. 273–276.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanja za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXI, št. 2–3, str. 74–79.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXI, št. 4, str. 27–34.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj ‚alternativne‘ raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 2, str. 64–80.
- Mary Seacole. Picture Resource Pack* (2005). Florence Nightingale Museum Trust.
- Marzano, R. J. et al. (1997). *Dimensions of Learning: Teacher's manual* (2<sup>nd</sup> ed.). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. et al. (2001). *A Handbook for Classroom Instruction that Works*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Matheson, I. (1999). *Passing Higher History*. London: Hodder&Stoughton.
- Meznarič, M. et al. (1998). *Podjetno v svet zgodovine: priručnik za učitelje v srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- National Portrait Gallery. Education Programme 2005–06* (2005). London: National Portrait Gallery.
- Nečak, D. (1999). *Hladna vojna. Zgodovinski viri*. Ljubljana: Modrijan.
- Nešović, B., Prunk, J. (1993). *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Novak, H. (1990). *Projektno učno delo: Drugačna pot do znanja*. Ljubljana: DZS.
- Peacemakers, A decision making program* (1994). Shrewsbury: Shropshire.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Phillips, R. (2002). *Reflective Teaching of History 11–18*. London – New York: Continuum.
- Podhostnik, K. (1977). *Didaktika*. Ljubljana: Pedagoška akademija.
- Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Ljubljana: DZS.
- Portchester Castle. Information for teachers. English Heritage. Richard II's palace*. (<http://www.english-heritage.org.uk/default.asp>) (Dostopno 4. 9. 2004).
- Predmetni izpitni katalog za maturo. Zgodovina* (1993). Ljubljana: Republiški izpitni center.
- Pričevanje zadnjega Maistrovega borca Simona Sodje* (2001). Priloga k videokaseti. Blejska dobrava: Videofon d.o.o.
- Prispevki k didaktiki zgodovine* (ur. D. Trškan) (2003). Letnik 1, št. 1. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino. (<http://oddelki.ff.uni-lj.si//Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Prispevki.htm>) (Dostopno 12. 3. 2016).
- Prispevki k didaktiki zgodovine* (ur. D. Trškan) (2004). Letnik 2, št. 1. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino. (<http://oddelki.ff.uni-lj.si//Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Prispevki.htm>) (Dostopno 12. 3. 2016).

- Prispevki k didaktiki zgodovine* (ur. D. Trškan) (2005). Letnik 3, št. 1. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino. (<http://oddelki.ff.uni-lj.si/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Prispevki.htm>) (Dostopno 12. 3. 2016).
- Projekt za uvedbo mednarodne šole v Republiki Sloveniji* (1992). Ljubljana: Gimnazija Bežigrad: Raziskovalna enota.
- Rahotina, I. (1998). *Delovni zvezek 4 za zgodovino*. Ljubljana: DZS.
- Razdevšek Pučko, C. (1996). Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. *Pedagoška obzorja*, letnik 11, št. 5–6, str. 193–204.
- Razdevšek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja. *Pedagoška obzorja*, letnik 13, št. 1–2, str. 3–15.
- Repe, B. (1995). *Naša doba. Oris zgodovine 20. stoletja. Učbenik za 4. razred gimnazije*. Ljubljana: DZS.
- Rode, M., Tawitian, E. (2004). *Prvi koraki v preteklosti. Delovni zvezek za 6. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio organizer. Succeeding with Portfolio in Your Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Roman London. Gallery pack* (1996). London: Museum of London.
- Rozman, B. (1988). Hazena – Ženska športna panoga. *Kronika. Časopis za slovensko krajevno zgodovino*, letnik 36, št. 3, str. 225–231.
- Rupnik Vec, T. (1997). Individualno delo in aktivnosti v majhnih skupinah. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXVIII, št. 6, str. 26–33.
- Rutar Ilc, Z., Žagar, D. (2002). Pojmovanja znanja. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXIII, št. 2, str. 13–17.
- Salinero, G., François, P., Thillay, A. (1996) *Histoire Géographie au collège*. Paris: Borada.
- Scaife, M., Williams, R. (1996). *A Level Questions and Answers, Modern British and European History*. London: Letts Educational.
- Secondary schools 2005/06. History programme* (2005). London: Museum of London.
- Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXX, št. 3, str. 15–22.
- Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXI, št. 2, str. 82–86.
- Sentočnik, S. (2002). Kako do aktivnega vseživljenjskega učenja. V: *Simpozij. Modeli poučevanja in učenja. Portorož*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 27–38.
- Sentočnik, S., Rutar Ilc, Z. (2001). Koncepti znanja, učenje za razumevanje. V: *Simpozij – Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2001*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 19–41.
- Slovenska kronika XX. stoletja 1900–1941* (1995). Ljubljana: Nova revija.
- Snellgrove, L. E. (1989). *Modern World History. Course notes, Examples, Exercises*. London: DP Publications LTD.
- Sources in History* (1990). From definition to assessment. London: Longman.
- Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev* (2002). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Squares project: Piazza dell'Unità d'Italia, Piazza Sant'Antonio, Piazza Ponterosso*. (2002). Trieste: Liceo Scientifico Statale Guglielmo Oberdan.

- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th century European history*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Strmčnik, F. (1996). Učna aktivnost učencev in učitelja. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 3–4, str. 101–114.
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, letnik 50, št. 2, str. 212–223.
- Strokovnik* (1997). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Svantesson, I. (1992). *Miselni vzorci in spomin*. Ljubljana: CZ.
- Svet Evrope. Odbor ministrov. Priporočilo Rec(2001)15 o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja*. (Sprejeto 31. oktobra 2001 na 771. sestanku Odbora ministrov v sestavi namestnikov ministrov.) (<http://anton.lj.zrsss.si/>) (Dostopno 14. 8. 2004)
- Svetina, J. (1992). *Znamenja časov in šola*. Radovljica: Didakta.
- Šavli, A. (1961). *Tiho delo učencev*. Ljubljana: DZS.
- Šilih, G. (1970) *Didaktika*. Ljubljana: DZS.
- Šteh Kure, B. (2001). Pomen kvalitativnega raziskovanja pri preučevanju kakovosti izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 2, str. 82–98.
- Taylor, L. (2004). Sense, relationship and power: uncommon views of place. *Teaching History*. Association Issue 116, September 2004, str. 6–13.
- The European Content of the School History Curriculum: Report* (1995). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- The Holocaust. Voices of Scholars* (2009). Cracow: Jagiellonian University.
- The Middle Years Programme Workshops* (1996). International School of Amsterdam, April 1996.
- Tomić, A. (1992). Od načrta do izvedbe učne ure. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXIII, št. 5, str. 18–25.
- Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike: študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
- Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Townley, E. (1991). *A-level and AS-level Modern History. Longman Revise Guides*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Triaud, C. (1998). *Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie. Baccalaureat L-ES-S*. Paris: Vauibert.
- Trojar, Š. (1993). *Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*. Ljubljana: DZS.
- Trojar, Š. (1994). Vloga delovnega učbenika zgodovine v učnem procesu. *Zgodovina v šoli*, letnik III, št. 1, str. 43–48.
- Trojar, Š. (1994). Vloga razgovora pri učnih urah zgodovine, nekatere njegove značilnosti in metodične variante. *Zgodovina v šoli*, letnik III, št. 4, str. 37–41.

- Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. *Zgodovina v šoli*, letnik V, št. 4, str. 50–54.
- Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 2. del. *Zgodovina v šoli*, letnik V, št. 4, str. 25–31.
- Trojar, Š. (1998). Tipske značilnosti testnih nalog, problemi pri projektiranju in uporabnost pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik VII, št. 3, str. 36–42.
- Trškan D. (1996). *International School: History*. Ljubljana: Gimnazija Bežigrad.
- Trškan, D. (1996). *Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine: magistrska naloga*. Ljubljana: [D. Trškan].
- Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 7, št. 1, str. 30–36.
- Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri individualni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 7, št. 2, str. 29–38.
- Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri skupinski učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 7, št. 4, str. 52–61.
- Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri delu v dvojicah v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 8, št. 2, str. 5–8.
- Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 8, št. 1, str. 50–57.
- Trškan, D. (2002). *Izbrana literatura 1. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike*. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2002). *Izbrana literatura 2. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike*. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2002). *Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodični priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike*. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2003). *Seminarska naloga oz. didaktični članek. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri*. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Trškan, D. (2004). *Didaktični članek. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine*. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2004). *Didaktično gradivo na oddelku za zgodovino. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri*. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2004). *Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje*. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino
- Trškan, D. (2007). *Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Trškan, D. (2007). *Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem: naloge malo drugače*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Učni načrt za zgodovino v gimnaziji* (1996). Ljubljana: ZRS za šolstvo.



- Using historic sites. How to organize and carry out an effective group visit. English Heritage (2004). V: *Educational Pack. Information for teachers and educational group leaders*. 2004/05. English Heritage.
- Valenčič Zuljan, M. (1997). Kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne učne prakse. *Pedagoška obzorja*, letnik 12, št. 5–6, str. 228–240.
- Valenčič Zuljan, M. (2001): Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 2, str. 122–141.
- Weber, T. (1981). *Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS.
- Weber, T. (1985). *Zgodovina 6. Diapozitivi*. Ljubljana: DZS.
- Weber, T. (1992). Tabelska slika pri pouku zgodovine: soodvisnost med zasnovno učne enote–artikulacijo, zasnovno, zgodovinskega učbenika in tabelsko sliko. *Zgodovina v šoli*, letnik 1, št. 2, str. 27–35.
- Weber, T. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. *Zgodovina v šoli*, letnik IV, št. 1, str. 43–47.
- Weber, T. (1997). Statična in dinamična slika pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik VI, št. 1, str. 38–48.
- Weber, T. (1997). Statistični podatki (številke) pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik VI, št. 3, str. 40–44.
- Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Od začetka dva-  
jsetega stoletja do konca prve svetovne vojne (1900–1918)*. Ljubljana: DZS.
- Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Slovenci v  
Državi SHS, v Kraljevini SHS in Jugoslaviji (1918–41)*. Ljubljana: DZS.
- Weber, T., Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Evropa in svet  
med obema vojnama 1918–39*. Ljubljana: DZS.
- Wedam, V. (1997). Analitično-sintetična metoda dela z zgodovinskimi viri. *Zgodovina v šoli*, letnik VI, št. 3, str. 45–49.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Workshop Materials* (1997). History. International Baccalaureate Europe/Africa/Middle East. Sixt Summer workshops. Ljubljana. Slovenia, 30. 6. – 4. 7. 1997.
- World City galleries. Teachers Pack* (2001). London: Museum of London.
- World History* (1997). Perspectives on the past. Teacher's edition. Lexington, Massachusetts, Toronto, Ontario: D.C. Heath and Company, McDougal Littell.
- World History* (2001). Connections to today. New Jersey: Prentice Hall.
- Write for College* (1997). A Student Handbook. Wilmington, Massachusetts: Great Source Education Group, Inc.
- Zgodovina. Izpitna pola 2* (1995). 12. in 13. 1. 1995. Ljubljana: RIC.
- Zgonik, M. (1974). *Zgodovina v sodobni šoli*. Ljubljana: DZS.
- Zgonik, M. (1977). Teoretske osnove in razmišljanja o nekaterih vprašanih v didaktiki zgodovine. *Zgodovinski časopis*, letnik 31, št. 1–2, str. 181–191.
- Zloženka: The squares project*. (2002). Slovenia. Italy. Sweden.
- Zorman, L. (1968). *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli*. Ljubljana: DZS.



---

## SEZNAM ČLANKOV, OBJAVLJENIH V REVII ZGODOVINA V ŠOLI

- Trškan, D. (1996). Uporaba računalniškega programa pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 5, št. 1, str. 25–29.
- Trškan, D. (1997). Primer priprave na maturo iz predmeta zgodovina v 3. razredih gimnazije. *Zgodovina v šoli*, letnik 6, št. 1, str. 26–32.
- Trškan, D. (1997). Pouk zgodovine v srednji mednarodni šoli v Ljubljani. *Zgodovina v šoli*, letnik 6, št. 2, str. 32–39.
- Trškan, D. (1997). Igra vlog: Versajska pogodba in Pariška mirovna konferenca leta 1919. *Zgodovina v šoli*, letnik 6, št. 4, str. 18–26.
- Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 7, št. 1, str. 30–36.
- Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri individualni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 7, št. 2, str. 29–38.
- Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri skupinski učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 7, št. 4, str. 52–61.
- Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 8, št. 1, str. 50–57.
- Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri delu v dvojicah pri pouku zgodovine v srednji šoli. *Zgodovina v šoli*, letnik 8, št. 2, str. 5–8.
- Trškan, D. (2000). Slike in poučevanje zgodovine: Ženeva 5. 5.–7. 5. 1999. *Zgodovina v šoli*, [i.e. 1999], letnik 8, št. 3/4, str. 100.
- Trškan, D. (2000). Mnenje dijakov o uporabi ilustrativno-demonstracijske metode pri pouku zgodovine v srednji šoli. *Zgodovina v šoli*, [i.e. 1999], letnik 8, št. 3/4, str. 9–11.
- Trškan, D. (2000). Odnos učencev do aktivnega dela pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 9, št. 1, str. 22–26.
- Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 9, št. 3/4, str. 3–7.
- Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 10, št. 1, str. 3–6.
- Trškan, D. (2001). Preverjanje in ocenjevanje ter kriteriji pri zgodovini v mednarodni šoli za tujce v Ljubljani. *Zgodovina v šoli*, letnik 10, št. 3, str. 3–9.
- Trškan, D. (2002). Uporaba fotografij za obravnavo nove učne snovi pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, [i.e. 2001], letnik 10, št. 4, str. 3–5.
- Trškan, D. (2002). Alternativno ocenjevanje pri zgodovini. *Zgodovina v šoli*, letnik 11, št. 2, str. 4–10.
- Trškan, D. (2003). Preverjanje in ocenjevanje znanja: z avtentičnimi nalogami pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 12, št. 3/4, str. 31–37.
- Trškan, D. (2004). Eseji pri predmetu zgodovina (angleški in francoski primer). *Zgodovina v šoli*, letnik 13, št. 1/2, str. 32–38.
- Trškan, D. (2004). Osebna mapa učenčevih dosežkov. *Zgodovina v šoli*, letnik 13, št. 3/4, str. 56–64.

- Trškan, D. (2005). Francoske izpitne naloge, ki se nanašajo na zgodovinske vire. *Zgodovina v šoli*, letnik 14, št. 1/2, str. 36–40.
- Trškan, D. (2005). Angleške izpitne naloge, ki se nanašajo na pisne in slikovne vire. *Zgodovina v šoli*, letnik 14, št. 1/2, str. 31–35.
- Trškan, D. (2005). Osebna mapa učitelja zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 14, št. 3/4, str. 32–40.
- Trškan, D. (2006). Avtentična seminarska naloga pri predmetu didaktika zgodovine – didaktični članek. *Zgodovina v šoli*, letnik 15, št. 1/2, str. 43–49.
- Trškan, D. (2006). Mestni trgi: projekt švedske, italijanske in slovenske srednje šole. *Zgodovina v šoli*, letnik 15, št. 3/4, str. 65–71.
- Trškan, D. (2006). Učenje zgodovine z odkrivanjem in terenske metode dela. *Zgodovina v šoli*, letnik 15, št. 3/4, str. 59–64.
- Trškan, D. (2007). Londonski muzej, Narodna galerija portretov in pouk zgodovine v Veliki Britaniji. *Zgodovina v šoli*, letnik 16, št. 1–2, str. 34–41.
- Trškan, D. (2007). Raziskovalno delo v srednji šoli. *Zgodovina v šoli*, letnik 17, št. 1–2, str. 37–44.
- Trškan, D. (2010). 1939 – Hitler, Stalin in Vzhodna Evropa, Mednarodni forum 2009: Wrocław, 16. 9.–20. 9. 2009. *Zgodovina v šoli*, letnik 19, št. 3/4, str. 65–66.
- Trškan, D. (2011). Zapis učne snovi pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 20, št. 1/2, str. 41–48.

---

# SEZNAM PRIKAZOV KNJIG, OBJAVLJENIH V REVII ZGODOVINA V ŠOLI

## Prikaz knjig v slovenskem jeziku

- Trškan, D. (2009). Matija Mitja Štih, 101 prizor iz slovenske zgodovine: Zavod sv. Stanislava, Ljubljana, 2008, 60 strani. *Zgodovina v šoli*, letnik 18, št. 1/2, str. 94–95.
- Trškan, D. (2010). Filip Robar Dorin, Resničnost in resnica v dokumentarnem filmu: razvoj in dosežki neumišljenega filma v svetu in doma. Ljubljana, Umco: Slovenska kinoteka, 2008, 399 strani. *Zgodovina v šoli*, letnik 19, št. 3/4, str. 87–88.
- Trškan, D. (2012). Ana Skerlovnik Štrancar, Stezice, k' so včasih bile, *Zgodovinski krožek OŠ Milojke Štrukelj Nova Gorica 1982/83–2007/08*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, 2009, 96 strani in 31 strani prilog. *Zgodovina v šoli*, letnik 21, št. 1/2, str. 75–76.
- Trškan, D. (2012). Michael Kerrigan, Kako so živeli, Ljubljana: MK, 2008, 159 strani. *Zgodovina v šoli*, letnik 21, št. 1/2, str. 73–74.
- Trškan, D. (2014). 120 zgodovinskih projektov. *Zgodovina v šoli*, letnik 23, št. 1/2, str. 89–90.
- Trškan, D. (2014). Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi, *Zgodovina: Vilma Brodnik et al. Zgodovina v šoli*, letnik 23, št. 1/2, str. 85–86.
- Trškan, D. (2014). *Zgodovinski atlas. Zgodovina v šoli*, letnik 23, št. 1/2, str. 87–88.

## Prikaz knjig v francoskem jeziku

- Trškan, D. (2001). Chansel Dominique: Europe on-screen-cinema and the teaching of history: Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2001, 218 strani. *Zgodovina v šoli*, letnik 11, št. 2, str. 56.
- Trškan, D. (2004). Histoire Terminale, Collection J. Marseille. Nathan, 1998, 357 strani. *Zgodovina v šoli*, letnik 13, št. 3/4, str. 134–135.
- Trškan, D. (2004). Triaud Caroline: Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie. Baccalaureat L-ES-S, Paris, Vauibert, 1998, 128 strani. *Zgodovina v šoli*, letnik 13, št. 3/4, str. 135.
- Trškan, D. (2006). Sylvia Avrand–Margot, Anne Magret–Chelot: Les 500 sites Internet. Édition 2004. Histoire–Géographie, Éducation civique. Paris, Éditions Belin, 2003, 251 strani. *Zgodovina v šoli*, letnik 15, št. 3/4, str. 75–76.
- Trškan, D. (2009). Dominique Briand, Gérard Pinson, Enseigner l'histoire avec des images: école, collège, lycée, CRDP Basse–Normandie, Hachette Éducation, Paris, 2008, 124 strani. *Zgodovina v šoli*, letnik 18, št. 1/2, str. 89–90.
- Trškan, D. (2011). Jean–Louis Jadouille, Martine Delwart, Monique Masson, L'histoire au prisme de l'image, UCL, Louvain-la-Neuve, 2002. *Zgodovina v šoli*, letnik 20, št. 1/2, str. 79–81.

## Prikaz knjig v angleškem jeziku

- Trškan, D. (2000). Mary Anne Kovacs, Kenneth S. Lambert, James W. Lane: World history, Book 4: 1920–1992 (učni listi); The Center for Learning, Ohio, ZDA, 1993, 288 str. Zgodovina v šoli, letnik 9, št. 3/4, str. 55–57.
- Trškan, D. (2000). World history. Connections to today. Prentice Hall, New Jersey, 1997, 1038 strani. Zgodovina v šoli, letnik 9, št. 2, str. 50–51.
- Trškan, D. (2002). Gardner David: Using ICT in History, A teacher's Resource Guide: Stanley Thornes (Publishers) Ltd. 1998, 96 strani. Zgodovina v šoli, letnik 11, št. 2, str. 53–54.
- Trškan, D. (2002). Lowe Norman: Mastering Modern World History: Macmillan, Hampshire and London. Zgodovina v šoli, letnik 11, št. 2, str. 54–55.
- Trškan, D. (2004). Haydn Terry, Arthur James, Hunt Martin: Learning to teach history in the secondary school. A companion to school experience. London – New York, Routledge, 1997, 301 strani. Zgodovina v šoli, letnik 13, št. 3/4, str. 138.
- Trškan, D. (2004). Issues in history teaching. London – New York, Routledge, 2000, 241 strani. Zgodovina v šoli, letnik 13, št. 3/4, str. 137.
- Trškan, D. (2004). Lacey Greg, Shephard Colin: GCSE questions and answers, Modern World history. London, Letts Educational, 1998, 77 strani (format A4). Zgodovina v šoli, letnik 13, št. 3/4, str. 136.
- Trškan, D. (2006). Barbara W. Sommer, Mary Kay Quinlan: The oral history manual. Walnut Creek, Lanham New York, Oxford, AltaMira press, 2002, 129 strani. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 1/2, str. 74–75.
- Trškan, D. (2006). Chris Husbands, Alison Kitson, Anna Pendry: Understanding history teaching. Maidenhead–Philadelphia, Open University Press, 2003, 173 strani. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 3/4, str. 74–75.
- Trškan, D. (2006). Education and the historic environment. London – New York, Routledge, 2004, 227 strani. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 3/4, str. 77.
- Trškan, D. (2006). Linda S. Levstik, Keith C. Barton: Doing history. Investing with children in elementary and middle schools. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001, 217 strani. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 3/4, str. 76–77.
- Trškan, D. (2006). Richard Harris, Ian Luff: Meeting SEN in the curriculum: history. London, D. Fulton Publishers, 2004, 163 strani. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 1/2, str. 73–74.
- Trškan, D. (2006). Robert Phillips: Reflective teaching of history 11–18. London – New York: Continuum, 2002, 180 strani. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 3/4, str. 71–72.
- Trškan, D. (2006). Terry Haydn, Christine Counsell: History, ICT and learning in the secondary school. London – New York, RoutledgeFalmer, 2003, 269 strani. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 3/4, str. 72–73.
- Trškan, D. (2008). A practical guide to teaching history in the secondary school: 2007, Routledge, 104 strani. Zgodovina v šoli, letnik 17, št. 1/2, str. 87–88.
- Trškan, D. (2008). Rosie Turner-Bisset: Creative teaching – history in the primary classroom: David Fulton Publishers, 2005, 190 strani. Zgodovina v šoli, letnik 17, št. 1/2, str. 88–89.

- Trškan, D. (2008). *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives*: Oxford, Symposium Books, 2006, 123 strani. *Zgodovina v šoli*, letnik 17, št. 1/2, str. 86–87.
- Trškan, D. (2009). *Françoise Barbe–Gall, How to talk to children about art*: Frances Lincoln Limited Publishers, London, 2005, 184 strani. *Zgodovina v šoli*, letnik 18, št. 1/2, str. 90–91.
- Trškan, D. (2009). *Steven Barnes, Meeting the needs of your most able pupils history: a David Fulton Book*, Routledge, Oxon, 2007, 148 strani. *Zgodovina v šoli*, letnik 18, št. 1/2, str. 92–93.
- Trškan, D. (2011). *Ian Phillips, Teaching history, developing as a reflective secondary teacher*, Sage Publications, London, Los Angeles, New Delhi, 2008, 268 str. *Zgodovina v šoli*, letnik 20, št. 1/2, str. 87–89.
- Trškan, D. (2011). *Joan Chambers, Molly Hood, Picture the past, exciting art ideas to recreate history*, Folens, 2001, 72 str. *Zgodovina v šoli*, letnik 20, št. 1/2, str. 82–83.
- Trškan, D. (2011). *Pat Hoodless, Teaching history in primary schools*, Learning Matters, Exeter, 2008, 166 str. *Zgodovina v šoli*, letnik 20, št. 1/2, str. 84–86.
- Trškan, D. (2011). *Valerie Evans, Creative history, cultures of the past explored through imaginative art and design*, Folens, 2004, 72 str. *Zgodovina v šoli*, letnik 20, št. 1/2, str. 77–78.

## **Prikaz drugih izdaj, objavljenih v reviji *Zgodovina v šoli***

- Trškan, D. (2000). *CD–ROM-i založbe Zane Interactive Publishing*. *Zgodovina v šoli*, [i.e. 1999], letnik 8, št. 3/4, str. 87–88.
- Trškan, D. (2001). *Prosojnice tujih založb*. *Zgodovina v šoli*, letnik 10, št. 1, str. 56–57.
- Trškan, D. (2004). *International journal of historical learning, teaching and research*. Letnik 1, št. 1, 2000, 123 strani. *Zgodovina v šoli*, letnik 13, št. 3/4, str. 139.
- Trškan, D. (2005). *CD–ROM test maker. Electronic teacher tools. Creating America. A history of the United States*, McDougal Littell, 2001. *Zgodovina v šoli*, letnik 14, št. 1/2, str. 61–62.

## **V reviji *Zgodovina v šoli* bodo v št. 1/2 v letu 2016 izšli prikazi naslednjih knjig:**

- Illustrated History*, Žarišča najpomembnejših zgodovinskih utrinkov, ČZP Večer, d.d., mesečna revija od 2012 naprej, 84 strani.
- Hrvatski Povijesni Portal, Elektronički časopis za povijest i srodne znanosti, [www.povijest.net/v5](http://www.povijest.net/v5).
- Pogled v fevdalno preteklost*, Stalna postavitev Muzeja kmečkih uporov v Gornji Stubici, Gornja Stubica, Muzeji Hrvaškega Zagorja, Gornja Stubica, 2002, 60 strani.

**V reviji Zgodovina v šoli bodo v št. 3/4 v letu 2016 izšli še prikazi naslednjih knjig:**

Roman Brvar, Dotik znanja, Slepí in slabovidni učenci v inkluzivni šoli, Ljubljana, Modrijan, 2010, 152 strani.

Histoire 6<sup>e</sup> Géographie, Programme 2009, Pariz, Nathan, 2009, 320 strani.

Histoire 2<sup>de</sup>, Nouveau programme 2010, Pariz, Nathan, 2010, 320 stani.



## STVARNO IN IMENSKO KAZALO

- Alternativno ocenjevanje** 10, 12, 155, 205, 217–219, 221, 224, 229, 313, 318–319, 351
- Andoljšek Ivan** 63
- Avtentične naloge** 10, 12–13, 205–207, 209, 211, 216, 351
- Bertoncelj Ivan** 113
- Besedila** 9, 11–12, 17, 26, 87–89, 101–102, 111–120
- Brodnik Vilma** 7
- Demarin Josip** 29, 111, 143
- Didaktični članek** 10, 14, 313–314, 348, 352
- Eseji** 10, 12, 155, 158, 161, 174, 182–186, 188–189, 191–192, 195, 205, 219, 232, 282, 351
- Faletov Miroslav** 57
- Ferjan Tatjana** 27, 28, 42
- Fotografije** 10–11, 96–97, 106–110, 115, 239, 294, 351
- Galerija** 10, 13, 98, 243, 268, 275–276, 281, 352
- Igra vlog** 9, 11–12, 87, 129, 132, 141–142
- Individualno delo** 9, 11, 71–80, 84–85, 351
- Izpitne naloge** 10, 12, 155, 165, 170, 174, 352
- Matura** 174
- Mednarodna šola** 9–12, 13–14, 155, 193, 198, 293, 302–303, 305, 310–311, 351
- Muzej** 10, 13, 243, 268–270, 281, 352
- Oberlintner Roman** 57
- Osebna mapa** 10, 12, 14, 155, 221, 225–226, 230, 234, 241, 293, 323–325, 351–352
- Parno delo** 9, 11, 15, 26, 63–65, 68–70, 348
- Podhostnik Karel** 32
- Poljak Vladimir** 112
- Prispevki k didaktiki zgodovine** 316, 345–346
- Projekt** 10, 13, 201, 225, 243–255, 282, 297, 324, 344, 352–353
- Računalniški program** 9, 12, 26, 31, 121–122, 124, 127–128, 218, 308, 321, 351
- Raziskovalno delo** 10, 13, 196, 282–284, 291, 331, 352
- Skupinsko delo** 9, 11–12, 15, 26, 47–48, 52–55, 57, 60–62, 348, 351
- Slikovno gradivo** 10–12, 58, 88–91, 96–97, 147, 169, 173, 227, 248, 260, 294–295, 339, 351
- Stradling Robert** 263–264, 268
- Strmčnik France** 16, 28, 32, 41–42, 71
- Šavli Andrej** 27
- Šilih Gustav** 71
- Tomić Ana** 27, 30
- Trojar Štefan** 88, 96, 111
- Učenje z odkrivanjem** 10, 13, 257–258, 261, 267, 348, 352
- Učne spretnosti** 9, 11, 15–17, 21, 27, 32–33, 35, 47, 53, 55, 63, 67, 71–72, 81, 306–307, 309–310, 348, 351
- Weber Tomaž** 33, 111, 114–115, 131, 143–145
- Zapis učne snovi** 10–12, 87, 95, 143–144, 149, 153, 352
- Zgodovina v šoli** 7, 9–10, 14, 351–356
- Zgonik Mavricij** 28, 61
- Zorman Leon** 188

»Častivreden poklic ste si izbrali, po mojem prepričanju enega najtežjih. Učitelj ste štiriindvajset ur na dan, sedem dni v tednu. Najbrž se vam dostikrat zdi, da vas nihče ne ceni, da preveč delate, da ste premalo plačani. Toda pomislite, kolikšna moč je v vaših rokah. Moč, da preoblikujete življenja otrok, posledično torej vse naše jutrišnje dni. /.../ Ne pozabite – ogromno moč imate, ampak otrok navsezadnje le ne morete odnesti domov. Privoščite zaslužen počitek tudi sebi. Vso srečo – in dober pouk!«

*Paterson, K. (2003).  
Kako lahko poučujem: namigi za začetnike in izkušene učitelje.  
Ljubljana: Rokus, str. 141.*

Dr. Danijela Trškan je od leta 1996 naprej objavljala prispevke v reviji *Zgodovina v šoli* v različnih rubrikah (Iz prakse za prakso, Primeri dobre prakse, Metodični napotki za delo v razredu, Sodobna didaktika pouka zgodovine v teoriji in praksi, Seminarji, Poročila, ocene, mnenja). Pričujoča publikacija vključuje 30 prispevkov, ki so razdeljeni v pet poglavij in se nanašajo na metodično izvedbo učnih ur (učne oblike in metode), preverjanje in ocenjevanje znanja, izvedbo izvenšolskih dejavnosti in vseživljenjsko izobraževanje učitelja. Publikacija na eni strani prikazuje razvoj didaktike zgodovine na prehodu iz 20. v 21. stoletje, na drugi strani pa ponuja učiteljem zgodovine, študentom zgodovine in vsem, ki jih zanima razvoj pouka zgodovine, strnjen pregled avtoričinih prispevkov, objavljenih v reviji *Zgodovina v šoli* od leta 1996 do leta 2016.

ISBN-13: 978-961-237-820-2



9 789612 378202

